

Zusammenfassung

Die Vermutung, dass Coaching schulenübergreifend als ein Prozess verstanden werden kann, der sich aus basalen Handlungen zusammensetzt, die jeweils aus verschiedenen Einzelentscheidungen bestehen, wird im zweiten Kapitel überprüft, indem nach der Vergegenwärtigung der *Erfolgsgeschichte*, die Coaching als Personalentwicklungs- und Weiterbildungsformat aufweist, die *ideengeschichtlichen Gemeinsamkeiten* rekonstruiert werden, die den verschiedenen Coachingtheorien zugrunde liegen. Diese Rekonstruktion bestätigt die Vermutung, dass Coaching sich durch eine bestimmte Art des *Handelns* auszeichnet. Es ist deshalb sinnvoll, in Auseinandersetzung mit *kommunikationspsychologischen* und *pragmalinguistischen* Erkenntnissen sowie einerseits mit Bezug auf die *soziologische Handlungstheorie* von Jürgen Habermas und andererseits mit Bezug auf systemtheoretische Gedanken die grundlegende Frage zu beantworten, was genau eine *Handlung* ist und was man insbesondere unter einer *basalen Handlung* verstehen kann.

Wie im ersten Kapitel dargelegt, geht die vorliegende Studie von den Vermutungen aus, dass professionelle Coachingprozesse erstens aus *basalen Einzelhandlungen* bestehen und dass diese zweitens sich aus verschiedenen *Einzelentscheidungen* zusammensetzen, die – und das ist die dritte Vermutung – coachingschulenübergreifend bestimmt werden können.

Diese für den Coaching-Diskurs innovativen Vermutungen waren im Abschn. 1.2 Anlass dafür, in Auseinandersetzung mit dem von Peirce entwickelten Dreischritt von Abduktion, Deduktion und Induktion die erkenntnislogische Bedeutung von Vermutungen für die Wissenschaft und insbesondere für wissenschaftliche Innovationen zu reflektieren. Dabei wurde deutlich, dass Abduktionen zunächst einmal recht waghalsige Aktivitäten des logischen Schließens sind und dass Vermutungen nur dann zum Zwecke

wissenschaftlicher Innovation zu empfehlen sind, wenn sie eine hohe wissenschaftliche Plausibilität aufweisen.

Diese Auskunft zeichnet den Rahmen und das Ziel des vorliegenden Kapitels vor, nämlich in Auseinandersetzung mit coachingschulenübergreifenden Theorien die wissenschaftliche Plausibilität dieser drei Vermutungen zu prüfen.

In diesem Sinne soll zunächst der Frage nachgegangen werden, was Coaching jenseits der unterschiedlichen Auffassungen der verschiedenen Coachingschulen und -ansätze grundsätzlich ist bzw. beanspruchen kann zu sein und welche Bedeutung dabei das Phänomen der Handlung bzw. des Handelns hat (Abschn. 2.1). Diese grundsätzlich Klärung erfolgt in zwei Zugriffen, indem zunächst auf die Praxis geschaut und geklärt wird, wie Coaching *realgeschichtlich* entstanden ist und sich entwickelt hat (Abschn. 2.1.1). Diese Betrachtung führt zu der Erkenntnis, dass Coaching schon sehr früh zu einem Container-Begriff geworden ist, der Unterschiedlichstes beinhaltet und dass es schwer fällt bzw. nicht möglich ist, in der realgeschichtlichen Entwicklung von Coaching eine Systematik zu erkennen, auf der eine konzeptionelle Begründung aufbauen kann.

Es muss deshalb versucht werden, die Frage, was Coaching eigentlich ist bzw. beanspruchen kann zu sein, in einem *ideengeschichtlichen* Zugriff zu beantworten, der einerseits auf die verschiedenen Coachingrichtungen und -schulen Bezug nimmt und andererseits versucht, sie konzeptionell zu integrieren, um auf diese Weise unabhängig von den verschiedenen Coachingschulen und -ansätzen Hinweise zusammenzustellen, woran zu erkennen ist, ob eine Handlung als coachingspezifisch zu bewerten ist (Abschn. 2.1.2).

Bei diesen Reflexionen bleibt allerdings die grundsätzliche, d. h. über den Coaching-Diskurs hinausgehende Frage offen, was denn eine *Handlung* ist und was man insbesondere unter einer *basalen* Handlung verstehen kann. Diese Frage wird im Abschn. 2.2 angesprochen und zunächst in Auseinandersetzung mit *kommunikationspsychologischen* und *pragmalinguistischen* Erkenntnissen (Abschn. 2.2.1) und dann mit Bezug auf die *soziologische Handlungstheorie* von Jürgen Habermas (Abschn. 2.2.2.1) sowie grundlegende systemtheoretische Gedanken (Abschn. 2.2.3) diskutiert.

2.1 Was ist Coaching und was will Coaching sein?

2.1.1 Entstehung, Entwicklung und gesellschaftliche Funktion von Coaching

Die historischen Ursprünge von Coaching (O'Connor und Lages 2009, S. 27 ff.) liegen nicht im Business, sondern im Life Coaching und sind eng verbunden mit Gallweys (1974) erschienenem Buch „The Inner Game of Tennis“ sowie dem Esalem-Sportinstitut, einem Zentrum für humanistische Psychologie, an dem 1971 Galleys Tennisschüler Erhard ein Bewusstseinstaining für Großgruppen mit dem Namen EST („est“ ist lateinisch und bedeutet „ist“) einführte. Es wurde später unter dem Namen „The Landmark

Forum, Landmark Education“ vermarktet, und sein ursprünglicher Finanzchef Leonard erkannte schnell, dass diese Großgruppenmethode auch für die Einzelberatung gut geeignet ist. Seit 1988 führte er deshalb Kurse mit dem Titel „Design Your Life“ durch, gründete im Folgejahr das „College for Life Planning“ und rief 1994, nachdem Coaching seit Ende der 1980er bzw. Anfang der 1990er Jahre in der US-Wirtschaft erste grundlegende Akzeptanz gefunden hatte und damit Business Coaching neben Life Coaching trat, die International Coaching Federation (ICF) ins Leben.

Die Ende der 1980er- Jahre auch in Deutschland einsetzende Startphase von Business Coaching war durch *vielerlei Unsicherheiten* gekennzeichnet (Geißler 2006, 2008). So war ziemlich unklar, was Coaching im Einzelnen ist, was seine besonderen Merkmale sind, welche spezifischen Ziele es verfolgt und gegenüber welchen anderen Beratungs- und Qualifizierungsformen es sich wie abgrenzt. Entsprechend bekennt Looss (1991):

Wer ... wen in welcher Form berät oder trainiert, anleitet oder anfeuert und zu welchen Themen, darüber sind sich weder Anbieter noch Nutzer dieser jungen Dienstleistung besonders einig. ... es herrscht wenig Einigkeit darüber, wer eigentlich ein Coach ist, wer einer sein kann, sein darf oder sein soll. Es ist auch strittig, ob es sich beim Coach um eine Funktion handelt, die man etwa als Vorgesetzter zu übernehmen habe, oder gar um einen Beruf, mit dem sich im Zuge der Beratungseuphorie schnell viel Geld verdienen lässt. Es ist auch ... unklar geblieben, ob und wie sich ein Coach im Einzelnen denn nun von einem Unternehmensberater, einem Vorgesetzten, einem guten Freund, einem Sozialarbeiter, einem Managementtrainer oder einem Psychotherapeuten unterscheidet (Ebd., S. 13 f.).

Diese Unsicherheiten und Unklarheiten der Startphase von Coaching prägten seine weitere Entwicklung und erzeugten „*Altlasten*“, die bis heute nachwirken. Das zeigt sich zum Beispiel an der folgenden Definition von Rauen:

Coaching ist die in Form einer Beratungsbeziehung realisierte individuelle Einzelberatung, Begleitung und Unterstützung von Personen mit Führungs- bzw. Managementfunktionen. Formales Ziel ist es, bei der Bewältigung der Aufgaben der beruflichen Rolle zu helfen. Die vielbeschworene Hilfe zur Selbsthilfe ist dabei das Mittel der Wahl, das durch Beratung auf der Prozessebene und der Schaffung von lernfördernden Bedingungen ermöglicht werden soll. Eine derartige Arbeitsbeziehung kann nicht „zwischen Tür und Angel“ aufgebaut werden und unterscheidet sich in Vorgehen, Tiefe und Wirkung erheblich von anderen Beratungsformen (Rauen 2005, S. 157).

In diesem Sinne entfaltete sich Coaching in den letzten knapp zwei Jahrzehnten als ein Konzept, das sich vorrangig an folgenden *formalen Merkmalen der Coach-Klient-Beziehung* orientierte (Geißler 2006, 2008):

- Zielgruppenbeschränkung auf obere und oberste Führungskräfte;
- Freiwilligkeitsgebot, d. h. der Klient wendet sich freiwillig an einen Coach;
- Auftragsorientierung, d. h. der Klient gibt dem Coach einen verbindlichen Beratungsauftrag;

- „Vieraugenprinzip“ – Coaching ist ein Face-to-Face-Prozess zwischen einem Coach und einem Klienten;
- zeitliche Begrenzung auf eine überschaubare Anzahl von Sitzungen;
- Themenbeschränkung auf berufs- bzw. organisationsbezogene Fragestellungen;
- uneingeschränkte Verschwiegenheitsverpflichtung des Coachs
- Kostenübernahme durch das Unternehmen.

Neben diesen Strukturmerkmalen wird in methodischer Hinsicht empfohlen, nicht auf Expertenberatung, sondern möglichst weitgehend auf Prozessberatung zu setzen, d. h. Coaching als *Hilfe zur Selbsthilfe und Selbstverantwortung* anzulegen und dabei insbesondere die *Selbstwahrnehmung und -reflexion* des Klienten zu stärken (Rauen 2005, S. 113).

Die Frage hingegen, was das konkret im Einzelnen meint, d. h. welche Merkmale für Coaching charakteristisch oder gar einzigartig sind, fand demgegenüber bisher nur geringes Interesse und führte zu eklektizistischen Positionen, wie derjenigen von Looss, der 1991 Coaching mit Bezug auf folgende Methoden konkretisierte: Entlastung schaffen, aufräumen, Feedback geben, instruieren und trainieren, zuhören und zusehen, nachfragen, Unterstützung geben, den Selbstausdruck fördern, Bedeutungen klären, konfrontieren, Arbeitsvorschläge machen, erklären und Informationen geben.

Etwas 1995 erreichte Coaching und insbesondere Business Coaching in den USA und Europa seinen „Umkipppunkt“ (O'Connor und Lages 2009, S. 34), d. h. einen kritischen Punkt, von dem an es anschließend steil bergauf ging, sodass seit Ende der 90er Jahre und insbesondere dann seit der Jahrhundertwende von einem *Coaching-Boom* gesprochen wurde. Er dokumentierte sich vor allem in einem heute kaum noch zu überblickenden Publikationsfluss, in einer Fülle unterschiedlichster Coaching-Ausbildungen und in einer nicht zu bremsenden Neigung, möglichst alles als Coaching zu bezeichnen, sodass zunehmend unklarer wurde, was Coaching ist und nicht ist. So wird Coaching heute als eine Beratung verstanden bzw. vermarktet,

- die sich nicht nur wie ursprünglich an Topführungskräfte, sondern gleichermaßen an alle organisationalen Schlüsselpersonen (d. h. an untere, mittlere und obere Führungskräfte sowie an ausgewählte Fachkräfte) wendet;
- die eine Vielzahl von Varianten anbietet, wie mit der Auftragsklärung umzugehen ist, d. h. ob und in welchem Maße allein der Klient dem Coach den Auftrag gibt, oder ob andere wie etwa sein Vorgesetzter und/oder die Personalentwicklung sich an der Auftragserteilung beteiligen können oder gar müssen (Höher 2006);
- die sich nicht nur an Organisationsmitglieder mit organisationalen Fragestellungen, sondern auch an Privatpersonen mit privaten Problemen (z. B. Ehepartner mit Beziehungsproblemen) wendet;
- die nicht ausschließlich von der Organisation, sondern teilweise auch von Klienten privat bezahlt wird;
- die nicht immer nur ganz freiwillig vom Klienten wahrgenommen wird;

- die nicht ausschließlich unter vier Augen, sondern auch mit zwei oder mehreren Klienten (Kooperationspartner, Teams) zeitgleich durchgeführt wird (Höher 2006);
- die nicht immer eine uneingeschränkte Schweigepflicht des Coaches impliziert, sondern auch Möglichkeiten vorsieht, dass der Coach bestimmte Informationen an Dritte (z. B. externe Evaluatoren) weitergibt;
- und die nicht immer nur durch einen Coach, sondern teilweise unter Einsatz von mehreren miteinander kooperierenden Coaches durchgeführt wird (Rauen 2005, S. 134).

Als wichtigste *Ursachen für diese Erosion* lassen sich folgende Gründe nennen:

- In der Startphase hatte Coaching den Charakter des Exklusiv-Elitären. Das weckte bald mancherlei Begehrlichkeiten.
- Die Personalentwicklung entdeckte Coaching als eine Maßnahme, die erstens sehr viel punktgenauer als Training den vorliegenden Weiterbildungsbedarf berücksichtigen kann und deshalb als sehr viel nachhaltiger eingeschätzt wurde und mit der man zweitens im Gegensatz zum Training auch obere Führungskräfte prinzipiell erreichen konnte.
- Viele Psychotherapeuten, die infolge des Psychotherapeutengesetzes von 1998 keine Kassenzulassung bekamen, gaben sich von nun an als Coaches aus und bezeichneten fortan das, was sie machten, nämlich Psychotherapie, als Coaching – mit dem teilweise durchaus positiven Effekt, auf diese Weise Klienten zu gewinnen, die aus Imagegründen niemals zu einem Psychotherapeuten gegangen wären.
- Angeregt durch eindrucksvolle Zuwachsraten – auf sehr niedrigem Niveau – entstand zunehmender Bedarf an Coachingausbildungen, die von Anbietern unterschiedlichster Herkunft und konzeptioneller Ausrichtungen angeboten wurden.

Will man in die heute unüberschaubare Fülle vorliegender „*Bindestrich-Coachings*“ eine gewisse Ordnung bringen, bietet sich eine Differenzierung nach Sozialformen bzw. Settings (z. B. Einzel-, Partner-, Gruppen-, Team-, Organisation/Organisationsbereichs-, Selbst- und Tele-Coaching) (Lippmann 2006, S. 47 ff.), Zielgruppen (z. B. Executive-, Führungskräfte-, Meister-, Fachkräfte-Coaching, aber auch Unternehmensgründer-, Politiker-, Schauspieler-, Leistungssportler-, Pressesprecher-Coaching) (Lippmann 2006, S. 67 ff.) und Thematiken bzw. Anwendungsfeldern (z. B. IT-, Verkaufs-, Konflikt-, Karriere-, Outplacement/Newplacement-Coaching aber auch Partnerschafts-, Gesundheits-, Rhetorik-Coaching) (Lippmann 2006, S. 155 ff.) an. Für den *Coaching-Markt* bedeutet das (Geißler 2010):

- Es gibt weiterhin das Ursprungssegment eines Coachings, das exklusiv Topmanagern vorbehalten ist und nicht der Beobachtung oder gar Steuerung durch die betriebliche Personalentwicklung unterliegt. Da Diskretion hier ein oberstes Gebot ist, verschließt es sich weitestgehend jeder (Markt)Beobachtung, sodass so gut wie keine weitergehenden Aussagen über dieses Segment gemacht werden können.

- Das wahrscheinlich größte Marktsegment ist heute hingegen das Coaching von Führungs- und Fachkräften, das durch die betriebliche Personalentwicklung gesteuert wird.
- Und schließlich gibt es das zurzeit noch kleine und ebenfalls extrem undurchsichtige Segment der Privatzahler, die sich hinsichtlich beruflicher und/oder privater Themen coachen lassen.

Versucht man, diese Entwicklung in einen *größeren gesellschaftlichen Zusammenhang* zu stellen, wird erkennbar, dass der Entstehungskontext von Coaching (König und Volmer 2002; Lippmann 2006; Looss 1991; Rauen 2005) nicht die Theorie ist, sondern die Managementpraxis mit der durch die Herausforderungen der *Risikogesellschaft* (Beck 1986) bedingten Notwendigkeit des *Paradigmenwechsels organisationaler Steuerung* (Geißler 2006, 2008). Wesentliches Merkmal des neuen Paradigmas ist die Zurückdrängung bzw. Aufweichung der traditionell taylorisch-fordistisch starr segmentierten und bürokratisch reglementierten Top-down-Steuerung durch *Selbststeuerung* auf der Ebene des Einzelnen wie auch auf der Ebene kleiner, mittlerer und großer Organisationseinheiten in Verbindung mit *Verganzheitlichung* bzw. *Entgrenzung* von Arbeiten und Lernen sowie Führung und Kooperation (Baecker 2003; Baethge und Baethge-Kinsky 2006; Baethge und Schiersmann 1998; Luhmann 2000).

Diese Entwicklung lässt sich als eine *organisationale Systemrationalisierung* (Geißler 2008, S. 193) interpretieren, die auf der Ebene der Interaktionsprozesse zwischen Coach und Klient einen *dreifachen – allerdings im Wesentlichen bisher nur latenten – Vernünftigungsanspruch* impliziert, nämlich dem Klienten zu helfen,

- seine *Leistung* bzw. *Leistungsfähigkeit* kritisch zu überprüfen und gegebenenfalls zu verbessern, und zwar durch die Verbesserung seines *zweckrationalen* Umgangs mit Ressourcen, d. h. Geld, Information, Material, Beziehungen zu anderen und last not least auch mit den eigenen Fähigkeiten und Motivationen,
- seine *Sozialität* bzw. *seine sozialen Fähigkeiten* kritisch zu überprüfen und gegebenenfalls zu verbessern, und zwar durch die Verbesserung seines *wertrationalen* Umgangs mit den an ihn gestellten Ansprüchen gesellschaftlicher und organisationaler Loyalität und Moralität und
- seine *Persönlichkeit* bzw. *Persönlichkeitsentwicklung* kritisch zu überprüfen und gegebenenfalls zu verbessern, und zwar durch die Verbesserung seines *authentischen* Umgangs mit sich selbst.

Vor diesem Hintergrund erscheint Coaching nicht nur als ein Reflex, sondern auch als Promotor einer gesellschaftlichen Entwicklungslogik, der nicht zufällig entstanden ist und der sich nicht zufällig so erfolgreich entwickelt hat, sondern dem eine Entwicklungslogik zugrunde liegt, die Teil der gerade angesprochenen gesellschaftlichen Entwicklungslogik ist. So betrachtet wird erkennbar, dass Coaching die auf der Ebene des einzelnen Subjekts sich entfaltende proaktive Reaktion auf die Anforderungen einer

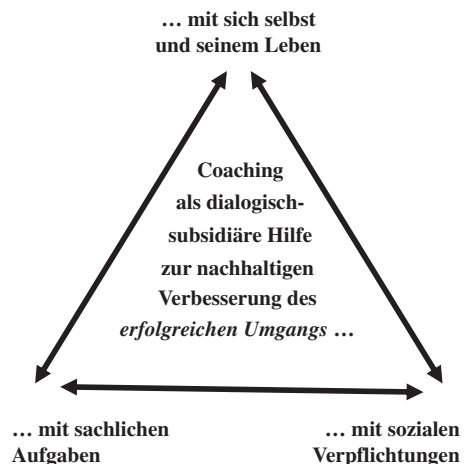
veränderten organisationalen Steuerungslogik ist. Im Mittelpunkt dieser neuen organisationalen Steuerungslogik bzw. gesellschaftlichen Entwicklungsdynamik

... steht die als offensichtlich wahrgenommene Notwendigkeit einer durch Globalisierungseffekte bedingten Erhöhung von Flexibilisierung und Dynamisierung auf der Makroebene der Organisation in Verbindung mit der doppelten Möglichkeit, erstens diese Ansprüche durch mehr Selbststeuerung und Subjektivierung von Arbeit und Führung auf der Mikroebene des Einzelnen und der organisationalen Kommunikationsspiele erreichen zu können und zweitens die hierfür notwendigen Fähigkeiten der Führungskräfte durch Coaching vermitteln zu können. Es liegt deshalb der Verdacht nahe, dass Coaching eine – sich momentan im Status nascendi befindliche – *Institutionalisierung gesellschaftlichen Innovationspotenzials* ist, um *Innovationsspiele für legitime Veränderungen* zu generieren (Geißler 2011, S. 237).

Mit Blick auf die gerade umrissene neue organisationale Steuerungslogik bzw. gesellschaftliche Entwicklungsdynamik erscheint Coaching als ein – durch diese Logik bzw. Dynamik begründetes und in seiner Entwicklung vorangetriebenes – dialogisches Kommunikationsformat, das auf die professionelle Bereitstellung bzw. Lieferung subsidiärer Hilfe zur nachhaltigen Verbesserung des erfolgreichen Umgangs mit sachlichen Aufgaben, mit sozialen Verpflichtungen und mit sich selbst und seinem Leben zielt. Entscheidend ist dabei, dass die Kriterien für diesen dreifachen Erfolg gänzlich innerhalb dieses Kommunikationsformats entwickelt werden. Aus diesem Grunde kann man Coaching als *dialogisch-subsidiäre Hilfe zu einer dreifach ausbalancierten Vernünftigkeitsentfaltung* bezeichnen, nämlich zur harmonischen Entfaltung eines vernünftigen Umgangs mit sachlichen Aufgaben, mit sozialen Verpflichtungen und mit sich selbst und seinem Leben (Abb. 2.1).

Diese Überlegungen bzw. organisations- und gesellschaftstheoretischen Rekonstruktionen stehen – zumindest auf den ersten Blick – im Widerspruch zu der eingangs herausgestellten Tatsache, dass die Identität von Coaching höchst vage ist und es bisher nicht

Abb. 2.1 Die latente Funktion von Coaching im Kontext der neuen organisationalen Steuerungslogik



gelungen ist, die empirischen Merkmale zu bestimmen, die Coaching als eine professionsspezifische Kommunikationsgattung ausweisen.

Auf den zweiten Blick hingegen erhebt sich die Frage, ob diese Unklarheit möglicherweise nicht auch bestimmte organisationale und gesellschaftliche Funktionen erfüllt. Zu denken wäre da etwa an die Funktion, Coaching für unvorhersehbare organisationale und gesellschaftliche Neuentwicklungen funktional offen zu halten, sowie an die Funktion, die Antinomien und Folgebelastungen zu verschleiern, die mit der – oben rekonstruierten – Funktion einer dreifachen Entfaltung und Ausbalancierung unterschiedlicher und weithin gegensätzlicher Vernünftighkeitsansprüche verbunden ist. Denn man muss davon ausgehen, dass es in Organisationen bzw. im Beruf macht- und interessenbedingt höchst unterschiedliche und teilweise auch konflikthafte Vorstellungen über diejenigen Normen und Ziele gibt, die sachliche Aufgaben und soziale Verpflichtungen als gerechtfertigt erscheinen lassen. Und man muss ebenso davon ausgehen, dass der Einzelne strukturell überfordert ist, im Medium intrapsychischer Prozesse diese Spannungen und Widersprüche nachhaltig aufzulösen.

Die gesellschaftlich latente Funktion von Coaching

Coaching ist ein „Kind“ der Praxis, das seine Entstehung und – erfolgreiche – Entwicklung einer gesellschaftlichen Entwicklungsdynamik verdankt, die man mit Bezug auf das Konzept der Globalisierung beschreiben und erklären kann. In ihrem Mittelpunkt steht eine organisationale Steuerungs- und Innovationslogik, die verstärkt die – organisational und gesellschaftlich nicht nur integrierte bzw. harmonisierte, sondern auch institutionalisierte – Selbststeuerung des Einzelnen fordert.

Vor diesem Hintergrund scheint Coaching die – latente – Funktion zu haben, den Anforderungen dieser – mit vielfältigen Antinomien verbundenen – organisationalen und gesellschaftlichen Entwicklungsdynamik auf der Ebene des einzelnen Subjekts Rechnung zu tragen, und zwar durch die Bereitstellung und Lieferung dialogisch-subsidiärer Hilfe für die sachlich, sozial und psychisch ausbalancierte Vernünftighkeitsentfaltung des Einzelnen.

Diese – latente – Funktion ist offensichtlich mit vielfältigen Antinomien und Folgebelastungen insbesondere für den Einzelnen verbunden. Möglicherweise hat die Tatsache, dass es bisher nicht gelungen ist, die konzeptionellen empirischen Merkmale zu identifizieren, die für Coaching konstitutiv sind und Coaching als eine professionsspezifische Kommunikationsgattung ausweisen, eine bestimmte latente, gesellschaftlich nicht unwichtige Funktion, nämlich die Funktion der Selbstverunklarung bzw. Selbstverschleierung, um so den Blick auf die Möglichkeit problematischer Folgebelastungen zu trüben.

2.1.2 Umrisse der ideengeschichtlichen Grundlagen von Coaching

Bei dem Versuch zu ermitteln, was Coaching seiner Idee nach ist bzw. beansprucht zu sein, könnte man daran denken, eine *phänomenologische* Analyse aller vorliegenden Coaching-Definitionen und Bewertungskriterien durchzuführen, um *inhaltsanalytisch*

eine mögliche gemeinsame Schnittmenge zu ermitteln. Ein solches Vorgehen ist jedoch nicht zu empfehlen, weil Coaching in den beiden letzten Jahrzehnten immer mehr zu einem Container-Begriff geworden ist, der oftmals – vor allem aus Marketinggründen – vieles subsumiert, was im Grunde nicht als Coaching, sondern zum Beispiel als Fachberatung, Training, Workshop oder Mitarbeiterbesprechung zu bezeichnen ist. So beklagen bereits 2000 Looss und Rauen, dass sich Coaching „zu einem gängigen Modewort gewandelt (hat), dessen Praxis als ausgesprochen bunt bezeichnet werden kann – leider auch im negativen Sinn“ (Looss und Rauen 2000, S. 89).

Um dieser Schwierigkeit zu entgehen, soll im Folgenden so vorgegangen werden, dass vor dem *ideengeschichtlichen* Hintergrund der Praxis, die im *wissenschaftlichen Coaching-Diskurs* mehrheitlich als Coaching bezeichnet wird, die *Ideen* bzw. die *konzeptionellen Vorannahmen* rekonstruiert werden, die diese Praxis als Coaching ausweisen bzw. definieren und in diesem Sinne für Coaching *ideenbegründet gegenstandskonstitutiv* sind.

Als Ausgangspunkt bietet sich dabei der stabile und breite Konsens an, der trotz aller im Einzelnen oft verwirrenden Vielfalt konzeptioneller Vorstellungen offensichtlich vorliegt und darin besteht, dass Coaching *beansprucht*, ein *eigenständiges Format* zu sein, das sich klar erkennbar von seinen Nachbarformaten der Psychotherapie, der Fachberatung und dem (Einzel)Training abgrenzt. Bezüglich dieses Anspruchs spielt es keine Rolle, ob bzw. inwieweit dieser in jedem Einzelfall in der Praxis auch tatsächlich eingelöst wird bzw. ob ausnahmslos alle, die sich am Diskurs über Coaching beteiligen, diesem Anspruch auch bedingungslos zustimmen. Einzig und allein entscheidend ist vielmehr, dass dieser Anspruch Allgemeingültigkeit beansprucht und dass bezüglich dieses *Allgemeingültigkeitsanspruchs* von einem belastbaren, breiten, aber nicht unbedingt flächendeckenden Konsens ausgegangen werden kann.

Als Abgrenzungskriterium gegenüber der *Psychotherapie* wird dabei darauf hingewiesen (Schmidt-Lellek 2007), dass Coaching sich nicht an psychisch belastete Menschen mit dem Ziel der Heilung wendet, sondern an psychisch Normale, und zwar mit dem Ziel, bei der Entwicklung individueller Lösungen für fallspezifische Probleme bzw. Herausforderungen zu helfen und so qualifikations- bzw. persönlichkeitsbezogenes *Wachstum* anzuregen und zu fördern, und zwar unter der Bedingung eines *zeitlich eng begrenzten* Prozesses.

Das Abgrenzungskriterium gegenüber *Fachberatung* und *(Einzel)Training* (Whitmore 1994, S. 15) hingegen ist, dass sich Coaching primär nicht als eine auf die Vermittlung bestimmten Wissens bzw. Könnens zielende Expertenberatung versteht, sondern beansprucht, im Wesentlichen eine *Prozessberatung* (Schein 2000) zu sein, bei der der Klient die zu besprechenden Themen, die zu verfolgenden Ziele, die Angemessenheit der zielführenden Maßnahmen und die Einschätzung der Zielerreichung und des Entwicklungsstandes der erreichten Problemlösung bestimmt und der Coach nicht für die Inhalte, sondern „nur“ für die Prozessqualität verantwortlich ist. Dieser Anspruch schließt allerdings nicht aus, dass bedarfsabhängig in geringerem Umfang auch Expertenberatung eingesetzt wird.

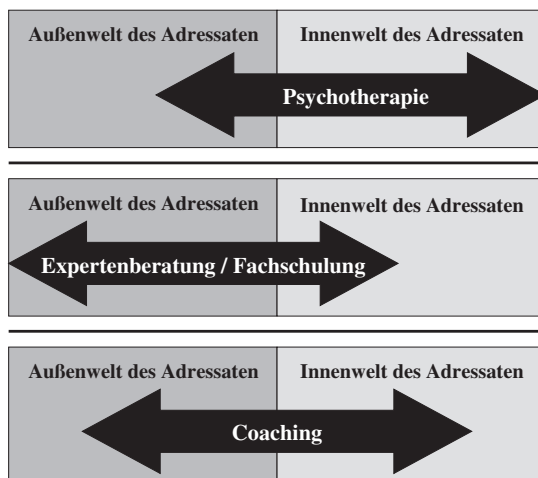
Diese Überlegungen führen zu der Entscheidung, Coaching als ein *Format der Erwachsenenbildung* zu begründen, das sich zum einen gegenüber der Psychotherapie und zum anderen gegenüber Expertenberatung abgrenzt, und zwar durch das Kriterium der Thematisierungs- und Reflexionsinhalte, die sich mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen und in unterschiedlicher Tiefe auf die *Außenwelt* des jeweiligen Adressaten, d. h. Klienten, Ratsuchenden oder Lernenden und auf seine *Innenwelt* beziehen können, d. h. auf seine körperlichen Befindlichkeiten, Gefühle, Gedanken und Vorannahmen (Abb. 2.2).

Mit Bezug auf dieses Abgrenzungskriterium kann man feststellen, dass *Psychotherapie* den Schwerpunkt bei der Innenwelt des Adressaten hat, wobei allerdings anzumerken ist, dass es hier zwischen den verschiedenen psychotherapeutischen Richtungen und Schulen große Differenzen gibt.

Im Gegensatz zur Psychotherapie beziehen sich die Thematisierungs- und Reflexionsinhalte der *Expertenberatung* bzw. *Fachschulung* vorrangig auf die Außenwelt des Adressaten. Ähnlich wie bei der Psychotherapie gibt es hier große Unterschiede. Beispiele hierfür sind etwa die Steuer- oder Finanzberatung auf der einen Seite und die zahnärztliche oder berufliche Fachberatung auf der anderen Seite. Denn zweifellos bezieht sich Letztere deutlich umfangreicher und differenzierter auf Phänomene und Aspekte der Innenwelt des Klienten, also zum Beispiel auf seine körperlichen Beschwerden oder seine Berufswünsche. Einer solchen Thematisierung und Reflexion der Innenwelt des Klienten sind gleichzeitig aber auch klare Grenzen gesetzt.

Im Vergleich zu diesen beiden Extremen nimmt Coaching eine mittlere Position ein, sodass die Professionalität von Coaches nicht zuletzt auch daran zu erkennen ist, wie klar sie die Grenzen gegenüber der Expertenberatung und Psychotherapie erkennen und gegebenenfalls auch durch entsprechende Überweisungen praktisch beachten.

Abb. 2.2 Außen- versus Innenweltorientierung von Psychotherapie, Expertenberatung/ Fachschulung und Coaching



Diese doppelte Abgrenzung lässt jedoch eines noch offen, nämlich die Beziehung zwischen *Coaching* auf der einen Seite und *Training* auf der anderen Seite. Diese Abgrenzung macht ein zweites Kriterium notwendig, nämlich die Unterscheidung zwischen einer affirmativ, d. h. unkritisch bestimmte Kenntnisse, Fähigkeiten, Einstellungen und Beurteilungen vermittelnden Praxis und einer nicht-affirmativen Praxis, die den Adressaten anregt und befähigt, sich weitgehend eigenständig bestimmte Kenntnisse und Fähigkeiten anzueignen, bestimmte Einstellungen zu entwickeln und bestimmte Beurteilungen vorzunehmen.

Mit Bezug auf dieses Kriterium lässt sich (Einzel)Training als eine Praxis charakterisieren, die sich vorrangig durch die *wirksame Vermittlung* von Kenntnissen und Fähigkeiten und gegebenenfalls auch Einstellungen und Beurteilungen auszeichnet, die vom Trainee nicht grundlegend reflektiert und kritisiert werden können (Abb. 2.3).

Coaching hingegen lässt sich mit Bezug auf dieses Kriterium als eine Praxis charakterisieren, die sich vorrangig dadurch auszeichnet, dass der Coach den Klienten anregt und dabei unterstützt, möglichst *eigenständig und kritisch* sich Wissen und Können anzueignen, Einstellungen zu entwickeln und Beurteilungen vorzunehmen (Abb. 2.4).

Abb. 2.3 Die Positionierung von Training im Spannungsfeld zwischen Innen- und Außenweltorientierung sowie affirmativer und nicht-affirmativer Praxis

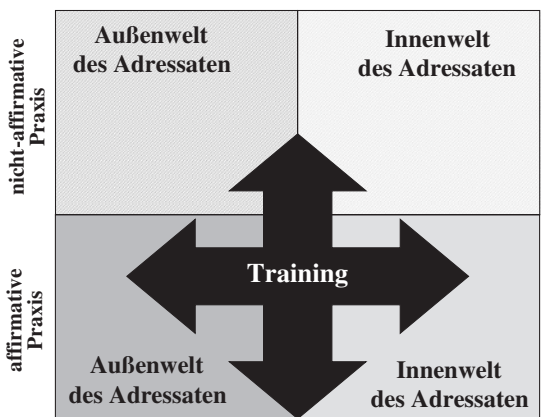
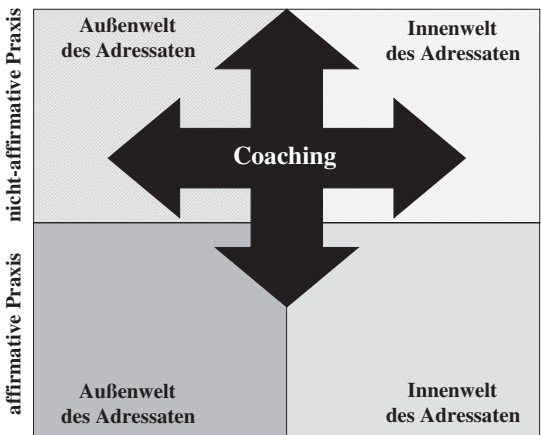


Abb. 2.4 Die Positionierung von Coaching im Spannungsfeld zwischen Innen- und Außenweltorientierung sowie affirmativer und nicht-affirmativer Praxis



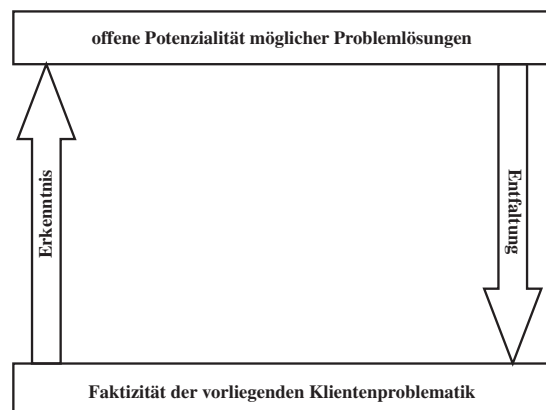
Vor dem Hintergrund der gerade dargelegten Positionierung von Coaching in dem doppelten Spannungsfeld von einerseits Innen- und Außenweltorientierung und andererseits einer affirmativen versus einer nicht-affirmativen Praxis ist es möglich, die ideengeschichtlichen Grundlagen von Coaching zu rekonstruieren. Die folgenden Abschn. 2.1.2.1, 2.1.2.2 und 2.1.2.3 sind dabei weitgehend identisch mit Gedanken, die bereits an anderer Stelle (Geißler 2015, S. 30–35) veröffentlicht wurden.

2.1.2.1 Offenheit der Kliententhematik

Blickt man auf den aktuellen Coaching-Diskurs, wird ein breiter Konsens erkennbar, dass das wohl wichtigste Merkmal von Coaching die *positive Spannung* zwischen der *Faktizität* der vorliegenden Klientenproblematik und der *offenen Potenzialität* möglicher Problemlösungen ist (Abb. 2.5). Damit rücken folgende drei Doppelfragen in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit:

- Mit welchen *Maßnahmen und Aktivitäten* versucht der Klient bzw. hat er bisher – offensichtlich ohne Erfolg – versucht, seine Problematik zu lösen? Und: Mit welchen alternativen Maßnahmen und Aktivitäten könnte er versuchen, seine Problematik besser zu lösen als bisher?
- Welche *Vorstellungen über die vorliegenden Bedingungen* nutzt der Klient bzw. hat er bisher – offensichtlich ohne Erfolg – genutzt bei seinen Versuchen, seine Problematik zu lösen? Und: Welche alternativen Vorstellungen über die vorliegenden Bedingungen könnte er nutzen, um seine Problematik besser zu lösen als bisher?
- Welche *Ziele* hat der Klient bzw. hatte er bisher – offensichtlich ohne Erfolg – im Auge, um seine Coachingproblematik zu lösen? Und: Welche alternativen Ziele könnte er ins Auge fassen, um seine Problematik besser zu lösen als bisher?

Abb. 2.5 Offenheit möglicher Lösungen einer vorliegenden Klientenproblematik. (Geißler 2015, S. 27)



Diese drei Doppelfragen machen deutlich, dass es bei Coaching um eine Potenzialität geht, die grundsätzlich offen ist. In diesem Sinne geht es sozusagen um das „*Abenteuer*“ *entwicklungsoffener Wachstumsprozesse*. Dieser Aspekt, der z. B. aufscheint, wenn Schreyögg (2012) die Ziele von Coaching an den „Ausbau von Gestaltungspotenzialen“ (Ebd., S. 190 ff.) bindet, geht ideengeschichtlich auf die Arbeiten von Leonhard zurück. Er schloss an das 1971 von Erhard entwickelte und unter dem Namen „The Landmark Forum“ firmierende Bewusstseinsstraining für Großgruppen an, in dem die Teilnehmenden sich gegenseitig coachten, und entwickelte es weiter zu Seminaren mit dem Titel „Design Your Life“. Auf dieser Grundlage rief er 1994 die International Coaching Federation (ICF) ins Leben. O'Connor und Lages (2009, S. 32) meinen deshalb mit Recht sagen zu können, dass er derjenige war, „der wohl am meisten zur Begründung der Disziplin Coaching beitrug.“

Die gerade angesprochene positive Potenzialität des Klienten steht nicht beziehungslos neben oder über der Faktizität seiner vorliegenden Coachingproblematik, sondern ist mit ihr aufs Engste verbunden. In diesem Sinne schließen Erhard und Leonhard und alle, die ihren Vorstellungen folgten, an eine ideengeschichtliche Tradition an, die ihre Ursprünge in der europäischen *Aufklärung* hat und vor allem im *erziehungswissenschaftlichen* Diskurs des späten 18. und frühen 19. Jahrhunderts mit Bezug auf die Begriffe *Bildung* und *Bildsamkeit* entfaltet wurde (Benner 1978; Musolff 1989, S. 22 ff.). Ihr Grundgedanke ist, dass menschliche Praxis – und damit auch das, was wir heute als Coaching bezeichnen – durch eine *Allgemeingültigkeit beanspruchende Idee* bestimmt ist, in deren Mittelpunkt ein bestimmtes *Menschenbild* steht, nämlich die Vorstellung, dass der Mensch von Natur aus, d. h. a priori, nicht nur das ist, was er *faktisch* ist, sondern dass er sich gleichzeitig auch durch sein *positives Potenzial* auszeichnet, also durch das, was er in positiver Hinsicht sein könnte. Die Natur des Menschen ist also durch ein Apriori bestimmt, bei dem die Faktizität des menschlichen Soseins mit der Normativität zusammenfällt, ein positives Potenzial zu haben, das ihn dazu verpflichtet, dieses zu erkennen und zu entfalten. Aus diesem Grund muss von einem *normativen Apriori* gesprochen werden.

An diese ideengeschichtliche Tradition schließt im 20. Jahrhundert die – für die Entwicklung von Coaching besonders wichtige – Humanistische Psychologie (Stober 2006) und Positive Psychologie (Kauffman 2006) unmittelbar an. Aus diesem Grunde kann davon ausgegangen werden, dass die Idee bzw. Auffassung allgemeine Zustimmung finden kann, dass für Coaching die produktive Spannung zwischen der Faktizität der vorliegenden Klientenproblematik und der offenen Potenzialität positiver Lösungsmöglichkeiten gegenstandskonstitutiv ist. Entsprechend sind die Erkenntnis und Entfaltung der positiven Möglichkeiten, die der Klient im Umgang mit seiner faktischen Coachingproblematik hat, zwei Aktivitäten, die im Mittelpunkt dessen stehen, was Coaching seiner allgemein anerkannten Idee nach ist und sein will.

Der Tradition des erziehungstheoretischen Diskurses folgend scheint sich mit der gerade formulierten Einsicht aufs Neue zu bestätigen, dass Bildung *bewusstseinstheoretisch* zu denken und zu diskutieren ist. Das heißt: Es scheint zumindest auf den ersten

Blick selbstverständlich zu sein, dass nicht nur die Erkenntnis der positiven Möglichkeiten, die der Klient im Umgang mit seiner faktischen Coachingproblematik hat, sondern auch die Entfaltung dieser Möglichkeiten Phänomene sind, die primär das Bewusstsein des Klienten betreffen und wesentliche Bestimmungsstücke seiner Subjekthaftigkeit sind.

Dieser traditionellen bildungstheoretischen Auffassung hat Koller im Rückgriff auf die postmoderne Philosophie Lyodards entgegengehalten, dass sie den Begriff der Bildung an denjenigen des Subjekts bzw. der Subjekthaftigkeit und damit an ideengeschichtliche Voraussetzungen bindet, die angesichts der Bedingungen der Postmoderne bzw. der Risikogesellschaft zunehmend brüchiger geworden sind (Koller 1999, S. 23 ff.). Als Alternative schlägt er einen „*linguistic turn*“ vor, der es ermöglicht, den Bildungsbegriff *pragmalinguistisch* zu fassen und in diesem Sinne unter Bildung „Prozesse zu verstehen, in denen neue Sätze, Satzfamilien und Diskursarten hervorgebracht werden, die den Widerstreit offenhalten, indem sie einem bislang unartikulierbaren ‚Etwas‘ zum Ausdruck verhelfen.“ (Ebd., S. 150) Diesen Vorschlag begründet er folgendermaßen:

Der theoriestrategische Vorteil einer solchen Fassung des Begriffs besteht zunächst einmal darin, daß er ‚Bildung‘ konsequent als einen sprachlichen Vorgang auffaßt. Das Zentrum dieses Bildungsbegriffs stellt also nicht der Gedanke einer (wie immer auch gearteten) Formung von Subjekten dar, die sich letztlich außerhalb von Sprache vollziehen würde und durch sprachliche Akte nur repräsentiert werden könnte. ‚Bildung‘ meint hier vielmehr einen Prozeß, der sich immer schon *in* Sprache und d. h. in der Verkettung von Sätzen ereignet. Die Subjekte, die traditionellerweise im Mittelpunkt des Bildungsgedankens stehen, sind aus diesem Prozeß keineswegs ausgeschlossen; sie werden dabei aber nicht als ursprüngliche Gegebenheiten verstanden, sondern eher als Effekte sprachlicher Vorgänge. Subjektivität ist also nicht etwas, was der Sprache logisch vorausginge in dem Sinne, daß die Subjekte sich zum Zwecke ihrer Bildung der Sprache als eines Mittels oder Werkzeugs bedienen würden; Subjektivität wird in dieser Perspektive vielmehr auf dem Wege der Verkettung von Sätzen allererst hervorgebracht und sprachlich immer wieder neu konstituiert (Koller 1999, S. 150 f.).

Ein solcher „*linguistic turn*“, der Bildung pragmalinguistisch formuliert, ist für die vorliegende Studie interessant, weil – wie in der Einleitung des Abschn. 1.1. dargelegt – von der Vermutung ausgegangen wird, dass Coachingprozesse aus *basalen Einzelhandlungen* bestehen, und diese Vermutung durch Kollers „*linguistic turn*“ des Bildungsbegriffs eine gewisse Bestätigung bekommt. Denn die „Sätze, Satzfamilien und Diskursarten“, die er ins Spiel bringt, kann man auch als sprachliche Handlungen bzw. Sprechhandlungen wahrnehmen und den von ihm geforderten und vollzogenen „*linguistic turn*“ als „*pragmalinguistic turn*“ oder sogar – so mein Vorschlag – als „*action based turn*“ spezifizieren.

Diesem „*pragmalinguistic turn*“ bzw. „*action based turn*“ des traditionellen Bildungsbegriffs folgt die vorliegende Studie, indem im Abschn. 2.2.1 die – coachingschulenübergreifenden – pragmalinguistischen und in den Abschn. 2.2.2 und 2.2.3.1 die handlungstheoretischen und systemtheoretischen Grundlagen von Coaching-Kommunikation reflektiert und als Ausgangspunkt gewählt werden für die Entwicklung des im

vierten Kapitel vorzustellenden Kategoriensystems, das den Anspruch erhebt, Coachingprozesse angemessen erfassen zu können.

Zu diesem ersten Grund dafür, Kollers bildungstheoretische Gedanken in der vorliegenden Studie zu rezipieren, kommt noch ein zweiter hinzu. Denn seine Rekonstruktion des klassischen Bildungsbegriffs bestätigt die in diesem Abschnitt vertretene These, dass die thematische Offenheit des Menschen ein zentrales Merkmal nicht nur von Coaching, sondern darüber hinaus auch von Bildung ist. Dieses Merkmal entfaltet Koller in Auseinandersetzung mit Adornos Negativer Dialektik und weist dabei insbesondere auf den „Widerstreit“ hin, der zwischen Begrifflichkeit und Wirklichkeit – und damit auch zwischen Sein und Sollen – besteht. Diese Erkenntnis verbindet er mit dem von Lyotard vertretenen Gedanken, dass es möglich ist, diesem Widerstreit und die mit ihm einhergehende gedankliche und emotionale Verwirrung und Sprachlosigkeit durch die – als *Bildung* bezeichnete – Hervorbringung neuer Sprachspiele zu überwinden und so – wie es in dem obigen Zitat heißt – „einem bislang unartikulierbaren ‚Etwas‘ zum Ausdruck (zu) verhelfen.“

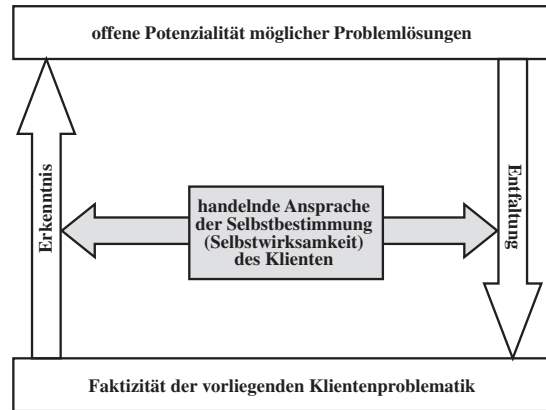
Mit dem Hinweis auf diesen Widerstreit und die bildungstheoretische Notwendigkeit, ihn zu überwinden, bestätigt und spezifiziert Koller die hier vertretene Auffassung, dass die Offenheit der Kliententhematik ein erstes grundlegendes bildungstheoretisches Merkmal von Coaching ist. Denn es wird erkennbar, dass Coaching nicht nur die bildungstheoretische Aufgabe hat, die – sich in beobachtbaren Handlungen offenbarende – Erkenntnis und Entfaltung der positiven Möglichkeiten, die der Klient im Umgang mit seiner faktischen Coachingproblematik hat, anzuregen und zu entfalten. Hinzu kommen muss nämlich auch, den Klienten aus seinen sprachlos erlebten Spannungen zwischen dem, was ist, und dem, was sein könnte und sein sollte, zu befreien und ihn zu befähigen, sprachlich handelnd das „bisher unartikulierbare ‚Etwas‘ zum Ausdruck zu bringen“, das dem bisher sprachlos erlebten Widerstreit zwischen Sein und Sollen zugrunde liegt.

2.1.2.2 Handelnde Ansprache der Selbstbestimmung bzw. Selbstwirksamkeit des Klienten durch den Coach

Das gerade vorgestellte ideenbegründet gegenstandskonstitutive Coachingmerkmal der Offenheit möglicher Lösungen einer vorliegenden Klientenproblematik enthält die Rückfrage, wer denn die offene Potenzialität möglicher Problemlösungen erkennen und entfalten kann und soll – eine Rückfrage, die streng genommen rhetorischer Natur ist, weil es auf sie nur eine einzige sinnvolle Antwort gibt, nämlich: dass der Klient das Subjekt dieser beiden für Coaching gegenstandskonstitutiven Aktivitäten sein muss.

Was aber ist die Rolle und Aufgabe des Coaches dabei? Diese Anschlussfrage lenkt den Blick auf das zweite ideenbegründet gegenstandskonstitutive Coachingmerkmal, nämlich auf die Forderung, dass der Coach die *Selbstbestimmung bzw. Selbstwirksamkeit des Klienten ansprechen muss*, um ihn bei der Erkenntnis und Entfaltung der positiven Möglichkeiten des Umgangs mit seiner vorliegenden Problematik zu unterstützen (Abb. 2.6). Diese Ansprache entfaltet sich, so Schreyögg (2012), durch Sprechhandlungen im Spannungsfeld zwischen kommunikativer Symmetrie und Asymmetrie (Ebd.,

Abb. 2.6 Die handelnde Ansprache der Selbstbestimmung (Selbstwirksamkeit) des Klienten durch den Coach. (Geißler 2015, S. 30)



S. 212 ff.), zwischen direktivem, d. h. anleitendem, und non-direktivem, d. h. nicht-anleitendem, Verhalten (Ebd., S. 214 f.) sowie zwischen Authentizität und Zurückhaltung (Ebd., S. 215 ff.). Die so ausgelegte Forderung der handelnden Ansprache der Selbstbestimmung bzw. Selbstwirksamkeit des Klienten entspricht der in der Coachingliteratur allgemein anerkannten Forderung, dass Coaching eine handlungsbasierte, handlungsorientierende Hilfe zur Selbsthilfe sein müsse (vgl. Rauen 2005, S. 112).

Ebenso wie das erste ideenbegründet gegenstandskonstitutive Coachingmerkmal hat auch das gerade angesprochene zweite Merkmal seine ideengeschichtlichen Wurzeln im erziehungswissenschaftlichen Diskurs der Aufklärung (Prange 1978). Wie bereits gesagt, beeinflusste er im 20. Jahrhundert die Humanistische Psychologie und hier vor allem auch die für Coaching ganz besonders wichtige Theorie der *Prozessberatung* (Schein 2000). Aus diesem Grunde korrespondiert das hier formulierte Gebot, dass es die Aufgabe des Coaches ist, die Selbstbestimmung bzw. Selbstwirksamkeit des Klienten anzusprechen, mit dem von Edgar Schein (Ebd., S. 39 f.) formulierten fünften Prinzip der Prozessberatung, dass das Problem und seine Lösung dem Klienten gehören. Denn es ist widersinnig und schädlich, zu versuchen, dem Klienten das Problem abzunehmen und für ihn eine Lösung zu entwickeln. Sehr viel sinnvoller hingegen ist es, so Schein, ihn zu ermutigen und zu unterstützen, sich eigenständig mit dem Problem und seiner Lösung auseinanderzusetzen.

2.1.2.3 Problemlösungsunterstützungsbedarf und problemlösende Handlungen des Klienten

Ähnlich wie sich das zweite ideenbegründet gegenstandskonstitutive Coachingmerkmal aus dem ersten ableitet, ist das dritte Merkmal implizit bereits in dem zweiten Merkmal enthalten. Denn es stellt sich die Rückfrage, worauf die handelnde Ansprache der Selbstbestimmung bzw. Selbstwirksamkeit des Klienten durch den Coach denn ausgerichtet sein soll. Die Antwort auf diese Frage lautet: auf den *Problemlösungsunterstützungsbedarf* des Klienten, d. h. auf den Unterstützungsbedarf, den er hat, um die positiven

Möglichkeiten eines besseren Umgangs mit seiner vorliegenden Problematik zu erkennen und umzusetzen und sie auf diese Weise zu lösen. Aus diesem Bedarf lassen sich in einem nächsten Schritt sinnvolle Coachingziele und zielführende Maßnahmen und Aktivitäten, d. h. die *Zielstruktur des Coachings* ableiten. Entscheidend ist dabei, dass der Problemlösungsunterstützungsbedarf des Klienten das Primäre ist und nicht die Coachingziele bzw. die Zielstruktur des Coachings (Abb. 2.7).

Die Besonderheit des Klientenbedarfs ist, dass er nicht sozusagen objektiv vorgegeben, sondern zirkulär zu erschließen ist. Diese Aufgabe richtet sich primär an den Klienten und hat denselben Status wie seine Aufgabe, die positiven Möglichkeiten eines besseren Umgangs mit seiner vorliegenden Problematik zu erkennen. Im Sinne des zweiten ideenbegründeten gegenstandskonstitutiven Coachingmerkmals darf der Coach den Klienten dabei nicht allein lassen, sondern muss ihn aktiv unterstützen, und zwar durch die Ansprache seiner Selbstbestimmung bzw. Selbstwirksamkeit. In diesem Sinne besteht ein zirkulärer Zusammenhang zwischen der Ansprache des Coaches, mit der er dem Klienten hilft, seinen Problemlösungsunterstützungsbedarf zu erkennen, und der dabei zugrunde gelegten Ausrichtung des Coaches auf den Problemlösungsunterstützungsbedarf des Klienten.

Der so eingebundene Problemlösungsunterstützungsbedarf gliedert sich in drei Einzelbedarfe, nämlich in den Aufklärungs-, Umsetzungs- und Transformationsunterstützungsbedarf des Klienten (Abb. 2.8).

- Der *Klärungsunterstützungsbedarf* des Klienten bezieht sich darauf, möglichst klare Erkenntnisse zu haben über seine Problematik, die er nicht länger ertragen bzw. die er zum Besseren wenden möchte, sowie darüber, was er verändern will, d. h. welches Veränderungsziel er anstrebt, welche zielführenden Schritte sinnvoll und möglich sind

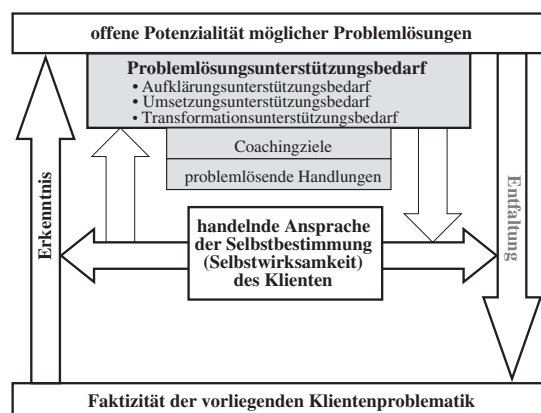


Abb. 2.7 Der zirkuläre Zusammenhang zwischen dem Problemlösungsunterstützungsbedarf des Klienten, der handelnden Ansprache seiner Selbstbestimmung (Selbstwirksamkeit) durch den Coach und der problemlösenden Handlungen des Klienten. (Geißler 2015, S. 32)

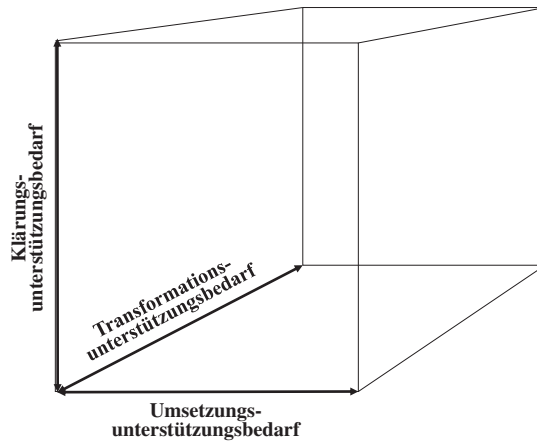


Abb. 2.8 Die drei grundlegenden Problemlösungsunterstützungsbedarfe im Coaching. (Geißler 2015, S. 33)

und wie weitgehend er unter Umständen sein angestrebtes Ziel schon erreicht hat. Die Aufgabe des Coaches ist es deshalb, an der richtigen Stelle in der richtigen Weise die richtigen Fragen zu stellen, und gegebenenfalls in geringerem Umfang auch fehlende Informationen zu vermitteln und unklare Zusammenhänge aufzuklären.

- Alle diese Erkenntnisse zu haben, reicht allerdings oft nicht aus. Denn nicht selten ist es so, dass es schwerfällt, die als zielführend erkannten Maßnahmen und Schritte konsequent in die Tat umzusetzen. Das heißt: In der Regel reicht es nicht aus, die vorliegenden Deutungsmuster zu überprüfen und zu erweitern, sondern es ist auch notwendig, die dazu passenden *Handlungsmuster* einzuüben. In dieser Hinsicht hat Coaching Trainingsfunktionen zu übernehmen (Schreyögg 2012, S. 207 f.). Was Coaching dabei aber von klassischen Trainings unterscheidet, ist, dass der Coach sich konsequent am vorliegenden *Umsetzungsunterstützungsbedarf* des Klienten orientieren muss. Konkret heißt das: er muss ihn bei der Einübung neuer Verhaltensweisen unterstützen, indem er bei Anfangsschwierigkeiten und Rückschlägen oder sinkender Motivation ihn immer wieder ermutigt, nicht aufzugeben und es immer wieder zu versuchen, oder ihn gegebenenfalls auch zu konfrontieren, wenn er die geplante Umsetzung verzögert oder nur halbherzig durchführt.
- Viele der gerade genannten Umsetzungsprobleme und auch viele Probleme, die sich ergeben, wenn es darum geht, die vorliegende Problematik, die als sinnvoll zu erachtenden Ziele und zielführenden Aktivitäten sowie den Grad des Zielerreichungsgrades klar zu erkennen, sind Ausdruck „*dysfunktionaler Gewissheiten*“ (Schreyögg 2012, S. 205), d. h. von Deutungsmustern, die biografisch tief verankert sind und zu *innerem Widerstand* führen. Die Aufgabe des Coaches muss es deshalb auch sein, den Klienten dabei zu unterstützen, diese „*dysfunktionalen Gewissheiten*“ bzw. inneren Widerstände zu erkennen und zu überwinden. Für Mezirow (1991/1997) ist diese Aufgabe

der Kernbereich einer transformativen Erwachsenenbildung. Aus diesem Grunde bezeichne ich diesen Unterstützungsbedarf als *Transformationsunterstützungsbedarf*.

Diese drei Problemlösungsunterstützungsbedarfe werden verursacht durch Deutungs- und Handlungsmuster des Klienten, die die letzte Ursache für seine Problematik sind und sich immer aufs Neue reproduzieren. Dieser Verursachung bzw. Reproduktion liegt folgende Logik zugrunde:

- Die vorliegenden – problematischen – Deutungsmuster des Klienten sind das Ergebnis eines langjährigen Lern- und Entwicklungsprozesses, der ihnen eine große Stabilität und Widerstandskraft gegen Veränderung gibt. Der Versuch des Klienten, sich Klarheit über seine Deutungsmuster zu verschaffen, ist deshalb zumindest anfangs immer von *innerem Widerstand* begleitet. Die erste grundlegende Aufgabe des Coaches, die vor allem von der psychoanalytisch inspirierten Coachingtheorie (z. B. Allcorn 2006) untersucht worden ist, besteht deshalb darin, den Klienten kognitiv, emotional und motivational bei seiner Aufgabe zu unterstützen, diesen inneren Widerstand systematisch abzubauen.
- Der anfängliche innere Widerstand, sich kritisch mit den eigenen problematischen Deutungsmustern auseinanderzusetzen, bedingt beim Klienten ein anfänglich verzerrtes Problembewusstsein und darauf aufbauend die Wahrnehmung einer Problemlösungs- bzw. Zielperspektive, die unangemessen bzw. problematisch ist, weil sie die vorliegende Problematik nicht konsequent überwindet, sondern sie letztlich reproduziert. Das heißt: Wegen der anfangs noch vorherrschenden Dominanz der problematischen Deutungsmuster kann der Klient seine „wirkliche“ Problematik und die daraus folgende Problemlösungs- und Zielperspektive nicht hinreichend klar erkennen. Entsprechendes gilt für die Erkenntnis der problemlösenden Schritte. Die zweite grundlegende Aufgabe des Coaches, die vor allem von der kognitionspsychologisch ausgerichteten Coachingtheorie (z. B. Auerbach 2006) untersucht wird, muss deshalb sein, dem Klienten bei seiner Aufgabe zu helfen, seine „wirkliche“ Problematik und die sich daraus ergebende Problemlösungs- und Zielperspektive mitsamt den nächsten problemlösenden Schritten *klarer zu erkennen*.
- Diese Erkenntnisse sind wenig wert, wenn sie nicht anschließend konsequent in die Tat umgesetzt werden. Das jedoch ist für den Klienten anfangs nicht ganz leicht, denn er kann zunächst ausschließlich nur auf seine vorliegenden Handlungsmuster zurückgreifen, was immer dann problematisch ist, wenn diese ein wesentlicher Teil bzw. eine wesentliche Ursache für seine Problematik sind. Aus diesem Grunde ist es notwendig, dass der Coach den Klienten bei der kognitiven Aufklärung der Ursachen unterstützt, warum rückblickend die Umsetzung der geplanten problemlösenden Schritte manchmal schwer fiel oder misslang und manchmal leichter fiel und zu Erfolgen führte. In diesem Sinne ist Umsetzungsunterstützung Aufklärungsunterstützung. Das alleine reicht aber nicht. Denn zur Aufklärungsarbeit muss noch etwas anderes hinzukommen, was vor allem von der behavioristisch ausgerichteten (z. B.

Passmore 2008) bzw. kognitiv-behavioristisch begründeten Coachingtheorie (z. B. Palmer und Szymanska 2008) untersucht wird, nämlich emotionale und motivationale *Umsetzungsunterstützung*.

2.2 Kommunikations-, handlungs- und systemtheoretische Grundlagen

Wie im ersten Kapitel dargelegt, geht die vorliegende Untersuchung von der Vermutung aus, dass professionelle Coachingprozesse aus basalen Einzelhandlungen bestehen und dass diese sich aus mehreren Einzelentscheidungen zusammensetzen. Ein erster Teil dieser Vorannahme wurde im Abschn. 2.1 geprüft, indem die Besonderheiten von Coaching als einer professionsspezifischen Kommunikationsgattung reflektiert wurden. Dabei wurde deutlich, dass Coaching sich mit Bezug auf eine oberste – coachingschulenübergreifende – Norm konstituiert, die im erziehungswissenschaftlichen Diskurs als Bildung bezeichnet wird und – so die abschließende Erkenntnis – pragmalinguistisch und handlungstheoretisch zu konzipieren ist.

In dem vorliegenden Abschnitt ist nun zu klären, welche kommunikationstheoretischen und pragmalinguistischen (Abschn. 2.2.1), handlungstheoretischen (Abschn. 2.2.2) und systemtheoretischen Konzeptionalisierungen (Abschn. 2.2.3) für den geforderten „pragmalinguistic turn“ bzw. „action based turn“ von Bildung – und damit für eine coachingschulenübergreifende bildungstheoretische Begründung von Coaching – geeignet erscheinen.

2.2.1 Kommunikationspsychologische und pragmalinguistische Grundlagen

Die hier zu reflektierende Vorannahme, dass professionelle Coachingprozesse aus basalen Einzelhandlungen bestehen und diese sich aus verschiedenen Einzelentscheidungen zusammensetzen, impliziert die Vorstellung, dass Coachingprozesse Kommunikationsprozesse sind. Es erscheint deshalb sinnvoll, mit Bezug auf ausgewählte Kommunikationstheorien zu prüfen, wie man sich das Phänomen der Kommunikation vorzustellen hat.

Im Anschluss an die im Abschn. 2.1.2.1 vorgetragene Erkenntnis, dass das Gütekriterium der „Bildung“, an dem sich Coachingprozesse als oberstem Kriterium orientieren sollten, nicht bewusstseinstheoretisch, sondern pragmalinguistisch konzipiert werden muss, wird in diesem Abschnitt versucht, die entsprechenden objekttheoretischen Grundlagen eines solchen Ansatzes zu erkunden. In diesem Sinne beginnen wir mit Wittgenstein und seinem Konzept der Sprachspiele und folgen seiner Rezeption und Weiterentwicklung zunächst durch Watzlawick/Jackson/Beavin und dann durch Austin und Searle, den Begründern der Pragmalinguistik.

2.2.1.1 Ludwig Wittgensteins Konzept der Sprachspiele

In dem wissenschaftlichen Diskurs über die Bedingungsmöglichkeiten kommunikativen Handelns und Verstehens kommt dem von Wittgenstein geprägten Begriff bzw. Konzept des *Sprachspiels* eine zentrale Bedeutung zu. Für Wittgenstein war es die Antwort bzw. Reaktion auf die Erkenntnis, mit dem in seiner Schrift „Tractatus logico philosophico“ (Wittgenstein 1971a) unternommenen Versuch, Wirklichkeit mit Hilfe von Sprache objektiv abzubilden, grundlegend gescheitert zu sein. Damit war für ihn und den sprachwissenschaftlichen Diskurs klar, dass Sprache mehr sein muss, als das, was damals bisher mithilfe der sprachwissenschaftlichen Teildisziplinen der Phonetik, Grammatik und Semantik untersucht wurde. Dieses „mehr“, das im Anschluss an Wittgenstein zur Begründung der sprachwissenschaftlichen Teildisziplin der Pragmalinguistik führte, machte Wittgenstein an dem Begriff des Sprachspiels fest, das er mit folgenden Worten beschreibt bzw. umschreibt:

Das Wort „Sprachspiele“ soll ... hervorheben, daß das Sprechen der Sprache ein Teil ist einer Tätigkeit, oder einer Lebensform.

Führe dir die Mannigfaltigkeit der Sprachspiele an diesen Beispielen, und anderen, vor Augen:

- Befehlen, und nach Befehlen handeln -
- Beschreiben eines Gegenstands nach dem Ansehen, oder nach Messungen -
- Herstellen eines Gegenstands nach einer Beschreibung (Zeichnung) -
- Berichten eines Hergangs -
- Über den Hergang Vermutungen anstellen -
- Eine Hypothese aufstellen und prüfen -
- Darstellen der Ergebnisse eines Experiments durch Tabellen und Diagramme -
- Eine Geschichte erfinden; und lesen -
- Theater spielen -
- Reigen singen -
- Rätsel raten -
- Einen Witz machen; erzählen -
- Ein angewandtes Rechenexempel lösen -
- Aus einer Sprache in die andere übersetzen -
- Bitten, Danken, Fluchen, Grüßen, Beten (Wittgenstein 1971b, S. 24).

Mit diesen Darlegungen versucht Wittgenstein zu illustrieren, dass das Wesentliche menschlicher Kommunikation und Sprache nicht ist, aus Elementen zusammengesetzt zu sein, d. h. Teilchen-Charakter zu haben, sondern dass das Wesentliche ihre Regelmäßigkeit ist. Diese Einsicht gilt es bei der Überprüfung der Vorannahme hinreichend zu berücksichtigen, dass professionelle Coachingprozesse, d. h. Kommunikation im Coaching aus basalen Einzelhandlungen besteht und dass diese ihrerseits sich aus mehreren Einzelentscheidungen zusammensetzen.

2.2.1.2 Systemische Kommunikationstheorie von Paul Watzlawick

Ohne es explizit auszuweisen, stellen sich Watzlawick et al. (1969) mit ihrem wegweisenden Grundlagenwerk „Menschliche Kommunikation“ in die durch Wittgenstein

begründete Tradition, dass das Wesen menschlicher Kommunikation nicht ihr Teilchen-Charakter, sondern ihre Regelhaftigkeit ist. Diese versuchen sie mithilfe der *Kybernetik* zu rekonstruieren (Ebd., insbes. S. 29 ff.). Auf dieser Grundlage kommen sie zu der Erkenntnis einiger Regeln, die für menschliche Kommunikation konstitutiv sind, d. h. grundlegende Wesensmerkmale menschlicher Kommunikation sind. Diese konstitutiven Regeln nennen sie „*pragmatische Axiome*“. Bevor sie im Folgenden vorgestellt werden und auf ihre Nützlichkeit für die Analyse von Coachingprozessen befragt werden, sind zwei Vorbemerkungen notwendig:

Die erste Vorbemerkung bezieht sich auf den Begriff „pragmatisch“. Die Autoren meinen damit etwas anderes als „praktisch“, denn sie schließen begrifflich an die sprachphilosophische Unterscheidung in Syntax, Semantik und Pragmatik an:

Dabei „ist das erste dieser drei Gebiete das Anliegen des Informationstheoretikers, der sich mit Problemen der Nachrichtenübertragung ... zu befassen hat. Diese Probleme sind vor allem *syntaktischer* Natur und haben praktisch nichts mit der *Bedeutung* der verwendeten Symbole zu tun. Bedeutung ist vielmehr das Hauptanliegen der *Semantik*. ... Schließlich beeinflusst jede Kommunikation das Verhalten aller Teilnehmer, und dies ist ihr *pragmatischer* Aspekt“ (Ebd., S. 22).

Die zweite Vorbemerkung bezieht sich auf das Wort „*Axiom*“, das in der Mathematik geläufig ist und eine definitorische Festlegung meint, die keiner weiteren Begründung bedarf, weil sie selbst eine Letztbegründung ist. Eine solche strenge Bedeutung haben die Autoren nicht im Auge, ganz im Gegenteil: sie verstehen ihre „pragmatischen Axiome“ der Kommunikation vielmehr als „provisorische Formulierungen, die weder Anspruch auf Vollständigkeit noch auf Endgültigkeit erheben können.“ (Ebd., S. 50) Auf der anderen Seite hingegen betonen sie gleichzeitig: „Ihrer theoretischen Schwäche können wir aber ihre praktische Nützlichkeit gegenüberstellen“ (Ebd.).

Für die Analyse von Coachingprozessen sind die ersten beiden – sich auf die Regelhaftigkeit menschlicher Kommunikation und Sprache beziehenden – Kommunikationsaxiome besonders wichtig.

Das erste Axiom beinhaltet die Unmöglichkeit, nicht zu kommunizieren (Ebd., S. 50 ff.) und lautet: „Man kann nicht nicht kommunizieren“ (Ebd., S. 53). Grundlage dieses Axioms ist die Erkenntnis, dass „alles Verhalten in einer zwischenpersönlichen Situation Mitteilungscharakter hat“ (Ebd., S. 51). Für die Analyse von Coachingprozessen folgt daraus, dass es nicht ausreicht, mit Audioaufnahmen zu arbeiten, sondern dass Videoaufnahmen notwendig sind, um auch diejenigen Passagen des Prozesses hinreichend differenziert analysieren zu können, in denen nichts gesagt wird, gleichwohl aber kommuniziert, d. h. etwas mitgeteilt wird.

Die Erkenntnis, dass alles Verhalten einen interpersonellen Mitteilungscharakter hat, führt zu dem zweiten Kommunikationsaxiom: „*Jede Kommunikation hat einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt, dergestalt, dass letzterer den ersteren bestimmt und daher eine Metakommunikation ist*“ (Ebd., S. 56).

Mit dem zweiten Axiom ist gemeint, dass jede Kommunikation zwei Arten von Informationen beinhaltet, nämlich erstens Informationen über inhaltliche Sachverhalte unterschiedlichster Art und Provenienz und zweitens Informationen zum einen über die Beziehung zwischen dem Produzenten und Rezipienten der Mitteilung und zum anderen über die Beziehung, die der Produzent bzw. Rezipient der Mitteilung zu dem gesendeten bzw. rezipierten inhaltlichen Sachverhalt hat (Abb. 2.9).

Dieser zweite Aspekt des kommunikationstheoretischen Beziehungsaspekts (Abb. 2.10) ist in der Rezeptionsgeschichte dieses Axioms oft wenig beachtet bzw. übersehen worden. Seine Wichtigkeit lässt sich mit Bezug auf folgendes Beispiel zeigen:

Ein Mann wird von zwei Wachen in einem Raum gefangen gehalten, der zwei Ausgänge hat. Beide Türen sind geschlossen, aber nur eine ist zugesperrt. Der Gefangene weiß ferner, dass einer seiner Wächter stets die Wahrheit sagt, der andere dagegen immer lügt. Welcher der beiden aber der Lügner ist, weiß er nicht. Seine Aufgabe, von deren Lösung seine Freilassung abhängt, besteht darin, durch eine *einzige* Frage an *einen* der beiden Wächter herauszufinden, welche der beiden Türen nicht versperrt ist (Ebd., S. 53).

Abb. 2.9 Der Inhalts- und Beziehungsaspekt menschlicher Kommunikation

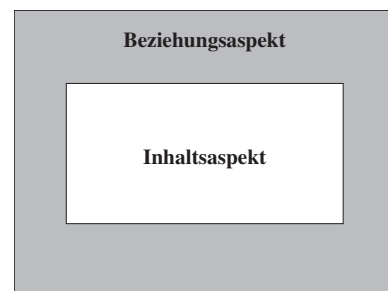
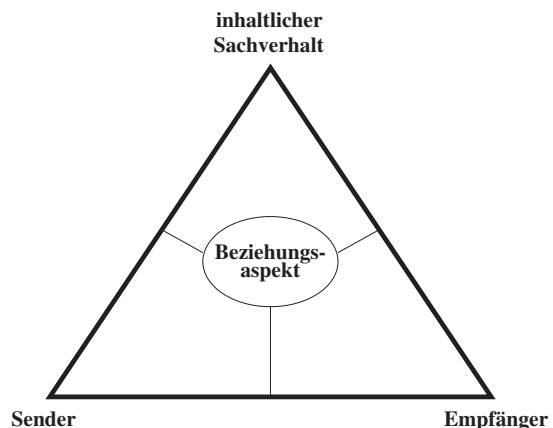


Abb. 2.10 Der dreifache Bezug des kommunikativen Beziehungsaspekts



Die Lösung dieser Aufgabe besteht darin, dass der Gefangene einen der beiden Wächter anspricht, indem er auf eine der beiden Türen zeigt und ihn dabei fragt:

Wenn ich Ihren Kameraden fragen würde, ob diese Tür offen ist, was würde er sagen? (Ebd.).

Mit Bezug auf diese Geschichte illustrieren die Autoren ihr zweites Axiom, indem sie verdeutlichen, dass die – wie auch immer ausfallende – Antwort des angesprochenen Wächters eine Mitteilung ist, die zwei Informationen enthält, nämlich erstens eine Information über die Aussage, die der Kollege über die Eigenschaft der betreffenden Tür machen würde, und zweitens eine Information sowohl über die Beziehung, die der Kollege zum einen zu der Eigenschaft dieser Tür und zum anderen zum Angesprochenen hat. Dieser Zusammenhang lässt sich mithilfe des folgenden Beispiels illustrieren:

Wenn Frau A auf Frau B's Halskette deutet und fragt: „Sind das echte Perlen?“, so ist der Inhalt ihrer Frage ein Ersuchen um Information über ein Objekt. Gleichzeitig aber definiert sie damit auch – und kann es nicht *nicht* tun – ihre Beziehung zu Frau B. Die Art, wie sie fragt (der Ton ihrer Stimme, ihr Gesichtsausdruck, der Kontext usw.) wird entweder wohlwollende Freundlichkeit, Neid, Bewunderung oder irgendeine andere Einstellung zu Frau B ausdrücken. B kann ihrerseits nun diese Beziehungsdefinition akzeptieren, ablehnen oder eine andere Definition geben, aber sie kann unter keinen Umständen – nicht einmal durch Schweigen – nicht auf A's Kommunikation antworten. Für unsere Überlegungen wichtig ist die Tatsache, dass dieser Aspekt der Interaktion zwischen den beiden nichts mit der Echtheit von Perlen zu tun hat (oder überhaupt mit Perlen), sondern mit den gegenseitigen Definitionen ihrer Beziehung, mögen sie sich auch weiter über Perlen unterhalten (Ebd., S. 54).

Dieses Beispiel ist zweifellos lebensnaher als die fiktive Geschichte des Gefangenen. Seine didaktische Schwäche jedoch ist, dass sie den Blick des Rezipienten stark auf die Beziehung der beiden Frauen lenkt, um die es in dieser Geschichte geht. Diese Verkürzung ist eigentlich nicht notwendig, denn anhand der Frage „Sind das echte Perlen?“ lässt sich nicht nur die Bedeutung der Beziehung illustrieren, die die beiden Personen haben, sondern auch, dass Frau A mit ihrer Frage zweierlei Informationen liefert, nämlich erstens über ihre Beziehung, die sie zu dem Kommunikationsinhalt, d. h. zu den Perlen hat, und zweitens Informationen darüber, welche Beziehung sie zu ihrer Gesprächspartnerin, Frau B, hat.

Diese von Watzlawick et al. vorgenommene Unterscheidung eines kommunikationstheoretischen Inhalts- und Beziehungsaspekts ist identisch mit der von Austin und Searle vorgenommenen – und in der vorliegenden Studie übernommenen – Unterscheidung zwischen illokutionären und propositionalen Kommunikationsentscheidungen.

2.2.1.3 Pragmalinguistische Sprechaktttheorie von Austin und Searle

Wie bereits kurz angesprochen, hat das von Wittgenstein entwickelte Konzept der Sprachspiele zur Begründung einer neuen sprachwissenschaftlichen Teildisziplin geführt: der Sprachpragmatik. Im Gegensatz zur kommunikationstheoretischen

Pragmatik von Watzlawick et al. konzentriert sich diese allerdings im Wesentlichen nur auf sprachliches Untersuchungsmaterial.

Als Gründungsväter der Sprechakttheorie gelten Austin (1962/1972) und Searle (1969/1971). Ihre Schriften lösten in den 70er- Jahren auch im deutschsprachigen Raum eine intensivere Rezeption und Weiterentwicklung aus (z. B. Wunderlich 1972), deren Interesse in den 1980er- und 1990er- Jahren in die *Konversationsanalyse* (Knoblauch 2006) mündete.

In der traditionellen Sprachwissenschaft bzw. Linguistik stehen sprachliche Äußerungen im Mittelpunkt, die unter phonetischen, semantischen und syntaktischen Aspekten untersucht werden. Die durch die Sprechakttheorie begründete linguistische Pragmatik hingegen interessiert sich dafür, welche *sozialen Handlungen mit sprachlichen Äußerungen vollzogen* werden und welche *sprachwissenschaftlich formulierbaren Regeln* dabei zur Anwendung kommen. In diesem Sinne geht Searle (1969/1971, S. 38) von der Vorannahme aus, „dass eine Sprache sprechen eine regelgeleitete Form des Verhaltens darstellt.“ (Ebd.) Das heißt für ihn: „Sprechen bedeutet, in Übereinstimmung mit Regeln Akte zu vollziehen.“ (Ebd.) Sein Interesse gilt deshalb der Identifizierung und Analyse der Regeln, mit denen wir im Vollzug von Sprech Tätigkeiten bestimmte Akte, d. h. Sprechakte vollziehen.

Folgt man Searle, bestehen die sozialen Handlungen, die man mit sprachlichen Äußerungen vollzieht und die er Sprechhandlungen bzw. Sprechakte nennt, aus drei Komponenten, nämlich dem akustischen *Äußerungsakt*, dem *propositionalen* Akt, mit dem Auskunft über den Kommunikationsinhalt gegeben wird, dem *illokutionären* Akt, mit dem der Sprecher anzeigt, wie der Adressat der Sprechhandlung mit dem vermittelten Kommunikationsinhalt umgehen soll, und dem *perlokutionären* Akt, der sich darauf bezieht, was der vermittelte Äußerungsakt und der ihm zugrunde liegende illokutionäre und propositionale Akt beim Adressaten bewirkt (hat). Beispiele für perlokutionäre Akte, die von Searle und Austin nur ganz am Rande erwähnt werden, sind „überreden“, „kränken“, „beruhigen“ u. ä. (Schlieben-Lange 1975, S. 86 ff.).

Auch in dieser Studie wird der Bereich der perlokutionären Akte ausgespart, und zwar deshalb, weil ihre Erfassung eine empirisch begründete Vorstellung darüber voraussetzt, welche Wirkung ein unmittelbar zuvor generierter Äußerungsakt eines Sprechers auf den Angesprochenen hat. Ein solcher Wirkungszusammenhang lässt sich aber empirisch nur schwer nachweisen. Vor diesem Hintergrund besteht der große Vorteil von Illokutionen und Propositionen darin, dass sie sich ausschließlich in Auseinandersetzung mit der jeweils vorliegenden Äußerung untersuchen lassen und es methodisch ausdrücklich untersagt ist, ihre zentralen Merkmale mit Bezug auf die zeitlich nachfolgende Reaktion des Angesprochenen zu ermitteln.

Blickt man auf die Gesamtheit des sprechakttheoretischen Diskurses, muss festgestellt werden, dass sich sein Interesse fast ausschließlich auf den Bereich der *illokutionären* Akte konzentriert und die Analyse von propositionaler und perlokutionärer Akte nur ganz am Rande Beachtung findet.

Was aber sind Illokutionen genau und wie werden sie untersucht? Diese Frage lässt sich mit Bezug auf folgende Beispiele von Searle illustrieren:

1. Sam raucht gewohnheitsmäßig.
2. Raucht Sam gewohnheitsmäßig?
3. Sam, Rauch gewohnheitsmäßig!
4. Würde Sam doch gewohnheitsmäßig rauchen! (Ebd., S. 39)

Mit Bezug auf diese Beispiel-Sätze macht Searle klar, dass natürliche Sprachen drei verschiedene Arten von Sprechakten aufweisen, nämlich

- *Äußerungsakte* der Hervorbringung von Morphemen und Sätzen – diese sind in dem obigen Beispiel jeweils unterschiedlich;
- *propositionale Akte* durch die Thematisierung von Inhalten, die ihrerseits durch zweierlei bestimmt werden, nämlich durch die Ausweisung
 - einer Referenz, die in den obigen vier Beispiel-Sätzen die Referenz „Sam“ ist
 - und einer Prädikation, die in den obigen Sätzen „raucht“ heißt;
- und durch *illokutionäre Akte*. Diese drücken sich durch Verben aus, wie zum Beispiel: „aussagen“, „beschreiben“, „behaupten“, „warnen“, „feststellen“, „kommentieren“, „befehlen“, „tadeln“, „anerkennen“, „ersuchen“, „kritisieren“, „entschuldigen“, „tadeln“, „anerkennen“, „willkommen heißen“, „versprechen“, „einwenden“, „fragen“, und „argumentieren“ (Ebd., S. 40). – Nach Aussage von Austin (1962/1972, S. 40) gibt es im Englischen über tausend solcher Verben.

Bei der Unterscheidung dieser drei Sprechakttypen ist wesentlich, dass propositionale und illokutionäre Akte zum einen mit Bezug auf den jeweils vorliegenden Äußerungsakt und zum anderen mit Bezug auf den sprachlichen und nicht-sprachlichen Kontext der Äußerung *rekonstruiert* werden müssen. Diese Erkenntnis, die – wie im dritten Kapitel noch zu zeigen sein wird – für die vorliegende Untersuchung von zentraler Bedeutung ist, lässt sich mit Bezug auf die oben dargestellten vier Beispielsätze folgendermaßen illustrieren:

- Auch wenn die Äußerungsakte dieser Sätze unterschiedlich sind, haben sie einen identischen *propositionalen* Akt, nämlich: „Sam raucht gewohnheitsmäßig“.
- Weiterhin weisen die obigen vier Sätze ihren jeweiligen *illokutionären* Aspekt nicht explizit aus. Er muss – häufig – interpretativ rekonstruiert werden. Mit Bezug auf die obigen vier Sätze heißt das:
 - Mit dem ersten Satz „Sam raucht gewohnheitsmäßig“ ist eine *Behauptung* gemeint. In diesem Sinne lautet der explizite Sinn dieses Satzes: „Ich behaupte, dass Sam gewohnheitsmäßig raucht“
 - Mit dem zweiten Satz „Raucht Sam gewohnheitsmäßig?“ ist eine *Frage* gemeint. In diesem Sinne lautet der explizite Sinn dieses Satzes: „Ich frage mich (oder andere), ob Sam gewohnheitsmäßig raucht.“

- Mit dem dritten Satz „Sam, Rauch gewohnheitsmäßig!“ ist eine *Aufforderung* gemeint. In diesem Sinne lautet der explizite Sinn dieses Satzes: „Sam, ich fordere dich auf, gewohnheitsmäßig zu rauchen.“
- Mit dem vierten Satz „Würde Sam doch gewohnheitsmäßig rauchen!“ ist ein *Wunsch* gemeint. In diesem Sinne lautet der explizite Sinn dieses Satzes: „Ich wünsche, dass Sam gewohnheitsmäßig raucht.“

Damit ergeben sich folgende Zusammenhänge zwischen dem für jedermann wahrnehmbaren Äußerungsakt und dem ihm jeweils impliziten – und deshalb zu rekonstruierenden – illokutionären und propositionalen Akt (Tab. 2.1).

Die gerade aufgezeigten Zusammenhänge zwischen Äußerungsakt und illokutionärem Akt machen deutlich, dass letzterer interpretativ erschlossen und auf dieser Grundlage mit einem angemessenen sprachlichen Ausdruck bezeichnet werden muss. Hindelang (2010, S. 24 ff.) spricht hier von „*sprechhandlungsbezeichnenden Ausdrücken*“. In den gerade angeführten Beispielen handelt es sich dabei um eine Behauptung, eine Frage, eine Aufforderung und einen Wunsch.

Die analysierende Explikation des illokutionären Akts, der einem Äußerungsakt zugrunde liegt, zielt deshalb auf die Identifizierung desjenigen „*sprechhandlungsbezeichnenden Ausdrucks*“, der den zugrunde liegende illokutionären Akt angemessen zur Sprache bringt. Dieser kann in einem *einzigsten Wort* bestehen oder in einer *mehrere Worte umfassenden Äußerungsform* (Hindelang 2010, S. 68 ff.).

Bezogen auf den Beispielsatz: „Sam raucht gewohnheitsmäßig“ bedeutet das, dass dieser Äußerung offensichtlich die Illokution einer Behauptung zugrunde liegt, sodass man sagen kann, dass diese Äußerung bedeutungsidentisch ist mit der Äußerung: „Hiermit behaupte ich, dass Sam gewohnheitsmäßig raucht.“

Etwas anders ist es bei dem Beispielsatz: „Raucht Sam gewohnheitsmäßig?“ Zwar ist auch hier offensichtlich, dass ihm eine bestimmte Illokution zugrunde liegt, nämlich diejenige einer Frage. Wie die folgenden illustrierenden Beispiele zeigen, kann diese aber mithilfe mehrerer „*sprechhandlungsbezeichnender Äußerungsformen*“ expliziert werden:

- Hiermit stelle ich die Frage, ob Sam gewohnheitsmäßig raucht.
- Hiermit kann man die Frage stellen, ob Sam gewohnheitsmäßig raucht.

Tab. 2.1 Äußerungsakt, illokutionärer Akt und propositionaler Akt

Äußerungsakt	Illokutionärer Akt	Propositionaler Akt
Sam raucht gewohnheitsmäßig	Behauptung	Propositionaler Akt
Raucht Sam gewohnheitsmäßig?	Frage	Sam raucht gewohnheitsmäßig
Sam, Rauch gewohnheitsmäßig	Aufforderung	Sam raucht gewohnheitsmäßig
Würde Sam doch gewohnheitsmäßig rauchen!	Wunsch	Sam raucht gewohnheitsmäßig

- Hiermit stellt sich die Frage, ob Sam gewohnheitsmäßig raucht.
- Hiermit möchte ich die Frage stellen, ob Sam gewohnheitsmäßig raucht.
- Hiermit würde ich gerne die Frage stellen, ob Sam gewohnheitsmäßig raucht.
- Hiermit könnte ich die Frage stellen, ob Sam gewohnheitsmäßig raucht.
- Hiermit frage ich mich, ob Sam gewohnheitsmäßig raucht.
- Hiermit möchte ich mich fragen, ob Sam gewohnheitsmäßig raucht.
- Hiermit würde ich mich fragen, ob Sam gewohnheitsmäßig raucht.
- Hiermit könnte ich mich fragen, ob Sam gewohnheitsmäßig raucht.
- Hiermit frage ich dich bzw. euch, ob Sam gewohnheitsmäßig raucht.
- Hiermit möchte ich dich bzw. euch gerne fragen, ob Sam gewohnheitsmäßig raucht.
- Hiermit würde ich dich bzw. euch gerne fragen, ob Sam gewohnheitsmäßig raucht.
- Hiermit könnte ich dich bzw. euch fragen, ob Sam gewohnheitsmäßig raucht.

Um nicht völlig intuitiv entscheiden zu müssen, welche Illokution einer bestimmten Äußerung zugrunde liegt und mit welcher „sprechhandlungsbezeichnenden Äußerungsform“ sie angemessen zu explizieren ist, schlägt Searle (1969/1971, S. 100 ff.) vor, möglichst detailliert die Regeln zu rekonstruieren, die den verschiedenen Illokutionen konstitutiv zugrunde liegen. Er denkt dabei vor allem an folgende Regeln:

- Regeln, die den Bezug zu dem infrage kommenden propositionalen Gehalt bestimmen,
- Einleitungsregeln, die Aussagen darüber machen, welche sprachlichen und nicht-sprachlichen Kontextbedingungen zutreffen müssen,
- Regeln der Aufrichtigkeit, die anzeigen, in welcher Beziehung der Sprecher zu dem steht, was er inhaltlich kommuniziert und
- sogenannte wesentliche Regeln, d. h. diejenige Regelung, die für die betreffende Illokution grundlegend ist.

Searles Ausführungen folgend werden diese Regeln in der folgenden Tabelle anhand der illokutionären Akte des Aufforderns, Behaupten bzw. Feststellens, Fragens, Dankens, Ratens, Warnens, Grüßen und Beglückwünschens illustriert (Tab. 2.2).

Die so vorgenommene Rekonstruktion des kommunikativen Beziehungsaspekts bzw. des illokutionären Aspekts von Sprechhandlungen verfeinert Searle noch weitergehend dadurch, dass er auf verschiedene Unterschiede aufmerksam macht. Besonders erwähnenswert ist dabei

erstens, und das ist das wichtigste Unterscheidungsmoment, Ziel und Zweck des Aktes (unter diesem Gesichtspunkt unterscheiden sich zum Beispiel Aussage und Frage);

zweitens, die relativen Positionen von S und H (Beispiel: der Unterschied zwischen einer Aufforderung und einem Befehl);

drittens, der Grad der eingegangenen Verpflichtung (der Unterschied zwischen einem bloßen Ausdruck der Intention und einem Versprechen);

Tab. 2.2 Die Regeln illokutionärer Akte. (Searle 1971, S. 100–106)

	Regeln des propositiona- len Gehalts	Einleitungsregeln	Regeln der Aufrichtigkeit	Wesentliche Regel
Auffordern	Zukünftige Handlung A von H	1. H ist in der Lage, A zu tun. S glaubt, dass H in der Lage ist, A zu tun 2. Es ist sowohl für S als auch für H nicht offensichtlich, dass H bei normalem Verlauf der Ereignisse A aus eigenem Antrieb tun wird	S wünscht, dass H A tut.	Gilt als ein Versuch, H dazu zu bringen, A zu tun.
Behaupten, Feststellen (dass), Bestätigen	Jede Proposition p.	1. S hat Beweismittel (Gründe usw.) für die Wahrheit von p 2. Es ist sowohl für S als auch für H nicht offensichtlich, dass H p weiß (nicht daran erinnert werden muss usw.)	S glaubt p.	Gilt als eine Versicherung des Inhalts, dass p eine wirkliche Sachlage darstellt
Fragen	Jede Proposition oder propositionale Funktion	1. S kennt „die Antwort“ nicht, d. h. weiß nicht, ob die Proposition wahr ist, oder verfügt, im Fall der propositionalen Funktion, nicht über die nötige Information, um die Proposition richtig vervollständigen zu können 2. Es ist sowohl für S als auch für H nicht offensichtlich, dass H ungefragt rechtzeitig die Information geben wird	S wünscht diese Information	Gilt als ein Versuch, H diese Information zu entlocken

(Fortsetzung)

Tab. 2.2 (Fortsetzung)

	Regeln des propositiona- len Gehalts	Einleitungsregeln	Regeln der Aufrichtigkeit	Wesentliche Regel
Danken (für)	In der Vergangenheit liegender und von H aus- geführter Akt A	A nützt S, und S glaubt, dass A S nützt	S empfindet A gegen- über Dankbarkeit und Anerkennung	Gilt als Ausdruck der Dankbarkeit oder Anerkennung
Raten	Zukünftiger Akt A von H.	1. S hat Grund zu glauben, dass A H nützen wird 2. Es ist weder für S noch für H offensichtlich, dass H bei normalem Verlauf der Ereignisse A tun wird	S glaubt, dass A H nützen wird	Gilt als eine Versicherung des Inhalts, dass A ganz in Hs Interesse ist
Warnen	Zukünftiges Ereignis oder zukünftiger Zustand usw. E	1. S hat Grund zu glauben, dass E eintreten wird und nicht in Hs Interesse ist 2. Es ist weder für S noch für H offensichtlich, dass E eintreten wird	S glaubt, dass E nicht in Hs Interesse ist	Gilt als eine Versicherung des Inhalts, dass E nicht in Hs Interesse ist
Grüßen	Keine	S ist H gerade begegnet (oder vor- gestellt worden usw.)	Keine	Gilt als S' höfliches Wie- dererkennen des H
Begluck-wünschen	Irgendein Ereignis, irgendeine Handlung usw. E, die H betrifft	E ist in Hs Interesse, und S glaubt, dass E in Hs Interesse ist	S ist über E erfreut	Gilt als Ausdruck der Freude über E

viertens, der Unterschied im propositionalen Gehalt (der Unterschied zwischen Voraussetzungen und Berichten);

fünftens, das unterschiedliche Verhältnis der Proposition zu den Interessen von S und H (der Unterschied zwischen Prahlen und Klagen, zwischen Warnungen und Voraussagen);

sechstens, die verschiedenen möglichen psychischen Zustände, die ausgedrückt werden (der Unterschied zwischen einem Versprechen, das Ausdruck einer Absicht ist, und einer Aussage, die Ausdruck des Glaubens ist);

siebtens, die verschiedenen Arten, in denen sich eine Äußerung auf den übrigen Teil des Gesprächs bezieht (der Unterschied zwischen einfachen Antworten auf das, was jemand gesagt hat, und Einwänden, die gegen das Gesagte erhoben werden) (Searle 1971, S. 112 f).

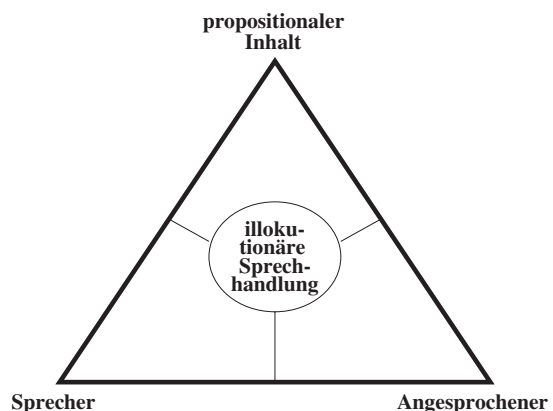
Mit Blick auf die vorliegende Untersuchung wird damit zusammenfassend zweierlei erkennbar, nämlich erstens, dass die sprechakttheoretische Unterscheidung zwischen Propositionen und Illokutionen weitgehend das thematisiert, was Watzlawick et al. mit dem kommunikationstheoretischen Inhalts- und Beziehungsaspekt meinen, und zweitens, dass das, was für Propositionen und Illokutionen im Einzelfall wesentlich ist, empirisch nicht allein aus dem vorliegenden Sprachmaterial abgeleitet werden kann, sondern mit Hilfe von sogenannten „sprechhandlungsbezeichnenden Ausdrücken“ rekonstruktiv zu ermitteln ist.

Dieser Zusammenhang zeigt, dass Illokutionen – ebenso wie der von Watzlawick et al. untersuchte kommunikationstheoretische Beziehungsaspekt – konzeptionell durch eine dreifache Beziehung bestimmt werden (Abb. 2.11), nämlich.

- durch die Beziehung zwischen Sprecher S und angesprochenem Hörer H,
- durch die Beziehung des Sprechers S zum propositionalen Inhalt p,
- und durch die Beziehung des angesprochenen Hörers H zum propositionalen Inhalt p.

Diese Strukturanalyse erweist sich als hilfreich bei dem Versuch, die unendliche Vielzahl möglicher Illokutionen in eine übersichtliche Anzahl sachlich begründeter Gruppen

Abb. 2.11 Die drei Referenzpunkte für die Rekonstruktion bzw. Bestimmung illokutionärer Sprechhandlungen



zusammenzufassen. In diesem Sinne hat Searle (1976) versucht, in Auseinandersetzung mit vorliegendem Sprachmaterial die schwer zu überblickende Vielfalt unterschiedlicher Illokutionen empirisch-induktiv in fünf Klassen zu unterscheiden, nämlich in Repräsentativa, Direktiva, Kommissiva, Expressiva und in Deklarativa. Diese fünf Klassen möglicher Illokutionen zeichnen sich durch folgende allgemeinen Merkmale aus:

- „Der Illokutionszweck der Sprechakte der *repräsentativen* Klasse besteht darin, den Sprecher (in verschiedenen Graden) darauf festzulegen, dass etwas der Fall ist, d. h. ihn an die Wahrheit der ausgedrückten Proposition zu binden“ (Searle 190b, S. 92 f. – Herv. vom Verf.). Beispiele hierfür sind, so Hindelang (2010, S. 44): „behaupten, mitteilen, berichten, informieren, feststellen, beschreiben, klassifizieren, diagnostizieren, taxieren, datieren, vorhersagen“.
- „*Direktiva* sind solche Sprechakte, durch die der Sprecher zu erkennen gibt, was er will, das der andere tun soll“ (Hindelang 2010, S. 48). Wie zum Beispiel: „bitten, befehlen, anordnen, verbieten, eine Weisung geben, einen Antrag stellen, sowie raten, vorschlagen, empfehlen, aber auch erlauben und fragen“ (Ebd., S. 44).
- „Als *Kommissiva* sind nach Searle (1980, S. 94) solche illokutionären Akte zu verstehen, deren Zweck darin besteht, den Sprecher auf eine zukünftige Handlung festzulegen oder dazu zu verpflichten.“ (Hindelang 2010, S. 45, – Herv. vom Verf.) Wie zum Beispiel: „versprechen, geloben garantieren, schwören, vereinbaren, ausmachen, sich verabreden sowie drohen, wetten und anbieten“ (Ebd., S. 44).
- „*Deklarationen* sind solche Sprechakte, durch die der Sprecher zu erkennen gibt, was in einem bestimmten institutionellen Rahmen der Fall sein soll“ (Ebd., S. 48, – Herv. vom Verf.). Beispiele hierfür sind nach Auffassung von Hindelang: „ernennen, entlassen, nominieren, abdanken, den Krieg erklären, kapitulieren, taufen, trauen, verhaften, begnadigen, jemandem etwas vermachen, sowie definieren, jemandem oder etwas einen Namen geben, etwas als etwas abkürzen, freisprechen, schuldig sprechen sowie eine Tatsachenentscheidung treffen (Tatsachenentscheidungen werden z. B. von Schiedsrichtern ausgesprochen)“ (Ebd., S. 44).
- Der illokutionäre Zweck von *Expressiva* schließlich besteht darin, eine bestimmte „psychische Einstellung zu einem im propositionalen Gehalt spezifizierten Sachverhalt auszudrücken“ (Searle 1980, S. 95). Wie zum Beispiel: „danken, Beileid aussprechen, gratulieren, klagen, willkommen heißen, grüßen, verfluchen, auf etwas trinken, jemandem etwas wünschen (z. B. jemandem eine gute Fahrt wünschen) sowie sich entschuldigen“ (Hindelang 2010, S. 44).

Mit diesem Systematisierungsvorschlag stößt die Sprechhandlungstheorie allerdings offensichtlich an Grenzen. Denn Searles kategoriale Unterscheidung greift weitgehend auf soziologische und insbesondere handlungstheoretische Vorannahmen zurück, ohne diese jedoch explizit zu benennen und zu reflektieren. Insofern macht es Sinn, im nächsten Abschnitt die handlungstheoretischen Grundlagen von Sprechhandlungen zu reflektieren. In diesem Zusammenhang werden wir uns im Abschn. 2.2.2 mit der ganz

grundsätzlichen Frage auseinandersetzen, auf welche Art von Vorwissen man zurückgreifen muss, wenn man, wie Searle, eine Allgemeingültigkeit beanspruchende Klassifikation möglicher Illokutionen empirisch-induktiv rekonstruieren will.

2.2.2 Handlungstheoretische Grundlagen

Wie oben dargelegt, geht die Sprechakttheorie davon aus, dass Sprechen Handeln bedeutet und deshalb sprachliche Äußerungen sprachliche Handlungen sind. Was aber ist eine Handlung? Diese Frage lässt sich mit Jürgen Habermas (1981) und seiner Handlungstheorie beantworten. Im Gegensatz zur Sprechakttheorie entwickelt er diese nicht empirisch-induktiv, sondern *theoretisch-deduktiv* als eine Theorie mit einem *universalistischen Geltungsanspruch*. Sie besteht aus drei aufeinander aufbauenden Theoriebereichen, nämlich der Theorie des teleologischen und strategischen Handelns (Abschn. 2.2.2.1), der Theorie des normativen Handelns (Abschn. 2.2.2.2) und der Theorie des sogenannten dramaturgischen Handelns (Abschn. 2.2.2.3). Auf dieser Grundlage ist es möglich, die von Searle empirisch-induktiv aufgenommene Frage nach der Klassifikation möglicher Illokutionen noch einmal aufzugreifen und theoretisch-deduktiv eine Antwort zu generieren, die mit der Rekonstruktion einer universalistischen Formalpragmatik den Anspruch auf Allgemeingültigkeit erhebt (Abschn. 2.2.2.4).

2.2.2.1 Teleologisches und strategisches Handeln

Schaut man auf den vorliegenden Coachingdiskurs, wird schnell erkennbar, dass das, was Habermas als teleologisches bzw. strategisches Handeln bezeichnet, für Coaching von zentraler Bedeutung ist. Denn es besteht ein weitgehender Konsens, dass Coaching auf Ziele ausgerichtet sein muss und dass es für die Erreichung von Zielen wichtig ist, die vorliegenden Bedingungen hinreichend genau zu berücksichtigen und auf dieser Grundlage nach zielführenden Mitteln und Maßnahmen Ausschau zu halten. Diesen Zusammenhang, der vor allem von behavioristischen und kognitiv-behavioristischen Coachingkonzeptionen (z. B.: Eldridge und Dembkowski 2013; Palmer und Williams 2013; Peterson 2006) betont wird, stellt Habermas folgendermaßen dar:

Der Begriff des *teleologischen Handelns* steht seit Aristoteles im Mittelpunkt der philosophischen Handlungstheorie. Der Akteur verwirklicht einen Zweck bzw. bewirkt das Eintreten eines erwünschten Zustandes, indem er die in der gegebenen Situation erfolgversprechenden Mittel wählt und in geeigneter Weise anwendet. Der zentrale Begriff ist die auf die Realisierung eines Zwecks gerichtete, von Maximen geleitete und auf eine Situationsdeutung gestützte Entscheidung zwischen Handlungsalternativen.

Das teleologische Handeln wird zum *strategischen* Handlungsmodell erweitert, wenn in das Erfolgskalkül des Handelnden die Erwartung von Entscheidungen mindestens eines weiteren zielgerichtet handelnden Akteurs eingehen kann (Habermas 1981, S. 126 f.).

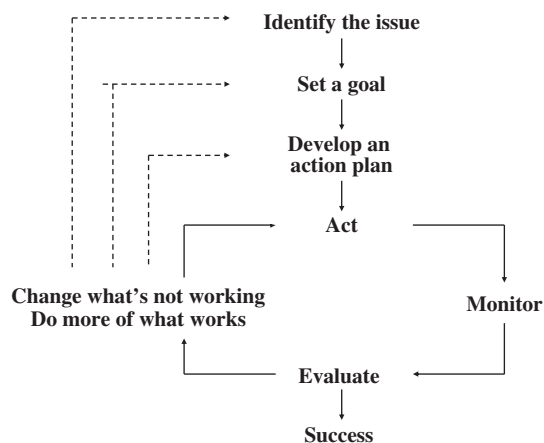
Teleologisches bzw. strategisches Handeln ist im Coaching sowohl mit Blick auf die Lebens- bzw. Berufspraxis des Klienten wie auch mit Bezug auf die metakommunikative

Gestaltung und Steuerung des Coachingprozesses wichtig. In diesem Sinne modelliert Grant (2006) Coaching als kreislaufförmigen Strukturzusammenhang mit folgenden Aktivitäten:

- Identifikation einer *Coachingthematik*, die zum einen bestimmt, was im Coachingprozess besprochen werden soll, und zum anderen, was in der Lebens- bzw. Berufspraxis des Klienten zum Thema gemacht werden soll;
- Formulierung von *Zielen*, die zum einen in der Coaching-Interaktion und zum anderen in der Lebens- bzw. Berufspraxis des Klienten erreicht werden sollen;
- Entwicklung eines *Handlungsplans* zum einen für das Geschehen im Coachingprozess und zum anderen für die Bearbeitung der Herausforderungen, die sich dem Klienten in seiner Lebens- bzw. Berufspraxis stellen;
- Vollzug zielführender *Handlungen* zum einen innerhalb der Coaching-Interaktion (z. B. in Form von Rollenspielen) und zum anderen in der Lebens- bzw. Berufspraxis des Klienten;
- Beobachtung der *Handlungsfolgen* zum einen innerhalb der Coaching-Interaktion und zum anderen in der Lebens- bzw. Berufspraxis des Klienten;
- *Analyse und Bewertung* der Folgen, die bestimmte Handlungen zum einen in der Coaching-Interaktion und zum anderen in der Lebens- bzw. Berufspraxis des Klienten bewirkt haben;
- *Entscheiden*, ob der Handlungsplan, das Ziel und die Thematik zum einen der Coaching-Interaktion und zum anderen der Lebens- bzw. Berufspraxis weiterverfolgt oder verändert werden sollte.

Dieser Zusammenhang macht deutlich: Legt man Coachingprozessen das Modell teleologischen bzw. strategischen Handelns zugrunde, rückt die Aktivität eines Handelns in den Mittelpunkt, das durch einen Handlungsplan angeleitet ist und sich mit Bezug auf thematisch relevante Ziele begründet (Abb. 2.12).

Abb. 2.12 Coachinghandeln als teleologisches bzw. strategisches Handeln. (Grant 2006, S. 154)



Betrachtet man Coachingprozesse als Sequenz von Entscheidungen, die Coaches und Klient treffen und sich dabei auf ein Set coachingkonstitutiver Entscheidungsmöglichkeiten beziehen, wird darüber hinaus erkennbar, dass die von Grant identifizierten handlungstheoretischen Aktivitäten sowohl für die *illokutionären* wie auch für die *propositionalen* Entscheidungen des Coachingprozesses von Bedeutung sind.

Das heißt: Das oben dargestellte Modell geht davon aus, dass der Klient – unter Anleitung und mit Unterstützung des Coaches – folgende coachingkonstitutive *illokutionäre Problemlösungsaktivitäten* vollziehen muss:

- Der Klient muss *identifizieren*, auf welchen Realitätsausschnitt er sich beziehen will, welche Ziele verfolgt werden sollen, welche vorliegenden Realisierungsbedingungen relevant sind und welche Handlungsmöglichkeiten als zielführend einzuschätzen sind.
- Der Klient muss *analysieren*, welche Folgen zu erwarten sind, wenn der Klient bestimmte Handlungen in bestimmten Situationen vollzieht.
- Der Klient muss die jeweils vorliegenden Realisierungsbedingungen und sich anbietenden Handlungsmöglichkeiten *bewerten*.
- Und nicht zuletzt muss der Klient auch *motivationale Handlungs- bzw. Entscheidungsentschlüsse fassen*, erfolgreiche Aktivitäten auszubauen und weniger erfolgreiche zum Anlass zu nehmen, den ins Auge gefassten Realitätsausschnitt mitsamt seinen Zielen und Handlungsplänen zu revidieren.

Diese illokutionären Problemlösungsaktivitäten (siehe hierzu insbesondere auch die in Abschn. 4.2.2.2 dargestellten Untersuchungsergebnisse) müssen sich dabei auf folgende *propositionalen Inhalte* beziehen, nämlich.

- auf die Thematisierung dessen, was in der Coaching-Interaktion und in der Lebens- bzw. Berufspraxis des Klienten als *Coachingthematik* gelten soll,
- auf die Thematisierung der *Ziele*, die der Klient in seiner Lebens- bzw. Berufspraxis verfolgen will, bzw. der Ziele, die Coach und Klient zusammen in der Coaching-Interaktion verfolgen wollen,
- auf die Thematisierung der *Realisierungsbedingungen*, die zum einen in der Lebens- bzw. Berufspraxis des Klienten und zum anderen in der Coachinginteraktion zu berücksichtigen sind,
- auf die Thematisierung der *Handlungen*, mit denen angesichts der vorliegenden Bedingungen die ins Auge gefassten Ziele zum einen der Lebens- bzw. Berufspraxis und zum anderen der Coaching-Interaktion realisiert werden können,
- und auf die Thematisierung der *Handlungsfolgen* zum einen in der Lebens- bzw. Berufspraxis des Klienten und zum anderen in der Interaktion zwischen Coach und Klient.

Berücksichtigt man die Tatsache, dass die Realität, in der es im Coaching geht, immer eine *soziale* Realität ist, bedeutet dieses, dass Coaching sich nicht als teleologisches, sondern grundsätzlich als strategisches Handeln entfalten muss. Das muss zur Folge haben, dass zwei weitere Entscheidungsdimensionen für Coaching konstitutiv sind, nämlich.

- die Entscheidung, *wer als Handlungssubjekt* thematisiert wird (Abschn. 4.3.1),
- und die Entscheidung, ausgehend von welchem *sozialen und zeitlichen Betrachtungsstandpunkt* (Abschn. 4.2.4, 4.2.5) die Thematisierung vorgenommen wird.

Begründet man in dieser Weise Coaching auf das Modell teleologischen bzw. strategischen Handelns, entscheidet man sich implizit für eine Reihe von Vorannahmen, die Habermas mit folgendem Gedankengang versucht zu explizieren:

Der Begriff des teleologischen Handelns setzt Beziehungen zwischen einem Akteur und einer Welt existierender Sachverhalte voraus. Diese objektive Welt ist als Gesamtheit der Sachverhalte definiert, die bestehen oder eintreten bzw. durch gezielte Interventionen herbeigeführt werden können. Das Modell stattet den Handelnden mit einem ‚kognitiv-volitiven Komplex‘ aus, so daß er einerseits (durch Wahrnehmungen vermittelt) *Meinungen* über existierende Sachverhalte ausbilden und andererseits *Absichten* mit dem Ziel entwickeln kann, erwünschte Sachverhalte zur Existenz zu bringen (Habermas 1981, S. 129 f.).

Diese Ausführungen lassen aufhorchen. Denn Problemlösung durch zielgerichtetes Handeln meint hier offensichtlich den richtigen bzw. geschickten Umgang mit „Sachverhalten“.

Diese Sichtweise wirkt zumindest auf den ersten Blick befremdlich. Denn, wie im Folgenden mit Bezug auf seine Ausführungen zum strategischen Handelns noch weiter deutlich wird, bezieht Habermas den Begriff „Sachverhalt“ nicht nur auf den Umgang mit Gegenständen, Gedanken und Ideen, sondern auch auf soziale Beziehungen. Für Coaching – und die durch Coaching ermöglichten bzw. angeleiteten Problemlösungsprozesse – würde das bedeuten, sowohl Beziehungen, die die Lebens- bzw. Berufspraxis des Klienten bestimmen, als Sachverhalte zu betrachten wie auch die Beziehung, die Coach und Klient miteinander haben.

Wie sich im Folgenden herausstellt, ist dieses Befremden explizit intendiert, und zwar deshalb, um die zugrunde liegenden Vorannahmen teleologischen bzw. strategischen Denkens möglichst markant herauszupräparieren. Folgen wir deshalb dem weiteren Gedankengang von Habermas:

Auf der semantischen Ebene sind solche Sachverhalte als propositionale Gehalte von Aussage- oder Absichtssätzen repräsentiert. Über seine Meinungen und Absichten kann der Akteur grundsätzlich zwei Klassen rationaler Beziehungen zur Welt aufnehmen. Rational nenne ich diese Beziehungen, weil sie je nach der Anpassungsrichtung einer objektiven Beurteilung zugänglich sind. In der einen Richtung stellt sich die Frage, ob es dem Akteur gelingt, seine Wahrnehmungen und Meinungen mit dem, was in der Welt der Fall ist, in Übereinstimmung zu bringen; in der anderen Richtung stellt sich die Frage, ob es dem

Aktor gelingt, das, was in der Welt der Fall ist, mit seinen Wünschen und Absichten in Übereinstimmung zu bringen. Beide Male kann der Akteur Äußerungen hervorbringen, die im Hinblick auf fit und misfit durch einen Dritten beurteilt werden können: er kann Behauptungen aufstellen, die *wahr* oder *falsch* sind, und zielgerichtete Interventionen ausführen, die Erfolg haben oder scheitern, d. h. den beabsichtigten Effekt in der Welt erzielen oder verfehlen. Diese Beziehungen zwischen Akteur und Welt lassen also Äußerungen zu, die nach Kriterien der *Wahrheit* und der *Wirksamkeit* beurteilt werden können (Ebd., S. 130).

Die gerade zitierten Ausführungen machen deutlich, worum es bei dem Umgang mit „Sachverhalten“ geht, nämlich um die Rationalität – und das heißt hier: *Zweckrationalität* –, die sich in den propositionalen Kommunikationsinhalten teleologisch bzw. strategisch handelnder Subjekte ausdrückt. Und mit Bezug auf Coaching heißt das: Es geht um die Zweckrationalität der durch Coaching angeregten und unterstützten Problemlösungsprozesse. Diese Zweckrationalität stützt sich, so Habermas, auf folgende *ontologische Voraussetzungen*:

Im Hinblick auf die ontologischen Voraussetzungen können wir *teleologisches Handeln* als einen Begriff klassifizieren, der eine Welt, und zwar eine objektive Welt voraussetzt. Das gleiche gilt für den Begriff des *strategischen Handelns*. Dabei gehen wir von mindestens zwei zielgerichtet handelnden Subjekten aus, die ihre Zwecke auf dem Wege der Orientierung an und der Einflußnahme auf Entscheidungen anderer verwirklichen.

Der Handlungserfolg ist auch von anderen Akteuren abhängig, die an ihrem jeweils eigenen Erfolg orientiert sind und sich nur in dem Maße kooperativ verhalten wie es ihrem egozentrischen Nutzenkalkül entspricht. Strategisch handelnde Subjekte müssen daher so ausgestattet sein, daß für sie in der Welt nicht nur physische Gegenstände, sondern auch Entscheidungen fällende Systeme auftreten können. Sie müssen ihren konzeptionellen Apparat für das, was der Fall sein kann, erweitern, aber sie brauchen keine reicheren ontologischen Voraussetzungen. Mit der Komplexität der innerweltlichen Entitäten wird der Begriff der objektiven Welt selbst nicht komplexer. Auch die zum strategischen Handeln ausdifferenzierte Zweckrationalität bleibt, nach ihren ontologischen Voraussetzungen beurteilt, ein Ein-Welt-Begriff (Ebd., S. 130 ff.).

Dieser Gedankengang macht deutlich, dass Zweckrationalität für die Problemlösungsprozesse, die durch Coaching angeregt und unterstützt werden und sich zum einen in der Beziehung zwischen Coach und Klient und zum anderen in den Beziehungen entfalten, die der Klient in seiner Lebens- bzw. Berufspraxis hat, einerseits wichtig bzw. unerlässlich ist. Auf der anderen Seite hingegen bedarf sie aber auch unverzichtbar der Ergänzung. Diese Erkenntnis lenkt den Blick auf den Begriff des normenregulierten Handelns.

2.2.2.2 Normenreguliertes Handeln

Den Begriff des normenregulierten Handelns definiert und erläutert Habermas mit folgenden Worten:

Der Begriff des normenregulierten Handelns bezieht sich nicht auf das Verhalten eines prinzipiell einsamen Akteurs, der in seiner Umwelt andere Akteure vorfindet, sondern auf Mitglieder einer sozialen Gruppe, die ihr Handeln an gemeinsamen Werten

orientieren. (...) Der zentrale Begriff der Normbefolgung bedeutet die Erfüllung einer generalisierten Verhaltenserwartung. Verhaltenserwartung hat nicht den kognitiven Sinn der Erwartung eines prognostizierten Ereignisses, sondern eines normativen Sinns, dass die Angehörigen zur Erwartung eines Verhaltens berechtigt sind (Habermas 1981, S. 127).

Ebenso wie das teleologische bzw. strategische Handeln untersucht Habermas auch das normenregulierte Handeln hinsichtlich seiner konzeptionellen Implikationen und stellt fest:

Im Gegensatz zu ersterem „setzt der Begriff des normenregulierten Handelns Beziehungen zwischen einem Aktor und genau zwei Welten voraus. Neben die objektive Welt existieren der Sachverhalte tritt die soziale Welt, der der Aktor als rollenspielendes Subjekt ebenso angehört wie weitere Akteure, die untereinander normativ geregelte Interaktionen aufnehmen können. Eine soziale Welt besteht aus einem normativen Kontext, der festlegt, welche Interaktionen zur Gesamtheit berechtigter interpersonaler Beziehungen gehören. Und alle Akteure, für die entsprechende Normen gelten (von denen sie als gültig akzeptiert werden), gehören derselben sozialen Welt an (Ebd., S. 132).

In der Konsequenz bedeutet das,

... daß das normative Handlungsmodell den Handelnden nicht nur mit einem „kognitiven“, sondern auch mit einem „motivationalen Komplex“ ausstattet, welcher normenkonformes Verhalten ermöglicht (Ebd., S. 133).

Für Coaching nun heißt das: Coaching beinhaltet und verbindet zwei soziale Welten. Da ist zunächst einmal die soziale Welt der Beziehung zwischen Coach und Klient, die – mehr oder weniger erfolgreich – gemeinsam akzeptierte Normen entwickeln und befolgen, um auf dieser Grundlage erfolgreich die Probleme zu lösen, die der Klient aus seiner Lebens- bzw. Berufspraxis in die Praxis der Coach-Klient-Interaktion hineinträgt. Zu dieser sozialen Welt kommt eine zweite hinzu, nämlich diejenige der Lebens- bzw. Berufswelt des Klienten, deren Probleme und Herausforderungen ihn ins Coaching geführt haben.

Während die soziale Welt der Coach-Klient-Interaktion diejenige Welt ist, die von Coach und Klient gemeinsam konstituiert und erlebt wird, ist die soziale Welt der Lebens- bzw. Berufspraxis des Klienten die Welt, die thematisch in Form propositionaler Inhalte in die soziale Welt der Coach-Klient-Interaktion hineingetragen wird, um dort mit dem Ziel einer optimalen Problemlösung bearbeitet zu werden.

Die Aufgaben, die sich Coach und Klient im Umgang mit der sozialen Welt seiner Lebens- bzw. Berufspraxis stellen, leiten sich nach Habermas (1981) aus Folgendem ab:

Normenkonformes Handeln setzt voraus, daß der Handelnde die faktischen von den normativen Bestandteilen seiner Handlungssituation, d. h. Bedingungen und Mittel von Werten unterscheiden kann. Das normative Handlungsmodell geht davon aus, daß die Beteiligten sowohl eine objektivierende Einstellung zu etwas, das der Fall oder nicht der Fall ist, wie

auch eine normenkonforme Einstellung zu etwas, das, ob nun zu Recht oder zu Unrecht, geboten ist, einnehmen können (Ebd., S. 134 f.).

Coach und Klient müssen deshalb bei der Thematisierung der Lebens- bzw. Berufspraxis, deren Probleme bzw. Herausforderungen den Klienten ins Coaching geführt haben, systematisch immer zwei Ebenen im Auge haben, nämlich diejenige des *Faktischen*, wozu auch die Faktizität bestimmter normativer Ansprüche und normativer Praktiken zählt, und die Ebene, die sich auf das bezieht, was *möglich* ist und dem Akteur als *wünschenswert* erscheint (siehe dazu die Ausführungen in Abschn. 4.3.2.).

Diese Differenzierung drückt Habermas folgendermaßen aus:

Existierende Sachverhalte sind durch wahre Aussagen repräsentiert, bestehende Normen durch allgemeine Sollsätze oder Gebote, die bei den Normadressaten als gerechtfertigt gelten. Daß eine Norm idealiter gilt, bedeutet: sie verdient die Zustimmung aller Betroffenen, weil sie Handlungsprobleme in deren gemeinsamen Interesse regelt. Daß eine Norm faktisch besteht, bedeutet hingegen: der Geltungsanspruch, mit dem sie auftritt, wird von den Betroffenen anerkannt, und diese intersubjektive Anerkennung begründet die soziale Geltung der Norm (Ebd., S. 132).

Vor diesem Hintergrund stellt sich Coaching handlungstheoretisch als ein Prozess dar, der teleologisches bzw. strategisches Handeln in spezifischer Weise mit normenreguliertem und dramaturgischem Handeln so verbindet, dass nur diejenigen Ziele und zielführenden Handlungen akzeptabel sind, die der Klient für normativ gerechtfertigt hält. Die Aufgabe des Coaches ist deshalb, seine eigenen Coachingziele normativ in den Dienst der Handlungsziele zu stellen, die der Klient in seiner Lebens- bzw. Berufspraxis verfolgt. In diesem Sinne muss das strategische Handeln des Coaches immer auch ein normenreguliertes Handeln sein.

2.2.2.3 Dramaturgisches Handeln

Nach den Ausführungen der letzten beiden Abschnitte stellt sich die Frage: Wo aber bleiben bei aller Zweckerationalität und Wertrationalität die Individualität des Subjekts und die identitätsstiftende und -verbürgende Rationalität seines Umgangs mit sich selbst? Diese Rückfrage führt zu dem dritten Aspekt kommunikativen Handelns, den Habermas – begrifflich nicht unbedingt sehr geschickt – als dramaturgisches Handeln bezeichnet:

Der Begriff des *dramaturgischen* Handelns bezieht sich primär weder auf den einsamen Akteur noch auf das Mitglied einer sozialen Gruppe, sondern auf Interaktionsteilnehmer, die füreinander ein Publikum bilden, vor dessen Augen sie sich darstellen. Der Akteur ruft in seinem Publikum ein bestimmtes Bild, einen Eindruck von sich selbst hervor, indem er seine Subjektivität mehr oder weniger gezielt enthüllt. Jeder Handelnde kann den öffentlichen Zugang zur Sphäre seiner eigenen Absichten, Gedanken, Einstellungen, Wünsche, Gefühle usw., zu der nur er einen privilegierten Zugang hat, kontrollieren. Im dramaturgischen Handeln machen sich die Beteiligten diesen Umstand zunutze und steuern ihre Interaktionen über die Regulierung des gegenseitigen Zugangs zur jeweils eigenen Subjektivität. Der zentrale Begriff der *Selbstrepräsentation* bedeutet deshalb nicht ein spontanes

Ausdrucksverhalten, sondern die zuschauerbezogene Stilisierung des Ausdrucks eigener Erlebnisse (Habermas 1981, S. 128).

Diese Gedanken machen deutlich, dass zu dem Professionalitätsanspruch der Verbindung von Zweckrationalität und Wertrationalität noch ein weiterer Anspruch hinzu kommen muss, nämlich dass der Coach mit seinem Handeln dem Klienten günstige Bedingungen schafft, sich mit seinen Gedanken und Gefühlen authentisch zu zeigen, d. h. das Kriterium der *Wahrhaftigkeit* zu erfüllen, und zum anderen, dass der Coach dabei auch selbst authentisch auftritt.

Diese *doppelte Authentizitätsforderung* verbindet sich allerdings mit einer besonderen Schwierigkeit. Sie besteht darin, dass die Probleme des Klienten nicht nur darin bestehen, dass ihm notwendiges Wissen für die Erreichung seiner Ziele fehlt oder dass ihm bestimmte Fähigkeiten fehlen, dieses Wissen wirkungsvoll anzuwenden, sondern dass die Probleme von Klienten oft auch darin bestehen, dass sie sich über ihre Ziele im Unklaren sind oder dass sie Ziele verfolgen, ohne zu wissen, dass und wie sie die Erreichung dieser Ziele selbst behindern. Für den Coach bedeutet das zum einen, die Aussagen des Klienten als seine Wahrheit anzuerkennen, aber dabei nicht zu vergessen, diese Wahrheit im Dienste des Klienten immer auch kritisch zu überprüfen. Und zum anderen bedeutet es, in genau derselben Weise auch die Wahrhaftigkeit der Aussagen des Klienten uneingeschränkt anzuerkennen, dabei aber gleichzeitig nicht aus dem Auge zu verlieren, dass hinter dieser Wahrhaftigkeit möglicherweise aber auch eine unbewusste Selbsttäuschung des Klienten liegen kann.

2.2.2.4 Universalistische Formalpragmatik von Jürgen Habermas

Auf der Grundlage der gerade umrissenen universalistisch angelegten Handlungstheorie nimmt Habermas (1971, 1981) den im Abschn. 2.1.2 vorgestellten und diskutierten Vorschlag von Searle (1979) auf, die Gesamtheit aller möglichen Illokutionen in fünf Klassen zu unterteilen, nämlich in konstative, kommissive, direktive, deklarative und expressive Sprechhandlungen. Bei der Auseinandersetzung mit diesem Klassifikationsvorschlag rückt er die *methodologische Frage* in den Mittelpunkt, ob bei der Rekonstruktion einer Sprechaktklassifikation dem *empirisch-induktiven* Verfahren, das Austin und Searle wählen, zu folgen ist, oder ob es nicht angemessener ist, eine solche Klassifikation theoriegeleitet-deduktiv zu entwickeln, indem von übergreifenden Theorien mit einem relativ breiten oder sogar *universalen* Geltungsanspruch ausgegangen wird. Diese Frage führt ihn zu folgender Erkenntnis:

Der Vorzug empirisch-induktiv gewonnener „Klassifikationen“ besteht gewiß darin, dass sie einen Leitfaden für ethno- und soziolinguistische Beschreibungssysteme an die Hand geben und der Komplexität von natürlichen Szenen eher gewachsen sind als Typologien, die stärker von den illokutionären Absichten und Zielen als von Situationsmerkmalen ausgehen. Sie bezahlen diesen Vorzug allerdings mit dem Verzicht auf die intuitive Evidenz von Einteilungen, die sich an semantische Analysen anschließen und den elementaren Sprachfunktionen (wie der Darstellung von Sachverhalten, der Expression von Erlebnissen und der Herstellung interpersonaler Beziehungen) Rechnung tragen. Die induktiv gewonnenen, nach

pragmatischen Indikatoren gebildeten Klassen von Sprechhandlungen verdichten sich nicht zu anschaulichen Typen; ihnen fehlt die theoretische Leuchtkraft, die unsere Intuitionen erhellen könnte (Habermas 1981, S. 431).

Mit diesen Gründen entscheidet sich Habermas für eine deduktiv-theoriegeleitete Rekonstruktion von Sprechhandlungen, die von *zwei Vorannahmen* ausgeht: Die erste Vorannahme besteht in der Aussage des oben dargestellten „*Drei-Welten-Modells*“, dass eine bestimmte universale, d. h. für alle Menschen, Situationen, Gesellschaften und Zeiten geltende Tatsache gibt, nämlich dass der Einzelne in seiner Kommunikation und gesellschaftlichen Praxis immer zwischen drei „Welten“ vermitteln muss (z. B. Habermas 1981, S. 15 ff.), nämlich zwischen

- der *Welt der Sachverhalte*, über die man Aussagen machen kann, deren Qualität sich mit Bezug auf das Kriterium der Wahrheit bestimmt,
- der *Welt der sozialen Normen*, die mit Bezug auf das Kriterium der Legitimation zu beurteilen sind, und
- der *Welt des subjektiven Erlebens*, zu der nur der Einzelne Zugang hat und Aussagen machen kann, deren Qualität sich am Kriterium der Wahrhaftigkeit bemisst.

Zu dieser ersten kommt als zweite Vorannahme hinzu, dass Habermas seine Sprechakttypologie für die *Analyse von Diskursen*, d. h. von *produktiven Streitgesprächen* braucht, in denen die Kommunikationsteilnehmer einen tragfähigen Konsens sowohl bezüglich partiell strittiger Wahrheitsansprüche von Aussagen über Sachverhalte wie auch bezüglich partiell strittiger Geltungsansprüche sozialer Normen anstreben.

Auf dieser Grundlage schlägt er 1971 ein Klassifikationsschema vor, das mehrere Sprechaktklassen unterscheidet, die den Status sogenannter „*pragmatischer Universalien*“ haben. Ihre Funktion ist, „die *Bedingungen möglicher Kommunikation* und damit die Sprechsituation erst hervorzubringen: nämlich die Ebene der Intersubjektivität, auf der Personen Dialogbeziehungen eingehen können, und die Ebene der Gegenstände, auf der Reales als Gegenstand möglicher Aussagen abgebildet werden kann“ (Habermas 1971, S. 110). Es handelt sich um folgende vier Klassen:

Die erste Klasse von Sprechakten, die ich *Kommunikativa* nennen will, dient dazu, den pragmatischen Sinn der Rede überhaupt auszusprechen. Sie expliziert den Sinn von Äußerungen qua Äußerungen. Jede Rede setzt ja eine faktische Vorverständigung darüber voraus, was das heißt, in der Sprache zu kommunizieren, Äußerungen zu verstehen und möglicherweise mißzuverstehen (Ebd., S. 111).

Als Beispiele führt er folgende Sprechakte an, die er in drei Gruppen gliedert:

- „sagen, sich äußern, sprechen, reden;
- fragen, antworten, erwidern, entgegnen, zustimmen, widersprechen, einwenden, zugeben;

- erwähnen, wiedergeben, zitieren.“ (Ebd.)

Die zweite Klasse von Sprechakten, die ich *Konstativa* nennen will, dient dazu, den Sinn der kognitiven Verwendung von Sätzen auszudrücken. Sie expliziert den Sinn von Aussagen qua Aussagen. In dem prototypischen Wort für den assertorischen Modus, in „behaupten“ sind zwei Momente vereinigt, die in den beiden Unterklassen dieser Sprechakte getrennt auftreten. Einerseits gehört „behaupten“ zu der Beispielgruppe: beschreiben, berichten, mitteilen, erzählen, erläutern, bemerken, dartun; erklären voraussagen; deuten. Diese Beispiele stehen für die assertorische Verwendung von Aussagen. Andererseits gehört „behaupten“ zu der Beispielgruppe: versichern, beteuern, bejahen, verneinen, bestreiten, bezweifeln. Diese Beispiele erläutern den pragmatischen Sinn speziell des Wahrheitsanspruchs von Aussagen (Ebd., S. 111 f.).

Die dritte Klasse von Sprechakten, die ich *Repräsentativa* nennen will, dient dazu, den pragmatischen Sinn der Selbstdarstellung eines Sprechers vor einem Hörer auszusprechen. Sie expliziert den Sinn des zum Ausdruckbringens von Intentionen, Einstellungen, Expressionen des Sprechers. Die abhängigen Sätze propositionalen Gehalts sind Intentionalsätze mit Verben wie wissen, denken, meinen; hoffen, fürchten, lieben, hassen; mögen wünschen, wollen entscheiden usw (Ebd., S. 112).

Als Beispiele führt er folgende Sprechakte an, die er in zwei Gruppen gliedert:

offenbaren, enthüllen, preisgeben, gestehen, zum Ausdruck bringen;
verbergen, verhüllen, vorspiegeln, verdunkeln, verschweigen, verheimlichen, verleugnen (Ebd.)

Die vierte Klasse von Sprechakten, die ich *Regulativa* nennen will, dient dazu, den Sinn der praktischen Verwendung von Sätzen auszudrücken. Sie expliziert den Sinn des Verhältnisses, das Sprecher/Hörer zu Regeln einnehmen, die sie befolgen oder verletzen können (Ebd., S. 112).

Als Beispiele führt er Sprechakte an, die er in sechs Gruppen gliedert:

befehlen, auffordern, bitten, verlangen, ermahnen, verbieten, erlauben, nahelegen, sich weigern, sich widersetzen;
sich verpflichten, versprechen, vereinbaren, verantworten, bestätigen, bekräftigen, sich verbürgen, aufkündigen;
entschuldigen, verzeihen;
vorschlagen, ablehnen, empfehlen, annehmen;
raten, warnen, ermuntern, einräumen, zugestehen (Ebd.).

Hierzu kommt noch eine Klasse von Sprechakten hinzu, die nach Auffassung von Habermas nicht den Status von Universalien haben, weil sie „den Vollzug institutionell geregelter Handlungen aussprechen ...“ (Ebd., S. 112). Die hierfür angeführten Beispiele gliedert er in drei Gruppen:

begrüßen, beglückwünschen, danken, gratulieren, Beileid bezeugen;
wetten, heiraten, sich verloben, taufen, verfluchen, verstoßen, verwünschen;
bekanntmachen, veröffentlichen, verkünden, ernennen, verurteilen, freisprechen, bezeugen, stimmen usw (Ebd., S. 112 f.).

Diese Sprechhandlungen haben einen besonderen Status. Denn:

Diese Sprechakte setzen Institutionen bereits voraus, während die dialog-konstituierenden Universalien allgemeine Strukturen von Sprechsituationen erst hervorbringen (Ebd., S. 113).

Insgesamt wird deutlich, dass der Klassifikationsvorschlag, den Habermas (1971) macht, drei Ebenen unterscheidet, nämlich

- die kategoriale Rahmensetzung, zwischen zwei grundlegenden Bereichen zu unterscheiden, nämlich zwischen
 - Sprechakten, die als „dialogkonstituierende Universalien“ „allgemeine Strukturen von Sprechsituationen erst hervorbringen“ (s. o.),
 - und Sprechakten, deren Vollzug an bestimmte vorliegende gesellschaftliche Institutionen gebunden ist
- die Unterscheidung von fünf grundlegenden Sprechaktklassen und
- die Gliederung dieser Sprechaktklassen in Unterklassen.

So eindrucksvoll dieser Klassifikationsvorschlag ist, – völlig unstrittig ist er nicht. Denn es ist wenig überzeugend, institutionell gebundene Sprechakte kategorial von Sprechakten zu trennen, von denen behauptet wird, dass sie im Gegensatz zu diesen „allgemeine Strukturen von Sprechsituationen erst hervorbringen“. So ist zum Beispiel nicht nachvollziehbar, dass der Sprechakt des Dankens sich vom Sprechakt des Befehlens dadurch unterscheidet, dass Ersterer im Gegensatz zu Letzterem eine gesellschaftliche Institutionalisation voraussetzt.

Diese Schwäche mag einer der Gründe für die Revision gewesen sein, die Habermas (1981) vorgelegt hat. Denn der wohl wichtigste Unterschied zu dem ersten Vorschlag ist eine veränderte Rahmensetzung. So ist das zentrale Unterscheidungskriterium nicht mehr die Bindung der Sprechakte an gesellschaftliche Institutionen, sondern der Beitrag zu *Diskursen*, in denen die Wahrheitsansprüche von Aussagen über Sachverhalten und die Geltungsansprüche sozialer Normen überprüft werden. In diesem Sinne unterscheidet Habermas (1981) folgende Sprechaktklassen:

Mit *konstativen* Sprechhandlungen stellt der Sprecher eine Beziehung zur Welt der Sachverhalte her, d. h. hier „bezieht sich der Sprecher auf etwas in der objektiven Welt, und zwar in der Weise, daß er einen Sachverhalt wiedergeben möchte. Die Negation einer solchen Äußerung bedeutet, dass H den von S für die behauptete Proposition erhobenen Wahrheitsanspruch *bestreitet*“ (Habermas 1981, S. 435).

Mit *regulativen* Sprechhandlungen stellt der Sprecher eine Beziehung zur Welt der sozialen Normen her, d. h. hier „bezieht sich der Sprecher auf etwas in einer gemeinsamen sozialen Welt, und zwar in der Weise, daß er eine als legitim anerkannte interpersonale Beziehung herstellen möchte. Die Negation einer solchen Äußerung bedeutet, dass H die von S für seine Handlung beanspruchte normative Richtigkeit *bestreitet*“ (Ebd., S. 435 f.).

Mit *expressiven* Sprechhandlungen stellt der Sprecher eine Beziehung zur Welt seines eigenen subjektiven Erlebens her, d. h. hier „bezieht sich der Sprecher auf etwas in seiner

subjektiven Welt, und zwar in der Weise, daß er ein ihm privilegiert zugängliches Erlebnis vor einem Publikum enthüllen möchte. Die Negation einer solchen Äußerung bedeutet, daß H den von S erhobenen Anspruch auf die Wahrhaftigkeit der Selbstrepräsentation *bezweifelt*“ (Ebd., S. 436).

Als vierte Klasse von Sprechhandlungen kommen hierzu noch die *Kommunikative*. Noch mehr als bei den *konstativen*, *regulativen* und *expressiven* Sprechhandlungsklassen wird hier der spezifische Bezug zur Verwendungsabsicht erkennbar, nämlich Diskurse zu analysieren. Ihre Funktion ist, „der *Organisation der Rede*, ihrer Gliederung in Themen und Beiträgen, der Distribution von Gesprächsrollen, der Regulierung der Gesprächsabfolge usw. zu dienen“ (Ebd., S. 436). In diesem Sinne sind sie eigentlich eine Unterklasse der regulativen Sprechhandlungen. Mit Bezug auf ihre Wichtigkeit für die Organisation von Diskursen erscheint es jedoch sinnvoll, sie als eine eigenständige Sprechhandlungsklasse auszuweisen.

Und schließlich erwähnt Habermas noch die Klasse der *Imperative*. Im Gegensatz zu den oben genannten Sprechhandlungsklassen dienen sie nicht der Analyse von Diskursen, sondern der Analyse von Kommunikationssituationen, in denen es um die Durchsetzung des eigenen Willens geht und in diesem Zusammenhang die Problematisierung von Wahrheits- und Geltungsansprüchen unwichtig ist oder gar unterdrückt wird. Denn ihr grundlegendes Merkmal ist,

dass der Sprecher sich mit ihnen „auf einen erwünschten Zustand in der objektiven Welt (bezieht), und zwar in der Weise, daß er H dazu bewegen möchte, diesen Zustand herbeizuführen. Imperative können nur unter Gesichtspunkten der Durchführbarkeit der verlangten Handlung, d. h. anhand von Erfolgsbedingungen kritisiert werden. Die Ablehnung von Imperativen bedeutet aber normalerweise die Zurückweisung eines Machtanspruchs; sie beruht nicht auf Kritik, sondern bringt ihrerseits *einen Willen zum Ausdruck*“ (Habermas 1981, S. 435).

Auf diese Weise regulieren Imperative die Beziehung des Sprechers und angesprochenen Hörer zum einen zur objektiven und zum anderen zur sozialen Welt. Sie regulieren die Beziehung des Sprechers und angesprochenen Hörers zur objektiven Welt dadurch, dass der Sprecher sich mit ihnen „auf einen erwünschten Zustand in der objektiven Welt (bezieht), und zwar in der Weise, daß er H dazu bewegen möchte, diesen Zustand herbeizuführen.“ In diesem Sinne „können nur unter Gesichtspunkten der Durchführbarkeit der verlangten Handlung, d. h. anhand von Erfolgsbedingungen kritisiert werden“ (Ebd., S. 435). Gleichzeitig sind sie aber auch Teil der sozialen Welt. Denn der Sprecher erwartet vom angesprochenen Hörer, dass dieser seine Absicht als legitim anerkennt. Erfolgt diese Zustimmung nicht, entsteht ein sozialer Konflikt, denn die Ablehnung von Imperativen bedeutet „... normalerweise die Zurückweisung eines Machtanspruchs; sie beruht nicht auf Kritik, sondern bringt ihrerseits *einen Willen zum Ausdruck*“ (Ebd., S. 435).

Vergleicht man dieses Klassifikationsschema mit demjenigen, das Habermas (1971) vorgelegt hat, wird als wichtigste Veränderung erkennbar, dass die Rahmen setzende kategoriale Unterscheidung zwischen dialogkonstituierenden Universalien und institutionengebundenen Sprechakten durch die Unterscheidung zwischen imperativen Sprechakten strategischen Handelns und Sprechakten, die für Diskurse konstitutiv sind, ersetzt

wird. Auf diese Weise wird aus der Sprechaktklasse, die 1971 als Regulativa vorgestellt wurden, das Segment der „imperativen Sprechhandlungen“ herausgenommen, – mit der Folge, dass die Klasse der Sprechhandlungen, die Habermas (1981) als „regulative Sprechhandlungen“ bezeichnet, nur teilweise mit der Klasse identisch sind, die er 1971 als „Regulativa“ bezeichnet.

Weitere Veränderungen der revidierten Klassifikation sind:

- Auf eine Untergliederung der Sprechaktklassen wird verzichtet.
- Die Begrifflichkeit ändert sich teilweise, indem „Repräsentativa“ nun als „expressive Sprechakte“ bezeichnet werden.
- Den „kommunikativen Sprechhandlungen“ gesteht er zwar weiterhin den Status einer eigenständigen Sprechaktklasse zu, merkt jedoch an, dass sie eigentlich eine Unterklasse der „regulativen Sprechhandlungen“ sind (Ebd., S. 436).
- Und schließlich werden auch die institutionell gebundenen Sprechhandlungen der Klasse der „regulativen Sprechhandlungen“ zugeschlagen (Ebd., S. 437).

Die Veränderungen dieser beiden Klassifikationsvorschläge zeigen an, dass es offensichtlich nicht so ganz einfach ist, *theoriegeleitet deduktiv* Sprechhandlungsklassen zu ermitteln und in diesem Zusammenhang pragmatische Universalien zu rekonstruieren und dass möglicherweise auch der zweite Vorschlag, den Habermas vorgelegt hat, ähnlich revisionsbedürftig ist wie der erste. Es stellt sich deshalb die grundsätzliche Frage, welche Bedeutung theoriegeleitet deduktiv ermittelte Sprechhandlungsklassifikationen für die Analyse von Coachingprozessen haben, sowie die spezielle Frage, welche Bedeutung die von Habermas vorgelegten Klassifikationsvorschläge haben.

Mit Blick auf die vorliegende Studie bedeutet das, dass sich für die Analyse pädagogischer Interaktionsprozesse zwei unterschiedliche methodische Verfahren anbieten, nämlich vorliegendes empirisches Material mit Hilfe von theoretisch-deduktiv ermittelten Kategorien oder empirisch-induktiv mit Hilfe von Interpretationsverfahren zu analysieren. Der wichtigste Vorteil einer kategoriengestützten Analyse ist die große Geltungsreichweite. Die größte Schwäche theoretisch-deduktiv ermittelter Kategorien hingegen ist ihre problematische empirische Validität. Aus diesem Grunde erscheint es sinnvoll, die Stärken beider Verfahren miteinander zu verbinden, d. h. Analysekatégorien mittels eines Rekonstruktionsverfahrens zu ermitteln, bei dem sich der deduktive mit dem induktiven Ansatz verbindet.

Diese Lösungsidee führte zu der theoriegeleitet-deduktiv rekonstruierten Universalpragmatik von Habermas. Denn sein Anspruch ist, mit der Universalpragmatik die Grundlage für eine empirisch-induktiv zu rekonstruierende empirische Pragmatik zu legen. Diesen Prozess stellt sich Habermas folgendermaßen vor:

Man kann die reinen Typen sprachlich vermittelter Interaktion schrittweise der Komplexität natürlicher Situationen annähern, ohne daß die theoretischen Gesichtspunkte für die Analyse der Handlungs koordinierung verloren gehen müßten. Die Aufgabe besteht darin,

die starken Idealisierungen, denen sich der Begriff des kommunikativen Handelns verdankt, kontrolliert rückgängig zu machen:

außer der *Standardform* der Sprechhandlungen werden andere *Formen der sprachlichen Realisierung* von Sprechakten zugelassen;

außer *expliziten* Sprachhandlungen werden elliptisch verkürzte, extraverbal ergänzte, *implizite* Äußerungen zugelassen, bei denen das Verständnis des Hörers auf die Kenntnis nicht-standardisierter, zufälliger Kontextbedingungen angewiesen ist;

außer *direkten* Sprachhandlungen werden *indirekte, übertragene und ambige* Äußerungen zugelassen, deren Bedeutung aus dem Kontext erschlossen werden muß;

außer den objektivierenden, normenkonformen und expressiven Grundeinstellungen wird eine übergreifende, *performative Einstellung* zugelassen, um der Tatsache Rechnung zu tragen, dass sich Kommunikationsteilnehmer mit jedem Sprachakt *gleichzeitig* auf etwas in der objektiven, sozialen und subjektiven Welt beziehen;

außer der Ebene des *Verständigungsprozesses*, d. h. der *Rede* wird die Ebene des kommunikativen *Handelns*, d. h. der einvernehmlichen Koordinierung von Handlungsplänen individueller Teilnehmer in die Betrachtung einbezogen;

außer *kommunikativen Handlungen* werden schließlich die Ressourcen des *Hintergrundwissens*, aus denen die Interaktionsteilnehmer ihre Interpretationen speisen, in die Analyse aufgenommen, d. h. Lebenswelten (Ebd. S. 441 f.).

Mit einer solchen Vorgehensweise wählt Habermas einen Modus der Vermittlung deduktiver und induktiver Forschungsverfahren, bei dem der deduktive Anteil die konzeptionelle Führung übernimmt. Er geht dabei von der Vorannahme aus, dass die von ihm rekonstruierten Sprechhandlungsklassen die universelle Grundlage jeder menschlichen Kommunikation sind, d. h. eine universelle *Tiefenstruktur* ist, auf die eine *Oberflächenstruktur* aufbaut, die den besonderen Bedingungen der konkreten vorliegenden Kommunikationssituation gerecht wird. Für die Analyse von Coachingprozessen würde das bedeuten, dass die von Habermas rekonstruierten Sprechhandlungsklassen die Funktion von Leitkategorien hätten und dass in Auseinandersetzung mit dem vorliegenden empirischen Coaching-Material empirisch-induktiv für jede dieser Leitkategorien coachingspezifische Unterkategorien rekonstruiert werden müssten.

Bevor dieser Weg beschritten wird, müsste die Gültigkeit jener Vorannahme überprüft und in diesem Zusammenhang geklärt werden, erstens ob die ontologischen Vorannahmen des sogenannten „Drei-Welten-Modells“ für die Analyse von Coachingprozessen übernommen werden können und zweitens welche Bedeutung das besondere Erkenntnisinteresse hat, das für die Arbeiten an der Universalpragmatik grundlegend ist, nämlich Diskurse analysieren zu können.

Ausgehend von diesen Fragen kann zunächst einmal nicht übersehen werden, dass Coachinggespräche einen anderen Sinn und eine andere Funktion haben als Diskurse. Bei ihnen geht es nicht darum, wie konstruktiv mit Blick auf einen tragfähigen Konsens mit strittigen Aussagen über die Wahrheit von Sachverhalten oder über die Geltung sozialer Normen umgegangen werden kann bzw. wie Scheinkonsense erkannt werden können. Es geht vielmehr darum, dass eine Partei, d. h. in der Regel eine Person, ein Handlungs- bzw. Entscheidungsproblem hat, das sie nicht aus eigener Kraft lösen kann und deshalb die Hilfe eines Professionals aufsucht. Im Gegensatz zu Diskursen ist die

Kommunikation in Coachingprozessen deshalb hochgradig asymmetrisch und auf „Hilfe zur Selbsthilfe“ ausgerichtet. Es muss deshalb davon ausgegangen werden, dass das empirische Material von Coachingprozessen weitgehend oder sogar ausschließlich in den Bereich der Sprechakte fällt, die Habermas (1981) als „Imperative“ bezeichnet und wegen seines speziellen Erkenntnisinteresses nicht genauer untersucht und weitergehend aufschlüsselt.

Ein weiterer Unterschied zu Diskursen besteht darin, dass es bei Coachingprozessen weniger sinnvoll ist, die „objektive Welt“ der Sachverhalte von der „sozialen Welt“ der Geltungsansprüche gesellschaftlicher Normen zu trennen. Denn viele Probleme, die der Klient mit seiner „objektiven Welt“ hat, sind dadurch verursacht, dass er nicht hinreichend kompetent mit der Tatsache umgehen kann, dass die Personen, mit denen er zu tun hat, ihre „objektive Welt“ von einem anderen sozialen und persönlichkeitsbedingten Standpunkt aus betrachten als er selbst. Vor diesem Hintergrund erscheint der von Habermas vorgelegte Vorschlag wenig sinnvoll, Sprechaktklassen zu rekonstruieren, die sich *entweder* auf die „objektive Welt“ *oder* auf die „soziale Welt“ beziehen. Mit anderen Worten: Bei der Analyse von Coachingprozessen sind umfangreiche Sprechhandlungen zu erwarten, die gleichermaßen auf die „objektive“ und auf die „soziale“ Welt Bezug nehmen.

Diese Differenzen sind Anlass für die Entscheidung, die von Habermas rekonstruierten Sprechhandlungsklassen nicht als Leitkategorien für die Analyse von Coachingprozessen zu nutzen. Das hingegen bedeutet aber nicht, auch den von Habermas vorgeschlagenen methodischen Zugriff zu verwerfen, nämlich seinen Vorschlag, empirisch-induktive Forschungsmethoden durch allgemeine Theorien anzuleiten.

2.2.3 Systemtheoretische Grundlagen des Handelns

Nachdem im Abschn. 2.2.2 handlungstheoretisch diskutiert wurde, was unter einer Handlung zu verstehen ist, soll diese Frage im Folgenden auch noch einmal unter systemtheoretischen Aspekten reflektiert werden. Denn die Besonderheit und Gemeinsamkeit der verschiedenen systemtheoretischen Richtungen bzw. Ausprägungen ist, dass sie ihre Aufmerksamkeit auf eine bestimmte Aktivität des Handelns richtet, nämlich auf diejenige des *Beobachtens*. Der zentrale Vorteil der Anreicherung handlungstheoretischer Vorstellungen durch systemtheoretisches Denken, das oft auch einfach nur als systemisches Denken bezeichnet wird, besteht darin,

... dass es über das traditionelle Ursache-Wirkungs-Denken hinausführt: Es wird nicht nach „der“ Ursache eines Problems gefragt, sondern die Aufmerksamkeit auf verschiedene Faktoren eines komplexen Systems und die dazwischen bestehenden Wechselwirkungen gerichtet (König 2005, S. 18).

Im Folgenden wird dabei in zwei Schritten vorgegangen, indem zunächst die systemtheoretisch erweiterte Handlungstheorie von Schein und dann das von Senge entwickelte Modell der „Abstraktionsleiter“ („ladder of inference“) vorgestellt wird.

2.2.3.1 Systemtheoretisch erweiterte Handlungstheorie von Edgar Schein

Die Grundidee des von Schein (2000) entwickelten systemtheoretischen Handlungsmodells besteht darin, menschliches Handeln systemtheoretisch als einen Prozess zu konzeptionalisieren, der aus vier Aktivitäten besteht, die sich kreisförmig wiederholen und wechselseitig beeinflussen, ohne dabei auf übergeordnete Ziele oder Normen eines Handlungssubjekts bezogen zu sein. Schein nennt sein Modell „ORJI Cycle“ bzw. „BRUI-Zyklus“, wobei

- „O“ für „Observation“ bzw. „B“ für „Beobachtung“,
- „R“ für „Emotional Reaction“ bzw. „emotionale Reaktion“,
- „J“ für „Judgement“ bzw. „U“ für „Urteil“ und
- „I“ für „Intervention“ steht.

Damit ist Folgendes gemeint:

- Menschen beobachten ihr Umfeld, um für ihr Handeln eine realitätsangemessene Grundlage zu haben. Sie setzen dazu ihre fünf Sinne ein. „Beobachtung“ meint also die Wahrnehmung der äußeren Realität durch Sehen, Hören, Riechen, Schmecken und Tasten.
- Jede Beobachtung ruft spontane emotionale Reaktionen hervor, die – und das ist wichtig – häufig nicht bewusst wahrgenommen werden.
- Auf der Grundlage der Beobachtungen und der durch sie stimulierten – meist unbewussten – emotionalen Reaktionen rekonstruiert das Subjekt sein Bild von der äußeren Realität. Es besteht aus Erklärungen und Bewertungen. Beides zusammen kann man als „Urteil“ bezeichnen.
- Diese Urteile sind die Grundlage für das anschließende Handeln, mit dem das Subjekt versucht, in der äußeren Realität etwas Bestimmtes zu bewirken, das heißt, dass etwas Bestimmtes geschieht (also z. B. eine Klausur bestanden wird) oder dass etwas Bestimmtes nicht geschieht (also z. B. dass das Mogeln bei der Klausur nicht auffällt).
- An dieser Stelle nun schließt sich der Kreis bzw. beginnt der nächste Durchlauf des BRUI-Kreislaufs. Denn in einem nächsten Schritt muss beobachtet werden, ob bzw. inwieweit die Wirkungen dieses Handelns dem entsprechen, was das Subjekt intendiert hat.

Dieses Kreislaufmodell ist eine Rekonstruktion, die die Komplexität der Realität reduziert und ist deshalb für Coaching – und die Analyse von Coachingprozessen – von Bedeutung. Denn offensichtlich ist es für die Lösung der Probleme, die den Klienten in ein Coaching führen, bzw. für die Hilfe, die der Coach dem Klienten geben will, um seine Probleme nachhaltig zu lösen, wichtig, dass es dem Klienten – mithilfe richtiger Entscheidungen – gelingt, 1) seine eigenen Realitäts- und Selbstbeobachtungen, 2) seine damit

verbundenen emotionalen Reaktionen, 3) die darauf aufbauenden Urteile und 4) seine sich so begründenden Handlungen, d. h. Interventionen differenzierter wahrzunehmen. Für den Coachingprozess bedeutet das, den Klienten dazu anzuleiten, bezüglich dieser vier Aktivitätsbereiche optimale Entscheidungen zu treffen.

Besonders wichtig ist in diesem Zusammenhang die Erkenntnis Scheins, dass die Erfassung und Aufklärung der *emotionalen Reaktionen* für erfolgreiche Problemlösungen von ganz besonderer Bedeutung sind. In diesem Sinne konstatiert er:

Beobachtung sollte die akkurate Registrierung der tatsächlichen Vorgänge in unserem Umfeld durch sämtliche Sinne sein. Doch das Nervensystem arbeitet proaktiv, es ist durch viele vorhergehende Erfahrungen so programmiert, dass es die hereinkommenden Daten filtert. Mehr oder weniger sehen und hören wir, was wir aufgrund unserer früheren Erfahrungen „erwarten“ oder „vorhersehen“. Einen Großteil der potenziell verfügbaren Informationen blocken wir ab, wenn sie nicht unseren Erwartungen, vorgefassten Meinungen und Vorurteilen entsprechen. Wir registrieren die Informationen nicht passiv, sondern wählen aus der verfügbaren Datenmenge das aus, was wir – entsprechend unserer Sprache der in unserer Kultur erlernten Konzepte und unserer Wünsche und Bedürfnisse – registrieren und klassifizieren können (Schein 2000, S. 118).

Die von Schein so bezeichnete *emotionale Reaktion* ist also nicht nur die Folge einer bestimmten Beobachtung, sondern ganz im Sinne systemtheoretischen Denkens determiniert sie auch die Beobachtung. Das Gleiche gilt für die Aktivität der Analyse und Bewertung, d. h. für das Urteil. Aus diesem Grunde untergliedert sich das oben skizzierte Kreislaufmodell in zwei Unterkreisläufe, nämlich zum einen in denjenigen der *Beobachtungen und emotionale Reaktionen* und zum anderen in denjenigen der *Beobachtungen und Urteile*.

Für Problemlösungsprozesse bedeutet das, dass der Einzelne versuchen muss, ein Bild von der vorliegenden Wirklichkeit zu bekommen, das möglichst wenig von unangemessenen emotionalen Reaktionen und realitätsverzerrenden Urteilen, d. h. Vorurteilen bestimmt ist. Nach Auffassung von Schein kann das aber nur dann gelingen, wenn er sich mit der Geschichte seiner Realitätswahrnehmung und den in dieser Geschichte entstandenen – wahrnehmungsverzerrenden – emotionalen Mustern, Vorurteilen, Klischees und vorgefassten Meinungen kritisch auseinandersetzt.

Die kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Geschichte ermöglicht es, die emotionalen Reaktionen, die sich bei der Beobachtung der äußeren Welt einstellen und sie beeinflussen und verzerren, bewusster wahrzunehmen. Diese Fähigkeit ist von offensichtlich größter Bedeutung, denn die emotionalen Reaktionen beeinflussen nicht nur die Beobachtung, sondern sind auch die Grundlage bzw. die Rahmung für die anschließenden Urteile, das heißt für die Bilder, mit deren Hilfe wir die äußere Realität erklären und bewerten. Schein schreibt dazu:

Sind wir uns etwas nicht bewusst, können wir es auch nicht kontrollieren. Lernen wir jedoch unsere wahren Gefühle und die Auslöser für sie kennen, haben wir die Wahl, ob wir diesen Gefühlen nachgeben oder nicht. Kennen wir sie und ihre Ursachen dagegen nicht, sind

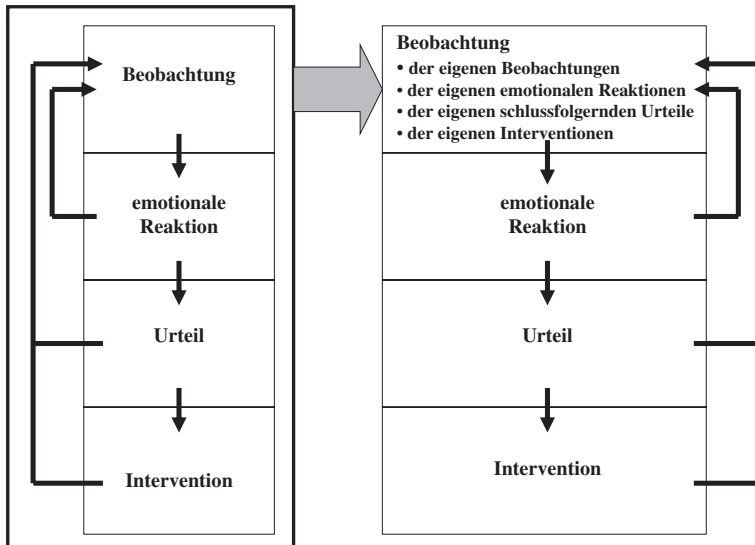


Abb. 2.13 Der systemisch-prozessuale Zusammenhang von Beobachtung, emotionaler Reaktion, Urteil und Intervention

wir de facto ihre Opfer. Nicht Impulsivität per se führt zu Schwierigkeiten, sondern sich von Impulsen, die man nicht bewusst versteht und daher nicht richtig bewertet hat, zu einer Handlung hinreißen zu lassen. Was Gefühle angeht, ist es daher wichtig, dass wir uns in Kontakt zu ihnen befinden, damit wir unsere Wahlmöglichkeiten erhöhen (Ebd., S. 120 f.).

Für Problemlösungsprozesse – und damit auch für Coachingprozesse – ist es deshalb wichtig, die eigenen vier Aktivitäten der Beobachtung, emotionalen Reaktion, Beurteilung und Intervention systematisch zu beobachten, und am besten, diese Beobachtung noch einmal selbst zu beobachten, um sicherzustellen, dass sie nicht durch unangemessene emotionale Reaktionen verzerrt ist (Abb. 2.13).

In der vorliegenden Studie wird dieser Erkenntnis dadurch Rechnung getragen, dass beobachtet wird, ob, wie intensiv und wie Coach und Klient zum einen die Entscheidungsmöglichkeit wahrnehmen, kognitiv bzw. metakognitiv relevante Einzelheiten zu erfassen (Abschn. 4.2.2.2), und zum anderen die Entscheidungsmöglichkeit, die eigenen personenspezifischen Bedingungen oder diejenigen von anderen zu thematisieren (Abschn. 4.3.2.1).

2.2.3.2 Peter Senges „Ladder of Inference“

Neben der grundlegenden Motivation, sich konstruktiv auf eine vorliegende Problematik bzw. Herausforderung einzulassen, um sie produktiv zu lösen, ist die Generierung und Nutzung basaler problemlösungsrelevanter Daten für jede Art von Problemlösungsprozessen – und damit auch für Coaching – von größter Bedeutung. Dieser Gedanke lässt

sich mithilfe der von Senge et al. (1996, S. 280) entwickelten Abstraktionsleiter („ladder of inference“) folgendermaßen illustrieren (Abb. 2.14).

- Menschen bewegen sich ständig in einer Welt beobachtbarer Daten, die sich auf objektive *Realitätsbedingungen* zum einen des äußeren Kontexts und zum anderen der eigenen Person beziehen.
- Alle Lebewesen haben die Fähigkeit, diese Realitätsbedingungen mithilfe ihrer Sinne wahrzunehmen. Für Menschen bedeutet das, dass sie sich mithilfe der *Sinnesaktivitäten* des Sehens, Hörens, Tastens bzw. Fühlens, Riechens und Schmeckens ein Bild von ihrer Welt und auch von sich selbst machen. Mit anderen Worten: Um sich ein Bild über die Welt und sich selbst zu machen, muss man Kontakt aufnehmen zu den

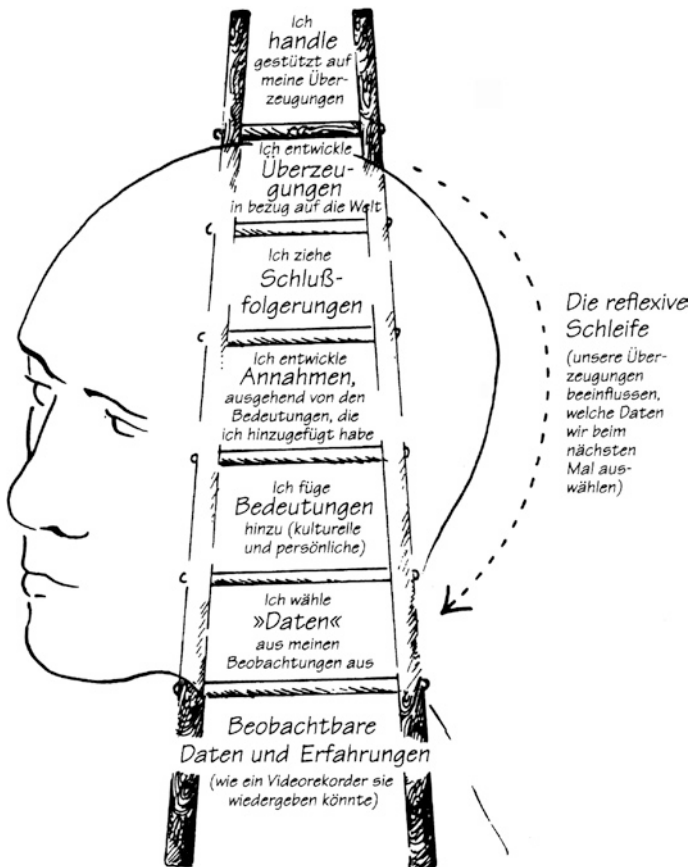


Abb. 2.14 Senges „Ladder of Inference“ (Abstraktionsleiter). (Senge u. a. 1996, S. 280)

entsprechend relevanten Realitätsbedingungen. Diese Bezugnahme ist immer *hochselektiv*. Auf diese Weise werden basale *kognitive* Daten über die Welt bzw. basale *metakognitive* Daten über sich selbst produziert sowie *emotionale* Daten des Welt- und Selbsterlebens. Diese basalen Daten sind die Grundlage für alles Denken und Fühlen. Aus diesem Grunde ordnet Senge die selektive Bezugnahme auf die Realitätsbedingungen und die in diesem Kontakt generierten kognitiven und metakognitiven Daten der ersten Stufe seiner Abstraktionsleiter zu.

- Diese aus den objektiven Realitätsbedingungen generierten basalen Daten werden unmittelbar nach ihrer Erstellung intrapsychisch verarbeitet bzw. bearbeitet, indem sie mit bereits vorliegenden, d. h. mental gespeicherten Erinnerungen in Beziehung gesetzt werden, um ihre *Bedeutung* zu ermitteln. Das ist die zweite Stufe auf Senge's Abstraktionsleiter. Sie hängt unmittelbar mit der dritten Abstraktionsstufe zusammen. Denn bei der Ermittlung der Bedeutung der basalen Daten spielen kulturell vermittelte und biografisch entwickelte *Vorannahmen* eine große Rolle, und zwar nicht zuletzt deshalb, weil sie weitgehend unbewusst und deshalb besonders intensiv wirken.
- Die Bedeutung der basalen Daten wird also nicht aus den Realitätsbedingungen, sondern einzig und allein in Auseinandersetzung mit dem intrapsychischen Wissensspeicher generiert. Weiterhin wird die Bearbeitung der aus den objektiven Realitätsbedingungen generierten basalen Daten durch die vorliegende Motivation gesteuert, – ein Aspekt, den Senge in seinem Modell zwar nicht explizit nennt, aber allem Anschein nach als Selbstverständlichkeit mit im Auge hat.
- Die so ermittelten Bedeutungen der aus den objektiven Realitätsbedingungen generierten basalen Daten steuern rückwirkend den weiteren selektiven Zugriff auf die vorliegende Welt der objektiven Realitätsbedingungen. Diese zirkuläre Rückkopplung ist in Senge's Abstraktionsleiter nicht explizit ausgewiesen, aber implizit mitgemeint.

Geht man mit Senge von einer konstruktivistischen Erkenntnistheorie aus, sind Daten nicht Teil der Welt, die es zu erkennen und zu bewältigen gilt. Daten können also nicht gesammelt werden wie zum Beispiele Pilze im Wald. Daten über die Welt und über sich selbst müssen vielmehr psychisch generiert werden, und zwar in Auseinandersetzung bzw. im Kontakt mit der Welt und sich selbst.

Diese Datengenerierung kann *kognitiv* und/oder *emotional* erfolgen. In diesem Sinne sind zwei Datentypen zu unterscheiden, nämlich

- Daten, die das Ergebnis der kognitiven Wahrnehmung relevanter Einzelheiten der Welt bzw. der metakognitiven Wahrnehmung eigener kognitiver Prozesse sind, und
- Daten, die das Ergebnis der emotionalen Wahrnehmung eigener Gefühle im Umgang mit der Welt und sich selbst sind.

Wie im nächsten Kapitel deutlich wird, nehmen die untersuchten Coaches und Klienten diese beiden Entscheidungsmöglichkeiten der Datengenerierung unterschiedlich intensiv wahr, indem sie die kognitive bzw. metakognitive Datengenerierung und -reflexion stark bevorzugen.

Aus diesem Grunde wurde in der vorliegenden Studie geprüft, ob es eine Möglichkeit gibt, die kognitive Generierung von Basisdaten kategorial zu untergliedern. Diese Prüfung lenkte den Blick auf die Auffälligkeit, dass die untersuchten Coaches ihre Klienten häufig anregten, eine bereits vollzogene kognitive bzw. metakognitive Fokussierung relevanter Einzelheiten nachzubessern, d. h. bei der Fokussierung mehr ins Detail zu gehen und konkreter zu werden oder bestimmte größere Zusammenhänge zu berücksichtigen.

Literatur

- Allcorn, S. (2006). Psychoanalytically informed executive coaching. In D. R. Stober & A. M. Grant (Hrsg.), *Evidence based coaching* (S. 129–152). Hoboken: Wiley.
- Auerbach, J. E. (2006). Cognitive coaching. In D. R. Stober & A. M. Grant (Hrsg.), *Evidence based coaching* (S. 103–128). Hoboken: Wiley.
- Austin, J. L. (1962/1972). *How to do with words*. Oxford 1962. Dtsch: *Zur Theorie der Sprechakte*. Stuttgart: Reclam.
- Baecker, D. (2003). *Organisation und Management*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Baethge, M. & Schiersmann, C. (1998). Prozessorientierte Weiterbildung – Perspektiven und Probleme eines neuen Paradigmas der Kompetenzentwicklung für die Arbeitswelt der Zukunft. In Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management Berlin (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung 98: Forschungsstand und Forschungsperspektiven* (S. 15–87). Münster: Waxmann.
- Baethge, M., & Volker, B.-K. (2006). Ökonomie, Technik, Organisation: Zur Entwicklung von Qualifikationsstruktur und Qualifikationsprofilen von Fachkräften. In R. Arnold & A. Lipsmeier (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildung* (2. Aufl., S. 153–173). Wiesbaden: VS Verlag.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Benner, D. (1978). *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft* (2. Aufl.). München: List.
- Eldridge, F., & Dembkowski, S. (2013). Behavioral coaching. In J. Passmore, D. B. Peterson, & T. Freire (Hrsg.), *The psychology of coaching and mentoring* (S. 298–318). Chichester: Wiley.
- Gallwey, T. (1974/2008). *The inner game of tennis*. Random house. Dtsch: *Die Kunst der entspannten Konzentration*. Bonn: New-School-Verlag.
- Geißler, H. (2006). Coaching. In F.-J. Kaiser & G. Pätzold. (Hrsg.), *Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. (2. Aufl., S. 207–208). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Geißler, H. (2008). Coaching – ein Bildungsrisiko? In Y. Ehrenspeck, G. de Haan, F. Thiel (Hrsg.), *Bildung: Angebot oder Zumutung*. (S. 193–209). Wiesbaden: VS Verlag
- Geißler, H. (2010). Produkt- und Marktsegmentierung von Coaching. In M. H. Breitner, C. Voigtländer, & K. Sohns (Hrsg.), *Perspektiven des Lebenslangen Lernens* (S. 223–236). Berlin: Verlag für Industrielle Informationstechnik und Organisation.
- Geißler, H. (2011). Organisationslernen durch Führungskräfte-Coaching mit modernen Medien. Neoinstitutionalistische Grundlegung und empirische Erprobung. In M. Göhlich, S. M. Weber, Chr. Schiersmann, & A. Schröer (Hrsg.), *Organisation und Führung* (S. 235–244). Wiesbaden: VS Verlag.

- Geißler, H. (2015). Wer sollte denn eigentlich bei der Bewertung von Coachingprozessen das erste und wer das letzte Wort haben? – Eine gegenstandskonstitutive Analyse. In H. Geißler & R. Wegener (Hrsg.), *Bewertung von Coachingprozessen* (S. 9–47). Wiesbaden: Springer.
- Grant, A. M. (2006). An integrative goal-focused approach to executive coaching. In D. R. Stober & A. M. Grant (Hrsg.), *Evidence based coaching* (S. 153–192). Hoboken: Wiley.
- Habermas, J. (1971). Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In J. Habermas & L. Niklas (Hrsg.), *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie* (S. 101–141). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns* (Bd. 1). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hindelang, G. (2010). *Einführung in die Sprechakttheorie* (5. Aufl.). Berlin: De Gruyter.
- Höher, P. (2006). *Coaching als Methode des Organisationslernens*. Bergisch Gladbach: EHP.
- Kauffman, C. (2006). Positive psychology: The science at the heart of coaching. In D. R. Stober & A. M. Grant (Hrsg.), *Evidence based coaching: Putting best practices to work for your clients* (S. 219–254). Hoboken: Wiley.
- Knoblauch, H. (2006). Konversationsanalyse. In R. Bohnsack, W. Marotzki, & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriff Qualitativer Sozialforschung* (2. Aufl., S. 105–108). Opladen & Farmington Hills: Budrich.
- Koller, H.-C. (1999). *Bildung und Widerstreit*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- König, E. (2005). Das Systemmodell der Personalen Systemtheorie. In E. König & G. Volmer (Hrsg.), *Systemisch denken und handeln* (S. 11–32). Weinheim: Beltz.
- König, E., & Volmer, G. (2002). *Systemisches Coaching – Handbuch für Führungskräfte, Berater und Trainer*. Weinheim: Beltz.
- Lippmann, E. (Hrsg.). (2006). *Coaching: Angewandte Psychologie für die Beratungspraxis* (2. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Looss, W. (1991). *Unter vier Augen: Coaching für Manager*. München: Redline Wirtschaft bei Verlag Moderne Industrie.
- Looss, W., & Rauen, C. (2000). Einzel-Coaching – Das Konzept einer komplexen Beratungsbeziehung. In R. Christopher (Hrsg.), *Handbuch Coaching* (1. Aufl., S. 89–113), Göttingen: Hogrefe.
- Luhmann, N. (2000). *Organisation und Entscheidung*. Frankfurt a. M.: Westdeutscher Verlag.
- Mezirow, J. (1991/1997). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass. Dtsch: *Transformative Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Musolff, H.-U. (1989). *Bildung. Der klassische Begriff und sein Wandel in der Bildungsreform der sechziger Jahre*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- O'Connor, J., & Lages, A. (2009). *Der große Coaching Atlas. Schlüsselkonzepte für effektives Coaching: Was wirklich funktioniert*. Kirchzarten bei Freiburg: VAK Verlag.
- Palmer, S., & Szymanska, K. (2008). Cognitive behavioural coaching: An integrative approach. In S. Palmer & A. Whybrow (Hrsg.), *Handbook of coaching psychology* (S. 86–117). London: Routledge.
- Palmer, S., & Williams, H. (2013). Cognitive behavioral approaches. In J. Passmore, D. B. Peterson, & T. Freire (Hrsg.), *The psychology of coaching and mentoring* (S. 339–365). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Passmore, J. (2008). Behavioural coaching. In S. Palmer & A. Whybrow (Hrsg.), *Handbook of coaching psychology* (S. 73–85). London: Routledge.
- Peterson, D. B. (2006). People are complex and the world is messy: A behavior-based approach to executive coaching. In D. R. Stober & A. M. Grant (Hrsg.), *Evidence based coaching: Putting best practices to work for your clients* (S. 51–76). Hoboken: Wiley.
- Prange, K. (1978). *Pädagogik als Erfahrungsprozeß*. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Rauen, C. (2005). Varianten des Coachings im Personalentwicklungsbereich. In C. Rauen (Hrsg.), *Handbuch Coaching* (3. Aufl. S. 111–136). Göttingen: Hogrefe.
- Schein, E. H. (2000). *Prozessberatung für die Organisation der Zukunft*. Köln: Edition Humanistische Psychologie.
- Schlieben-Lange, B. (1975). *Linguistische Pragmatik*. Kohlhammer: Stuttgart.
- Schmidt-Lellek, C. J. (2007). Coaching und Psychotherapie – Differenz und Konvergenz. Beratung zwischen arbeits- und persönlichkeitsbezogenen Fragestellungen. In A. Schreyögg & C. J. Schmidt-Lellek (Hrsg.), *Konzepte des Coaching* (S. 221–232). Wiesbaden: VS Verlag.
- Schreyögg, A. (2012). *Coaching. Eine Einführung für Praxis und Ausbildung* (7. Aufl.). Frankfurt: Campus.
- Searle, J. R. (1969/1971). *Speech acts*. Cambridge University Press 1969. Dtsch: *Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1971.
- Searle, J. R. (1976). A classification of illocutionary acts. *Language in Society*, 5, 1–23.
- Searle, J. R. (1979). A taxonomy of illocutionary acts. In J. R. Searle (Hrsg.), *Expression and meaning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Searle, J. R. (1980). Eine Klassifikation der Sprechakte. In P. Kußmaul (Hrsg.), *Sprechakttheorie. Ein Reader* (S. 82–108). Wiesbaden: Athenäum.
- Senge, P., Kleiner, A., Smith, B., Roberts, C., & Ross, R. (1996). *Das Fieldbook zur Fünften Disziplin*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Stober, D. R. (2006). Coaching from the humanistic perspective. In D. R. Stober & A. M. Grant (Hrsg.), *Evidence based coaching: Putting best practices to work for your clients* (S. 17–50). Hoboken: Wiley.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. D. (1967/1969). *Pragmatics of human communication. A study of interactional patterns, pathologies, and paradoxes*. New York: Norton. 1967. Dtsch: *Menschliche Kommunikation*. Bern: Huber.
- Whitmore, J. (1992/1994). *Coaching for performance*. London: Nicholas Brealey. Dtsch: *Coaching für die Praxis*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Wittenstein, L. (1971a). *Tractatus logico-philosophicus. Logisch-philosophische Abhandlungen* (8. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Wittenstein, L. (1971b). *Philosophische Untersuchungen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Wunderlich, D. (Hrsg.). (1972). *Linguistische Pragmatik*. Frankfurt a. M.: Fischer.



<http://www.springer.com/978-3-658-09639-7>

Die Grammatik des Coachens

Eine empirische Rekonstruktion

Geißler, H.

2017, XI, 461 S. 42 Abb., Hardcover

ISBN: 978-3-658-09639-7