

2 Aktueller Stand der Coachingweiterbildungsforschung und Verortung des vorliegenden Forschungsvorhabens

Wie einleitend bereits angedeutet, kann die bisherige Ausrichtung der insgesamt noch sehr jungen Coachingweiterbildungsforschung als Reflex auf die Heterogenität und Intransparenz des Coachingweiterbildungsmarktes verstanden werden. Verortet in der Tradition von Evaluation und Bildungscontrolling, sind die derzeit vorliegenden Forschungsarbeiten in diesem Sinne stark geprägt durch das Bestreben, Qualitätskriterien für Coachingweiterbildungen zu definieren, diese in Qualitätsmodellen abzubilden und geeignete Evaluationsansätze und -designs für Coachingweiterbildungen zu entwickeln und zu erproben. Fragen nach Wirksamkeit und Effekten, Messbarkeit und Vergleichbarkeit, Benchmarking und der Steuerung und Kontrolle von Weiterbildungsmaßnahmen sind dabei zentral. Die Coachingweiterbildungsforschung ist gegenwärtig somit im Kern ergebnisorientierte Evaluationsforschung.

Im Zuge der Einordnung des Forschungsgegenstandes in den weiteren Kontext der Coachingforschung soll im Folgenden zunächst das Verhältnis von Coachingforschung und Coachingweiterbildungsforschung beleuchtet werden, bevor die derzeit vorliegenden Beiträge im Bereich der Coachingweiterbildungsforschung in einem systematisierenden Überblick dargestellt werden.⁵ Anknüpfend daran wird ein Forschungsdesiderat formuliert und schließlich die Verortung des eigenen Forschungsvorhabens vorgenommen.

2.1 Zum Verhältnis von Coachingforschung und Coachingweiterbildungsforschung

Häufig wird die Coachingforschung als noch in den Kinderschuhen steckend (vgl. Berndt 2011; Bresser 2011; Graf 2011) bzw. als sich gegenwärtig erst konstituierendes eigenständiges Forschungsfeld in der Schnittmenge verschiedener

⁵ Ebenso wie die Arbeit ihren Fokus auf Strukturen und Entwicklungen des deutschsprachigen Coachingweiterbildungsmarktes richtet, wird hier allein auf die deutschsprachige Forschungsliteratur zu Coaching und Coachingweiterbildungen rekurriert. Zur Entwicklung und zum aktuellen Stand der internationalen Coachingforschung siehe Kotte et al. (2015).

Disziplinen (vgl. Fietze 2011a; Wegener 2013) beschrieben. Möller und Kotte (2011) vergleichen sie mit einem „Flickenteppich oft unverbundener Ansätze mit sehr heterogener Qualität“ (S. 450), und auch Bresser (2011) bezeichnet „das weltweite Bild der Coaching-Forschung [als] in der Tat sehr lückenhaft und fragmentiert“ (S. 192). Berndt (2011) spricht in diesem Zusammenhang von einer „Nebeneinander-Forschung“ (S. 1) ohne erkennbaren gemeinsamen Bezug. Eine Intensivierung der Forschungsbemühungen habe Birgmeier (2011) zufolge erst kürzlich begonnen, und die Entwicklung des Coachings befinde sich demnach noch in einer Phase, „in der es gerade um die wissenschaftliche Fundierung professionellen Wissens und Könnens, kurz: um die Konturierung einer genuinen Coachingforschung“ (S. 423) gehe. Auf dem „Weg zu einer eigenständigen Beratungs- bzw. Coachingwissenschaft“ (ebd.) gelte es, noch „eine ganze Reihe“ (ebd.) an offenen Fragen und relevanten Themen zu bearbeiten.

Sucht man nach Arbeiten, die eine Übersicht über die Forschungslandschaft im Coaching gewähren, so fällt auf, dass die entsprechenden Beiträge ihre Darstellung auf den Bereich der Wirkungsforschung beschränken. Dies ergibt sich daraus, dass Coachingforschung – zumindest im Wesentlichen – schlicht und ergreifend als Wirkungsforschung verstanden wird:

„Die bisherige Coachingforschung hat sich vorrangig mit der Frage beschäftigt, welche Wirkungen durch Coaching erzielt werden.“ (Greif 2011b, S. 39)

Oder:

„[D]ie Forschung zu Coaching [beschäftigt] zwei wesentliche Fragen: Zum einen, ob Coaching generell wirkt (Wirksamkeit), und zum anderen, welche Faktoren die Wirkung verursachen und welche Interdependenzen diese Faktoren aufweisen (Wirkung). Verstärkt geht es derzeit darum, Erkenntnisse zu Wirkmechanismen zu generieren“ (Ebner 2014, S. 66).

Eine zentrale Rolle spielt in diesem Zusammenhang die Arbeit von Greif (2008), in welcher er den internationalen Stand der Evaluationsforschung im Coaching zusammenfasst (getrennt nach Studien zur Wirksamkeit (Ergebnisevaluationen) und Studien zu Voraussetzungen und Wirkfaktoren (Prozessevaluationen); vgl. S. 212ff.) und auf der Basis dieser Ergebnisse ein allgemeines „Strukturmodell der Wirkungen beim ergebnisorientierten Einzelcoaching“⁶ (ebd., S. 277) entwirft. Künzli (2009) würdigt Greifs Arbeit in seiner kurz danach veröffentlichten Übersicht über empirische Arbeiten zu den Wirkungen und Wirkfaktoren im

⁶ Mittlerweile hat Greif dieses Strukturmodell weiterentwickelt zu einem umfassenderen „Coaching-Evaluationsmodell“ (2014a, S. 167), das „als Orientierung für praktische und wissenschaftliche Evaluationsstudien“ (ebd., S. 159) dienen soll.

Führungskräfte-Coaching als „Meilenstein der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Coaching“ (S. 2) – und auch neuere Übersichtsdarstellungen zur Coachingforschung von Möller und Kotte (2011) oder Wegener (2013) greifen explizit das Strukturmodell von Greif auf, um entlang dessen vorliegende Forschungsansätze und -ergebnisse der Coachingforschung einzuordnen und zu systematisieren. Greifs Wirkungsmodell wird damit explizit zum Orientierungsrahmen erhoben, der „mögliche relevante Dimensionen von Coaching und damit verbundene Forschungsperspektiven“ (Wegener 2013, S. 394) festlegt. Für ihre Abbildung der Forschungslandschaft übernehmen hierbei Möller und Kotte (vgl. 2011, S. 446) wie auch Wegener (vgl. 2013, S. 394) Greifs Unterteilung in Wirkfaktoren einerseits (Voraussetzungen aufseiten von Coach und Klient/in und Erfolgsfaktoren für den Prozess)⁷ und Ergebnismaße andererseits (allgemeine und spezifische Erfolgskriterien).

Der gemeinsame Tenor der genannten Arbeiten besteht letztlich in der Feststellung, dass es zukünftig verstärkt der Evaluations- und Wirkungsforschung für das Feld des Coachings bedürfe. Denn auch wenn es erste Nachweise für die Wirksamkeit von Coaching gebe (vgl. Künzli 2009, S. 10), könne man sich Greif (2011a) zufolge „[m]it den bisher nachgewiesenen Ergebnissen über die Wirkungen von Coaching [...] nicht zufrieden geben“ (S. 41). Möller und Kotte (2011) definieren daraufhin als „kritische[] Themenfelder, denen sich eine systematisch angelegte Coachingforschung widmen muss: de[n] Coach, de[n] Klienten⁸ und ihre[] Beziehung; organisationale[] Fragen (z.B. Dreiecksbeziehungen Coach-Klient-Organisation); Prozess und Outcome von Coaching; sowie [die] dem Coaching zugrundeliegenden Theorien“ (S. 451). Coachingforschung müsse dabei theoriegeleitet erfolgen und methodisch breit angelegt sein (Prozess- wie Ergebnisforschung, qualitativ wie quantitativ). Wegener (2013) fordert ergänzend hierzu, dass die Coachingforschung sich der gegenwärtig vorherrschenden „Verständnisvielfalt“ (S. 381), was Coaching ist bzw. sein sollte, annehmen und auf einer empirischen Grundlage Vorschläge unterbreiten solle, wie hier ein minimaler Konsens aussehen könne. Zudem gelte es für die künftige Coachingforschung, neue Entwicklungen im Bereich des Coachings („neue

⁷ Auch Ebner (2014) strukturiert den Forschungsstand zu Wirkfaktoren im Coaching im Rahmen ihrer Dissertation auf diese Weise, ergänzt um den Aspekt Methoden und Strukturmerkmale (vgl. S. 50ff.).

⁸ Ebner (2014) konstatiert, dass die Voraussetzungen aufseiten der Klient/inn/en in der Forschung zu Wirkfaktoren und -mechanismen bisher noch am wenigsten berücksichtigt wurden; in ihrer Dissertation widmet sie sich daher „nicht nur der Frage, welche Veränderungen beim Klienten eintreten, sondern untersucht auch Antezedenzen für diese Veränderungen und überprüft, wie Klienteneigenschaften miteinander interagieren und damit das Ergebnis eines Coachingprozesses beeinflussen“ (S. 1).

Coaching-Themen“; ebd., S. 405) aufzugreifen; zu diesen Entwicklungen zählt er die Differenzierung der Praxisfelder, in denen Coaching Einsatz findet, die Etablierung von Coachingprogrammen (in Unternehmen) und den Einsatz moderner Medien im Coaching.

Aufgrund der Tatsache, dass die hier dargestellten Übersichtsbeiträge ausschließlich auf Coachingforschung als Wirkungs- bzw. Evaluationsforschung fokussieren, drängt sich der Eindruck auf, nennenswerte Coachingforschung sei mit Wirkungsforschung gleichzusetzen. Dies wird dadurch verstärkt, dass in einigen der genannten Beiträge Coachingforschung sogar mit Wirkungsforschung gleichgesetzt wird (wie beispielsweise in einem Beitrag von Greif (2011a), der mit „Die wichtigsten Erkenntnisse aus der Coachingforschung für die Praxis aufbereitet“ überschrieben ist, oder in der Feststellung von Möller und Kotte (2011), dass die Forschung zu Wirksamkeit und Wirkfaktoren im Coaching noch am Anfang stehe und sich erst allmählich „einige universitäre ‚Inseln‘ und Forschungsgruppen heraus[bilden], an denen über Einzelforschung hinaus Coachingforschung systematisch verankert wird“ (S. 446)). Somit vermitteln diese Beiträge zum einen, dass die Wirkungsforschung zweifelsohne das Herzstück der Coachingforschung bildet, und gleichzeitig wird postuliert, dass es die Zentralstellung dieses Themas als Desiderat zukünftiger Coachingforschung aufrechtzuerhalten und auszubauen gelte (dementsprechend wird beispielsweise die „Zukunft der Coachingforschung“ – so der Titel des Beitrags von Möller und Kotte (2011) – konsequent aus der Perspektive einer Wirkungsforschung gedacht). Aus einer professionstheoretischen Perspektive unterstützt Berndt (2011) das Vorantreiben der Wirkungsforschung; auch er kommt im Zuge seiner Dissertation zu dem Ergebnis, dass sich die Coachingforschung „schwerpunktmäßig mit Wirkfaktoren und Wirksamkeit sowie Methoden auseinandersetzt“ (S. 246). Angesichts einer insgesamt dennoch unbefriedigenden Forschungslage fokussierten Stakeholder auf der Suche nach Antworten „besonders auf Nutzenaspekte von Coaching“ (ebd., S. 66). Daher fordert er ausdrücklich, dass Wirkfaktoren-Forschung im Coaching als „aktueller Trend [...] im Sinne eines evidenzbasierten Ansatzes erweitert werden sollte“ (ebd., S. 91). Dies sei für eine angestrebte Professionsbildung unabdingbar:

„Mit Blick auf Mikroprofessionalisierung im Coaching muss das Ziel von Coaching-Forschung sein, Coaching-Erfolg und dessen Zusammenhänge zu erklären. [...] Nur, wenn dieser erklärbar ist bzw. wird, kann sich Coaching im Sinne einer sekundären Professionalisierung auch als Profession etablieren und durch weitergehende Forschungsbemühungen seinen Wirkfaktoren eine Identität geben.“ (Ebd., S. 92)

Forschungsansätzen, die sich mit anderen als explizit auf die Wirkung und Erfolgsfaktoren von Coaching ausgerichteten Forschungsfragen auseinandersetzen, wird in den hier dargestellten Beiträgen gleichsam eine marginale Position in der Forschungslandschaft zugewiesen. Dies äußert sich praktisch durch ein Ausblenden und Nicht-in-Relation-Setzen zu den eigenen Forschungsfragen, was insbesondere im Forschungsüberblick (zu den Wirkfaktoren im Coachingprozess) von Greif et al. (2012) deutlich wird:

„Unser Beitrag konzentriert sich auf Untersuchungen zu hypothetischen Wirkfaktoren, die durch Verhaltensbeobachtungen oder Transkripte der Gespräche von Coaches und Klient/innen in Coachingsitzungen untersucht werden, um Ergebnisse oder Wirkungen am Ende der Sitzung oder des abgeschlossenen Coachings vorhersagen und erklären zu können. Interpretative Untersuchungen und phänomenologische Beschreibungen von Coaching-Prozessen oder linguistische Analysen von Transkripten, die nicht auf die Vorhersage von Coaching-Ergebnissen abzielen, werden hier ausgeklammert, obwohl sie also solche hochinteressant sind.“ (S. 376)

Zieht man das Bild der Coachingforschung von Möller und Kotte (2011) – „Flickenteppich oft unverbundener Ansätze“ (S. 450) – heran, so lässt sich festhalten, dass der Flicker der Coachingwirkungsforschung insgesamt gut beleuchtet und umrissen ist, während andere Themen und Felder der Coachingforschung eher weniger beleuchtet sind und vor allem unverbunden hierzu bleiben. Vergleichbare Literaturübersichten wie für den Bereich der Wirkungsforschung liegen für andere Bereiche der Coachingforschung dementsprechend nicht vor. Dies trifft auch für die Coachingweiterbildungsforschung zu, die in keiner der oben genannten Übersichtsarbeiten zur Coachingforschung Erwähnung findet – d.h., auch nicht im Sinne eines Themas, dessen sich die zukünftige Coachingforschung annehmen sollte. Der Bereich der Coachinausbildung wird dort lediglich insofern thematisch, als für die Beratungspraxis („Coaches wie Ausbildungsinstitute[]“; Möller und Kotte 2011, S. 451) eine mangelnde Rezeption der Coachingforschung und ihrer Ergebnisse konstatiert und die systematische Integration der Coachingforschung in die Aus- und Weiterbildung von Coaches gefordert wird (vgl. ebd., S. 452; Greif 2011a, S. 36). Auch Berndt (2011) betrachtet Coachinausbilder/innen aus professionstheoretischer Perspektive als „Scharnier zwischen Wissenschaft und Praxis“ (S. 108), die durch das Integrieren wissenschaftlicher Erkenntnisse in ihre Ausbildungen einen wichtigen Beitrag zur Professionalisierung von Coaching zu leisten vermögen. In diesem Sinne scheint der Bereich der Weiterbildung für die Wirkungsforschung nicht in erster Linie als Forschungsgegenstand zu interessieren, sondern vielmehr als Ort des

Zugänglichmachens und Umsetzens von Forschungsergebnissen zur gezielten Verbesserung von Coaching (vgl. Greif et al. 2012, S. 388).

Auch wenn der Coachingweiterbildungsforschung im weiteren Kontext der Coachingforschung – bestimmt durch die Perspektive der Wirkungsforschung – somit implizit bisher eher eine marginale Position zugeschrieben wurde, ist sie nichtsdestotrotz in der Forschungslandschaft des Coachings präsent.⁹ Allerdings trifft auf sie in noch stärkerem Maße als auf die Coachingforschung zu, dass die Forschungsbemühungen sich noch in ihren Anfängen befinden und auch hier eine bisher noch sehr geringe Anzahl einzelner Forschungsarbeiten unverbunden nebeneinander steht.

Da gegenwärtig also eine systematische Zusammenschau der derzeit vorliegenden Forschungsbeiträge im Bereich der Coachingweiterbildungsforschung noch aussteht, soll im Folgenden ein erster derartiger Überblick erstellt werden. Aufgrund dessen wird der Darstellung des aktuellen Forschungsstandes insgesamt ein ausführlicherer Rahmen als üblich eingeräumt (insofern jeweils eine Deskription der Forschungsausrichtung und -motivation, des Forschungsdesigns und der zentralen Ergebnisse der Studien erfolgt – was aufgrund der insgesamt geringen Anzahl an Beiträgen im vorliegenden Rahmen möglich ist). Über diese systematische Zusammenschau soll zunächst eine grundlegende Orientierung hinsichtlich der Forschungslage geschaffen werden,¹⁰ bevor ein spezifisches Forschungsdesiderat formuliert und schließlich das eigene Forschungsvorhaben skizziert wird.

2.2 Aktueller Stand der Coachingweiterbildungsforschung: ein systematisierender Überblick

Im Folgenden werden die gegenwärtig vorliegenden Forschungsbeiträge für das Feld der Coachingweiterbildungsforschung in einer Übersicht zusammengetragen. Die an dieser Stelle explizit deskriptiv-zusammenfassende Darstellung unterscheidet dabei Studien mit explorativer Ausrichtung, welche den Versuch unternehmen, das unübersichtliche Forschungsfeld aufzuschließen und Maßstäbe

⁹ Das dokumentierte kürzlich bspw. auch der 3. Internationale Coaching-Fachkongress „Coaching meets Research ...“ aus dem Juni 2014, der auch ein Themen-Lab „Weiterbildung“ umfasste (die Abstracts der Beiträge sind auf der Homepage des Kongresses einsehbar: http://www.coaching-meets-research.ch/archiv/kongress2014/programm/themen-und-forschungslabs_18_6. Zugriffen: 15. Dezember 2015).

¹⁰ Dabei wird kein endgültiger Anspruch auf Vollständigkeit erhoben; insbesondere spezifische Evaluationskonzepte für Studien-/Weiterbildungsgänge mögen bereits ausgearbeitet sein.

für die Qualität einer Coachingweiterbildung (empirisch fundiert) zu entwickeln, und evaluative Studien, die die Wirksamkeit von Coachingweiterbildungen (bzw. den Einfluss spezifischer Faktoren) bewerten.

2.2.1 *Explorative Studien*

2.2.1.1 Das ‚Coaching-Index Qualitätsmodell‘

Auf der Basis seiner empirischen Forschung entwickelt Rauen (2006, 2007a, 2007b, 2007c, 2007d, 2007e) ein erstes Qualitätsmodell für Coachingweiterbildungen: das ‚Coaching-Index Qualitätsmodell‘. Sein Forschungsvorhaben ist dabei doppelt motiviert: Zum einen soll durch das Identifizieren relevanter Qualitätsfaktoren und -dimensionen eine Orientierung hinsichtlich der Qualität von Coachingweiterbildungen geschaffen und der Intransparenz des noch jungen Coachingweiterbildungsmarktes entgegengewirkt werden (vgl. 2007a, S. 29), und des Weiteren soll Coachingweiterbildungsanbieter/innen ein konkretes Evaluations- bzw. Controlling-Instrument „zur systematischen Optimierung ihrer Weiterbildung“ (ebd., S. 30) an die Hand gegeben werden, „welches eine Einordnung der Qualität der jeweiligen Weiterbildung zum Gesamtmarkt zulässt“ (ebd.). Das von Rauen entworfene Qualitätsmodell bildet hierbei den Ausgangspunkt, um „ein inhaltlich relevantes und statistisch abgesichertes Messverfahren zur Erfassung der Güte von Coaching-Weiterbildungen“ (ebd.) zu entwickeln. Somit soll das entwickelte Qualitätsmessverfahren nicht zuletzt Benchmarkdaten liefern, die Weiterbildungsanbieter/innen im Rahmen ihrer Marketingaktivitäten zur Positionierung und Profilierung nutzen können, um sich mit ihrem Angebot vom Gesamtmarkt abzuheben (vgl. ebd., S. 28).

Die Ausrichtung von Rauens Forschungsvorhaben ist somit insgesamt stark am intendierten Anwendungsbezug seines Modells in den Bereichen Controlling und Marketing orientiert. Da die Evaluation selbst, die Rauen anhand eines Online-Fragebogens durchführt, nicht mehr im Kontext wissenschaftlicher Forschung verortet ist, wird Rauens Forschungsansatz im Rahmen der vorliegenden Darstellung jedoch nicht als evaluativ eingeordnet; ausschlaggebend für die Einordnung als explorative Studie ist vielmehr die empirische Fundierung des von Rauen entwickelten Qualitätsmodells aufgrund explorativer Recherchen und Befragungen.

Rauen setzt hier bei der Frage an, welche Faktoren oder Einflussgrößen als qualitätsbestimmend für Coachingweiterbildungen betrachtet werden können. An bestehenden Zertifizierungsverfahren kritisiert er, dass diese zumeist von Einzel- bzw. Lobbyinteressen geleitet seien und willkürlich Kompetenzen festlegen, die

Coaches in einer Weiterbildung erwerben sollen (vgl. 2007b, 2007d). Zudem fokussierten diese Zertifizierungen einseitig auf die Ergebnisqualität von Weiterbildungen (Fähigkeiten und Eigenschaften der Absolvent/inn/en) – ein antiquierter Ansatz, welcher ausblende, inwiefern eine Weiterbildung tatsächlich zur Befähigung der Teilnehmenden beiträgt (vgl. 2007d), und der nicht beantwortet, ob es überhaupt einen „kausale[n] Zusammenhang zwischen Absolventen-Kompetenz und Ausbildung“ (2007b, S. 5) gibt. Rauen beansprucht daher:

„Wer die Qualität von Coach-Ausbildungen erfassen will, muss drei Dimensionen betrachten: 1) die Struktur der Ausbildung, 2) die Gestaltung des Ausbildungsprozesses und 3) das Ausbildungsergebnis“ (2007c, S. 11).

Kompetenzmodelle allein seien demnach nicht ausreichend für die Beurteilung einer Coachingweiterbildung. Aus dieser Kritik heraus entwickelt Rauen sein empirisches Untersuchungsdesign (vgl. 2007a, S. 30ff.), welches die klassischen Dimensionen der Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität gleichermaßen berücksichtigt. Basierend auf einer umfangreichen Literaturrecherche identifizierte Rauen zunächst 326 Qualitätskriterien für Coachingweiterbildungen (den Bereichen der Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität zugewiesen). Hierauf folgten zwei Befragungen von Coachingexpert/inn/en, woraufhin der Kriterienkatalog modifiziert wurde, sodass schließlich 158 relevante Qualitätskriterien verblieben und als Items in den Fragebogen der Hauptuntersuchung eingingen. Hier wurden 87 Dozent/inn/en und 975 Teilnehmer/innen zu der von ihnen angebotenen bzw. absolvierten Weiterbildung befragt. Im Rahmen einer explorativen Faktorenanalyse wurden schließlich 15 Qualitätsfaktoren identifiziert (vgl. Rauen 2007d, 2007e)¹¹:

Strukturqualität (Was braucht man für eine Coachingweiterbildung?):

- Kompetenz der Lehr-Coaches
- Markt-Image
- Marketing-Aktivitäten
- Prägnante Außendarstellung
- Funktionale Räume und Ausstattung

¹¹ In Rauens Publikationen finden sich zwei Versionen des ‚Coaching-Index Qualitätsmodells‘, in denen die Qualitätsfaktoren zum Teil unterschiedlich benannt werden. Hier wird Bezug genommen auf die aktuellere Version aus dem September/Okttober 2007 (veröffentlicht in 2007d und 2007e – gegenüber der Version vom Juli 2007 in 2007a, 2007b und 2007c). Eine Originalgrafik zum ‚Coaching-Index Qualitätsmodell‘ findet sich unter http://www.coaching-index.de/qualitaet_von_coaching-weiterbildungen.htm. Zugriffen: 15. Dezember 2015.

Prozessqualität (Wie führt man eine Coachingweiterbildung durch?):

- Beziehungsqualität Teilnehmer/innen – Lehr-Coaches
- Beziehungsqualität in der Teilnehmergruppe
- Gegenseitige Erwartungs- und Zielklärung
- Transparente Teilnahmebedingungen
- Praktische Coachingübungen

Ergebnisqualität (Was ist das Ergebnis einer Coachingweiterbildung?):

- Gesamtzufriedenheit
- Persönliche Entwicklung
- Coachingkompetenz
- Grundtechniken
- Spezialtechniken

Aufgrund des Einbeziegens entsprechender Fachliteratur und verschiedener Akteurinnen und Akteure aus dem Bereich des Coachings erfasste das ‚Coaching-Index Qualitätsmodell‘ gemäß Rauen das, „was der Markt und nicht einzelne Interessengruppen als qualitätsrelevant erachten“ (2007d, S. 9). Dieser Aspekt des Marktes bzw. der Vermarktung findet auch Eingang in die Qualitätsfaktoren – wobei bezeichnenderweise mit gleich drei von fünf Faktoren die Strukturqualität einer Coachingweiterbildung überwiegend von diesem Aspekt des Marketings/der Vermarktbarkeit bestimmt wird (gerade dieser Aspekt der Strukturqualität, der vermutlich nicht von allen in die Studie Einbezogenen als gleichermaßen relevant erachtet würde, verdeutlicht, dass Rauens Ergebnisse keinen Aufschluss mehr darüber zulassen, aus wessen Perspektive die verschiedenen Faktoren als qualitätsbestimmend erachtet werden). Eine offene Frage bleibt zudem, wie stark die einzelnen Qualitätsfaktoren hinsichtlich der Weiterbildungsqualität ins Gewicht fallen. Laut Rauen zähle nicht jeder Faktor gleich viel (bspw. sei die ‚Dozentenkompetenz‘ bedeutsamer als die ‚prägnante Außendarstellung‘); die genaue Relevanz der Faktoren sei allerdings noch nicht erhoben (vgl. 2007b, S. 9).

In einem zweiten Schritt entwickelt Rauen schließlich, basierend auf diesem Qualitätsmodell, einen standardisierten Fragebogen für die Evaluation von Coachingweiterbildungen.¹² Dieser gebe Weiterbildungsteilnehmer/inne/n die Mög-

¹² Mithilfe dieses Online-Fragebogens kann die jeweilige Weiterbildung rückblickend anhand verschiedener Aussagen (welche auf die identifizierten Qualitätsfaktoren zurückgehen) beurteilt werden; vgl. <http://www.coaching-index.de/umfrageportal/TakeSurvey.asp?PageNumber=1&SurveyID=4JH463KK2o811>. Zugriffen: 15. Dezember 2015.

lichkeit, ihre absolvierte Weiterbildung zu evaluieren, woraufhin den entsprechenden Weiterbildungsanbieter/inne/n online ein Feedback zu den Ergebnissen gegeben werde – einerseits zu den Werten der eigenen Weiterbildung gegenüber denen des Gesamtmarktes und andererseits zur eigenen Einschätzung gegenüber der der Absolvent/inn/en (vgl. ebd.). Dieser Fragebogen stellt somit das oben erwähnte Evaluations- und Controlling-Instrument dar, das den Weiterbildungs anbietenden Anhaltspunkte liefern soll, „an welcher Stelle Qualität tatsächlich spürbar wahrgenommen wird und ggf. verbessert werden kann“ (2007d). Die Qualitätseinschätzung der Weiterbildungsabsolvent/inn/en, die im Dienste des Controllings und Benchmarkings erfolgt, bemisst die Qualität einer Coachingweiterbildung dabei allein am Maßstab der eigenen Zufriedenheit, wodurch die Kundenzufriedenheit in Rauens Evaluationsdesign zum Ausgangspunkt für den Vergleich verschiedener Weiterbildungsmaßnahmen wird.¹³ Um die einseitige Fokussierung auf die Dimension der Ergebnisqualität zu vermeiden, lässt Rauen hierbei auch die Struktur- und Prozessqualität von den Absolvent/inn/en beurteilen.

2.2.1.2 Kompetenzvermittlung und Qualitätssicherung aus der Sicht von Coachingweiterbildungsanbieter/inne/n und Absolvent/inn/en

Im Rahmen ihrer Diplomarbeit beschäftigt sich auch Grünwald (2008) mit Fragen der „Kompetenzvermittlung und Qualitätssicherung“ (S. 1). Ziel ihrer Studie ist es, „eine explorative Übersicht der Weiterbildungen in Bezug auf ihre Qualitätsaspekte sowie wesentliche Kompetenzen, die vermittelt werden, darzustellen“ (ebd., S. 1f.). Der intransparente Coachingweiterbildungsmarkt mit seinem „Anbieterpluralismus“ (ebd., S. 36) erfordere es, ein besonderes Augenmerk auf die Qualität von Weiterbildungen zu richten. Daher beabsichtigt Grünwald, über eine empirische Annäherung an die Qualitätsfrage „einen Schritt zu mehr Transparenz in dieser Branche“ (ebd., S. 2) zu unternehmen. Sie widmet sich in diesem Sinne den beiden zentralen Fragen, welche Kompetenzen in der Weiterbildung zum Coach vermittelt werden und wie die Qualität von Coachingweiterbildungen sichergestellt wird (vgl. ebd., S. 35).

Dies untersucht Grünwald anhand einer Dokumentenanalyse der Informationsbroschüren von Coachingweiterbildungs anbietenden wie auch anhand von „halbstrukturierte[n] telefonische[n] Einzel-Interviews“ (ebd., S. 39) mit 29 Anbieter/inne/n und 13 Absolvent/inn/en (inhaltsanalytische Auswertung). Diese

¹³ Zur Kritik an der Angemessenheit eines solchen Vorgehens vgl. Möller und Drexler (2008, 2011); diese Arbeiten werden in Kap. 2.2.2.1 vorgestellt.

Ergebnisse gleicht sie mit „einem theoretisch basierten Kompetenzmodell sowie einem deduktiv entwickelten Kriterienkatalog der Qualitätsaspekte“ (ebd., S. 2) ab. Grünwald entwickelt hierfür unter Rückgriff auf die Coachingliteratur und vorliegende Studien einerseits ein „Coach-Profil“ (ebd., S. 22f.), in welchem die zentralen Kompetenzen von Coaches formuliert werden, und andererseits definiert sie Qualitätskriterien für Coachingweiterbildungen (vgl. ebd., S. 34, wobei sie – wie auch Rauen – die Dimensionen der Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität unterscheidet). Schließlich wird auf der Basis dieser Ergebnisse ein „Reflexionsleitfaden zur Beurteilung von Coaching-Weiterbildungen“ (ebd., S. 126-137) für Weiterbildungsanbietende und -interessierte vorgelegt; anders als der von Rauen entwickelte Fragebogen diene dieser Leitfaden allerdings ausschließlich der Selbstevaluation (auch für Weiterbildungsinteressierte, und zwar im Sinne des Vergleichs verschiedener Angebote und des Vergleichs der eigenen Ziele mit den jeweiligen Weiterbildungszielen).

Im Rahmen einer Vorstudie analysiert Grünwald zunächst Informations- bzw. Werbematerial von Coachingweiterbildungsanbietenden, welches ihr nach entsprechender Anfrage von 138 Anbieter/innen per Post bzw. E-Mail zugesendet wurde. Diese Daten verdichtet sie zu einer „Übersicht des deutschen Coaching-Weiterbildungsmarktes“ (ebd., S. 56f.; Zusammenfassung: S. 117). In dieser Stichprobe sind 132 private (davon 22 gemeinnützige) und 6 öffentliche Weiterbildungseinrichtungen vertreten; wissenschaftlich angebunden seien hiervon 19, zertifiziert 62. Die drei von Grünwald definierten Preissegmente (hoch = über 7.000 €, mittel = zwischen 7.000 und 4.001 €, niedrig = bis 4.000 €) sind gleichermaßen vertreten. Hinsichtlich der inhaltlichen Ausrichtung weisen 57 Weiterbildungsanbieter einen schulenübergreifenden Schwerpunkt auf, 20 einen allein systemischen, 46 besitzen keinen erkennbaren Schwerpunkt, und 15 Anbieter weisen sonstige Schwerpunkte auf (bspw. NLP).¹⁴

Im Hinblick auf die Forschungsfrage nach den vermittelten Kompetenzen legt Grünwald die vier Hauptkategorien der Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz an ihr Datenmaterial an. Aufseiten der Weiterbildungsanbieter zeige sich „ein klarer Fokus [...] auf methodische Kompetenzen neben den viel-

¹⁴ Greif (2014b), der u.a. 47 Coachingausbildungen in Deutschland hinsichtlich ihrer Ausrichtung und wissenschaftlichen Bezüge sichtet (ursprüngliche Stichprobe bildeten die Top 50 des Page-Rank bei Google; vgl. S. 304), findet diesbezüglich eine systemisch(-konstruktivistisch)e Ausrichtung bei 55 Prozent, NLP bei 36 Prozent und Transaktionsanalyse bzw. eine lösungsfokussierte Ausrichtung bei je 17 Prozent (Mehrfachnennungen möglich); keinerlei Richtungshinweise finden sich bei 15 Prozent. Hinsichtlich der Bezüge zu Wissenschaft und Forschung (explizite Hinweise auf wissenschaftlich validierte Theorien und Methoden) betrachtet Greif lediglich 4 Prozent der Ausbildungen als wissenschaftlich fundiert (vgl. ebd., S. 306): Die „meisten Coachingausbildungen [haben] [...] keine erkennbaren Beziehungen zu Wissenschaft und Forschung“ (ebd., S. 307).

fältigen persönlichen Anforderungen“ (ebd., S. 73). Diese Tendenz spiegele sich auch in den Aussagen der Absolvent/inn/en wider; so werde die allgemeine Methodenkompetenz von beiden Gruppen als das zentrale Lernziel einer Coachingweiterbildung betrachtet (die drei zentralen Lernziele stellen für die Weiterbildner/innen allgemeine Methodenkompetenz, Selbstreflexion und übergreifende Coachingkompetenz dar; für die Absolvent/inn/en sind dies allgemeine Methodenkompetenz, Kommunikationsfähigkeit und Selbstreflexion; vgl. ebd., S. 87). Insgesamt sei bemerkenswert, „dass die Absolventen eine weitaus geringere Anzahl vermittelter Kompetenzen nennen“ (ebd., S. 94). Der Stellenwert von Persönlichkeitsentwicklung vs. Wissenserweiterung werde gemäß Grünwald im Durchschnitt von den Weiterbildungsanbieter/inne/n als annähernd gleich bedeutsam erachtet (vgl. ebd., S. 70). Auf der Ebene der Einzelaussagen variere die zugeschriebene Bedeutsamkeit jedoch stark:

„So gibt es Ausbildungen, die zu 90 Prozent (Maximum) daran orientiert sind, die Persönlichkeit zu entwickeln. [...] Dem gegenüber stehen Angebote, die zu 70 Prozent (Maximum) Wissensvermittlung und -erweiterung anstreben.“ (Ebd.)

Bezüglich der zweiten Forschungsfrage nach der Qualität und Qualitätssicherung einer Coachingweiterbildung geht Grünwald von den vier Dimensionen Qualitätskriterien allgemein, Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität aus. Im Bereich der allgemeinen Qualitätskriterien und Qualitätssicherung

„wurden aus Anbietersicht als wichtigste Kriterien die Durchführung von Prüfungen, Evaluationen und die Qualität der Trainer genannt. Aus Absolventensicht wurden neben dem zuletzt genannten Aspekt die Methoden und das Konzept des Anbieters sowie die Durchführung von Lern-Coachings als wichtigstes Qualitätskriterium bezeichnet.“ (Ebd., S. 94)

Nach einer Zuordnung der genannten Kriterien zu den drei Dimensionen der Qualität stelle aus Sicht der Weiterbildner/innen die Ergebnisqualität die wichtigste Dimension dar – während von den Absolvent/inn/en die Strukturqualität als zentral erachtet werde und die Ergebnisqualität lediglich an dritter Stelle stehe (vgl. ebd., S. 84).

Potenzial sieht Grünwald bei den von ihr untersuchten Weiterbildungsangeboten vor allem in den Bereichen Evaluation und Transfer – beide „stellten sich als aktuelle Themen der Anbieter dar, deren entsprechend durchgeführte Maßnahmen sich meist noch in der Einführung befinden“ (ebd., S. 95).

2.2.1.3 Weiterbildungsmotivation

Die Untersuchung der Weiterbildungsmotivation angehender Coaches stellt einen Teilaspekt des ‚Innsbrucker Evaluations-Modells‘ und der evaluativ ausgerichteten Forschung von Möller und Drexler (2008, 2011) dar. Auf diese Forschungsbeiträge von Möller und Drexler wird dementsprechend im folgenden Kapitel eingegangen, während die explorative Teilerhebung der Weiterbildungsmotivation hier sozusagen vorgezogen dargestellt wird. Im Kern steht dabei die Publikation von Stippler und Möller (2009), die die Weiterbildungsmotivation vertieft in den Blick nimmt (Grundlage dieser empirischen Analyse bilden Daten, auf die sich auch Möller und Drexler (2008, 2011) beziehen (vgl. Kap. 2.2.2.1)).

Sieben Teilnehmer/innen einer Coachinausbildung an der Universität Innsbruck wurden mithilfe der Sculpting-Methode¹⁵ zu ihrer Teilnahmemotivation und ihren Erwartungen an die Coachinausbildung interviewt. Die Interviewten wurden aufgefordert, „ein Stück Ton so zu formen, dass es ihre aktuelle Lebens- und Arbeitssituation darstellt, und dabei frei zu assoziieren“ (Stippler und Möller 2009, S. 74). Anschließend wurde die Skulptur aus vier Perspektiven (d.h. unter vier spezifischen Fragestellungen) betrachtet, wobei sich die Teilnehmer/innen mit „ihren Ressourcen, Kernkonflikten, Wahrheiten und bislang unerfüllten beruflichen Wünschen“ (Möller und Drexler 2011, S. 123) auseinandersetzten. Die während der Skulpturarbeit erhobenen Interviews wurden mit der Methode des Zirkulären Dekonstruierens ausgewertet (vgl. hierzu Stippler und Möller 2009, S. 74).

Insbesondere drei Erwartungen bzw. Wünsche der Weiterbildungsteilnehmer/innen an ihre Coachinausbildung konnten dabei herausgearbeitet werden: der Wunsch nach beruflicher Veränderung, der Wunsch nach persönlicher Weiterentwicklung und der Wunsch, andere in ihrer Entwicklung zu begleiten und zu unterstützen. Den Erwerb von Wissen und Fertigkeiten erwarteten hingegen wenige der Interviewten von ihrer Ausbildung (vgl. Stippler und Möller 2009, S. 78ff.; Möller und Drexler 2011, S. 128f.). Der Wunsch nach beruflicher Veränderung wurde von den Befragten als Wunsch nach einem Schritt nach vorn und einem Vorankommen umschrieben; gleichzeitig schilderten alle befragten Personen eine Unzufriedenheit mit ihrer derzeitigen Arbeitssituation (vgl. Stippler und Möller 2009, S. 77f.). Hier zeige sich eine Suchbewegung, deren Ursprung eindeutig sei („weg von‘ dieser unzufriedenen Ist-Situation“ (ebd.,

¹⁵ Zu den Ursprüngen dieser Methode siehe Stippler und Möller (2009, S. 74); der Artikel enthält auch eine Abbildung einer solchen Skulptur.

S. 78)) – nicht aber ihre Richtung. Der Veränderungswunsch erscheine vielmehr diffus und die besuchte Coachingsausbildung für die Befragten als „Orientierungshilfe [...], um die Entscheidung über die Richtung ihrer zukünftigen beruflichen Entwicklung treffen zu können“ (ebd., S. 82). Ein bedeutendes Motiv dafür, an einer Coachingweiterbildung teilzunehmen, sei damit der „Wunsch, eigentlich selbst gecoacht zu werden“ (Möller et al. 2011, S. 26). Vor diesem Hintergrund könne die Teilnahme auch als „Versuch des aktiven Identitätsmanagement[s]“ (Stippler und Möller 2009, S. 72) verstanden werden. Bemerkenswert erscheine dabei der Befund, dass lediglich einer der sieben Befragten klar angab, in Zukunft tatsächlich als Coach arbeiten zu wollen (vgl. ebd., S. 78).

Somit lasse sich festhalten, dass die befragten Weiterbildungsteilnehmer/innen „in erster Linie nicht die Vertiefung von Wissen und die Aneignung bestimmter Methoden und Fertigkeiten erwarten, sondern vielmehr die Weiterentwicklung ihrer Persönlichkeit und ihrer Identität anstreben“ (ebd., S. 84). Die eigene Persönlichkeitsentwicklung, die Arbeit an der eigenen Identität und der Wunsch, Orientierung zu erhalten (gecoacht zu werden), bilden somit gemäß der Autorinnen die zentralen Motive zur Teilnahme an einer Coachingweiterbildung. Damit rücke auch der Wunsch, andere Personen in deren Entwicklungsprozess zu begleiten, in den Hintergrund; „die (intrinsische) Eingangsmotivation [ist] mehr durch den erwarteten eigenen Nutzen bestimmt als durch den Erwerb von Kompetenzen um andere zu beraten“ (Möller und Drexler 2011, S. 133).

2.2.2 Evaluative Studien

2.2.2.1 Das ‚Innsbrucker Evaluations-Modell‘

Die Forschungsarbeiten von Möller, Drexler und Kolleg/inn/en verorten sich im Bereich des Bildungscontrollings und der Qualitätssicherung von Weiterbildungsmaßnahmen. Das von ihnen entwickelte ‚Innsbrucker Modell‘ soll „Aus- und Weiterbildungsträgern die Möglichkeit bieten [...], Maßnahmen zur Qualitätssicherung und -verbesserung zu erarbeiten“ (Möller und Drexler 2008, S. 53), wodurch die Autor/inn/en einen „Beitrag zu einer resultatsorientierten Weiterbildung leisten“ (Möller und Drexler 2011, S. 120) wollen. Im Gegensatz zu Rauens Evaluationskonzept (siehe Kapitel 2.2.1.1) setzen sie hierbei auf Instrumente, die über reine „Zufriedenheitsabfragen“ (ebd., S. 117) der Teilnehmer/innen hinausgehen. Diese Daten zur Kundenzufriedenheit besäßen lediglich einen sehr begrenzten Wert für Zwecke der Evaluation, da ihnen „keinerlei objektive Aussagekraft bezogen auf den Lernerfolg, die Kompetenzerweiterung

von AusbildungskandidatInnen“ (ebd., S. 117f.) zukomme.¹⁶ Um die Wirksamkeit einer Weiterbildung zu erfassen, bedürfe es vielmehr „experimenteller und quasiexperimenteller Versuchsanordnungen und [...] Beobachtungs- und Befragungsstudien“ (Möller und Drexler 2008, S. 54), d.h. des Einsatzes eines dafür erforderlichen spezifischen Methodeninventars. Für die Evaluation einer an der Universität Innsbruck erstmalig durchgeführten Coachinausbildung für Fachkräfte aus der Wirtschaft und dem Gesundheitswesen entwickelten die Autor/inn/en daher ein Begleitforschungsdesign zur quantitativen und qualitativen Erfassung der Kompetenzerweiterung der Ausbildungsteilnehmer/innen: das ‚Innsbrucker Modell‘ zur Evaluation von Coachingweiterbildungen. Dieses Modell soll ein Bildungscontrolling „jenseits subjektiver Meinungsbekundungen“ (ebd., S. 53) ermöglichen. Als Modell folgt es dem Anspruch, auch in anderen Kontexten als dem seiner ursprünglichen Entwicklung anwendbar zu sein; so wurde das ‚Innsbrucker Modell‘ in einer modifizierten Variante auch in der Begleitforschung/Evaluation einer Coachinausbildung für Fach- und Führungskräfte im Bildungsbereich eingesetzt („Schulleiter[], Schulpsychologen und Beratungsrektoren“; Drexler et al. 2009, S. 40).

Der Evaluationsansatz von Möller und Drexler ist kompetenztheoretisch gerahmt, wobei das Forschungsdesign auf der Formulierung relevanter, „klar umschriebene[r]“ (2011, S. 121) „Soll-Kompetenzen“ (ebd., S. 120) für angehende Coaches beruht, deren Veränderung und Erweiterung über den Ausbildungsverlauf hinweg untersucht werden soll. Ihr Modell coachingrelevanter Soll-Kompetenzen explizieren die Autor/inn/en allerdings nicht¹⁷ (mit Rauen ließe sich hier kritisch nach der Transparenz des zugrundeliegenden Kompetenzmodells und den Kriterien für die Auswahl der untersuchten Kompetenzen fragen). Die Vermittlung dieser relevanten Coachingkompetenzen lasse sich modellhaft in drei Bereiche einteilen (vgl. Möller und Drexler 2008, S. 54): Kenntnisse (theoretisches Grundlagenwissen), Fertigkeiten (Erfahrungen im/Wissen um den konkreten Umgang mit Klient/inn/en) und Selbsterfahrung (Wissen um die Grenzen

¹⁶ Die Autor/inn/en beziehen sich mit dieser Kritik auf Kirkpatrick's Modell zur Erfolgsmessung von Weiterbildungsmaßnahmen, welches die Zufriedenheit der Teilnehmer/innen (Ebene der Reaktion) lediglich als *ein* Bewertungskriterium für eine Evaluation heranziehe; darüber hinaus umfasse das Modell die Ebenen des Lernerfolgs, des Transfererfolgs, des Unternehmenserfolgs und des Praxiserfolgs (vgl. Möller und Drexler 2011, S. 118). Mit ihrem Evaluationsdesign versuchen die Autor/inn/en folglich, auch anderen Ebenen gerecht zu werden.

¹⁷ Drexler zieht im Rahmen einer anderen Publikation (2013) die Klassifikation von Kompetenzen in fachliche, methodische, soziale und personale Kompetenzen heran, um dieses „Raster“ (S. 50) mit den eigenen, untersuchten coachingrelevanten Inhalten zu füllen (Zuordnung der Evaluationsergebnisse). Eine Begründung für die Auswahl der als relevant betrachteten, untersuchten Coachingkompetenzen wird jedoch auch hier nicht expliziert.

beraterischer Arbeit und den Einfluss persönlicher Anteile auf die Interaktion). Im Zentrum des ‚Innsbrucker Evaluations-Modells‘ stehen dabei die Bereiche der theoretisch-methodischen Ausbildung und der Persönlichkeit der angehenden Coaches: „Wie verändert sich das theoretische Wissen der AusbildungskandidatInnen im Verlauf der Coachinausbildung? Welche Unterschiede an Fähigkeiten und Persönlichkeitsmerkmalen weisen AnfängerInnen und AbsolventInnen auf?“ (Möller und Drexler 2011, S. 121) Konkreter betreffe das die Bereiche diagnostische und Problemlösekompetenzen, Beziehungsfähigkeit, Fachwissen und Persönlichkeitsstruktur (vgl. ebd., S. 122).

Um die Kompetenzveränderung/-erweiterung in diesen Bereichen abbilden zu können, greifen Möller und Drexler auf ein Prä-Post-Design der Erhebung inklusive prozessbegleitender Erhebungen zurück (vgl. ebd.). Zu Beginn der Ausbildung wird die Ausbildungsmotivation der Teilnehmer/innen mittels einer Skulpturarbeit¹⁸ erhoben; zudem werden zu Beginn und am Ende der Ausbildung eine Arbeitsprobe¹⁹, ein betriebswirtschaftlicher Wissenstest, ein computergestützter Affekterkennungstest und ein Persönlichkeitsfragebogen²⁰ als Erhebungsinstrumente eingesetzt. Schließlich werden diese Daten um laufende Erhebungen während des Ausbildungsprozesses ergänzt; hierfür füllen die Teilnehmer/innen und die Referent/inn/en nach jedem Seminartermin kurze, standardisierte Fragebögen zur Selbst- bzw. Fremdeinschätzung des Ausbildungsfortschritts aus. Diese engmaschigen Erhebungen sollen es ermöglichen, die Veränderungen der Kompetenzen konkreter mit dem Ausbildungsprozess und den spezifischen Ausbildungsinhalten in Relation zu setzen. So ließen sich für die einzelnen Seminartermine „seminarspezifische Effekte“ (ebd., S. 127) erheben, wodurch schließlich seminarspezifische Veränderungen und die Gesamtveränderung über die Ausbildung hinweg miteinander verglichen werden könnten. Um nicht nur die subjektiven Einschätzungen der Teilnehmer/innen einzufangen, wurden

¹⁸ Auf besagte Skulpturarbeit und die daraus resultierenden Ergebnisse zur Weiterbildungsmotivation wurde bereits in Kapitel 2.2.1.3 eingegangen.

¹⁹ Durch den Vergleich zweier Arbeitsproben zu Beginn und am Ende der Ausbildung soll die Erweiterung der Konzeptkompetenz erfasst werden; diese „erfasst neben diagnostischer Kompetenz, Ursachenerklärung, Planung von Interventionsschritten auch die Fähigkeit zur komplexen Erfassung einer Person und größerer Zusammenhänge in Form von Wechselwirkungen“ (Möller und Drexler 2008, S. 58). Die Arbeitsprobe besteht in der schriftlichen Bearbeitung eines Fallbeispiels (insbesondere bei Drexler et al. 2009 näher beschrieben). Im Fokus stehen dabei „Veränderungen [...] in Bezug auf Komplexität und Differenziertheit in der Fallkonzeption“ (Möller und Drexler 2011, S. 125).

²⁰ Es handelt sich um einen psychometrischen Fragebogen, das Freiburger Persönlichkeitsinventar (FPI-R) (vgl. Möller und Drexler 2011, S. 126f.). Bei Möller und Drexler (2008) ist darüber hinaus von verschiedenen weiteren Fragebögen die Rede (BIP, MES, EER, MAAS, AAQ, FEE, AAS; vgl. S. 62f.).

„[z]ur Relativierung der selbst eingeschätzten Veränderungen“ (Möller und Drexler 2008, S. 63) auch Ratings durch Expert/inn/en durchgeführt – subjektive Daten sollten so „mit ‚harten Fakten‘ ins Verhältnis gesetzt werden“ (Möller und Drexler 2011, S. 135).

Bezüglich der Ergebnisse zeigte sich gemäß der Autor/inn/en bei der Auswertung der Arbeitsproben „eine deutliche Verbesserung bei der Bearbeitung konkreter Fälle“ (ebd., S. 130), insbesondere hinsichtlich der Fähigkeiten, Fälle zu analysieren, Hypothesen zu bilden und Probleme zu lösen. Mit Blick auf die Untersuchung von Persönlichkeitsveränderungen zeigten sich die soziale Orientierung, Leistungsorientierung, Offenheit und Extraversion signifikant erhöht (vgl. ebd., S. 129). Als statistisch nicht signifikant erwiesen sich hingegen die Verbesserungen der Affekterkennung (vgl. ebd., S. 130) wie auch die Veränderungen hinsichtlich des betriebswirtschaftlichen Wissens (vgl. ebd., S. 131); etwa ein Drittel der Teilnehmer/innen schnitt im BWL-Wissenstest sogar am Ende der Ausbildung schlechter ab als zu Beginn.²¹ Drexler (2013) folgert in diesem Zusammenhang, dass „ein psychologisches und betriebswirtschaftliches Basiswissen bei Ausbildungskandidaten bereits vorhanden sein [muss], da ein Coaching-Kurs mit der Entwicklung solcher Fachkompetenzen überfordert wäre“ (S. 51). Die Selbsteinschätzung des eigenen Lernerfolgs ergab, dass insbesondere das Analysevermögen, das Planen des Coachings, die Gesprächsführung und die Reflexion sowohl der eigenen Beratungsqualität als auch der eigenen Person als am meisten verbessert eingeschätzt wurden (vgl. Möller und Drexler 2011, S. 132). Da im Rahmen der Fremdeinschätzungen des Lernerfolgs (Mitarbeit im Seminar, Wirksamkeit des Seminars für die einzelnen Teilnehmenden und Eignung, um als Coach tätig werden zu können) durch die Referent/inn/en „nur sehr positive Beurteilungen oder die Kategorie ‚kann ich nicht sagen‘ vergeben wurde[n]“ (ebd.), verzichteten die Autor/inn/en hier auf die Darstellung und Interpretation der Ergebnisse.²²

Insgesamt kommen Möller und Drexler zu dem Schluss, dass ihre Ergebnisse „differenzierten Aufschluss über die Stärken, gleichzeitig aber auch über die Optimierungsmöglichkeiten des [evaluierten] Coachingkurses“ (ebd., S. 135) geben. Insbesondere die Vermittlung coachingspezifischen Fachwissens habe zu

²¹ Dieser auffällige Befund wird von den Autor/inn/en nicht weiter kommentiert; auch eine nachträgliche kritische Reflexion des eingesetzten Instruments (BWL-Wissenstest) erfolgt in diesem Zusammenhang nicht.

²² Auch hier werden das Instrument (Fremdeinschätzungsfragebogen) und dessen Einsatz nicht kritisch eingeholt, sondern die „einseitigen Einschätzungen“ (Möller und Drexler 2011, S. 132) werden durch die „sehr wertschätzende Haltung der ReferentInnen gegenüber den TeilnehmerInnen“ (ebd.) erklärt.

einer starken Verbesserung bei der Bearbeitung coachingspezifischer Fragestellungen und Fälle geführt; zudem „fanden Persönlichkeitsveränderungen statt, die zum Anforderungsprofil eines Coaches passen“ (ebd.). Beides sei als Qualitätsmerkmal der evaluierten Ausbildung zu verzeichnen. Darüber hinaus seien die Selbsteinschätzungen der Teilnehmer/innen gut geeignet, um das Kursgeschehen zu dokumentieren und ein „Controlling der erwarteten Kurseffekte“ (ebd., S. 134) durchzuführen (seminarbezogene Selbsteinschätzung des Lernfortschritts als Controlling für den Seminarinhalt; vgl. ebd., S. 135).

2.2.2.2 Evaluation einer Ausbildung zum Karriere-Coach

Braumandl, Kauffeld, Gessnitzer und Kolleg/inn/en untersuchen die an den Universitäten Regensburg und Braunschweig angebotene Ausbildung zum Karriere-Coach (Coach für Karriere- und Lebensplanung), die sich an Studierende der Psychologie und Pädagogik am Ende ihres Studiums richtet. Ihr Forschungsansatz versteht sich dabei als „Wirksamkeitsevaluation[]“ (Gessnitzer et al. 2011, S. 13).

Das „stark strukturierte[]“ (ebd., S. 16) Coachingkonzept, das in der evaluierten Ausbildung vermittelt wird, sei inhaltlich „auf die zielgerichtete Begleitung von Coaching-Anliegen im beruflichen Kontext und damit verbundenen Fragen der persönlichen Lebensplanung fokussiert“ (Braumandl et al. 2013, S. 75). Der allgemeine Ablauf des Prozesses gliedert sich in ein Vorgespräch und vier anschließende Sitzungen, jeweils für die Dauer von zwei Zeitstunden – innerhalb eines Zeitraums von bis zu vier Monaten. In der ersten Sitzung finde eine „Zieloperationalisierung auf der Verhaltensebene“ (ebd.) statt, die ergänzt werde durch „die fortlaufende Zielprozessevaluation jeweils zu Beginn der vier Folgesitzungen, die Zielergebnisevaluation zum Ende jeder Coaching-Sitzung sowie die Gesamt-Prozessevaluation am Ende der fünften Sitzung“ (ebd.). Die kontinuierliche Überprüfung der Zielerreichung nimmt somit einen zentralen Stellenwert in diesem Coachingkonzept ein.

Innerhalb der Coachingausbildung, die sich über zwei Semester erstreckt, durchlaufen die Studierenden diesen Coachingprozess dreimal – zweimal im Rahmen eines Peer-Coachings während der ersten Ausbildungsphase (als Coach und als Klient/in, supervidiert durch die Ausbilder/innen) und ein drittes Mal als Coach mit fremdem Klienten bzw. fremder Klientin im sogenannten Client-

Coaching während der zweiten Ausbildungsphase (supervidiert durch externe Supervisor/inn/en)²³:

„Im ersten Semester bereiten sich die Studierenden durch ein Literaturstudium vor. In zwei Wochenend-Blockseminaren wird dann sowohl theoretisches Wissen vertieft als auch erste praktische Kompetenz anhand konkreter Coaching-Übungen mit den Ausbildungsteilnehmern erworben. Zwischendurch coachen sich die angehenden Coaches bei einem sogenannten Peer-Coaching in je fünf Coaching-Sitzungen gegenseitig. [...] So durchlaufen die angehenden Coaches den kompletten Coaching-Prozess, indem sie eigene Fragen zum Thema Karriere und Planung ihres Berufseinstiegs bearbeiten. [...] Im zweiten Semester erhalten die studentischen Coaches einen meist fachfremden studentischen Coachee, der kurz vor dem Studienabschluss steht und sich mit seiner Karriereplanung auseinandersetzt. Mit ihm führen sie ebenfalls fünf Karriere-Coachingsitzungen durch.“ (Biberacher et al. 2011, S. 50)

Zwischen 2008 und 2010 wurden drei Karriere-Coach-Ausbildungen evaluiert (Stichprobe mit 120 Studierenden und 130 fremden Klient/inn/en aus den Client-Coachings; vgl. Braumandl et al. 2013, S. 79), wobei über „jeweils fünf Messzeitpunkte [...] für die Ausbildung, das Peer- sowie Client-Coaching jeweils Prä- und Postmessungen zur Zielerreichung erhoben [wurden]“ (ebd., S. 78)²⁴. Insgesamt zeigten sich dabei gemäß der Autorinnen „gute Outcome-Effekte für die Zielerreichung [...] und positive Zusammenhänge zwischen den Ausbildungsbestandteilen“ (ebd., S. 79). Die Klient/inn/en im Client-Coaching erreichten ihre drei selbst formulierten, bearbeiteten Ziele signifikant besser als diejenigen im Peer-Coaching; Alter, Geschlecht und Studienfach der Coaches spielten keine Rolle für die Zielerreichung der Klient/inn/en (vgl. ebd.). Weitere Fragen zur Rolle der Persönlichkeit im Coaching wurden anhand des Bochumer Inventars zur berufsbezogenen Persönlichkeit untersucht; während sich auf der Seite der Coaches (im Client-Coaching) eine hohe Gestaltungsmotivation positiv auf die Zielerreichung der Klient/inn/en auswirkte, erwies sich aufseiten der Klient/inn/en eine hohe Belastbarkeit als förderlich (vgl. ebd., S. 80).

„In diesem Zusammenhang wurde auch untersucht, ob es förderlich für die Zielerreichung ist, wenn sich Coach und Klient auf den einzelnen BIP-Skalen besonders ähnlich (hoher ‚Fit‘) bzw. unähnlich sind. Dabei erwies sich ein hoher ‚Fit‘ sowohl auf der Skala Führungsmotivation [...] als auch beim Selbstbewusstsein [...] als förderlich für die Erreichung der bearbeiteten Ziele.“ (Ebd.)

Mithilfe des eingesetzten Evaluationsbogens für die Gesamt-Prozessevaluation war es den befragten Klient/inn/en möglich, „[n]eben der Beziehung [...] auch

²³ Eine schematische Abbildung des Ausbildungsablaufs findet sich bei Braumandl et al. 2013 (S. 77f.).

²⁴ Detailliert werden die Messzeitpunkte in Biberacher et al. 2011 (S. 51) beschrieben.

die Professionalität und Methodenkompetenz des Coachs sowie ihre eigenen Mitgestaltungsmöglichkeiten“ (ebd., S. 81) zu bewerten. Während gemeinhin in der Coachingforschung der Coach-Klient-Beziehung eine zentrale Bedeutung für den Erfolg des Coachingprozesses zugeschrieben werde, scheine die Beziehung gemäß der Untersuchungsergebnisse „eine vergleichsweise untergeordnete Rolle zu spielen, während neben der Partizipation im Coaching-Prozess die Prozesssicherheit des Coachs im Vordergrund steht – also das, was der Coach in der Ausbildung gelernt hat“ (ebd.). Insgesamt scheine durch die evaluierten Struktur- und Prozesselemente die Zielerreichung im Coachingprozess zu einem beachtlichen Teil vorhersagbar zu sein (vgl. ebd., S. 82).

Hinsichtlich des Interaktionsstils der Coaches fanden die Autorinnen, dass sowohl in den Peer- als auch den Client-Coachings keine Interaktion auf Augenhöhe zu finden war (wie dies in der Literatur gemeinhin eingefordert werde); im Client-Coaching war „der Dominanz-Unterschied“ (Biberacher et al. 2011, S. 52) dabei stärker ausgeprägt. Hier seien weitere Analysen erforderlich, um der Frage nachzugehen, welcher Interaktionsstil sich als besonders förderlich für die Zielerreichung erweise:

„Ist gleiche Augenhöhe überhaupt erforderlich für den Coachee-Erfolg, oder ist es im Gegensatz eher der wohl dosierte Dominanzunterschied, der zum Erfolg beiträgt?“ (Ebd.)

Die Autorinnen kommen insgesamt zu dem Schluss, dass ganz unabhängig von der Ausbildungssituation „die Outcome-Ergebnisse beider Coaching-Prozesse so interpretiert werden [können], dass Karriere-Coaching Zielerreichung bewirkt“ (ebd.). Darüber hinaus habe sich deutlich gezeigt, dass „das aufwendige Curriculum der Ausbildung mit zwei eingebetteten Coaching-Prozessen“ (ebd.) sich lohne, da „die Auseinandersetzung mit eigenen Stärken und Schwächen im eigenen PeerCoaching einen wichtigen Beitrag zum Gesamtausbildungserfolg leiste[.]“ (ebd.). Zudem können gemäß der Ergebnisse die Coaches, „die ein erfolgreicher PeerCoaching durchlaufen haben [...] auch einen besseren Client-Coaching-Prozess gestalten“ (ebd.). Damit seien sowohl die Ausbildung als auch die Coachings „erfolgreich in der Wirksamkeit evaluiert“ (Gessnitzer et al. 2011, S. 13).

2.2.2.3 Einfluss der Biografie auf die Entwicklung von Coachingkompetenzen

Müller (2006, 2009) nennt als Ausgangspunkt für ihr Forschungsvorhaben das Bestreben, die Vertiefungsrichtung Coaching im Hochschulstudiengang Wirtschaftspsychologie (an der Hochschule Harz in Wernigerode) wissenschaftlich

zu evaluieren, wobei der Schwerpunkt auf dem Erwerb von Coachingkompetenzen seitens der Studierenden liegen sollte (vgl. Müller 2006, S. 36). Die untersuchte Vertiefungsrichtung Coaching erstreckte sich über zwei Semester und werde in der Regel von 15-20 Teilnehmer/innen gewählt. Das erste Semester der Vertiefungsrichtung diene dabei „der Vermittlung von Beratungskompetenz in einer Kombination von Theorie und praktischen Übungen“ (ebd., S. 37). Im zweiten Semester gehe es dann um die konkrete Coachingpraxis, wobei die Studierenden „in einem Coachingprozess von sechs Einzelsitzungen à 45 Minuten als Coach Studierende des gleichen Studiengangs im fünften Semester [beraten].“ (Ebd.) Dies werde durch Einzel- und Gruppensupervision begleitet.

Den Gegenstand der Evaluation bilden die zuletzt genannten Coachingprozesse, die während der Ausbildung von den Studierenden durchgeführt werden. Müller evaluiert jedoch nicht die Wirksamkeit der Coachings; ebenso wenig setzt sie die Coachingprozesse mit Elementen der Ausbildung in Beziehung. Ihr geht es vielmehr um das Verhältnis von individueller Biografie und Interaktionsgestaltung – und wie sich dieses Zusammenspiel im Coaching als professioneller Interaktionssituation widerspiegelt (vgl. ebd., S. 2). Mit ihrer Untersuchung der Coachingprozesse der in Ausbildung befindlichen Studierenden evaluiert Müller damit nicht die Coachinausbildung per se, sondern die „Prozessqualität“ (ebd., S. 39) der von den Ausbildungsteilnehmer/innen durchgeführten Coachings – und zwar unter dem spezifischen Blickwinkel der Prägung der aktuallsprachlichen Interaktion durch „biografische Formierungen“ (Müller 2009, S. 143). Müller bezeichnet dies auch als „Evaluation des Coachingprozesses im Kontext lebensgeschichtlicher Daten“ (2006, S. 40). Die Ausbildungssituation selbst gerät hier letztlich lediglich vermittelt in den Blick.

Müller räumt somit der individuellen Lebensgeschichte der Studierenden einen prägenden Stellenwert für die Ausbildungssituation und den Kompetenzerwerb ein, wodurch für sie zur leitenden Frage wird, wie „sich die Ressourcen und Lernfelder für Coaching in den jeweiligen biografischen Voraussetzungen [spiegeln]“ (ebd., S. 5). Während die Studierenden also einerseits aufgrund ihrer spezifischen biografischen Formierungen über gewisse Ressourcen verfügten, die sie gewinnbringend in den Coachingprozess einfließen lassen können, ließen sich gleichzeitig auch Lernfelder identifizieren, die im Rahmen der Ausbildung einer verstärkten Aufmerksamkeit bedürften. Forschungsmethodisch kombiniert Müller die Biografieanalyse narrativer Interviews mit der Interaktionsanalyse von Videosequenzen der geführten Coachings. Durch diese Triangulation entstehe eine doppelte Perspektivierung:

„Die vorliegende Arbeit unterscheidet eine diachrone von einer synchronen Perspektive in der Analyse: Die diachrone Betrachtungsweise ist historisierend und nimmt über die Biografieanalyse in den Blick, welche Strukturen sich in der Lebenszeit eines Individuums aufschichten. Die hier als synchron bezeichnete Vorgehensweise realisiert sich mittels Interaktionsanalysen; sie untersucht die aktuelle Gesprächssituation und arbeitet deren Strukturierungen heraus.“ (Ebd., S. 3f.)

Die Auswertung sowohl der Interviews als auch der Coachingsequenzen erfolgt hermeneutisch-rekonstruktiv; erst in einem letzten Schritt der Analyse seien dabei die diachrone und synchrone Analyse unter der Fragestellung miteinander konfrontiert worden, „ob und wie sich Ergebnisse der Biografieanalyse in denen der Videoanalyse der aktuellen Interaktion wiederfinden“ (Müller 2009, S. 159).

Müller zufolge belegen die drei von ihr vorgelegten Fallanalysen (2006), dass „die Biografie in das aktuelle Verhalten in einer gegebenen Interaktionssituation einfließt und diese mit bestimmt“ (2009, S. 160). Die Vergleiche von Biografie- und Videoanalyse zeigten „deutliche Parallelen zwischen den Strukturen auf, die durch die beiden Analyseverfahren getrennt nachgewiesen wurden“ (Müller 2006, S. 211); demnach prägten die rekonstruierten biografischen Strukturen sogar den Ausdruck der jeweiligen Coaches in ihrem nonverbalen Verhalten (vgl. ebd., S. 212). Zur Illustration der von Müller herausgearbeiteten Parallelen zwischen Biografie und Interaktionsverhalten im Coaching sei ein kurzer Auszug aus einer Fallanalyse wiedergegeben:

„Der überwiegend argumentativ-beschreibende Stil des Interviews, der von nur spärlichen und unausgebauten Erzählanteilen durchsetzt ist, entspricht ihrem sachlichen Auftreten als Beraterin; Emotionales tritt zurück. Inge Schulte präsentiert sich klar, argumentativ und distanziert, sowohl im Interview als auch in den Coachingsitzungen. Das fördert einen professionellen Eindruck, der im Coaching durchaus am Platz ist. Brüche werden im Interview argumentativ überbaut, um immer wieder zum Positiven zu kommen. Dieses Muster zeigt sich auch in den Sitzungen“ (ebd., S.155).

Müller plädiert dafür, das von ihr verwendete Verfahren zur Datenerhebung auch gezielt in der Aus- und Weiterbildung von Coaches einzusetzen. Sowohl die Biografieanalyse als auch die Video-Interaktionsanalyse seien geeignete Instrumente, um die Ressourcen und Lernfelder der Ausbildungsteilnehmer/innen in Bezug auf Coaching zu identifizieren. Die Reflexion der Vergangenheit beinhalte „die Möglichkeit der Veränderung von Strukturen, die den Anforderungen der aktuellen Realität sowie den Wünschen und Zielen des Biografen nicht mehr entsprechen“ (ebd., S. 213). Finde diese Reflexion bereits während der Ausbildung statt, seien die identifizierten biografischen Strukturierungen noch im Ausbildungsverlauf bearbeitbar:

„Im Frühstadium erkannte Strukturen der Interaktion können mit besonderer Aufmerksamkeit bedacht werden. Sie werden dadurch ins Bewusstsein gehoben und sind so einer Veränderung zugänglich. Der zukünftige Coach lernt, eigene Interpretationen von Wirklichkeit, die in eigenen Strukturierungen begründet liegen, wieder aufzulösen und sich der Vielfalt von Sicht- und Interpretationsweisen zu öffnen, die in einer gegebenen Situation und im Zusammentreffen der Interaktionspartner enthalten sind.“ (Ebd., S. 214)

Müller zufolge müsse die Ausbildung zum Coach als ein höchst individueller Aneignungsprozess gefasst werden – so individuell wie die Biografie selbst. Einen entscheidenden Ansatzpunkt, um den Erwerb von Coachingkompetenzen während der Ausbildung zu fördern, bilde ihren Ergebnissen zufolge die Reflexion lebensgeschichtlicher Prägungen und deren Niederschlag in der aktuellen Interaktionsgestaltung (vgl. ebd., S. 215). Müller konzeptualisiert Coachingkompetenzen und deren Erwerb somit als geprägt und durchdrungen von biographischen Strukturen, die es zu reflektieren gelte.

2.2.2.4 Evaluation eines Weiterbildungscurriculums

Neumann (2005) evaluiert im Rahmen seiner Diplomarbeit das Curriculum einer spezifischen Coachingweiterbildung; im Fokus steht dabei der „strukturelle[*Aufbau eines solchen Curriculums*]“ (S. 22; Hervorheb. im Original). Zwar werden auch Inhalt und Verlauf der untersuchten Seminarbausteine protokolliert; dies bilde jedoch nur den ersten Schritt der Analyse, der sich auf der Oberflächenebene eines Curriculums bewege (vgl. ebd., S. 73). Im Mittelpunkt der Evaluation stehe dann das Vordringen auf eine tiefere Ebene der curricularen Struktur. Hierfür werden von Neumann „markante Elemente, ‚Gelenkstellen‘ genannt, identifiziert“ (ebd., S. 74; Hervorheb. im Original), die mithilfe spezifischer Methoden hinsichtlich ihrer „Struktur und Funktion“ (ebd., S. 23; Hervorheb. im Original) analysiert werden. Diese Gelenkstellen werden in ihrer Beziehung zueinander betrachtet – innerhalb eines Seminarbausteins wie auch seminarübergreifend. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse erlaubten es dann schließlich, „Strukturen und Muster des curricularen Aufbaus zu beschreiben.“ (Ebd., S. 74) Übergeordnetes Ziel von Neumanns Analyse ist damit das Aufdecken curriculärer Strukturen (vgl. ebd., S. 40).

Untersucht wird das Curriculum eines Instituts, das neben anderen Qualifizierungsangeboten eine zertifizierte Ausbildung zum Coach anbietet. Für Neumanns Arbeit sind darüber hinaus auch die Ausbildungen zum Change Manager und zum Trainer und Prozessbegleiter relevant, da die jeweiligen Curricula auf einem flexiblen „Bausteinsystem“ (ebd., S. 76) basieren, sodass sich Inhalte/Bausteine in den drei Curricula überschneiden (bspw. vier Seminarbausteine als

Grundlage für alle drei Ausbildungen). So gibt es erst im Anschluss an die Grundlagenseminare divergierende, „reguläre[] Curricul[a]“ (ebd., S. 77), die zu den spezifischen Abschlüssen führen; hier können allerdings weitere Bausteine zusätzlich gewählt werden. Gegenstand von Neumanns Evaluation bilden die vier Seminarbausteine ‚Beratungskompetenz‘, ‚Wechsel und Ängste‘, ‚Transaktionsanalyse‘ und ‚Systemische Betrachtung‘. Das evaluierte Curriculum folgt dabei keiner festgelegten Anordnung, die Bausteine müssen nicht zwingend in einer spezifischen Reihenfolge absolviert werden. Für Neumann relativiere sich aufgrund dessen

„die Verortung der jeweiligen Bausteine vor dem Hintergrund eines angenommenen linearen curricularen Prozesses. *Vielmehr erscheinen hier die individuelle Struktur der einzelnen Seminare, sowie die Relationen der vier Bausteine untereinander von größerem Interesse.*“ (Ebd., S. 79; Hervorheb. im Original)

Neumann nahm im Zuge seiner Datenerhebung als aktiver teilnehmender Beobachter an der untersuchten Coachingausbildung teil (vgl. ebd., S. 82-85). Protokolliert wurden Uhrzeit und Dauer der einzelnen Themen, Setting und Rollenverteilung bei praktischen Übungen, Anweisungen der Trainer/innen (Arbeitsaufträge), das Verhalten der Trainer/innen und der Einsatz von Medien (vgl. ebd., S. 85f.). „Zur Rekonstruktion der jeweiligen Seminare wurde [...] eine Einteilung in sieben Kategorien vorgenommen“ (ebd., S. 86): Zeit; Ziel; Inhaltsbeschreibung; beobachtete Didaktik und Methodik des Trainers/der Trainerin; erkennbare didaktisch-methodische Überlegungen; Sozialform, Interaktion; Material und Medien. Um die markanten Gelenkstellen eines Seminarbausteins verzeichnen zu können, entwickelt Neumann für seine Analyse das Tool „TPR-Matrix“ (ebd., S. 90). Das Fundament der Matrix stellt ein Koordinatensystem aus Praxisbezug und Theoriebezug dar (Verortung der Gelenkstellen hinsichtlich ihrer Funktion, handlungsrelevante Kompetenzen bzw. theoretische Grundlagen und Modelle zu vermitteln).

„Intention bei der Verortung ist es, ‚Gelenkstellen‘ in Bezug auf ihre Funktion, theorie- oder praxisbezogen, zu differenzieren.“ (Ebd., S. 93)

Als Gelenkstellen können dabei die Schlüsselstellen in einem Baustein betrachtet werden, „die einerseits eine Weiterentwicklung im Bausteinplan selber ermöglichen, andererseits einen Fortschritt in der Entwicklung des Curriculumteilnehmers, im Hinblick auf den zertifizierten Abschluss zum Coach, bedeuten“ (ebd., S. 94). Die Visualisierung der Gelenkstellen in der TPR-Matrix bilde schließlich die Grundlage der Seminarevaluation, von der ausgehend das Ausbildungskon-

zept und die Vorgehensweise der Trainer/innen supervidiert werden könne (vgl. ebd., S. 98).

In den vier beobachteten Seminarbausteinen konnten Neumann zufolge insgesamt 23 Gelenkstellen identifiziert und analysiert werden; rund 78 Prozent dieser Gelenkstellen seien in der TPR-Matrix im Quadranten ‚hoher Theoriebezug/hoher Praxisbezug‘ zu lokalisieren, alle weiteren Gelenkstellen im Quadranten ‚hoher Theoriebezug/niedriger Praxisbezug‘ (vgl. ebd., S. 179).

„Generell kann also ausgesagt werden, dass der Inhalt der vier untersuchten Seminare sich besonders durch einen hohen Praxisbezug auszeichnet, wobei gleichzeitig der Theoriebezug auf einem hohen Niveau gehalten wird.“ (Ebd., S. 180)

Die Vermittlung eines fundierten Methoden- und Theoriewissens gehe einher mit dem Anwenden und Erproben der vermittelten Methoden und Techniken – wie dies idealtypisch in der Literatur postuliert werde (vgl. ebd.). Dabei sei es Neumann zufolge der hohe Praxisbezug, der die vier Seminarbausteine miteinander verknüpfe und damit eine Kontinuität des Curriculums erzeuge:

„Die Anschlussfähigkeit der vier Seminare untereinander findet auf der Ebene des hohen Praxisbezugs statt. Der hohe Praxisbezug der einzelnen ‚Gelenkstellen‘ kommt zumeist durch eine Reihe von Praxisübungen und praktischen Anliegenarbeiten zu Stande. [...] *Da in solch einer Übung situativ, je nach Anliegen, auf ein Repertoire von Methoden und Interventionstools rekurriert wird, wird genau hier die Schnittstelle zu den übrigen Seminaren des Curriculums gesehen: Die häufige Durchführung von Praxisübungen macht die Seminare untereinander anschlussfähig, wodurch die Reihenfolge der Seminare weitestgehend variabel gestaltet werden kann.*“ (Ebd.; Hervorheb. im Original)

Die Kontinuität des untersuchten Curriculums werde somit nicht durch ein einheitliches Theoriegebäude oder eine Integration der verschiedenen theoretischen Bezüge gestiftet, sondern durch das kontinuierliche praktische Üben. Das übergeordnete Curriculum erhält damit seine innere Struktur durch das kontinuierliche Anwachsen des methodischen Repertoires – und dessen Handhabung und adäquate Anwendung in praktischen Übungen.

2.3 Zusammenschau der vorliegenden Forschungsbeiträge, Formulierung eines Forschungsdesiderats und die Verortung des eigenen Forschungsvorhabens

Wie bereits in Kap. 2.1 angedeutet, steht im Feld der Coachingweiterbildungsforschung eine bisher noch sehr geringe Anzahl vereinzelter Forschungsarbeiten mehr oder weniger unverbunden nebeneinander, was u.a. daran deutlich wird, dass die verschiedenen Forschungsarbeiten und Ansätze praktisch nicht aufeinander rekurren.²⁵ Gleichzeitig lassen sich weder prominente Forschungsstränge und Fragestellungen noch forschungsmethodische Zugänge ausmachen. Als einheitlich kann lediglich eine kompetenztheoretische Ausrichtung bzw. das Zurückgreifen auf Kompetenzmodelle konstatiert werden. Mit Blick auf die evaluativen Studien resultiert daraus eine Ergebnisorientierung im Sinne der Überprüfung von Kompetenzentwicklung/-erweiterung und – damit zusammenhängend – der Wirksamkeit spezifischer Maßnahmen.

Ungeachtet der Verschiedenheit der thematischen Zuschnitte und Abstraktionsgrade der verfolgten Forschungsfragen und der Bandbreite an verwendeten Forschungsmethoden offenbaren die dargestellten Forschungsarbeiten allerdings einen interessanten Zusammenhang. Zum einen dokumentiert sich in ihnen die *zentrale Bedeutsamkeit der Praxisanteile von Coachingweiterbildungen* – insbesondere für die Qualität von Coachingweiterbildungen²⁶, aber auch als Erhe-

²⁵ Lediglich Grünwald (2008) rekurriert in ihrer Diplomarbeit auf die Arbeiten von Rauens und Müller.

²⁶ „Praktische Coaching-Übungen“ stellen einen von Rauens 15 Qualitätsfaktoren dar; die Aussage „Es werden konkrete Coaching-Sitzungen geübt“ rangiert zudem auf Platz 7 der wichtigsten Qualitätskriterien einer Coachingweiterbildung nach Einschätzung von Expert/inn/en (vgl. 2007a, S. 35). Grünwald (2008) zufolge bildet die allgemeine Methodenkompetenz das wichtigste Lernziel einer Coachingweiterbildung (vgl. S. 87); das Durchführen von Lern-Coachings gilt für die befragten Absolvent/inn/en dabei als eines der wichtigsten Qualitätskriterien für eine Coachingweiterbildung (vgl. ebd., S. 94). Die Bedeutsamkeit während der Ausbildung durchgeführter Coachings betonen auch Biberacher et al. (2011); ihre Evaluationsergebnisse belegen, dass „die Auseinandersetzung mit eigenen Stärken und Schwächen im eigenen PeerCoaching einen wichtigen Beitrag zum Gesamtausbildungserfolg leiste[t]“ (S. 52). Die Analyse der Weiterbildungsmotivation von Stippler und Möller (2009) zeigt deutlich den latenten Wunsch der Teilnehmer/innen nach eigenem Coaching. Auch hier rückt das Ermöglichen von Erfahrung durch eine konkrete Praxis in den Vordergrund. Schließlich zeigt Neumann (2005), dass es der hohe Praxisbezug (d.h. das konkrete Üben von Coachingsituationen) ist, der dem Curriculum einer Ausbildung seine innere Struktur und Kohäsion verleiht. Praxisanteilen fällt demnach eine zentrale strukturgebende Funktion für Coachingweiterbildungen zu, wobei das *konkrete Durchführen von Coachings während der Weiterbildung* im Mittelpunkt steht (u.a. benannt als das Üben von Coaching-Situationen/ Coaching-Sitzungen, eigene Coaching-Fälle, Lern-Coachings, PeerCoachings, ClientCoachings, praktische Anliegenarbeiten).

bungssetting für die eigene Forschung²⁷ –, und gleichzeitig gestaltet sich das Verhältnis zu diesen Praxisanteilen einheitlich als ein ganz spezifisches: Während die explorativen Studien eher die generelle Bedeutsamkeit praktischer Anteile (von Übungssituationen) dokumentieren, geraten diese vor allem in den dargestellten Evaluationsstudien – unter dem Vorzeichen der Ergebnisorientierung – als geeignete Situationen in den Blick, um (Umsetzungs-)Leistungen der Teilnehmer/innen im Sinne der Performanz zu erfassen und zu bewerten. Die *Übungspraxis* in Coachingweiterbildungen wird hier *als Ausdruck von Coachingkompetenz* betrachtet, welche in dieser Praxis konkret beobachtbar und im Sinne des Outcomes messbar und bewertbar werden soll.

Diese ergebnisorientierte Fokussierung von Praxisanteilen und Übungssituationen geschah damit bisher zulasten einer empirischen Annäherung, die *diese selbst* als relevante Wirkfaktoren (Prozessvariablen) fasst – und *in ihrer Wirkung auf* die Lernprozesse und die Persönlichkeitsentwicklung von Weiterbildungsteilnehmer/inne/n untersucht und evaluiert. Wenn Rauen betont, dass „für die Güte einer Weiterbildung [entscheidend] ist [...], wie und in welcher Weise dort Befähigung ermöglicht wird“ (2007d), dann erfordert die Frage nach dem *Wie* eine andere Forschungsausrichtung als die ergebnisorientierte Evaluation des Outcome, die in den bisher vorliegenden Evaluationsstudien verfolgt wurde. Die Frage nach der *Ermöglichung von Befähigung* richtet den Blick vielmehr auf Weiterbildungs- bzw. *Übungspraxis als Möglichkeitsraum*, in dem sich Lern- und Entwicklungsprozesse vollziehen. Hier gilt es nicht, das Ergebnis dieser Prozesse zu bewerten, sondern den Raum selbst auszuleuchten, und zwar daraufhin, welche Möglichkeiten und Begrenzungen für die Befähigung angehender Coaches dieser bietet. *Es kann somit als aktuelles Forschungsdesiderat markiert werden, die Beschaffenheit und Strukturiertheit der Übungspraxis in Coachingweiterbildungen als Möglichkeitsraum für Entwicklungsprozesse empirisch in den Blick zu nehmen.*

Das vorliegende Forschungsvorhaben unternimmt in diesem Sinne einen ersten Schritt in die Richtung, diese Leerstelle zu füllen und sich der Frage nach den Möglichkeitsräumen für Befähigung in Coachingweiterbildungen empirisch zu nähern. Aufgrund der spezifischen Frage nach dem *Wie* von Befähigung und der Wirkungsweise von Übungspraxis rückt dabei – im Sinne eines engen Didaktik-

²⁷ So untersucht Müller die ersten selbst durchgeführten Coachingprozesse der Studierenden, *anhand derer* sie den Einfluss biografischer Prägungen auf die Durchführung eines Coachingprozesses evaluiert (vgl. 2006, S. 40). Im Rahmen eines ähnlichen Settings analysieren Biberacher et al. (2011) die von den angehenden Karriere-Coaches durchgeführten Peer- und Client-Coachings, wobei sie die Umsetzung des in der Ausbildung Erlernten („Kompetenz [...] zeigen“, S. 52) anhand des Coachee-Erfolgs evaluieren (vgl. ebd.).

begriffs und der Differenzierung von ‚Was‘ (Didaktik) und ‚Wie‘ (Methodik) (vgl. Siebert 1996, S. 2) – die Methodik in den Fokus, d.h. die in Coachingweiterbildungen eingesetzten *Vermittlungspraktiken für das konkrete Üben von Coaching(situationen)*²⁸.

Angesichts der vorherrschenden Vielfalt an Übungspraktiken (vgl. dazu Kap. 4) galt es, hier eine Fokussierung vorzunehmen und eine Vermittlungs-/Übungspraktik für die empirische Analyse auszuwählen. Hierbei fiel die Wahl auf das *Üben von Coachingsituationen* innerhalb der Weiterbildungsgruppe (anhand eigener, ‚echter‘ Anliegen der Teilnehmer/innen), und zwar *im Übungsformat der Triade/Kleingruppe, in den Rollen von Coach, Klient/in und Beobachter/in(ne/n)* – was in Kap. 4 ausführlich begründet und theoretisch gerahmt wird. Dabei wird davon ausgegangen, dass das Üben von Coaching in der Triade/Kleingruppe (als sehr häufig eingesetzte Vermittlungspraktik) einen spezifisch strukturierten Möglichkeitsraum für die Lern- und Entwicklungsprozesse der Weiterbildungsteilnehmer/innen eröffnet (so wie das Üben von Coaching im Rahmen anderer Formate ebenso je spezifische Möglichkeitsräume impliziert). Dabei interessieren im Kontext der vorliegenden Forschungsarbeit nicht die didaktisch-methodischen Erwägungen und Intentionen seitens der Weiterbildungsanbieter/innen, sondern die spezifische Wirkungsweise und Dynamik, die diese Übungspraktik aufgrund ihrer strukturell gegebenen Merkmale entfaltet. Diese konstitutiven Strukturmerkmale werden im empirischen Teil der Arbeit (Kap. 6) mithilfe des Verfahrens der objektiven Hermeneutik rekonstruiert.²⁹ Wenn hierbei von der Wirkung (oder Wirkungsweise) der Übungsform die Rede ist, dann sind damit also keine intendierten Effekte bezeichnet, die aufseiten der Teilnehmer/innen erzeugt oder nachgewiesen werden sollen – gemeint ist vielmehr die *strukturbe-*

²⁸ Im Folgenden wird vom ‚Üben von Coachingsituationen‘ die Rede sein, da in den Übungssequenzen natürlich nur Ausschnitte aus einem Coachingprozess zum Gegenstand des Übens gemacht werden können. Mit ‚Coachingsituationen‘ sind hier demnach keine typischen Anlässe für ein Coaching gemeint, sondern einzelne, ausschnittshafte Bestandteile oder Phasen, die ein Coaching umfasst. Beim ‚Üben von Coachingsituationen‘ geht es dabei typischerweise darum, die Anwendung einzelner Methoden, Tools oder auch Interventionstechniken zu üben; eine geübte ‚Coachingsituation‘ kann aber bspw. auch darin bestehen, umfassender eine spezifische Phase eines Coachingprozesses durchzuführen/zu üben.

²⁹ Die objektive Hermeneutik rekonstruiert den latenten bzw. objektiven Bedeutungsgehalt sozialen Handelns, der sich von der subjektiv gemeinten Bedeutung, den Intentionen der Handelnden, grundlegend unterscheidet (ihr sogar entgegenlaufen kann). Oevermann et al. (1979) bezeichnen dies auch als „Diskrepanz zwischen Intention und Wirkung“ (S. 360). Mit Blick auf die Rekonstruktionen der Übungssequenzen bedeutet dies, dass auch hier die selbstläufig sich entfaltende Wirkung im Vordergrund steht – und nicht die Intentionen (im Sinne didaktischer Erwägungen). Im Verlauf der Arbeit wird dabei auch der Frage nachgegangen, inwieweit Intention und Wirkung korrespondieren – bzw. wo sie möglicherweise auseinanderlaufen.

dingte Wirkungsweise der Übungsform, d.h. die Wirkung, die aus den strukturell gegebenen Merkmalen der Übungsform *jenseits intendierter Effekte* selbstläufig erwächst.

Wie bereits im Zusammenhang mit dem markierten Forschungsdesiderat angedeutet, bedarf es für diese *Rekonstruktion von Strukturmerkmalen (und auch Strukturproblemen)* eines *rekonstruktionslogisch ausgerichteten Evaluationsdesigns* – keiner Kompetenzmessung oder ergebnisorientierten Evaluation der Wirksamkeit, sondern einer strukturorientierten Evaluation. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird dabei auf das Konzept einer objektiv-hermeneutisch angelegten *Strukturevaluation* zurückgegriffen (vgl. Klenner 2013). Mit diesem Evaluationsansatz wird es möglich, auf der Basis aufgezeichneter Übungssequenzen die strukturellen Merkmale der untersuchten Übungsform herauszuarbeiten, die jenseits der individuellen Ausgestaltung der Übungssituation durch verschiedene Teilnehmer/innen wirksam sind – denn in jeder objektiv-hermeneutisch angelegten Fallrekonstruktion scheinen sowohl das Allgemeine wie auch das Besondere des untersuchten Falles auf.³⁰ So wird es möglich, anhand des Vergleichs verschiedener *fallspezifischer* Ausgestaltungen der Übungssituation auch „Aussagen über *das Allgemeine* zu treffen, das *in Form von allgemeinen Struktureigenschaften, Strukturlogiken oder auch Strukturproblemen*“ (ebd., S. 193; Hervorheb. im Original) die Übungsform als solche kennzeichnet und in den Übungssituationen sichtbar wird. Demnach stehen nicht die Teilnehmer/innen im Zentrum der vorliegenden Strukturevaluation, sondern *die Übungsform selbst*; das konkrete Agieren der Weiterbildungsteilnehmer/innen wird hierbei als praktische Antwort auf die Herausforderung des Übens in dieser spezifischen Form verstanden.

Die Weiterbildungsteilnehmer/innen geraten in diesem Forschungsdesign demnach lediglich vermittelt in den Blick und zwar insofern, als ihr Lern- und Entwicklungsprozess innerhalb der Weiterbildung als Möglichkeitsraum verortet ist und durch diesen Raum präfiguriert wird – untersucht wird primär jedoch dieser Raum selbst. So soll der grundlegenden Annahme Rechnung getragen werden, dass in der Diskussion um die Qualität und Wirksamkeit von Coachingweiterbildungen die eingesetzten Vermittlungspraktiken und ihre spezifischen Wirkungsweisen nicht unberücksichtigt bleiben können, da sie den Möglichkeitsraum, in dem die Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung der Teilneh-

³⁰ „Ausgehend vom Allgemeinen stößt die objektive Hermeneutik zum Besonderen, zum Spezifischen des Falles vor und läßt gleichsam in diesem Besonderen, in diesem Einzelnen Licht fallen auf das Strukturell-Allgemeine. Die Struktur des Falles impliziert Besonderes und Allgemeines.“ (Wagner 1984, S. 71)

mer/innen verortet ist, entscheidend mitstrukturieren. Die Strukturmerkmale des Übens von Coachingsituationen in der Triade/Kleingruppe werden hierbei nicht als gleichförmige Konstante gedacht, die quasi linear auf alle Beteiligten gleichermaßen ‚durchschlägt‘. Jedoch werden sie als strukturierendes Moment im Sinne einer rahmenden Realität gefasst, der sich kein Teilnehmender gänzlich entziehen kann. Dies wird im methodologischen Kapitel (Kap. 5) anhand zentraler Annahmen der objektiv-hermeneutischen Methodologie ausführlich entfaltet.

Schließlich stellt sich für jede Evaluationsstudie die Frage der Bewertung und der ihr zugrunde liegenden normativen Bezugspunkte. Da Coachingweiterbildungen die Teilnehmer/innen zur „eigenständige[n] Durchführung vollständiger und erfolgreicher Coaching-Prozesse“ (Rauen und Steinhübel 2005, S. 290) befähigen sollen, liegt es nahe, als theoretischen Bezugsrahmen für die Strukturevaluation von Übungs-/Vermittlungspraktiken eine Theorie professionalisierten Handelns heranzuziehen – zumal die Professionalisierung des Coachings, wie einleitend beschrieben, intensiv diskutiert wird. Im Gegensatz zu den kompetenztheoretisch gerahmten Studien, die in diesem Kapitel vorgestellt wurden, wird in der vorliegenden Arbeit demnach kein Modell coachingrelevanter, zu erwerbender Kompetenzen herangezogen, sondern es wird aus einer globaleren, das Handeln nicht zergliedernden Perspektive auf Coaching als einen besonderen, herausforderungsvollen Handlungstypus geblickt, welcher sich einer formalen Plan- und Standardisierbarkeit entzieht und in einem Spannungsfeld widersprüchlicher Anforderungen zu verorten ist.

Grundlage hierfür ist die Professionalisierungstheorie Ulrich Oevermanns (1996, 2002a, 2003b, 2008), die spezifische Anforderungen an professionalisiertes Handeln und an die Ausbildung stellt, die auf dieses Handeln vorbereitet. Mit Oevermann wird also die Befähigung angehender Coaches zunächst theoretisch (idealtypisch) konzeptualisiert (Kap. 3), woraufhin spezifische didaktisch-methodische Anforderungen an Coachinausbildungen im Sinne ‚allgemeiner Kriterien einer professionalisierungstheoretisch basierten Didaktik‘ abgeleitet werden. Durch diese theoretische Einbettung der empirischen Analyse lässt sich vor dem Hintergrund der rekonstruierten Strukturmerkmale und -probleme der betrachteten Übungsform (Kap. 6) schließlich die Frage diskutieren, welches *vorbereitende Potenzial* für die professionalisierte Tätigkeit als Coach dieser Übungsform innewohnt (Kap. 7). Diese Frage bildet den Kern der vorliegenden Strukturevaluation.

In diesem Sinne beabsichtigt die Arbeit, einer von Möller und Drexler (2008) formulierten Forderung nachzukommen:

„Es ist festzustellen, dass die Regelungen bezüglich der Ausbildungen zum Coach – von einem empirischen Standpunkt aus – auf einem recht unsicheren Boden stehen. Ausbildungsinhalte und Vermittlungsmethoden sollten einer regelmäßigen Überprüfung daraufhin unterzogen werden, inwieweit sie Kompetenzen der AusbildungskandidatInnen, die tatsächlich für den Umgang mit ihren KundInnen/KlientInnen wichtig sind, fördern.“ (S. 64)

Eine Besonderheit der Strukturevaluation besteht dabei in der Reichweite ihrer Erkenntnisse. Diese bleiben nicht, wie in den hier vorgestellten ergebnisorientierten Evaluationsstudien, auf Aussagen zu einer spezifischen Weiterbildung beschränkt. Vielmehr generiert die vorliegende Strukturevaluation Erkenntnisse zu einem *Weiterbildungselement*, das sich – wie in Klenner und Bischofberger (2014) beschrieben (vgl. Kap. 4) – in nahezu jeder Coachingweiterbildung findet. Die Erkenntnisse der vorliegenden Forschungsarbeit weisen damit einen hohen und direkten Anwendungsbezug für die Coachingweiterbildungspraxis auf.

Nachdem nun das vorliegende Forschungsvorhaben im Kontext der Coachingweiterbildungsforschung verortet und die Anlage der Untersuchung skizziert wurden, wird im anschließenden Kapitel die theoretische Grundlage für die Durchführung der Strukturevaluation expliziert: die Professionalisierungstheorie Ulrich Oevermanns, die den normativen Bezugspunkt der Strukturevaluation bilden wird. Die Auswahl des untersuchten Übungsformats wird daraufhin erst in Kap. 4 begründet, was dem Umstand geschuldet ist, dass diese Auswahl nicht nur praktisch-anwendungsbezogen, sondern wesentlich auch professionalisierungstheoretisch begründet ist und damit zunächst der Explikation des theoretischen Bezugsrahmens bedarf.

Die Übungspraxis in Coachingweiterbildungen
Strukturevaluation eines ausgewählten Formats
Klenner, D.

2017, IX, 402 S. 12 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-15863-7