

Susanne Vespermann

Tandem-Coaching

Kooperative lösungsorientierte Kurzberatung
zwischen Führungskräften

Dissertation

zur

Erlangung des akademischen Grades

Doktor der Sozialwissenschaften

in der Fakultät

für Sozial- und Verhaltenswissenschaften
der Eberhard-Karls-Universität Tübingen

2009

Gedruckt mit Genehmigung der
Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften
der Universität Tübingen

Hauptberichterstatter: Prof. Dr. G.L. Huber
Mitberichterstatter: Prof. Dr. D. Wahl
Dekan: Prof. Dr. A. Thiel

Tag der mündlichen Prüfung: 27.10.2009

**Eingangs möchte ich allen Personen herzlich danken,
die mich bei der vorliegenden Arbeit unterstützt haben.**

Mein Dank gilt Herrn Prof. Dr. Diethelm Wahl, von dem die Anregung zu dieser Untersuchung stammt, und der mich über die vielen Jahre hinweg immer wieder ermuntert hat, mein Vorhaben weiterzuführen. Danken möchte ich vor allem auch meinem Doktorvater Prof. Dr. Günter L. Huber, für die großzügige Betreuung als externe Doktorandin und das entgegengebrachte Vertrauen.

Vor allem aber ohne die innovativen Führungskräfte der Hirschmann Electronics GmbH & Co. KG, die mir die Tonbandaufzeichnungen der Tandem-Coaching-Gespräche erlaubten, wäre die vorliegende empirische Untersuchung so nicht möglich gewesen. Ihnen gilt daher mein ausdrücklicher Dank für Authentizität, Offenheit und Vertrauen. Namentlich danke ich Herrn Knut Erpenbach, der die wesentlichen Rahmenbedingungen für die Durchführung dieser empirischen Untersuchung bereitstellte.

Für das Korrekturlesen danke ich meiner Freundin Vera Scheytt. Ulrich Otto danke ich für ganz konkrete und wertvolle Kommentare aus seiner wissenschaftlichen Erfahrung heraus. Erica Sampaio danke ich für ihre professionelle Unterstützung bei der Aufbereitung meiner vielen Daten und Katrin Theile danke ich für ihre Bereitschaft, das entstandene Tandem-Coaching-Konzept immer wieder zu diskutieren.

Schließlich danke ich meiner Familie für deren Verständnis bezüglich meines Vorhabens, diese wissenschaftliche Arbeit zu schreiben. Vor allem die großzügige zeitliche Freistellung von anderen Verpflichtungen durch meinen Lebenspartner Peer und die Selbständigkeit meiner Söhne Jan und Niklas gaben mir den Freiraum zur Entstehung dieser Arbeit – herzlichen Dank dafür.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
1.1	Ausgangsüberlegungen	1
1.2	Grundlegende Idee der vorliegenden Arbeit.....	3
1.3	Gesamtaufbau dieser Arbeit.....	5
	
	
2	Theoretische und methodische Grundlagen des Coachings.....	10
2.1	Entstehung und Begriffsklärung des Coachings	10
2.2	Abgrenzung zu vergleichbaren Interventionsmaßnahmen.....	15
2.2.1	Beratung	17
2.2.2	Supervision	18
2.2.3	Therapie.....	19
2.2.4	Kollegiale Praxisberatung.....	21
2.3	Anlässe für Coachings	24
2.4	Formen des Coachings	26
2.4.1	Selbst-Coaching.....	26
2.4.2	Einzel-Coaching	27
2.4.3	Gruppen- bzw. Team-Coaching	27
2.5	Person des Coaches: Rollendefinition und Beziehungsgestaltung	28
2.5.1	Begriffserklärung Coach.....	28
2.5.2	Organisationsexterner und organisationsinterner Coach	29
2.6	Allgemeine Zielsetzungen und individuelle Zielformulierungen.....	34
2.7	Anforderungen, Qualifikationen und Kompetenzen des Coaches.....	35
2.7.1	Qualifikationsanforderungen an einen personenbezogenen Einzelberater	36
2.7.2	Qualifikationsanforderungen an den Vorgesetzten als Coach der Mitarbeiter.....	39
2.7.3	Checkliste für die Auswahl eines kompetenten Coaches.....	43
2.8	Idealtypischer Ablauf von Coachingprozessen und –gesprächen.....	44
2.8.1	Grundwerte im Coaching.....	44
2.8.2	Beratungsschritte im Coaching-Prozess.....	44
2.8.3	Ablauf eines Erstgespräches.....	48
2.8.4	Methodische Grundlage des Coachings: Das Gespräch	49
2.8.5	Interventionen	51
2.9	Qualitätsstandards, Erfolgskriterien und Evaluationsmethoden	53
2.10	Nutzen und Wirkungen von Coaching	57

3	Konzeptionelle und methodische Grundlagen für das Tandem-Coaching.....	60
3.1	Definition Tandem-Coaching	60
3.2	Tandem.....	62
3.2.1	Begrifflichkeit.....	62
3.2.2	Wirkungen von Tandemarbeit	63
3.3	Tandem-Coaching-Konzeption.....	66
3.3.1	Realitätsbezug	67
3.3.2	Menschliche Fähigkeiten des Ratsuchenden	67
3.3.3	Grundhaltungen des Tandem-Coaches.....	70
3.3.4	Beziehungsgestaltung zwischen den Tandempartnern.....	71
3.3.5	Kooperative lösungsorientierte Kurzberatung.....	72
3.3.6	Problemanalyse und Lösungsfindung.....	75
3.3.7	Handlungsmodell	78
3.3.8	Beratungsschritte im Tandem-Coaching	85
3.3.9	Tools	101
4	Qualifikationskonzept Tandem-Coaching	106
4.1	Zielgruppe Führungskräfte	106
4.1.1	Führung als Persönlichkeitsmerkmal.....	108
4.1.2	Entwicklungsbedarf bei Führungskräften.....	113
4.1.3	Anforderungskriterien an den Tandem-Coaching-Teilnehmer	114
4.1.4	Motivationsgründe für die Zusammenarbeit.....	117
4.2	Lerntheoretische Vorüberlegungen	118
4.2.1	Didaktische Voraussetzungen zur Veränderung von Führungshandeln.....	118
4.2.2	Kognitive und affektive Lernziele	119
4.2.3	Individuelle Lernzielbestimmung zur Veränderung des Führungshandelns	125
4.3	Bestandteile der Qualifikation.....	131
4.3.1	Kollektive Lernphasen.....	133
4.3.1-1	Einführungsworkshop.....	133
4.3.1-2	Erfahrungsaustausch	133
4.3.1-3	Abschlussworkshop	134
4.3.2	Lernen im Tandem	134
4.3.2-1	Aspekte der kooperativen Lernform	134
4.3.2-2	Voraussetzungen für eine effektive Tandemarbeit.....	136
4.3.2-3	Kontakt- und Erstgespräch der Tandempartner.....	139
4.3.2-4	Besonderheit des Rollenwechsels.....	142
4.3.3	Individuelle Lernphasen	143
4.3.3-1	Wissensbausteine	143
4.3.3-2	Lerntagebuch	143

5	Empirische Untersuchung des Tandem-Coaching-Konzeptes.....	146
5.1	Hypothesen und Forschungsfragen.....	146
5.2	Methodische Vorüberlegungen und Untersuchungsdesign.....	147
5.3	Datenerhebung	152
5.3.1	Standardisierte Interviews (Untersuchungsgruppe I)	152
5.3.2	Schriftliche Befragung (Untersuchungsgruppe II)	159
5.3.3	Festlegung und Auswertung der individuellen Lernziele	160
5.3.4	Erhebung des individuellen Führungshandelns	161
5.3.5	Erfassung der Tandem-Coachaktivitäten	163
5.3.6	Wirkung und Entwicklung der Tandemarbeit	168
5.4	Datenauswertung	171
5.4.1	Untersuchungsgruppen und -personen	174
5.4.2	Führungsverständnis und berufliches Handeln.....	174
5.4.3	Einstellungen zum Coaching und zum Tandem-Coaching	178
5.4.4	Einstellungen und Erfahrungen zum Lernen im Tandem	181
5.4.5	Auswahlkriterien, Anforderungen und Erwartungen an den Tandempartner.....	186
5.4.6	Individuelle Lernziele.....	190
5.4.7	Analyse des individuellen Führungshandelns.....	196
5.4.8	Entwicklung der Tandem-Coaching-Kompetenz.....	202
5.4.9	Wirkung der Tandemarbeit auf das Individuum und dessen Berufspraxis.....	214
6	Darlegung und Bewertung der Untersuchungsergebnisse.....	219
6.1	Erwartungen an die Tandem-Coaching-Qualifikation und Erfahrungen	219
6.2	Zusammenfassung und Bewertung der Untersuchungsergebnisse.....	229
6.3	Diskussion und Folgerungen	231
	Literaturliste	235
	Anhang	247
	Interviewleitfaden vor Beginn der Tandem-Coaching-Qualifikation	
	Interviewleitfaden am Ende der Tandem-Coaching-Qualifikation	
	Abschlussbogen Tandem-Coaching Untersuchungsgruppe II	

Abbildungsverzeichnis (Abb.)

- Abb. 1.2-1: Grundidee des Tandem-Coachings
- Abb. 1.3-1: Gesamtaufbau dieser Arbeit
-
- Abb. 2.2-1: Vergleich zwischen Coaching, Beratung, Intervention, Supervision und Therapie
- Abb. 2.2-2: Inhaltliche Schwerpunkte
- Abb. 2.5.2-1: Unterscheidungsmerkmale des Coaches
- Abb. 2.7.2-1: Reifegrad nach Hersey und Blanchard (1988)
- Abb. 2.7.2-2: Reifegrad des Mitarbeiters und Coaching-Stil nach Brinkmann (1997)
- Abb. 2.7.3-1: Checkliste zur Auswahl eines kompetenten Coaches
- Abb. 2.8.4-1: Ablauf eines Coaching-Gesprächs
-
- Abb. 3.1-1: Gegenüberstellung der Definitionen Coaching und Tandem-Coaching
- Abb. 3.3.3-1: Grundhaltungen und Coachaktivitäten
- Abb. 3.3.7-1: Konstruktkarte allgemeines Führungsverständnis nach Schilling (2001)
- Abb. 3.3.8-1: Darstellung des Kooperativen Beratungsprozesses nach Mutzeck (1997)
- Abb. 3.3.8-2: Ablaufschema einer einzelnen Beratungssitzungen im Tandem-Coaching
-
- Abb. 4.1.1-1: Entwicklungsbedürfnisse nach Becker (1989)
- Abb. 4.1.1-2: Entwicklungsschritte nach Argyris (1962)
- Abb. 4.1.1-3: Persönlichkeitsmerkmale erfolgreicher Führungskräfte nach Schieffer (1997)
- Abb. 4.1.1-4: Zielsetzungen der Führungskräfteentwicklung nach Schieffer (1997)
- Abb. 4.1.3-1: Anforderungskriterien an den Tandem-Coaching -Teilnehmer
- Abb. 4.2.2-1: Leistungs-Inhalts-Matrix nach Merrill (1983)
- Abb. 4.2.2-2: Primäre Darstellungsart für Lehrinhaltsklassen nach Paechter (1996)
- Abb. 4.2.3-1: Analyse des individuellen Führungshandelns mit der WAL
- Abb. 4.2.3-2: Arbeitsblatt zur Analyse des individuellen Führungshandelns mit der WAL
- Abb. 4.3-1: Bestandteile der Tandem-Coaching-Qualifikation
- Abb. 4.3.2-3a: Tandem-Coaching-Vereinbarung
- Abb. 4.3.2-3b: Beispiel für eine Agenda der Tandem-Coachings
-
- Abb. 5.1-1: Hypothesen der Untersuchung
- Abb. 5.2-1: Untersuchungsdesign
- Abb. 5.2-2: Untersuchungszeitraum und- zeitpunkte
- Abb. 5.2-3: Erhebungsinstrumente
- Abb. 5.3.5-1: Beobachtungsbogen Tandem-Coachaktivitäten (Datenerhebung)
- Abb. 5.3.6-1: Wirkung der Tandemarbeit (Datenerhebung)
- Abb. 5.4.6-1: Individuelle Lernziele und Lernzielerreichung Untersuchungsgruppe I

- Abb. 5.4.6-2: Individuelle Lernziele und Lernzielerreichung Untersuchungsgruppell
- Abb. 5.4.7-1: Vergleich des Führungshandelns vor und nach den Tandem-Coaching
- Abb. 5.4.7-2: Vergleich der Reaktionen vor und nach den Tandem-Coaching
- Abb. 5.4.8-1: Bewertung der Entwicklung der eigenen Tandem-Coaching-Kompetenz
- Abb. 5.4.8-2: Bewertung der Entwicklung der Tandem-Coaching-Kompetenz durch den Tandempartner
- Abb. 5.4.8-3: Beobachtbare Tandem-Coachaktivität (Datenauswertung)
- Abb. 5.4.8-4: Entwicklung der Tandem-Coachaktivitäten aus Sicht des Tandem-Coaches
- Abb. 5.4.8-5: Median, arithmetisches Mittel und Standardabweichung der Tandem-Coaches
- Abb. 5.4.8-6: Entwicklung Tandem-Coachaktivitäten Untersuchungsgruppe I und II
- Abb. 5.4.8-7: Median und Standardabweichung im Tandem-Coaching Nr.1-5
- Abb. 5.4.8-8: Zeitabstände zwischen den einzelnen Tandem-Coachings
- Abb. 5.4.8-9: Graphische Darstellung der Zeitabstände zwischen den Tandem-Coachings
- Abb. 5.4.8-10: Lernzuwachs Tandem-Coachaktivitäten
- Abb. 5.4.8-11: Themenbereiche der Tandem-Coachings
- Abb. 5.4.8-12: Entwicklung Tandem-Coachaktivitäten Untersuchungsgruppe I
- Abb. 5.4.8-13: Entwicklung Tandem-Coachaktivitäten Untersuchungsgruppe II
- Abb. 5.4.8-14: Beobachtete Tandem-Coachaktivitäten aus Sicht des Ratsuchenden
- Abb. 5.4.8-15: Vergleich der Tandem-Coachaktivitäten Untersuchungsgruppe I
- Abb. 5.4.8-16: Vergleich der Tandem-Coachaktivitäten Untersuchungsgruppe II
- Abb. 5.4.9-1: Verteilung der Unterstützung bei beruflichen Fragestellungen
- Abb. 5.4.9-2: Grad der Zufriedenheit mit der Unterstützung durch den Tandempartner
- Abb. 5.4.9-3: Wirkung der Tandemarbeit (Datenauswertung)

Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
a.M.	am Main
Aufl.	Auflage
Bd.	Band
bzw.	beziehungsweise
ca.	zirka
ders.	derselbe
d.h.	das heißt
ebd.	ebenda
ed.	herausgegeben von
et al.	et alii
etc.	et cetera
f.	folgend
ff.	fortfolgend
Hrsg.	Herausgeber
i.S.	im Sinne
Jg.	Jahrgang
M	Median
m.E.	meines Erachtens
RS	Ratsuchender
S	Standardabweichung
S.	Seite
TC	Tandem-Coaching
TCoa	Tandem-Coach
u.a.	unter anderem
usw.	und so weiter
vs.	versus
u.v.a.	und viele(s) andere
vgl.	vergleiche
z.B.	zum Beispiel

1 Einleitung

1.1 Ausgangsüberlegungen

Vor dem Hintergrund komplexer gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Veränderungen hat sich das Anforderungsprofil an Führungskräfte stark gewandelt. Es sind hier beispielsweise die rasante technologische Entwicklung und die Globalisierung der Märkte, die einhergehen mit strukturellen und personellen Anpassungsleistungen in den Unternehmen, Dienstleistungszentren und Behörden. Für die Bewältigung von Leitungs- und Steuerungsaufgaben in diesen dynamischen Zusammenhängen benötigt die Führungskraft neben betriebswirtschaftlichen Fachkenntnissen zunehmend Qualifikationen, die mit ihrer Persönlichkeit verknüpft sind (Doppler & Lauterburg, 1995). Ein Vorgesetzter¹ muss heute gruppendynamische Prozesse erkennen, die Aufgaben entsprechend den Kompetenzen und dem Entwicklungsstand seiner Mitarbeiter verteilen, auf Menschen eingehen können und Offenheit, Ehrlichkeit und Selbstvertrauen vermitteln (Heß & Roth, 2001). Die Umsetzung und Steuerung von Veränderungsprozessen sind dabei zu einer der Hauptaufgaben von Führungskräften überhaupt geworden (Riedel, 2003). Die damit verknüpften Erwartungen an die Führungsverantwortlichen führen bei diesen zu einem erhöhten personenbezogenen Beratungsbedarf und dem Bedürfnis nach persönlichkeitsfördernden Maßnahmen.

Parallel dazu haben sich die Ansichten und Meinung über Mitarbeiterführung und auch deren Konzepte stark gewandelt. Zum einen wird von den Unternehmen der kreative, flexible, lernende und Verantwortung tragende Mitarbeiter gewünscht. Zum anderen lässt sich der Mitarbeiter künftig vor allem über die Faktoren: persönliches Wachstum, Gesundheit, Entwicklungsmöglichkeiten, Partizipation und Selbstverwirklichung für ein Unternehmen gewinnen und langfristig halten (Brinkmann, 1997, S. 24). Um diese Aufgabe zu meistern, muss sich in vielen Unternehmen die Rolle der Führungskraft, dessen Menschenbild und damit sein Umgang mit den Mitarbeitern entsprechend wandeln. Die vornehmlich aus den USA kommenden Konzepte zum Mitarbeiter- oder Vorgesetzten-Coaching², die den Vorgesetzten in der Rolle eines Personalentwicklers sehen, nehmen denn auch vornehmlich die Führungskraft für diese Lernaufgabe in die Verantwortung (Shula & Blanchard, 2000).

Entsprechend dieser Entwicklungsrichtungen werden von Unternehmensberatungen, Trainingsanbietern und Freiberuflern eine mittlerweile unüberschaubare Vielzahl von Coaching-Angeboten³ an die Adresse der Führungskräfte gerichtet. Diese Angebote unterscheiden sich beträchtlich. Sie lassen sich „umetikettierten“ klassischen Beratungs- bzw. Trainingsmaßnahmen zuordnen, gleichen einer losen Sammlung von Techniken oder stellen tatsächlich etablierte Coaching-Maßnahmen und deren Weiterentwicklungen dar (Rauen, 2000, S. 41).

¹ In der vorliegenden Arbeit wird aus Gründen der Lesefreundlichkeit auf die gesonderte Aufführung der jeweils weiblichen Form verzichtet.

² Die Bezeichnungen Vorgesetzten- oder Mitarbeiter-Coaching werden in dieser Arbeit synonym verwandt.

³ Aktuelle Anbieter finden sich beispielsweise unter www.coaching-report.de.

Coaching wird innerhalb der nächsten Jahre zu einem der wichtigsten Themen in der Weiterbildung avancieren (ManagerSeminare, 10/2002, S. 9)⁴ und Kreativitätstrainern, Life-Coaches und Karriereberatern wird ein Boom prophezeit.⁵ Diese Entwicklung hat sicherlich auch damit zu tun, dass der Transfer von herkömmlichen Trainings- und Seminarerkenntnissen in die berufliche Praxis bisher kaum empirisch wissenschaftlich nachzuweisen ist und die Forderungen nach einem stärkeren Kosten-Nutzen-Bewusstsein auch in der beruflichen Weiterbildung stark gestiegen sind. Beurteilungen teilnehmender Führungskräfte an sogenannten persönlichkeitsfördernden Trainings, die sich meist in Form einer Ergebnisevaluation darstellen, können - auf den einzelnen Teilnehmer bezogen - sehr gute Resultate aufweisen. Diese Ergebnisse sagen jedoch nichts darüber aus, ob es dem Teilnehmer - zurück im hektischen Arbeitsalltag - auch gelingen wird das Erlernte oder Erfahrene praktisch umzusetzen. In den Trainingsmaßnahmen selbst wird sich offensichtlich immer noch in zu geringem Maße mit der Frage des Lerntransfers befasst, bzw. vorbereitend und begleitend darauf eingegangen.

Das Personalentwicklungsinstrument Coaching hingegen zeigt nach Auffassung der Anbieter und Anwender positive Transferwirkungen (Heß & Roth, 2001; Böning, 2000). Die zwei wesentlichen Aspekte, die bei dieser Lernform positiv hervorgehoben werden, sind zum einen die individuelle Gestaltung des Lernweges und zum anderen die zeitlich längerfristige Begleitung von Lernabsichten durch einen Lernpartner in seiner Funktion als Coach.

Der weiterhin zunehmende Einsatz von Coaching-Interventionen in der unternehmerischen Praxis hat dazu geführt, dass dem Coaching von Führungskräften heute in der Personalentwicklung eine eigenständige Rolle zugesprochen werden kann. 75 % der von Böning (2000)⁶ befragten Unternehmen schätzen den Erfolg von Coaching hoch oder sogar sehr hoch ein. Neben der Leistungs- und Effizienzsteigerung im Unternehmen wird vor allem ein Nutzen in der Verbesserung des individuellen Verhaltens und der Zusammenarbeit gesehen (Böning, 2000, S. 34-35). 23 % der untersuchten Unternehmen betonen, dass der Erfolg des Coachings vor allem in der Veränderung von Einstellungen und Verhaltensweisen läge (Böning, 2000, S. 36). Die Untersuchungsergebnisse bestätigen auch, dass das Coaching von Führungskräften gerade bei umfangreichen Veränderungsvorhaben in Unternehmen zunehmend eingesetzt wird. Coaching-Prozesse bieten in diesem Zusammenhang „einen Rahmen für gefahrloses Probe-Handeln, Probe-Denken und Probe-Fühlen“ (Böning, 2000, S. 37).

⁴ In der Studie „Weiterbildungsszene Deutschland 2001/2002“ des Bonner Verlages ManagerSeminare wurden im Juli 2001 482 Weiterbildungsanbieter und 110 Personalverantwortliche befragt. 57 % der Befragten nannten Coaching als Weiterbildungsthema Nummer eins der Zukunft.

⁵ Davon geht die neueste Trendanalyse des Kelkheimer Zukunftsinstituts Matthias Horx aus; weitere Informationen finden sich unter www.zukunftsinstitut.de. (ManagerSeminare 10/2002, S. 11).

⁶ In seinem Beitrag „Coaching: Der Siegeszug eines Personalentwicklungsinstrumentes“ zieht Böning (2000) eine 10-Jahres-Bilanz zu der Frage: Wie wird Coaching in deutschen Unternehmen angewendet? Grundlage ist eine im Frühjahr 1998 durchgeführte telefonische Befragung durch Böning-Consult von 109 Unternehmen aus elf Branchen zur aktuellen Anwendungspraxis von Coaching, die mit den Ergebnissen der 1989/90 durchgeführten Befragung, mit ähnlicher Stichprobe (107 Unternehmen aus acht Branchen), verglichen wird.

1.2 Grundlegende Idee der vorliegenden Arbeit

Die grundlegende Fragestellung: *Können sich Führungskräfte auch gegenseitig coachen?* entstand 2002 aus der praktischen Coaching-Erfahrung mit deutschen Führungskräften im spanischen Ausland. Dieser Personenkreis war von unterschiedlichen deutschen Unternehmen für einen begrenzten Zeitraum in das europäische Ausland entsendet worden und übernahm dort in Tochtergesellschaften teilweise erstmalig Budgetverantwortung und Führungsaufgaben. Auffällig war in den Einzel-Coaching-Gesprächen mit diesen Führungskräften, die aus unterschiedlichen Branchen und Hierarchieebenen kamen, dass immer wieder vergleichbare Anliegen thematisiert wurden, wie beispielsweise folgende Fragestellungen: Wie führe ich erfolgreich Mitarbeitergespräche? Wann und wie delegiere ich richtig? Wie kann ich sinnvoll, d.h. nicht zu viel und nicht zu wenig, kontrollieren? Wie stelle ich sicher, dass der Mitarbeiter den Arbeitsauftrag so verstanden hat, wie ich ihn als Vorgesetzter gemeint habe?

Offensichtlich beschäftigten sich Führungskräfte aus ihrer Führungsaufgabe heraus, zwar nicht zeitgleich und entlang klar zu definierender Entwicklungsstufen, so doch mit ziemlich hoher Wahrscheinlichkeit mindestens ein Mal im Laufe ihrer Entwicklung als Führungskraft mit vergleichbaren Fragestellungen.

Diese Erkenntnis hat zu der Frage geführt, ob sich Führungskräfte nicht zu vielen Fragestellungen der Mitarbeiterführung und zu Anliegen aus ihrem beruflichen Arbeitsfeld auch gegenseitig coachen könnten, ohne dass es eines externen Coaches bedarf. Im weiteren Verlauf dieser Überlegungen wurden Führungskräfte in Einzel-Coaching-Abschlusssitzungen befragt, ob einzelne Coaching-Gespräche in diesem Coaching-Prozess auch von einer Führungskraft als coachendem Partner hätten geleistet werden können. Die spontanen Antworten der gecoachten Führungskräfte liefen immer in eine Denkrichtung. Die Beratung durch eine andere Führungskraft wäre ebenso ein Gewinn, weil dieser ebenbürtige Partner selbst aus der Managementpraxis kommt. So könnte einiges an Zeit für das Hineindenken in den Berufsalltag der Führungskraft und die Unternehmensstrukturen entfallen. Die Coaching-Prozesse könnten vermutlich zeiteffizienter verlaufen als Coaching-Aufträge mit einem externen Berater, der sich zunächst in die unternehmerischen Besonderheiten und die aktuellen strategischen Ausrichtungen des jeweiligen Unternehmens einfinden muss. Entscheidend für die Übernahme der Coaching-Rolle sei jedoch, dass die coachende Führungskraft weiß, was Stress wirklich heißt, und, dass sie psychologisches und Führungs-Know-How besitzt und charakterlich eine Persönlichkeit darstellt.⁷ Ausschlaggebend für eine erfolgreiche Zusammenarbeit im gegenseitigen Coaching von Führungskräften wird somit wohl sein, inwieweit die Führungskraft als partnerschaftlicher Coach entsprechenden noch zu bestimmenden Anforderungen genügt.

⁷ Aussage eines Geschäftsführers eines Automobilzulieferers in Barcelona mit 90 unterstellten Mitarbeitern (3/2003). In der Entwicklungsphase des Tandem-Coaching-Konzeptes wurden einzelne Fragestellungen und Arbeitsbögen mit deutschen Führungskräften (während ihrer Endsendungszeit nach Barcelona) diskutiert, um das Konzept möglichst dem Bedarf dieser Zielgruppe anzupassen.

Bei genauer Betrachtung der Interaktionsabläufe in Coaching-Prozessen unter Beteiligung zweier Interaktionspartner wird deutlich, dass die Führungskraft sowohl im Einzel-Coaching durch einen externen Berater als auch im Vorgesetzten-Coaching (Abbildung 1.2-1) stets einen der beteiligten Coaching-Partner ausmacht. Die Führungskraft kann demnach potenziell beide Positionen im Coaching übernehmen. Sie kann coachen und gecoacht werden. Beim Mitarbeiter-Coaching bleibt die Führungskraft als Coach in der übergeordneten Rolle des Vorgesetzten (Brinkmann, 1997; Meier, 2001), während sie im personenbezogenen Einzel-Coaching als Gecoachter des externen Beraters beschrieben wird (Looss, 1997).

Aus diesen Überlegungen heraus entstand die Grundidee zu dieser Entwicklungsarbeit und deren wissenschaftlicher Begleitung: Das Tandem-Coaching. Zwei Führungskräfte bilden ein Tandem, sie vereinbaren die Form ihrer Zusammenarbeit und entwickeln sich in wechselseitigen, kooperativen Tandem-Coaching-Gesprächen gegenseitig als Führungskräfte weiter. Dabei übernehmen die Tandempartner wechselseitig beide Rollen. In der Rolle des Ratsuchenden⁸ wird die Führungskraft gecoacht, in der Rolle als Tandem-Coach führt sie das Tandem-Coaching-Gespräch mit dem ratsuchenden Partner (siehe Abb. 1.2-1).

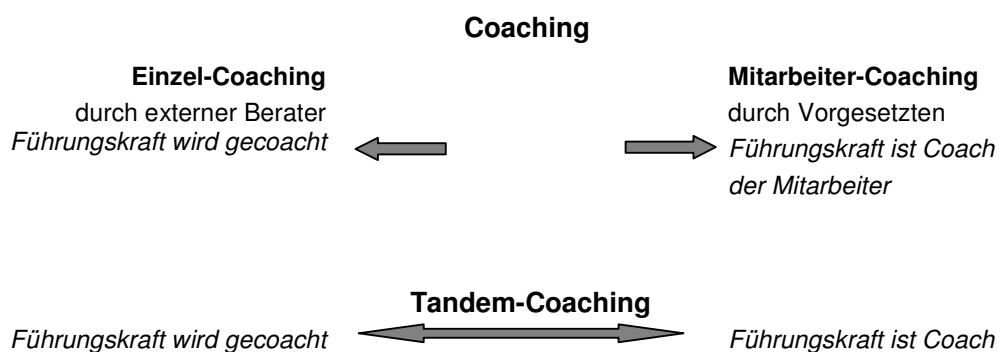


Abb. 1.2-1: Grundidee des Tandem-Coachings

Im Unterschied zu den bisher praktizierten Formen des Coachings soll es im Tandem-Coaching so sein, dass die Lernpartner jeweils wechselseitig die Rollen des Coaches und die des Ratsuchenden einnehmen. Dieser Rollenwechsel muss hinsichtlich seiner Auswirkungen diskutiert werden. Ein weiterer Unterschied liegt darin, dass die Führungskraft nun einen gleichrangigen Partner coacht. Auf die passende Zusammensetzung der Lernpartner wird es auch ankommen, wenn diese zur beiderseitigen Zufriedenheit und zum gegenseitigen Erfolg beratend tätig werden wollen.

⁸ Da die Begriffe „Ratsuchender“ und „Klient“ in der Literatur nicht eindeutig voneinander abgegrenzt werden, wird in der vorliegenden Arbeit die Bezeichnung „Ratsuchender“ zur Kennzeichnung einer Person, die einen Beratungs- oder Coachingprozess nachsucht, verwendet. Der Begriff „Klient“ wird beibehalten, wenn es sich um ein Zitat handelt. Ein Ratsuchender wird in dieser Arbeit als autonom handlungsfähige und –willige Person verstanden. Der Coachingprozess dient dazu, diese Handlungsfähigkeit bzw. -willigkeit zu verbessern, nicht aber sie grundsätzlich erst wieder herzustellen (Riedel, 2003, S. 15).

Eine Analyse der bestehenden Literatur zum Thema Coaching zeigt, dass die Möglichkeit des gegenseitigen Coachings von Führungskräften bisher weder erörtert noch praktisch erprobt wurde.

1.3 Gesamtaufbau dieser Arbeit

Graphisch dargestellt lässt sich die vorliegende Arbeit so darlegen:

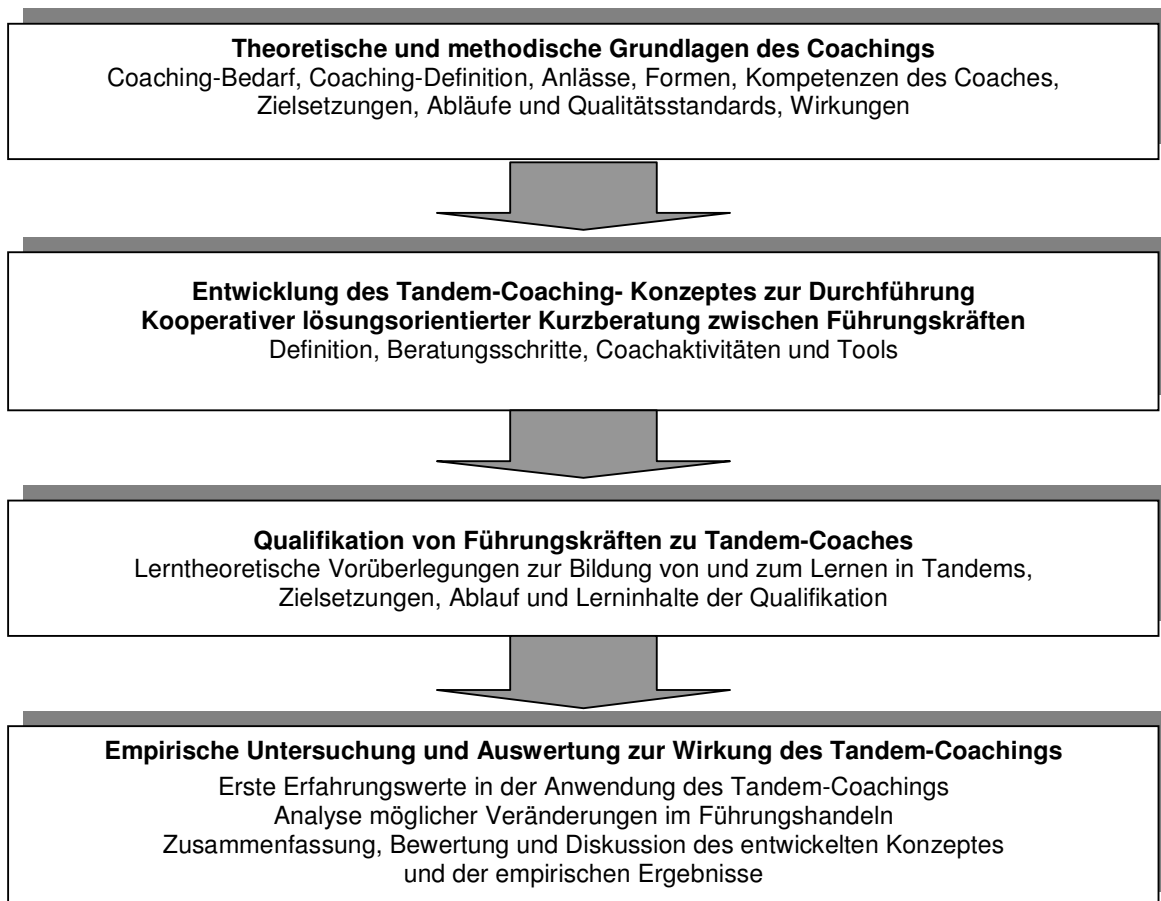


Abb. 1.3-1: Gesamtaufbau dieser Arbeit

Inhaltlich werden die einzelnen Abschnitte folgendermaßen ausgestaltet:

Theoretische und methodische Grundlagen des Coachings

Diese Arbeit beginnt mit der Aufarbeitung der theoretischen und methodischen Grundlagen von Coaching. Es wird nachvollziehbar, wie Coaching entstanden ist, und wie Coaching und auch der Coach selbst begrifflich definiert werden (Looss, 1991; Czichos, 1995; Neubeiser, 1990; Hamann & Huber, 1997; Schreyögg, 1998; Rauen, 2000). Anschließend wird diskutiert, in welchem Verhältnis Coaching zu vergleichbaren Interventionen steht. Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Coaching und Beratung (Lippitt, 1959), Supervision (Schreyögg, 1998; Fatzer, 2000), Therapie (Brinkmann, 1997) und Kollegialer Praxisberatung (Schlee, 1996; Fengler, 1999; Rotering-Steinberg, 1983) werden erarbeitet, um Coaching einzuordnen und auch, um die damit erkennbaren Grenzen in der Anwendung aufzuzeigen.

Danach wird näher beleuchtet, welche Anlässe auf Seiten der ratsuchenden Person zu einem Coaching führen, und welcher Bedarf offensichtlich zu decken ist (Huck, 1989; Beckermann & Unnerstall, 1990; Looss, 1991; Rückle, 1992; König, 1993; Böning, 1994; Schreyögg, 1998; Schmidt, 1995). Anschließend wird beschrieben, welche Formen des Coachings, Selbst- (Ulrich, 1993), Einzel- (Rückle, 1992) und Gruppen-Coaching (Schreyögg, 1998), heute in Deutschland anzutreffen sind (Sattelberger, 1990). Es wird deutlich, dass eine Form, wie das gedachte Tandem-Coaching, bisher nicht existent ist.

Schon im Hinblick auf die Frage: Welche Qualifikationsanforderungen müssen an eine Führungskraft gestellt werden, wenn sie kompetent mit einer anderen Führungskraft Coachings durchführen will, wird herausgearbeitet, welche Anforderungen, Qualifikationen und Kompetenzen heute von einem Coach erwartet werden (Bayer, 1995, S. 94; Birkenbihl, 1992; Czichos, 1995; Shula & Blanchard, 2000; Schmidt, 1995; Whitmore, 1995). Die erarbeitete Aufstellung der Anforderungen an einen qualifizierten Coach enthält unzählige Merkmale und lässt unschwer erkennen, dass es sich bei einem Coach eigentlich um eine vollkommene Persönlichkeit mit allen erdenklichen Kenntnissen und Fähigkeiten handelt, was so in der Realität überhaupt nicht einzulösen ist.

Entstehen soll in dieser Arbeit eine Checkliste für die Auswahl eines kompetenten Coaches, die in einer Quersumme zumindest die wichtigsten Anforderungskriterien an einen Coach benennt. Je nach individueller Fragestellung des Ratsuchenden können aber auch auf ganz andere, von dieser Checkliste abweichende, Kriterien fokussiert werden. Die Auseinandersetzung mit den Qualitätsanforderungen an einen Coach soll dabei bereits hilfreiche Hinweise auf die später zu beantwortende Fragestellung hinsichtlich der Vorerfahrungen und Qualifikationen eines im Tandem-Coaching agierenden Coaches geben.

Bei der Aufarbeitung bestehender theoretischer und methodischer Grundlagen von Coaching wird es auch um die Frage gehen, welche Zielsetzung ein Coaching im allgemeinen oder im individuellen verfolgt (Brinkmann, 1997; Gottschall, 1989; Looss, 1997; Pohl & Wunder, 2001; Rauen, 1996; Schreyögg, 1998) und um die Darlegung von Coaching-Prozessen und einzelnen Coaching-Gesprächen (Loos, 1997; Schreyögg, 1999, Rauen 1996; Riedel, 2003). Mit den herausgearbeiteten Methoden und Interventionstechniken sollen zu einem späteren Zeitpunkt die für das Tandem-Coaching ausgewählten Beratungsschritte, Methoden und Tools vergleichend diskutiert werden. Dies geschieht auch mit der Absicht, zu verdeutlichen, dass das entwickelte Tandem-Coaching sich durchaus den bestehenden Formen des Coachings zuordnen lässt.

In einem weiteren Abschnitt wird beschrieben, mit welchen Evaluationsmethoden heute Coaching-Prozesse untersucht werden, welche Kriterien für die Durchführung eines erfolgreichen Coachings erfüllt sein sollten und welche Faktoren die Qualität von Coachings sicherstellen (Heß & Roth, 2001; Marlinghaus, 1995; Vogelauer, 1998 u. 2002; Weßling u.a., 1999). Die benannten Qualitätsstandards sind richtungsweisend für die Ausgestaltung des Tandem-Coaching-Konzeptes.

Die Aufarbeitung der theoretischen und methodischen Grundlagen von Coaching endet mit der Darstellung einer ersten deutschen Untersuchung zur Wirkung von Coachings und deren Ergebnisse (Riedel, 2003). Diese Untersuchung gibt Hinweise zu Untersuchungsfragen, die sich auf den ersten Einsatz des Tandem-Coachings in der beruflichen Praxis von Führungskräften beziehen.

Konzeptionelle und methodische Grundlagen für das Tandem-Coaching

In den sich anschließenden Kapitel wird die Grundidee des Tandem-Coachings vertiefend dargelegt. Es wird in Kontrastierung mit der von Rauen (2000) vorgelegten Definition von Coaching formuliert, was Tandem-Coaching ausmacht. Erörtert wird, welche Aspekte in der Durchführung von Tandem-Coachings berücksichtigt werden müssen, um den Anforderungen hinsichtlich kooperativer, lösungsorientierter und zeiteffizienter Coaching-Gespräche (Mutzeck, 1997; Bamberger, 2001; de Shazer, 2002) zu entsprechen. Anschließend wird das Tandem-Coaching-Konzept entlang der fünf Elemente, nämlich dem zugrundeliegenden Menschenbild, der angestrebten Interaktionsform zwischen Coach und Ratsuchendem, den verwendeten Methoden zur Rekonstruktion des problematischen Anliegens, den verwendeten Interventionsmethoden und deren beabsichtigte Wirkungsweise entwickelt (Rauen, 2000; Schreyögg, 1998; Riedel, 2003).

Ausgehend von den subjektiven Theorien als Handlungstheorien (Mutzeck, 1997; Groeben et.al., 1988; Dann, 1989) wird die Vielschichtigkeit des Erlebens, Verhaltens und Handelns von Führungskräften zu erklären versucht, um sich der Frage zu nähern: Wie lassen sich möglicherweise individuell als problematisch bezeichnete Handlungsweisen von Führungskräften durch Coaching verändern? Um diese Frage weiter zu vertiefen, wird genauer zu beleuchten sein, wie das Anliegen bzw. das Problem der ratsuchenden Führungskraft im Coaching-Gespräch identifiziert werden kann (Bamberger, 2001; Weber, 1994). Entscheidend ist bei dieser Betrachtung, zu welchem Zeitpunkt im Problemlösungsprozess der Coach bereits mit dem Ratsuchenden auf die Lösungsfindung hin arbeitet (de Shazer, 2002; Mehlmann & Röse, 2000; Wolters, 2000).

Ausgehend von den klassischen Beratungskonzepten (Lewin, 1948; Lippitt & Lippitt, 1979 und 1999; Fatzer, 2000) und im Vergleich mit den Prozessabläufen unterschiedlicher renommierter Coaching-Ansätze (Looss, 1991; Rauen, 2000; Riedel, 2003) werden schließlich - basierend auf dem kooperativen Beratungsmodell von Mutzeck (1997) und dem Phasenmodell der lösungsorientierten Beratung von Bamberger (2001) - die einzelnen Beratungsschritte in einem Tandem-Coaching-Gespräch zusammengestellt und deren Auswahl für das Tandem-Coaching-Konzept begründet. Abschließend werden noch ergänzende Tools, wie beispielsweise spezifische Gesprächstechniken und Interventionsmethoden sowie der Praxisbesuch als ergänzende Komponente zum Tandem-Coaching beschrieben. Durch diese ergänzenden Beschreibungen wird deutlich, mit welchen zusätzlichen Elementen sich das entstandene Grundkonzept des Tandem-Coachings kombinieren bzw. erweitern lässt.

Qualifikationskonzept Tandem-Coaching

In diesem Kapitel wird in Anlehnung an die erhobenen Qualitätsstandards für ein Coaching (Heß & Roth, 2001) und auf Basis der entwickelten konzeptionellen und methodischen Grundlagen des Tandem-Coachings erarbeitet, wie Führungskräfte qualifiziert werden müssen, wenn sie zukünftig Tandem-Coachings durchführen wollen. Dazu werden zunächst einige lerntheoretische Vorüberlegungen (Wahl, 1995, 2001a u. b; Schmidt, 2001) angestellt. Daran anknüpfend werden die potentiellen Anlässe für ein Tandem-Coaching, der unterstellte zukünftige Bedarf auf Seiten der Führungskräfte (König, 1997) und die allgemeine Zielsetzung (Dryden & Feldham, 1994; Roth u.a., 1995; Vogelauer, 1998 u. 2002) erläutert. Die vorgesehenen Lerninhalte und -ziele werden beschrieben (Wolters, 2000; Mehlmann; Röse, 2000; Schlottke & Wahl, 1983).

Im Weiteren geht es dann um die gewählte Form des Lernens im Tandem. In Auseinandersetzung mit dem Konstanzer Trainingsmodell (Tennstädt, 1991, 1992; Tennstädt, Krause, Humpert & Dann, 1995) und den Erkenntnissen aus dem Kontaktstudium Erwachsenenbildung an der Pädagogischen Hochschule Weingarten (Wahl, 1984, 1991, 2001a; Schmidt, 2001) werden grundlegende Merkmale für die Bildung und Zusammen-setzung von Lerntandems herausgearbeitet. Dazu wird zunächst nach Kriterien und Erfahrungswerten gesucht, die Aussagen darüber treffen, welche Kriterien bei der Bildung von Lerntandems zu beachten sind, damit eine für beide Lernpartner positive Zusammenarbeit stattfinden kann. Außerdem werden die Vor- und Nachteile des Rollenwechsels diskutiert und die wesentlichen Aspekte der kooperativen Lernform (Nold, 1998) erläutert. Im Tandem-Coaching hat jeweils im Wechsel einer der Führungskräfte die Funktion des Coaches, während der Lernpartner als Ratsuchender sein „Anliegen“ vorbringt.

Nach dieser Klärung wird die Konzeption zur Qualifizierung von Führungskräften zu Tandem-Coaches dargelegt. Dazu werden zunächst die organisatorischen Rahmenbedingungen und die einzelnen Lernschritte vom Einführungsworkshop über den Erfahrungsworkshop bis hin zum Abschluss der Tandemarbeit und die Begleitung der Praxistandems (Schmidt, 2001), beschrieben. Abschließend wird auf die Qualitätsstandards, die Erfolgskriterien, mögliche transferunterstützende Interventionen und die zum Einsatz kommenden Evaluationsmethoden eingegangen. Das Lerntagebuch wird dabei als optionale, begleitende Transfermaßnahme vorgestellt.

Die Führungskraft, die sich zum Tandem-Coach qualifizieren möchte, muss zunächst die methodischen und konzeptionellen Grundlagen der Kooperativen lösungsorientierten Kurzberatung erlernen und diese dann in der Tandemarbeit mit einer anderen Führungskraft umsetzen. Die erste Übungsphase im Qualifikationskonzept sieht vor, dass einer der Tandempartner ein Anliegen aus seiner beruflichen Praxis einbringt und der andere die Funktion des Coaches übernimmt. In der nächsten Übungsphase werden dann die Rollen gewechselt. Die Qualität der Zusammenarbeit zwischen den Tandempartnern wird dabei maßgebliche Auswirkungen auf den Erfolg des Tandem-Coachings haben.

Das in Kapitel 4 entwickelte Qualifikationskonzept, mit dem Führungskräfte zu Tandem-Coachs ausgebildet werden können, berücksichtigt bereits alle förderlichen Bedingungen,

damit die gecoachte Führungskraft alternative Handlungsmöglichkeiten entwickeln, erproben und in ihren beruflichen Alltag integrieren kann.

Erste empirische Bewährungsprobe des Tandem-Coaching-Konzeptes⁹

Nach der Entwicklung eines Tandem-Coaching-Konzeptes und der entsprechenden Konzeption zu einer Qualifikation geht es abschließend in dieser Arbeit darum, über erste Erprobungen des Tandem-Coachings in der Praxis zu berichten. Dazu sollen die Teilnehmer zu Beginn der Tandem-Coaching-Qualifikation und zum Abschluss zu folgenden Aspekten befragt werden:

Zum Zeitpunkt t1 (Vor dem Einstieg in das Tandem-Coaching):

- Das derzeitige Führungsverständnis und das berufliche Handeln der Führungskraft sowie die von ihr wahrgenommenen Defizite bzw. Entwicklungspotentiale.
- Die Vorerfahrungen und Einstellungen der Führungskraft zum Coaching.
- Die Vorerfahrungen und Einstellungen der Führungskraft zu unterschiedlichen Lernformen (Einzel-, Gruppen oder Tandemlernen).
- Die Auswahlkriterien, Anforderungen und Erwartungen an den Tandempartner.
- Die Motivation der Führungskräfte und deren Erwartungen (Risiken und Chancen) an das Tandem-Coaching

Zum Zeitpunkt t 2 (Unmittelbar nach Abschluss des Tandem-Coaching-Prozesses):

- Die Veränderungen im beruflichen Handeln einschließlich noch vorhandener Defizite.
- Die Einstellungen zum Coaching und zum Tandem-Coaching
- Die Erfahrungen mit dem Tandem-Coaching während des gesamten Lern- und Transferprozesses.
- Die Umsetzung von Methoden der kooperativen lösungsorientierten Kurzberatung.
- Die Anforderungen und Erwartungen an den Tandempartner.
- Die Entwicklung der Tandemarbeit.

In dieser ersten empirischen Untersuchung zum Tandem-Coaching sollen außerdem Daten erhoben und ausgewertet werden, die die Vermutungen bestätigen könnten, dass

- durch das Tandem-Coaching in Form von kooperativen lösungsorientierten Kurzberatungen bei den gecoachten Führungskräften nachweislich *Veränderungen im Führungshandeln* auftreten.
- durch das Erlernen des Tandem-Coaching-Konzeptes die Untersuchungsperson an *Tandem-Coaching-Kompetenz* gewinnt.
- sich die Zusammenarbeit *im Tandem* unterstützend auf das lernende Individuum und dessen Führungspraxis auswirkt.

Die Untersuchungsergebnisse werden zusammengefasst, bewertet und in einem kritischen Rückblick diskutiert.

⁹ 2005 wurde der Versuch unternommen, den Begriff Tandem-Coaching beim Deutschen Patentamt schützen zu lassen. Der gestellte Antrag wurde zurückgewiesen, da u.a. auch Heintze und Reuter (Trainingaktuell 4/2005) ihr Coaching-Konzept Tandem-Coaching nennen. Es steht hier für eine Vorgehensweise, bei der der Gecoachte von zwei Coaches, einer männlichen und einer weiblichen Person, begleitet wird.

2 Theoretische Grundlagen des Coachings

In diesem Kapitel werden die theoretischen und methodischen Grundlagen zum Thema Coaching erarbeitet. Dazu werden zunächst die Entwicklungslinien des Coachings nachvollzogen und eine Definition vorgestellt. Anschließend wird eine Abgrenzung zu anderen vergleichbaren Interventionsmaßnahmen wie der Beratung allgemein und der Kollegialen Beratung im Besonderen, der Supervision und der Therapie vorgenommen.

Im dritten und vierten Abschnitt werden die unterschiedlichen Anlässe für die Aufnahme eines Coachings diskutiert und die drei Formen des Coachings, das Selbst-, Einzel- und Gruppen- bzw. Team-Coaching, vorgestellt. Im fünften Abschnitt wird die Person des Coaches näher bestimmt, seine Rollendefinition und die Beziehungsgestaltung zwischen Coach und Gecoachtem beschrieben, um daran anknüpfend auf die allgemeinen Zielsetzungen und individuellen Zielformulierungen des Coachings zu fokussieren.

Im Hinblick auf die Entwicklung des Tandem-Coaching-Konzeptes werden dann die Anforderungen, Qualifikationen und Kompetenzen eines Coaches diskutiert und eine Checkliste für die Auswahl eines kompetenten Coaches entwickelt. Desweiteren werden die einzelnen aufeinander aufbauenden Beratungsschritte im Coaching-Gespräch und andere Interventionen im Coaching-Prozess vorgestellt. Abschließend wird der Frage nach den Qualitätsstandards, den Erfolgskriterien und den Evaluationsmethoden im Coaching nachgegangen und erste Erkenntnisse einer Untersuchungen zur Wirkungsweise von Coaching im deutschsprachigen Raum vorgestellt (Riedel, 2003).

2.1 Entstehung und Begriffsklärung des Coachings

Die Wurzeln des Coachings finden sich in die USA im Bereich des Sport-Managements. Dort wie auch in Deutschland umfasst das Coaching von Hochleistungssportlern die Motivation, Beratung und Begleitung vor und bei Wettkämpfen. Eberspächer¹⁰ definiert Coaching für diesen Bereich wie folgt: „Coaching ist Betreuung im Sinne teilnehmender Hilfestellung beim Lösen von Problemen im leistungsorientierten Sport vor, während und nach Beanspruchung und Belastung in Training und Wettkampf. Basis ist psychologisches Grundlagen- und Alltagswissen. Coaching impliziert Diagnostik, Beratung, Modifikation suboptimalen Erlebens, Verhaltens und Handelns. Effizienzkriterium ist die realisierte sportliche Leistung“ (Neubeiser, 1990, S. 49).

In den 70er Jahren in den USA wurden dann die Erfahrungen aus dem Sport-Coaching in den Wirtschaftsbereich übertragen (Shula & Blanchard, 2000). Ungefähr bis Mitte der 80er Jahre verstand man im Management unter dem Begriff Coaching ein entwicklungsorientiertes Führen des Vorgesetzten gegenüber seinen Mitarbeitern. Im Einzelnen ging es um die Verbesserung der fachlichen Kompetenz des Mitarbeiters, dessen Motivation und Leistungsfähigkeit. „Diese Form des Coachings (...) setzte sich Anfang der 80er Jahre auch in Deutschland durch, wo sie besonders im Weiterbildungsbereich (Training für Führungs-

¹⁰ 2002 Professor am Institut für Sport und Sportwissenschaft der Universität Heidelberg mit langjähriger Erfahrung als psychologischer Berater von Bundestrainern und Nationalmannschaften.

kräfte) praktische Anwendung fand, um von dort schließlich wieder in das Alltagsgeschäft des Führens zurück transportiert zu werden“ (Böning, 1994, S. 173).

Seit Mitte der 80er Jahre wird in Deutschland das Coaching-Konzept im Rahmen der Führungskräfteentwicklung diskutiert. Es entwickelte sich ein Verständnis von Coaching als psychologisch orientierter Einzelberatung von Managern in Spitzenpositionen durch einen (externen) Berater (Looss, 1997). In dieser Form der psychologisch orientierten Einzelberatung wurden neben beruflichen nun vermehrt auch private Themen bearbeitet. Daneben entstanden gegen Ende der 80er Jahre Einzel-Coaching-Angebote von internen Personalentwicklern, die vorrangig das untere und mittlere Management ansprachen, während externe Berater auf Grund ihres höheren „personenbezogenen Veränderungs-Know-Hows“ (Böning, 1994, S. 176) weiterhin vornehmlich das obere Management bedienten. Seit Beginn der 90er Jahre wird im deutschsprachigen Raum unter dem nunmehr als „Modeartikel“ (Böning, 1994, S. 177) gehandelten Coaching jede Art von Instruktion, Beratung, Training, Gespräch, Unterricht, Anleitung etc. subsummiert.

Die heute in Deutschland anzutreffenden Konzepte von Coaching lassen sich drei Gruppen zuordnen. Zum einen gibt es das personenbezogene Einzel-Coaching von Menschen in der Arbeitswelt (Looss, 1991) vornehmlich in Anspruch genommen von Führungskräften aus dem oberen Management. Weiterhin findet das vom Vorgesetzten durchgeführte Mitarbeiter-Coaching als innovative Führungsaufgabe in Form von Einzel-Coaching-Gesprächen statt (Czichos, 1995; Neubeiser, 1990; Hamann & Huber, 1991). Unter die zweite Gruppe können alle Formen des Selbst-Coachings zur persönlichen Weiterentwicklung, wie beispielsweise bei Schaffelhuber (1993) oder bei Weiß (1996). Die dritte Gruppe umfasst Formen des Gruppen- oder Team-Coachings.

Die Vertreter der jeweiligen Richtung stellen recht unterschiedliche Prognosen darüber an, welche der drei Gruppierungen zukünftig den größten Anteil an Coachings bestreiten oder belegen wird. Ein Expertenkreis sieht die Entwicklung von Coaching stärker im Bereich des Coachings als Führungskompetenz eines Vorgesetzten gegenüber seinen Mitarbeitern (Weßling u.a., 1999, S. 126; Bayer, 1995, S. 94ff), die anderen fokussieren dagegen auf das individuelle Einzelcoaching (Looss, 1991; Schreyögg, 1998).

Entsprechend finden sich in der Fachliteratur auch ganz unterschiedliche Definitionsversuche zum Begriff Coaching. Diese Definitionsversuche beschreiben auszugsweise die Tätigkeitsbereiche eines Coaches, die sprachlichen Wurzeln des Coachingbegriffes, die Zielsetzungen von Coachingprozessen oder sie stellen einzelne wichtige Aspekte wie beispielsweise die Hilfe zur Selbsthilfe in den Vordergrund. Dem häufig geäußerten Wunsch vieler Coachingorganisationen und Coachingausbildungsinstitute nach einer klaren, einheitlichen, für alle verbindlichen Definition von Coaching steht heute immer noch die Vielfalt unterschiedlicher Schwerpunktsetzungen und Konzepte entgegen. Im Folgenden werden auszugsweise einige Begriffsbestimmungen vorgestellt.

So heißt es beispielsweise bei der ECA European Coaching Association e.V. (Stand 5/2001): „Coaching ist eine die Zukunft des Klienten verwirklichende zielorientierte Beratung

und professionelle Begleitung. Der Kunde ist Auftraggeber seiner zu lösenden Probleme und zu realisierenden Ziele. Coaching arbeitet autonom, direktiv und kundenorientiert. Consult/Coach und Auftraggeber arbeiten professionell und zielorientiert. Der zeitliche Verlauf wird individuell abgestimmt“.

Die von Brinkmann (1997) entwickelte ganzheitlich-systemtheoretisch untermauerte Coaching-Konzeption unterscheidet sich von Definitionsversuchen anderer Coachingvertreter dadurch, dass er Coaching mit der regulären Führungsfunktion gleichsetzt, die hauptsächlich aus Anleiten, Beraten, Unterweisen und Fördern von Mitarbeitern besteht. Coaching ist nach Auffassung von Brinkmann (1997) ein pädagogisches Vorgehen, welches durch sozialwissenschaftliche und psychologische Methoden und Techniken gestützt wird. Das Coachingverständnis von Donnert (2000) geht von einem Mitarbeiter-Coaching durch die Führungskraft aus, bei dem die individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Mitarbeiter im Sinne einer gemeinsamen Zielerreichung gefördert werden sollen. Allerdings sollen nicht vorrangig fachliche Leistungen, sondern eher die Persönlichkeit und das Verhalten des Mitarbeiters entwickelt werden (Donnert, 2000, S. 17).

Schreyögg (1998, S. 47) bezeichnet „Coaching als Therapie gegen berufliches Leid und als Maßnahme zur Förderung eines ausgefüllten beruflichen Daseins“. Die von Schreyögg entwickelte Coaching-Konzeption gibt als Zielgruppe neben Führungskräften hauptsächlich Freiberufler an. Looss (1997) versteht Coaching als personenbezogene Einzelberatung von Menschen in der Arbeitswelt, bei der ein (externer) Berater in eine zu bestimmende Beratungsbeziehung mit einer Führungskraft tritt. Auch Meier (2001) versteht Coaching überwiegend als psychologische Einzelarbeit mit Mitarbeitern und Führungskräften und beschreibt es als individuelle Beratung, Betreuung, Stützung, Konfrontation, aber auch Einzeltraining. Und auch für König (1997, S. 147) ist Coaching „die Unterstützung von Menschen in Führungspositionen als externer Berater“, die der Förderung beruflicher Handlungskompetenz in bezug auf Führung und Leistung dient.

Die Vertreter Maaß und Ritschl (1997) des Neurolinguistischen Programmierens betonen zusätzlich, dass „Coaching eine Möglichkeit darstellt, die Untrennbarkeit von Körper, Seele und Geist wieder ins Berufsleben zu integrieren“ (Maaß & Ritschl, 1997, S.17).

In seiner wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit den oben genannten und weiteren Coaching-Konzepten kommt Rauen (1996) zu der zusammenfassenden Erklärung Coaching ist eine „Kombination aus individueller, unterstützender Problembewältigung und persönlicher Beratung auf Prozessebene für ein breites Spektrum von beruflichen und privaten Problemen“ (Rauen, 1996, S. 42). Rauen hat Coaching ausführlich und für die Theorieentwicklung im Coaching richtungweisend anhand folgender Charakteristika beschrieben (Rauen, 1996, S. 43ff):

Prozessorientierung: Coaching ist ein interaktiver, personenzentrierter Beratungs- und Betreuungsprozess, der berufliche und private Inhalte umfassen kann (individuelle Beratung auf der Prozessebene). Im Vordergrund steht die berufliche Rolle bzw. damit zusammenhängende aktuelle Anliegen des Klienten.

Interaktiv bedeutet, dass im Coaching keine Dienstleistung am Ratsuchenden vollzogen wird, sondern dass der Coach und der Ratsuchende gleichermaßen gefordert sind und auf gleicher Ebene zusammenarbeiten. Dem Ratsuchenden wird keine Verantwortung abgenommen. Coaching ist individuelle Beratung auf der Prozessebene, d.h. der Coach liefert keine direkten Lösungsvorschläge, sondern er begleitet den Ratsuchenden und regt dabei an, wie eigene Lösungen entwickelt werden können. Dabei richtet sich Coaching nach den jeweils individuellen Bedürfnissen des Ratsuchenden.

Beziehungsbasis: Coaching findet auf der Basis einer tragfähigen und durch gegenseitige Akzeptanz und Vertrauen gekennzeichneten, freiwillig gewünschten Beraterbeziehung statt.

Das bedeutet, der Ratsuchende geht den Coaching-Prozess freiwillig ein und der Coach sichert ihm Diskretion zu. Dieser Definitionsaspekt basiert auf dem Verständnis, dass Coaching nur möglich ist, wenn ein Ratsuchender auch gecoacht werden will. Nur, wenn die Beziehung zwischen dem Coach und dem Ratsuchenden tragfähig ist, kann das Coaching Ergebnisse bringen.

Implizite Ziele: Coaching zielt immer auf eine (auch präventive) Förderung von Selbstreflexion und -wahrnehmung, Bewusstsein und Verantwortung, um so Hilfe zur Selbsthilfe zu geben. Die Selbstwahrnehmung des Ratsuchenden soll durch das Coaching gefördert werden, d.h. blinde Flecken und Betriebsblindheit werden abgebaut, neue Gesichtspunkte werden erkannt und im Ablauf des Coachings ergeben sich auch neue Handlungsmöglichkeiten, die vorher nicht gesehen wurden.

Transparenz: Coaching arbeitet mit transparenten Interventionen und erlaubt keine manipulativen Techniken, da ein derartiges Vorgehen der Förderung von Bewusstsein prinzipiell entgegenstehen würde.

Konzept: Coaching setzt ein ausgearbeitetes Coaching-Konzept voraus, welches das Vorgehen des Coaches erklärt und festlegt, welche Interventionen und Methoden der Coach verwendet, wie angestrebte Prozesse ablaufen können und welche Wirkzusammenhänge zu berücksichtigen sind. Zudem sollte das Konzept dem Gecoachten soweit transparent gemacht werden, dass Manipulationen ausgeschlossen werden können.

Das Konzept des Coaches bildet seine grundlegende Handlungsbasis. Der Ratsuchende muss über dieses Konzept aufgeklärt werden, sonst wird er nicht verstehen können, wie das Coaching funktioniert. Damit wäre dem Anspruch nach Transparenz und Förderung von Bewusstsein nicht nachzukommen.

Dauer: Coaching findet in mehreren Sitzungen statt und ist zeitlich begrenzt.

Ein Coaching-Prozess kann durchaus über einen längeren Zeitraum stattfinden. Da eine Zielsetzung des Coaches sein muss, sich überflüssig zu machen, muss ein Coaching-Prozess allerdings immer zeitlich begrenzt sein.

Zielgruppe: das Einzel-Coaching richtet sich an eine bestimmte Person mit Führungsverantwortung und/oder Managementaufgaben und das Gruppen-Coaching an eine genau definierte Gruppe von Personen.

Qualifikation: Coaching wird praktiziert durch Berater mit psychologischen und betriebswirtschaftlichen Kenntnissen sowie praktischer Erfahrung bezüglich der Anliegen des Gecoachten, um das Beratungsanliegen fundiert einschätzen und qualifiziert beraten zu können. Der Coach braucht für seine Arbeit fundiertes interdisziplinäres Wissen aus den Bereichen Psychologie, Betriebswirtschaft, Consulting, Personalentwicklung, Führung und Management.

Ziel ist immer die (Wieder-)Herstellung und/oder Verbesserung der Selbstregulationsfähigkeit des Gecoachten und die Verbesserung der Selbstmanagementfähigkeit, d.h. der Coach soll den Ratsuchenden derart beraten und fördern, dass der Coach letztendlich nicht mehr benötigt wird. Die Arbeit des Coaches soll den Ratsuchenden nicht abhängig sondern unabhängiger bezüglich seiner Handlungssicherheit machen. Dies kann jedoch nur unter klaren Absprachen der Zusammenarbeit funktionieren, die vom Ratsuchenden zunächst verstanden und auch als sinnvoll akzeptiert werden.

Jochum und Jochum (2001, S. 492) fügen noch einen weiteren zusätzlichen Aspekt des Coachings in Organisationen hinzu, in dem sie formulieren, dass im Coaching-Prozess nicht nur das eigene Handeln und Verhalten des Ratsuchenden, sondern auch das unternehmerische Umfeld reflektiert wird.

Erwähnenswert im Zusammenhang mit den Überlegungen zu einer möglichst eindeutigen Bestimmung des Begriffes Coaching ist die empirische Untersuchung von Weßling u.a. (1999). Einige der von ihm befragten Unternehmen gaben an, „Coaching zu praktizieren, ohne den Begriff Coaching explizit zu benutzen“ (Weßling u.a. 1999, S. 73). Die geäußerte starke Zurückhaltung bis hin zum generellen Pessimismus bezüglich des Begriffes Coaching ist darauf zurückzuführen, dass damit oft die Couch in der Psychoanalyse assoziiert wird. Dahinter steht die Unterstellung, der Gecoachte weise erhebliche Defizite auf, sei unzulänglich oder habe psychische Barrieren, die die Ausübung seiner momentanen oder zukünftigen beruflichen Funktion erheblich blockieren. Deswegen bleibt nicht verwunderlich, wenn eher auf synonym verwendete Begriffe mit beschreibendem oder definitorischem Charakter wie Betreuer, Trainer oder Begleiter ausgewichen wird. Inhaltlich dagegen steht der Untersuchung zufolge außer Frage: „Coaching wird als ein wesentliches Führungsthema der Zukunft angesehen. Es sei eine Methode, um wirklich etwas zu bewegen und Einsichten zu erzeugen, sich weiterzuentwickeln“ (Weßling 1999, S. 100). Jedes zweite Unternehmen in Deutschland führt heute Coaching in einer der genannten Formen durch; ein Großteil dieser Unternehmen hat den Begriff Coaching selbst nicht eingeführt.

Die Darlegung der oben zitierten Definitionensversuche zum Coaching lassen erkennen, dass mit Coaching ganz unterschiedliche Interventionen gemeint sein können und die verschiedenen Strömungen und Richtungen noch sehr weit von einem gemeinsamen Verständnis von Coaching entfernt sind.

2.2 Abgrenzung zu vergleichbaren Interventionsmaßnahmen

Um herauszustellen, was das Spezifische an Coaching ist, werden in diesem Abschnitt bestimmte Kriterien in den Blick genommen, anhand derer die Bereiche Beratung, Supervision, kollegiale Praxisberatung bzw. Intersession und Therapie in der folgenden Tabelle miteinander verglichen werden.

Kriterien	Coaching	Beratung	Intersession	Supervision	Therapie
Rollen-vorstellung Person A (Suchender)	Führungskraft Mitarbeiter	Ratsuchender unterschiedlich nach Beratungsinhalt, z.B. Paare bei Eheberatung, einzelne Organisationen bei Unternehmensberatungen etc.	Kollege aus der Gruppe, der einen (Problem-)Fall einbringt	Supervisand, in pädagogischen, sozialen oder psychologischen Arbeitsfeldern tätige Person	Klient, psychisch erkrankte Person
Rollen-vorstellung Person B (Anbieter)	Coach (freiberuflicher) Berater/Trainer, Personalentwickler, Vorgesetzter, jeweils mit Coaching-Kompetenz	Berater zu unterscheiden nach Beratungsinhalt, z.B. Sozialwissenschaftler, Juristen, Betriebswirte u.v.a.m.	Gruppe der Kollegen aus demselben Berufsfeld	Supervisor Pädagoge, Psychologe mit entsprechender Zusatzqualifikation in Supervision (z.B. durch die Deutsche Gesellschaft für Supervision e.V. oder das Aufbaustudium Supervision an der Universität Kassel)	Therapeut ¹¹ Mediziner/ Neurologe Psychologe, Pädagoge mit entsprechender Zusatzqualifikation in Verhaltenstherapie oder Psychoanalyse
Form der Beziehung	Partnerschaft in der gemeinsam Lösungswege erarbeitet werden	Berater hat Fachwissen bzw. Kompetenz und bietet Lösungsvorschläge an. Ratsuchender kommt mit Wissensdefizit	gleichgestellte Kollegen	Supervisor verfügt über die Methodiken zur Reflexion des Arbeitsalltags; Supervisand bringt Fall/Problem ein und eigene Aktivität	Je nach Schwere der psychischen Erkrankung von autoritär (Mediziner-Kranker) bis partnerschaftlich (Therapeut-Klient)
Zielsetzung	Wiederherstellung und Optimierung des Arbeitsverhaltens; Verbesserung des Selbstmanagement; Entwicklung der Persönlichkeit	Bewältigung unterschiedlicher Fragestellungen und Problemen und Entscheidungsanforderungen	Klärung des Problems, Entwicklung neuer Handlungsschritte und Unterstützung bei der praktischen Umsetzung; soziale Unterstützung	Reflexion des Arbeitszusammenhangs zur Verbesserung der Arbeitszufriedenheit und Entwicklung neuer Handlungsschritte	Psychische (und medizinische) Gesundung des Klienten
Anlässe	Weiterentwicklung persönlicher Stärken; konkreter Arbeitsauftrag; Begleitung bei neuer Aufgabe/Funktion	konkrete inhaltliche Fragestellungen	Berufliche Schwierigkeiten, Probleme und Belastungen	Reflexion des Arbeitsalltags (Übertragungen, Distanz/Nähe, andere Sichtweisen) und Streben nach Verbesserung der Qualifikation	Erkrankung (Depression, Sucht)
Themenschwerpunkte	Fachliche und persönliche Themen wie Zusammenarbeit, persönliche Weiterentwicklung	Sachliche und persönliche Themen	Sich aus dem Beruf ergebende Themen	Fachliche und persönliche Themen, wie Zusammenarbeit Fallarbeit	Persönlichkeit, Erziehung, Sozialisation (Vergangenheit)

Abb. 2.2-1: Vergleich zwischen Coaching, Beratung, Intersession, Supervision und Therapie

¹¹ Dryden und Feldham (1994, S. 14) verwenden die Begriffe Therapeut und Berater sowie Kurzberatung und Kurztherapie synonym.

In diesem tabellarischen Vergleich kann sowohl die Notwendigkeit und Wichtigkeit einer wissenschaftlichen Abgrenzung als auch der Vorteil in der Kombination von unterschiedlichen methodischen Arbeitsweisen ersehen werden. Zu den Bereichen Management-Training und Mentoring werden ergänzend die wichtigsten Unterscheidungsmerkmale genannt.

Eine generelle Abgrenzung zu den genannten Bereichen ist nicht möglich, da bereits vorhandene Beratungskonzepte mit dem Begriff Coaching angereichert wurden, möglicherweise deshalb, um die Beratungs- oder Trainingsleistung so gewinnbringender vermarkten zu können. In den folgenden Abschnitten wird daher nur auf wesentliche Unterscheidungen oder Ähnlichkeiten hingewiesen. Der Fokus der Betrachtungen liegt dabei auf der Stellung der Interaktionspartner und deren Beziehung zueinander.

Alle therapeutischen Interventionsmaßnahmen lassen sich mit der Festlegung der suchenden Zielperson auf einen psychisch erkrankten Klienten noch am leichtesten von Coaching abgrenzen. Große Übereinstimmungen finden sich dagegen in der realen Durchführung von Coachings, in Form von (externen) Einzelberatungen von Führungskräften, Beratungs- und Supervisionsituationen. Von außen wird von einem unabhängigen Beobachter nur schwer zu erkennen sein, um welche der drei Interventionsformen es sich gerade handelt.

Durch die Fokussierung der Supervision auf das Interagieren in vornehmlich sozialen Berufsfeldern wird meines Erachtens auf Seiten einiger hier tätigen Unternehmensberatungen versucht, Vermarktungssegmente zu sichern. Tatsächlich aber muss sich eine Management-Supervision heute methodisch kaum mehr vom Einzel-Coaching unterscheiden.

Die Zielsetzung der hier verglichenen Interventionsformen richtet sich übereinstimmend auf die Wiederherstellung und/oder Verbesserung der Selbstregulationsfähigkeit des Ratsuchenden. Im Sinne der Hilfe zur Selbsthilfe soll sich der Coach, der Berater, der Supervisor oder auch der Therapeut möglichst schnell überflüssig machen und aus der Beziehung verabschieden. Gemeinsam ist den hier aufgeführten Formen auch, dass keine der Bezeichnungen wie Coach, Berater, Supervisor, Mentor oder Therapeut bisher rechtlich geschützt ist. Das bedeutet, dass auch ohne eine ausgewiesene Qualifikation entsprechende Bezeichnungen von den Anbietern angenommen und Beratungsleistungen angeboten bzw. ausgeführt werden können.

In der folgenden Abbildung (2.2-2) lässt sich Coaching neben der Supervision und der Kollegialen Praxisberatung auf der einen Seite und dem eher kognitiv ablaufenden Beratungsgespräch und den viel stärker auf emotionale Prozesse gerichteten Therapieformen auf der anderen Seite einordnen. Durch die Schwerpunktlegung der zu besprechenden Inhalte auf zunächst vorrangig berufliche Frage- und Problemstellungen, lässt sich Coaching von den vergleichbaren Interventionsmaßnahmen noch genauer abgrenzen.


Kognitiv versus emotionale Orientierung	kognitiv  emotional		
Interventionsform	Fachgespräch Beratung	Coaching Supervision Kollegiale Praxisberatung	Therapie
Inhaltliche Ausrichtung bzw. Schwerpunkte	Schwerpunkt auf Vermittlung von Wissen Kennen, Können und Anwenden	Schwerpunkt auf Reflexion der Berufsrolle, Aufgaben und Leistungsvermögen	Schwerpunkt auf psychologisch- personenzentrierten Problemstellungen
Adressat/Rolle	Ratsuchender	Führungskraft Mitarbeiter	Klient

Abb. 2.2-2: Inhaltliche Schwerpunkte

Im Folgenden wird auf die Interaktionen in Beratungssituationen, Supervisionen und Therapiegesprächen vertiefend eingegangen, um eine weitere Einordnung bzw. Abgrenzung von Coaching vorzunehmen.

2.2.1 Beratung

„Die allgemeine Definition von Beratung (...) hat folgende Voraussetzungen: Das Beratungs-verhältnis ist eine freiwillige Beziehung zwischen einem professionellen Helfer und einem hilfsbedürftigen System, in welcher der Berater versucht, dem Klienten bei der Lösung laufender und potentieller Probleme behilflich zu sein; die Beziehung wird von beiden Parteien als zeitlich befristet angesehen. Außerdem ist der Berater ein Außenstehender, d.h. er ist nicht Teil des hierarchischen Machtsystems, in welchem sich der Klient befindet“ (Lippitt 1979, S. 5ff).

Beratung ist eine vielfältige, stets wandlungsfähige, professionelle Hilfeleistung (Nestmann u.a., 2004)¹², in deren Verlauf der Ratsuchende eine Problemlösung entwickelt. Jede Form der Kommunikation kann somit Beratungsmomente enthalten, falls ein Problem thematisiert wird, oder eine Person einer anderen Person Hilfestellung anbietet und der Beratende Fähigkeiten und Informationen vermittelt, die die Handlungs- und Entscheidungskompetenz des Ratsuchenden erhöhen (Lenzen, 1996).

Die Beratungssituation entsteht in der Regel auf Initiative des Ratsuchenden und orientiert sich an dessen Problematik, die allerdings oft erst gemeinsam herausgearbeitet und formuliert werden muss. Sachverhalte und Informationen werden wesentlich vom Berater nachgefragt. Die Beratung im Kontext der Erziehungswissenschaft weist weitere Besonderheiten auf und beschreibt zwei Stränge. Einerseits existiert Beratung in Form erzieherischen Handelns zur Lern- und Lebensgestaltung bzw. zur sozialen Selbstverwirklichung. Andererseits versteht sich Beratung als ein pädagogisch-psychologischer Prozess zur systematischen und verbindlichen Hilfe bei der Bewältigung von Problemen, bei dem wissenschaftlich fundierte Theorien und Methoden angewendet werden.

¹² Nestmann u.a. (2004, S. 599ff) stellen sehr straff divergierende konzeptionelle Beratungssysteme je nach Zielgruppe oder Methodik zur sozial-, gesundheits-, bildungs- und beschäftigungsbezogenen Beratung vor.

Die Qualitätsmerkmale der Beratung finden sich in der Festlegung von Zielsetzungen, dem Rollenverständnis, der Arbeitsweise, der Dauer und der Honorarbildung wieder (Eck, 2000, S. 46). Die Wirksamkeit der Beratung, so Eck (2000), wird entscheidend durch die Glaubwürdigkeit, gemeint sind vorrangig die Sinnorientierung und die Verbindlichkeit, des Beraters bestimmt.

Die offensichtlicheren Unterscheidungsmerkmale zwischen Beratung und Coaching liegen in der Bezeichnung der beratenden bzw. gecoachten Zielgruppe. Im Coaching sind es die Führungskräfte oder die Mitarbeiter eines Unternehmens, während es in der Beratung ganz unterschiedliche Zielpersonen sein können. Das Themenspektrum der Beratung zieht sich von Sachthemen wie z.B. Fragen möglicher Entschuldungsformen in der Schuldnerberatung oder einer Vermögensberatung, bis hin zu persönlichen Fragenstellungen, wie etwa der Ehe- oder Lebensberatung. Im Coaching geht es dagegen neben persönlichen Entwicklungsthemen vornehmlich um Coachinganlässe, die sich aus dem Unternehmenszusammenhang ergeben.

2.2.2 Supervision

Der Begriff Supervision ist abgeleitet von dem lateinischen Wort *supervidere*, etwas von oben her überblicken (Kontrolle, Leitung, Korrektur).¹³ Die Supervision wurde in ihrer ursprünglichen Form verstanden als bürokratisch legitimes Kontrollinstrument. Zu dieser klassisch-traditionellen Form der Supervision, vornehmlich eingesetzt in der Sozialarbeit als Kontrolle und Legitimation der Berufsausübung, gesellten sich in den 40er Jahren die Aspekte der Beratung und Unterstützung. Die Supervision wurde bei Studierenden in Form von Praxisanleitung und bei Berufsanfängern in Form von Berufsbegleitung eingesetzt. Sie wird heute verstanden als „eine Form der Beratung, die eine systematisierte Reflexion des beruflichen Handelns von Personen (Supervisanden) ermöglicht, die in sozialen und pädagogischen Arbeitsfeldern tätig sind“ (John & Fallner, 1990, S. 9).

Die Supervision wird auch als phasenorientierter Beratungsprozess bezeichnet (Fatzer, 2000, S. 53), der sich von der klassischen Praxisberatung abgrenzen lässt. Der Einfluss emotionaler Faktoren in zwischenmenschlichen Beziehungen wird dabei stark berücksichtigt. Supervision soll die berufliche Reife fördern und zum persönlichen Wachstum beitragen (Conrads, 1997).

Bis heute liegen weder eine allgemein konsensfähige Definition von Supervision noch ein eindeutiger Methodenkatalog vor. Konzeptionelle Absichtserklärungen und eine umfassende Theoriebildung fehlen. Vorhandene theoretische Konzepte werden vornehmlich der Rollentheorie, der Kommunikationstheorie, der Systemtheorie, der Organisationssoziologie und der Gruppendynamik entnommen. Wie beim Coaching, so wird auch in der Supervision mit ganz unterschiedlichen Ansätzen und Methoden gearbeitet. Sowohl die Supervision als auch das Coaching unterstützen den individuellen Lernprozess, ein kooperatives Lehr-Lern-Verfahren zur Erweiterung der Handlungskompetenz beim Ratsuchenden (Fatzer u.a., 1999).

¹³ Literaturanalysen zum Thema Supervision finden sich u.a. bereits bei Huppertz (1977); Veröffentlichungen zur Theoriebildung u.a. bei Caemmerer (1970), Siegers (1974) und Pühl; Schmidbauer (1986).

Die grundlegenden bis heute unveränderten Zielsetzungen der Supervision (Caemmerer, 1970) sind:

- Die Integration von Wissen und deren Umsetzung in das praktische Tun,
- die Entwicklung des beruflichen, insbesondere des methodischen Könnens und
- die Entwicklung einer beruflichen Persönlichkeit.

Mit dem letztgenannten Punkt sind die Entwicklung von beruflichen Einstellungen und Haltungen, die Korrektur unreflektierter Verhaltensweisen und die Förderung von Selbstwahrnehmung und Selbstkontrolle gemeint.

Die unterschiedlichen Formen der Supervision werden bezeichnet als Case-work, Gruppensupervision oder kollektive Supervision, eine kollegiale Beratungsform bei der die Teilnehmer sich ohne eine ausgewiesene Leitungsfunktion gegenseitig beraten. Derzeit entstehen in Deutschland vermehrt Management-Supervisions-Konzepte, die methodisch in vielen Bereichen mit dem Coaching von Führungskräften gleichzusetzen sind. Die Zielgruppe bildet das mittlere und obere Management (Weßling u.a. 1999, S. 123ff). Die Anlässe für eine Management-Supervision liegen schwerpunktmäßig im persönlichen Problembereich, wie beispielsweise Burnout, Stress, Probleme mit Mitarbeitern, Verlust an Orientierung und Sinnfindung. Der Supervisionsprozess selbst ist stark standardisiert in die Stufen: Absprache, Anfangsphase mit Kontraktbildung, Hauptphase und Beendigung. Der Schwerpunkt der methodischen Arbeit liegt wie auch im Coaching im Gespräch. Die Grenzen der Management-Supervision werden ebenfalls dort gesehen, wo der Verdacht einer neurotischen Störung besteht und eine therapeutische Arbeit beginnen sollte.

Bei der Qualifikation von Supervisoren steht die soziale Kompetenz neben Kenntnissen über systemisches Denken und Kenntnissen aus der Individual- und Sozialpsychologie im Vordergrund (Retzer, 1990, S. 358). Für Supervisoren, die in der Management-Supervision tätig sein wollen, werden darüber hinaus betriebswirtschaftliche Kenntnisse als notwendig erachtet.

2.2.3 Therapie

Die Therapie (v. griech. θεραπεία „Dienst“) bezeichnet in der Medizin die Maßnahmen zur Behandlung von Störungen, Krankheiten und Verletzungen¹⁴. Ziel des Therapeuten ist die Heilung, die Beseitigung oder Linderung von Symptomen und die Wiederherstellung der körperlichen oder psychischen Funktion.

Um eine entsprechende Therapie empfehlen zu können, muss zunächst eine korrekte Untersuchung der Beschwerden vorgenommen werden, wobei es je nach deren Lagerung zur Auswahl geeigneter Instrumente kommt. Anhand der Befunde wird eine Diagnose erstellt, die die Ursache der Beschwerden erklärt. Die eigentliche Therapie besteht dann aus Maßnahmen zur Behebung der Krankheitsursache. Wenn eine Therapie aufgrund eines diagnostizierten Störungs- oder Krankheitszustandes angezeigt ist, spricht man von einer

¹⁴ Überblicksliteratur findet sich u.a. bei Thomä & Kächele (2006), Seifert & Waiblinger (1986), Krück & Hartl (1987), Heigl-Evers & Rosin (1989), Flügel (1987), Eichmann & Mayer (1985) und Kisker (1989).

Indikation. Die Therapie beruht auf einer direkten oder indirekten Einwirkung des Therapeuten auf den Klienten. Die Möglichkeiten der Einwirkung sind vielfältig: In der Chirurgie wird der Körper des Patienten mit Werkzeugen operiert. Die Innere Medizin stützt sich vorwiegend auf die Verabreichung von Medikamenten (Pharmakotherapie) oder die Entfernung von pathologischen Flüssigkeiten. Ferner gibt es Strahlentherapien mit ionisierender Strahlung oder mit einzunehmenden bzw. eingebrachten, strahlenden Substanzen, aber auch Lichttherapien bei Hautkrankheiten oder Depressionen oder die Elektrokrampftherapie unter Kurznarkose zur Durchbrechung einer schweren Depression. Im Kontext dieser Arbeit aber sind die vielfältigen Formen von im weitesten Sinne auf die Psyche bezogenen Therapien besonders bedeutsam.

Ein wichtiger Teil der meisten Therapien - und hier insbesondere der Psychotherapien - ist die Kommunikation zwischen Therapeut und Patient. Sie soll sicherstellen, dass die Behandlung den subjektiven Bedürfnissen des Klienten gerecht wird. Sie verbessert zugleich die Möglichkeiten des Klienten, selbst auf einen günstigen Krankheitsverlauf hinzuwirken. Die psychiatrische Therapie sowie viele Formen der Psychotherapie stützen sich sogar vorrangig auf Methoden systematischer Kommunikation.

„Von der Psychotherapie unterscheidet sich das Coaching dadurch, dass vor allem das berufliche Handeln im Vordergrund steht und weniger existentiell oder psychisch bedrohliche Situationen“ (Brinkmann, 1997, S. 10). Die Beziehungsarbeit zwischen Coach und Ratsuchendem streift keine existenziellen psychischen Fragestellungen wie etwa der therapeutische Prozess zwischen einem Therapeuten und einem Klient. Die Gesprächsinhalte von Coaching-Gesprächen lassen sich deutlich von psychotherapeutischen Themen abgrenzen; Suchtkarrieren, Depressionen oder Persönlichkeits- und Wahrnehmungsstörungen können im Coaching nicht bearbeitet werden.

Gewöhnlich muss die Wirksamkeit eines Therapieverfahrens einer wissenschaftlichen Überprüfung standhalten, damit es von der Medizin anerkannt und von den kassenärztlichen Vereinigungen bezahlt wird, so es zur Anwendung kommt. Dennoch werden auch außerhalb von Krankenhäusern und Arztpraxen therapeutische Methoden eingesetzt, die diese Anforderung nicht erfüllen.

Exkurs: Mentoring

Der ebenfalls häufig mit Coaching in Zusammenhang gebrachte Begriff des Mentoring¹⁵ wird seit Mitte der 80er Jahre in den USA und in Deutschland verwandt. Er beinhaltet eine Personalentwicklungsmaßnahme zwischen einer Führungskraft und einem zumeist neuen¹⁶ Mitarbeiter. Das Mentoring ist in erster Linie eine karriereorientierte Betreuung durch eine höher positionierte Führungskraft. Dabei muss es sich nicht unbedingt um den direkten Vorgesetzten handeln. Der neue Mitarbeiter soll durch Mentoring problemlos in die für ihn

¹⁵ Der Begriff „Mentoring“ taucht erstmals in der griechischen Mythologie auf. Dort wird geschildert, dass Odysseus, als er sich auf den Weg nach Troja machte, sein Haus und die Erziehung seines Sohnes seinem Freund Mentor anvertraute (Whitemore, 1995; Schmidt, 2003).

¹⁶ Der Mitarbeiter kann neu im Unternehmen sein oder neu in der Aufgabe für das Unternehmen.

neue Organisationsstruktur integriert und mit deren Werten, Normen und Ritualen vertraut gemacht werden. Der „Mentor ist ein Sozialagent im Sinne der Firmenziele und der Firmenkultur“ (Looss, 1997, S. 154).

Beim Mentoring zeigt der Erfahrene dem weniger erfahrenen oder neuen Mitarbeiter im Unternehmen unter besonderer Berücksichtigung der Organisationsspezifika und der für das Unternehmen relevanten Personen Wege auf, um in der gemeinsamen Organisation möglichst schnell wirtschaftlich erfolgreich zu sein. Der entscheidende Unterschied zwischen einem Coach und einem Mentor besteht darin, dass der Gecoachte gemeinsam mit einem Coach und der neue Mitarbeiter von einem Mentor lernt. Die Themenschwerpunkte liegen im Mentoring eher im sachlich organisatorischen Bereich, wohingegen das Coaching die Entwicklung der personenspezifischen Stärken betont.

Eine Sammlung wesentlicher Unterschiede zwischen Coaching und Mentoring findet sich bei Rauen (2003):

Coaching	Mentoring
<ul style="list-style-type: none"> • Zielgruppe sind i.d.R. Personen mit Managementaufgaben • Coaching wird durch organisationsexterne und -interne Berater durchgeführt. • wenig hierarchische Beziehung zwischen externem Berater und Gecoachtem (Beziehungsgefälle unerwünscht) • Der Coach ist als Prozessberater qualifiziert und verfügt über eine Methodenvielfalt • Berücksichtigung der Probleme des gecoachten bis in den privaten Bereich (wenn nötig) • Meist sehr hohe Kosten bei den Varianten mit externem Coach • Neutralität des externen Coach • Freiwilligkeit als Voraussetzung • Hilfe zur Selbsthilfe als Ziel • Verbesserung der Leistungsfähigkeit des Mitarbeiters als Ziel • I.d.R. mittelfristige Betreuung eines Gecoachten 	<ul style="list-style-type: none"> • Zielgruppe sind junge bzw. neue Organisationsmitglieder • Der Mentor ist immer ein älteres bzw. erfahrenes Organisationsmitglied. • Hierarchische Beziehungen zwischen Schützling und Mentor (klares Beziehungsgefälle) • Der Mentor berät hauptsächlich vor dem Hintergrund seiner Erfahrungen in der Organisation • I.d.R. werden nur Probleme bzgl. der Organisation thematisiert • Nur organisationsinterne Kosten durch die Zeit für die Beratung • Als Angehöriger der Organisation ist der Mentor nie unabhängig. • Freiwilligkeit nicht immer gewährleistet • Andauernde Beratung ohne festes Ende • Langfristige Bindung des Mitarbeiters an die Organisation als Ziel • Langfristige Betreuung des Schützlings

Das Mentoring lässt sich deutlich von der Psychotherapie abgrenzen. Auch beim Mentoring gilt wie beim Coaching, die Selbstmanagementfähigkeiten des „Schützlings“ müssen funktionstüchtig sein.

2.2.4 Kollegiale Praxisberatung

In der kollegialen Praxisberatung, auch als kollegiale Supervision (Rotering-Steinberg, 1992), Peer-Supervision (Schlee, 1996) oder Intervision (Fengler, 1999) bezeichnet, beraten sich Kollegen desselben Berufsfeldes in einer Gruppe gegenseitig ohne die Unterstützung eines professionellen Supervisors. Beratungsinhalte sind berufliche Schwierigkeiten und sich daraus ergebende Probleme und Belastungen. Jeweils eine Person aus dem Kollegenkreis bringt einen sogenannten (Problem-) Fall ein, der in der Beratungsgruppe strukturiert bearbeitet wird. Die Gruppe unterstützt den Ratsuchenden bei der Klärung des Problems, bei

der Entwicklung neuer Handlungsschritte und deren praktischer Umsetzung (Nold, 1998).¹⁷ Jeweils eine Person aus der Gruppe übernimmt dabei die Funktion des Moderators.

Erste Ansätze kollegialer Beratung finden sich in den USA bereits in den 50er Jahren (Belardi, 1994). In Deutschland entwickelten sich erste Konzepte in den 70er Jahren (Thiel, 1994, S. 200f). Zwischenzeitlich gibt es eine Reihe von Weiterentwicklungen zur kollegialen Beratungskonzeption. Am häufigsten benannt wird die Kollegiale Supervision (Roterling-Steinberg, 1992), die Kollegiale Beratung und Supervision in Unterstützungsgruppen (Schlee, 1996), die Kommunikative Praxisbewältigung in Gruppen (Wahl, 1991) und die Kooperative Gruppenberatung (Mutzeck, 1997).

Der Begriff der Intervision wurde in den Niederlanden von Hendriksen (2000) geprägt. Die Intervision kann mit der in Deutschland praktizierten Kollegialen Beratung gleichgesetzt werden. „Unter Intervision wird die Beratung und Begleitung von Mitarbeitern bei Problemlösungsprozessen durch berufserfahrene und mit Moderations- und Problemlösungstechniken vertraute Kollegen verstanden“ (Brinkmann, 2002, S. 5). Der Schwerpunkt dieses Ansatzes liegt in der kollegialen Unterstützung von Mitarbeitern bei Fragestellungen des beruflichen Arbeitsalltags. Der Ursprung dieser Methode findet sich in den Japanischen Qualitätszirkeln. In den Niederlanden ist die Kollegiale Beratung bzw. Intervision bereits seit Mitte der 80er Jahre eine gängige Methode der Personalentwicklung in sozialen Einrichtungen und Schulen.

In Deutschland wurde sie zwischen 1998 und 2001 als Methode für den Methodentransfer im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend in vier deutschen Städten (Magdeburg, Leipzig, Dortmund, Nürnberg) und einem Landkreis (Harburg) erprobt¹⁸: Eine kleine Gruppe von Mitarbeitern findet sich zu regelmäßigen Sitzungen zusammen, um ihre Arbeitsprobleme zu besprechen und im besten Falle zu beheben. Zur Moderation und Leitung der Gruppe wird entweder zu jeder Sitzung eines der Gruppenmitglieder bestimmt, oder aber ein sogenannter Intervisor führt die Gruppe an die systematische Problemlösung heran. Die Funktion des Intervisors setzt eine problem- und ergebnisorientierte Kommunikation voraus, jedoch keine spezielle Ausbildung wie etwa beim Supervisor. Die Intervision als ausschließlich problemlösendes Verfahren ist leicht von jedermann zu lernen und ist entlang einem Phasen-Modell einfach einzuüben (Brinkmann, 2002). Die Vorgehensweise der Intervision soll vor allem sehr gezielt und effektiv professionelle und selbstgesteuerte Lernprozesse in der Gruppe initiieren.

Zusammenfassend lässt sich die Intervision als eine gegenseitige Beratung bei beruflichen Problemen, die in einer Gruppe von Gleichrangigen durchgeführt wird, beschreiben. Die Gruppe versucht in einem autonomen an Erfahrung orientierten Lernprozess zielgerichtet Lösungen zu finden (Hendriksen, 1999 u. 2000). Entscheidend für das Gelingen von

¹⁷ Nold (1998) stellt in ihrer Studie fünf Modelle der Kollegialen Praxisberatung vor und bewertet sie. Dargestellt werden u.a. Konzepte von Roterling-Steinberg (1992), Mutzeck (1997), Schlee (1996) und Wahl (1991).

¹⁸ Ausführliche Informationen über das Projekt finden sich auf den Internetseiten des Instituts unter der Adresse: www.soziale-praxis.de (Projekte; AIB).

Intervisionen ist nach Hendriksen (1999 u. 2000) deren Einteilung und systematische Vorgehensweise in Phasen, die folgendermaßen beschrieben werden:

- Phase 1: Bestandsaufnahme (15 Minuten): Alle Gruppenmitglieder stellen jeweils ihr Problem dar.
- Phase 2: Auswahl (15 Minuten): Aktuelles, ungelöstes Problem wird ausgewählt und präzise dargelegt.
- Phase 3: Analyse (60 Minuten): Erarbeitung des Problems anhand von Gespräch, Rollenspiel oder anderen strukturierten Methoden.
- Phase 4: Das Problem verallgemeinern (45 Minuten): Was hat das Problem der Einzelperson mit mir zu tun? Wo kann ich davon profitieren?
- Phase 5: Evaluation (10 Minuten): Intervisand entscheidet, welcher Lösungsvorschlag der für ihn beste und praktikabel umsetzbarste ist.
Abschließend findet eine Reflexion in der Gruppe über die gemeinsame Intervisionsarbeit statt.

Ein grosser Vorteil dieser Vorgehensweise kann darin gesehen werden, dass die Intervention wie auch die Kollegiale Beratung zur Motivation der Teilnehmer beiträgt und deren berufliche Entwicklung unterstützt. Die Kollegiale Praxisberatung ist dabei die kostengünstigere Lösung zur Supervision und lässt sich nach Ansicht von Hendriksen (2000) durchaus im Management einsetzen. Der Nachteil der kollegialen Praxisberatung besteht in der Form der selbstorganisierten Arbeitsweise, die sich ohne einen externen Supervisor, auch „verlaufen“ bzw. verlieren kann. Außerdem müssen die persönlichen Grenzen jedes Einzelnen im Kollegium z.B. bzgl. seines zeitlichen Aufwandes und seiner fachlichen und methodischen Möglichkeiten beachtet werden.

Im Unterschied zum entwickelten Tandem-Coaching-Konzept handelt es sich bei der Kollegialen Beratung immer um Gruppen, die gemeinsam an einer Problemlösung arbeiten. Beim Tandem-Coaching dagegen beraten sich zwei gleichberechtigte Lernpartner wechselseitig. Die eingebrachten Problemstellungen können sich dabei sehr angleichen. In beiden Ansätzen erfolgt die Unterstützung durch eine berufserfahrene Person bzw. Gruppe von Kollegen; die Beratung läuft in Phasen ab und endet in einer zielgerichteten praktikablen Lösung für den Beratenen bzw. Gecoachten. Wertvolle Anregungen für die Konzeption des Tandem-Coaching finden sich daher vor allem im methodischen Teil der Kollegialen Beratung wie beispielsweise im Interventionsvertrag (Hendriksen, 2000, S. 59), im Selbstinterventionsleitfaden (Hendriksen, 2000, S. 65) oder im Interventionstagebuch (Hendriksen, 2000, S. 67).

Im Vergleich zu den hier dargestellten Interventionsverfahren geht das Tandem-Coaching-Konzept von völlig gleichgestellten Interaktionspartnern aus, die wechselseitig, je nach Rolle als Coach oder Ratsuchender, die Steuerung des Interaktionsprozesses übernehmen. Dabei sind einzelne Arbeitsschritte im Prozess durchaus mit denen der Kollegialen Praxisberatung und der Supervision vergleichbar.

2.3 Anlässe für Coachings

Jeder Coaching-Prozess setzt einen Anlass voraus, der entweder auf einer persönlichen Krise des Ratsuchenden oder auf einem Problem beispielsweise einem Arbeitsproblem oder Konflikt in der Zusammenarbeit, basiert. Die damit verbundenen persönlichen Fragestellungen führen zu einer Beratung, die schließlich auf eine Problemlösung abzielt. Jede Lösung beinhaltet eine angestrebte Veränderung im individuellen Handeln.

Coaching dient nicht nur zur Bewältigung von Krisen, sondern auch zur weiteren Optimierung von unproblematischen Zuständen (Schreyögg, 1998). Coaching soll bereits präventiv eingesetzt die zum Problem führenden Prozesse analysieren und zukünftige Problempunkte vermeiden helfen. „Eine Person, ein Team oder eine Organisation sucht im Normalfall nur dann Hilfe, wenn etwas nicht gut läuft, wenn Probleme vorhanden sind“ (Schein, 1987, S. 94). Die Inhalte einer persönlichen Beratung bilden stets eine Kombination aus beruflichen und privaten, ganz persönlichen Aufgabenstellungen, die untrennbar zu sehen sind und sich gegenseitig oftmals bedingen.

Die Anlässe, die zum Coaching führen, sind somit weit gefächert. In diesem Abschnitt soll auch ein Einblick gegeben werden, welche Anlässe und Gründe sinnvollerweise zu einem Einzel-Coaching durch einen externen Berater führen und welche für ein Vorgesetzten- oder Mitarbeiter-Coaching sprechen.

Einzelcoaching mit einem externen Berater

Die folgende Auflistung persönlicher und beruflicher Gründe für die Wahl eines Einzel-Coachings durch einen externen Berater (Rauen, 1996, S. 11ff) zeigt, dass persönliche und berufliche Fragestellungen zwar formal, jedoch nicht inhaltlich zu differenzieren sind und sich meist gegenseitig beeinflussen.

Als persönliche Anlässe und Gründe für ein Einzel-Coaching werden genannt (Huck, 1989, S. 414; Beckermann & Unnerstall, 1990, S. 31; Looss, 1991, S. 61; Rückle, 1992; König, 1993; Böning, 1994; Schreyögg, 1998, S. 72; Schmidt, 1995, S. 31):

- die Verbesserung der Sozial- und Managementkompetenz,
- die Auflösung unangemessener Verhaltens-, Wahrnehmungs- und Beurteilungstendenzen,
- der Abbau von Leistungs-, Kreativitäts- und Motivationsblockaden,
- die Erweiterung des Verhaltensrepertoires,
- der Umgang mit Komplexität,
- die Bearbeitung ethischer Fragestellungen und eigener Werthaltungen,
- der Umgang mit mangelndem Selbstvertrauen bis hin zu Sinnkrisen,
- die Überprüfung von Lebens- und Karriereplanung,
- die Reflexion der Berufsrolle beispielsweise konfliktträchtiger Interaktions- oder Führungssituationen,
- die Unterstützung in akuten Konfliktsituationen,

- die Prävention und Abbau von Stress, Erweiterung der persönlichen Bewältigungsstrategien,
- die Vorbereitung auf neue Aufgaben und Situationen (auch der Übergang in den Ruhestand).

Berufliche Anlässe und Gründe für ein Einzel-Coaching können sein (Gottschall, 1989; Looss, 1991; Hamann & Huber, 1991; Rückle, 1992; König, 1993; Böning, 1994; Whitmore; 1995; Bayer, 1995; Schmidt, 1995):

- die Bearbeitung von Problemen, die durch neue Organisationsstrukturen oder Organisationsentwicklungsmaßnahmen entstanden sind,
- die Vorbereitung auf neue Situationen und Aufgaben (Versetzung, Beförderung, Entlassung, Ruhestand, etc.),
- der Umgang mit strukturbedingtem Karrierestillstand,
- die Veränderung langanhaltender Problematiken, z.B. erhöhter Krankheitsstand, Stagnation der Umsätze, etc.,
- der Umgang mit veränderten Rahmenbedingungen/Strukturwandel,
- die Unterstützung bei der Implementierung eines erweiterten Wertesystems,
- die Unterstützung bei der Veränderung/Anpassung des persönlichen Führungsstils,
- die Förderung von Team- und Gruppenarbeit,
- das Konfliktmanagement,
- die Entwicklung von neuen Mitarbeitern zu Spitzenkräften,
- die Reflexion der Bedürfnisse nach Selbstbestimmung und Selbstverantwortung.

Offensichtlich gibt es vielfältige Aspekte, die das Bedürfnis nach einem Einzel-Coaching begründen. In dieser Form personenbezogener Einzelberatung wird jene Hilfe zur Selbsthilfe und Unterstützung erwartet, die bisher nicht durch die herkömmlichen Personalentwicklungskonzepte abgedeckt wird.

Weßling, Barthe und Lubbers (1999) schlagen eine andere Einteilung der Coaching-Anlässe vor, die sich meines Erachtens zur weiteren Analyse der Coaching-Anlässe und -Gründe hervorragend eignet. Sie teilen die Coaching-Anlässe in zwei Gruppen. Zum einen in die Gruppe der äußeren situativen Faktoren, gemeint sind vornehmlich Krisen in der Zusammenarbeit wie Umstrukturierungen, Bedrohung, Belastung, Pensionierung, Arbeitsplatzwechsel u.a.m., und zum anderen in die Gruppe der inneren Verhaltensmuster beispielsweise dem Wunsch des Individuums nach beruflicher Selbstverwirklichung oder einer Karriereberatung.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es meist der persönliche Wunsch nach Weiterentwicklung und Lernen, angeregt durch einen äußeren Lernimpuls ist, der auf Seiten der Führungskraft zu einem Bedürfnis nach persönlicher Beratung und Betreuung führt, das durch das Einzel-Coaching befriedigt wird.

Vorgesetzten- oder Mitarbeiter-Coaching

Erklärungsansätze für die Aufnahme eines Vorgesetzten- oder Mitarbeiter-Coaching liegen dagegen schwerpunktmäßig in einer sich verändernden Führungskultur. Die bisherige Führungskultur hat vor allem Mitarbeiter herangebildet, die ihre persönliche Kreativität und ihre Problemlösungskompetenz in der Arbeitswelt nur reduziert ausleben konnten. Umfragen zufolge werden diese Fähigkeiten der Mitarbeiter in der Arbeitswelt nur zu 30% genutzt (Haberleitner u.a., 2001, S. 14). Im Zuge des wirtschaftlichen Wandels muss der Mitarbeiter dagegen heute in der Lage sein, auf komplexe und spezifische Anforderungen selbstverantwortlich und eigeninitiativ zu reagieren.

Diese Anforderungen in den Unternehmen setzen jedoch einen Wandel im Kompetenz- und Verantwortungsbereich des Mitarbeiters voraus, der nicht ohne eine Veränderung der Führungskultur vollzogen werden kann. Die Führungskraft im herkömmlichen Sinne plant, gibt Ziele vor, ordnet Maßnahmen an, strukturiert Aufgaben und kontrolliert. Sie handelt unter Kosten/Nutzen-Gesichtspunkten und führt durch Positionsautorität und Weisungsbefugnis. Sie denkt in hierarchisch strukturierten, sachlichen Abläufen in erster Linie unternehmensbezogen. Dabei bedeutet Führung „Verhaltenslenkung auf ein bestimmtes Ziel hin bzw. nach einer bestimmten Vorstellung im Rahmen eines Gefälles von Macht und Einfluss“ (Eck, 2000, S. 37). Mitarbeiter-Coachings können auch Maßnahmen zur Personalentwicklung darstellen, die sich aus Potenzialermittlungen ergeben haben.

2.4 Formen des Coachings

Die Form des Coachings wird wesentlich durch das Setting (Sattelberger, 1990) bestimmt. Unterschieden werden kann zwischen der Art der Durchführung und der Anzahl sowie der jeweiligen Rollenkonstellation der interagierenden Personen.

- Beim *Selbst-Coaching* wird die prozessorientierte Beratung durch den Ratsuchenden allein geleistet.
- Das *Einzel-Coaching* – synonym auch als Single- oder Individual-Coaching bezeichnet – wird von einem unternehmensexternen Berater oder einem internen Personalentwickler durchgeführt. Ratsuchende sind vornehmlich Personen mit Führungsaufgaben.
- *Gruppen-Coaching* besagt, dass hier eine Gruppe gecoacht wird, deren Mitglieder in einem spezifischen Funktions- bzw. Arbeitszusammenhang zueinander stehen. Als Spezialfall des Gruppen-Coachings wird das System- oder Team-Coaching bezeichnet, bei dem die Gruppe in einem bestimmten Systemzusammenhang steht, z.B. einer Abteilung, Projektgruppe o.ä.

Alle anderen Formen lassen sich den drei oben genannten zuordnen, die nachfolgend ausführlicher beschrieben werden.

2.4.1 Selbst-Coaching

Beim Selbst-Coaching analysiert die jeweilige Person die eigenen Beziehungs- und Verhaltensebenen und versucht so, ihre persönliche Kompetenz wie die Selbstakzeptanz und die Selbstreflexion weiterzuentwickeln (Eichhorn, 2001). Das Selbstmanagement dient der Aktivierung des eigenen Potenzials. Eine Beeinflussung oder gar Manipulation durch einen Coach ist ausgeschlossen. Diese Form des Coachings als reine Selbstreflexion kann

der Selbsthilfe, wie sie während und nach dem Abschluss eines Mitarbeiter-Coachings durch den Mitarbeiter und/oder die coachende Führungskraft stattfindet, dienen. Sie wirkt vermutlich nur so lange, bis die Person gewissermaßen „an eigene Grenzen stößt“. Die bestehende Subjektivität der eigenen Wahrnehmungs- und Diagnosemöglichkeit wird nicht durchbrochen, weil Impulse von außen als Feedback fehlen (Besser-Siegmund & Siegmund, 1991).

„Selbstmanagement und Selbstcoaching sind ohne Frage unerlässlich. Es gibt jedoch Situationen, innere Blockierungen, die eine Person jahrelang ärgern und quälen, da könnte Coaching sehr schnell helfen. (...) Er selbst sieht vielleicht ein Defizit oder gar Versagen und kämpft dagegen an. Er bewegt sich auf der Ebene von Versuch und Irrtum – trial and error – und damit auf der untersten Stufe des Lernens. Der Coach hat eine andere Perspektive. Er betrachtet die Situation aus Distanz und sieht deshalb klarer“ (Ulrich, 1993, S. 55). Der Coach bringt den Ratsuchenden im Erfolgsfall damit auf eine höhere Stufe des Lernens, zum „beschleunigten Lernen“, und kann tiefgreifendere Veränderungen in Gang setzen (Frester, 2000).

2.4.2 Einzel-Coaching

Beim Einzel-Coaching lässt sich der Ratsuchende exklusiv von einem Coach beraten. In den 4-Augen-Gesprächen (Looss, 1997) können sämtliche beruflichen und persönlichen Themen zur Sprache kommen. Coach und Gecoachter sollen eine Lernpartnerschaft bilden. Dabei muss der Coach vom Ratsuchenden zumindest als gleich- oder höherqualifiziert eingestuft werden. Einzel-Coachings werden heute in Deutschland hauptsächlich von Führungskräften aus dem mittleren und oberen Management in Anspruch genommen.

Eine idealtypische Bestimmung von Einzel-Coaching lautet z.B.: „Beim Einzelcoaching arbeiten beide Partner in einer von Vertrauen getragenen Beziehung sowohl an der methodischen Kompetenz im Umgang mit Führungsaufgaben oder fachlichen Aufgabenstellungen als auch an der individuellen Weiterentwicklung, der Kompetenz im Umgang mit sich selbst. Beides zusammen versetzt den Gecoachten in die Lage, mehr und mehr auch komplexere Aufgabenstellungen in eigener Verantwortung (...) bearbeiten und lösen zu können“ (Rückle, 1992, S. 30).

2.4.3 Gruppen- bzw. Team-Coaching

Die Bezeichnung Gruppen-Coaching steht für sämtliche Settings, bei denen zwei oder mehr Personen zusammen gecoacht werden. Dies können Projektgruppen oder ganze Abteilungen sein. Je nach Gruppengröße wird auch mit mehreren Coaches gearbeitet (Schreyögg, 1998, S. 213). Die Autoren, die unter Coaching grundsätzlich einen Einzelberatungsprozess verstehen (Bayer, 1995, S. 141; Looss, 1991, S. 155), melden grundlegende Zweifel am Gruppen-Coaching an. Nach ihrer Ansicht können im Gruppen-Coaching nur bedingt individuelle Fragestellungen bearbeitet werden, da die Offenheit jedes Einzelnen zurückgenommen wird.

Das Setting des Gruppen-Coachings lässt sich nicht eindeutig von Personalentwicklungsinstrumenten wie beispielsweise der Teamentwicklung trennen. Der Arbeitsschwerpunkt

sowohl im Team-Coaching (Schreyögg, 1998, S. 209) als auch im System-Coaching (Böning, 1989, S. 23) und im Projekt-Coaching (Böning, 1994, S. 181) liegt in der Vorbereitung, Einführung und Optimierung des Führungs- und Leistungsverhaltens der jeweiligen Gruppe innerhalb der organisatorischen Umgebung des Unternehmens. Individuelle Problemlagen des Einzelnen werden nicht isoliert betrachtet. Dagegen nimmt die Komplexität der Probleme aufgrund der Personenzahl zu und erfordert stets eine sehr genaue Steuerung der Interaktionsabläufe durch den Coach. Vorteilhaft kann sich dagegen auswirken, dass alle beteiligten Gruppenmitglieder voneinander lernen können und dass damit eine erweiterte Multiperspektivität zum Tragen kommen kann.

2.5 Person des Coaches: Rollendefinition und Beziehungsgestaltung

In der folgenden Ausführung wird der Versuch unternommen, die Begriffsbezeichnung Coach näher zu beleuchten und die Unterschiede seiner organisationsinternen bzw. organisationsexternen Anbindung darzulegen.

2.5.1 Begriffserklärung Coach

Der Begriff des Coaches stammt aus dem Englischen; gemeint ist damit der „Kutscher“, der die Pferde lenkt (Bayer, 1995, S. 94; Birkenbihl, 1992, S. 7). Im anglo-amerikanischen Raum wurde bereits im vorherigen Jahrhundert diejenige Person als Coach bezeichnet, die andere auf spezielle Aufgaben, Prüfungen und sportliche Wettbewerbe vorbereitete. Formen von personenbezogener Beratung und Betreuung sind somit schon sehr lange vorhanden. Dabei wird als Erklärungsmuster immer wieder darauf verwiesen, dass dieser Bedarf auf Grund der zunehmenden Individualisierung in der Gesellschaft immer weniger von „guten“ Freunden oder Familienmitgliedern abgedeckt werden kann und deshalb die Professionalisierung zum Berater einsetzte.

Je nach Betrachtungsweise und Zielgruppe kann ein Coach ganz unterschiedliche Rollen und Funktionen einnehmen. Um die Vielfalt zu verdeutlichen, sind die geläufigsten aber auch gegensätzlichsten Begriffserklärungen hier aufgeführt:

- Der Coach im sportlichen Kontext bezeichnet einen fachlich versierten und psychologisch orientierten Betreuer von einzelnen Leistungssportlern oder ganzen Mannschaften (Shula & Blanchard, 2000).
- Der Coach im Management ist ein zumeist externer Einzelberater für die personenzentrierte Arbeit mit Führungskräften in Bezug auf die Frage, wie die Managerrolle von der Person bewältigt wird (Looss, 1991).
- Ein Coach ist Trainer, Berater und Betreuer in einer Person (Rückle, 1992).
- „Der Coach ist kein Problemlöser, Lehrer, Berater, Ausbilder (...). Er ist ein Resonanzboden, Förderer, Ratgeber, er lässt das Bewusstsein wachsen“ (Whitmore, 1995, S. 47).
- „Der Coach ist Agent der Umwelt, vergleichbar dem Hofnarr früherer Tage, der dem Mächtigen die Wahrheit sagen darf und muss. Denn von einer bestimmten Ebene ab gibt es im Unternehmen kein Feedback mehr, sondern nur noch politisches Handeln“ (Huck, 1989, S. 118).
- Der Coach ist nicht direkter Problemlöser, sondern Berater bei der systematischen Klärung von Prozessen, die der Ratsuchende alleine nur unzureichend leisten kann oder nur in einem zeitlichen unangemessen großen Rahmen.

- „Ein Coach in unserem Verständnis lebt und handelt nach dem Menschenbild, welches jeden Einzelmenschen als einzigartige, Entscheidungen treffende, zielgerichtete, selbstverantwortliche und ganzheitliche Person versteht“ (Bayer, 1995, S. 96).

Da es keine einheitliche Definition von Coaching gibt und sich die Einsatzbereiche nach wie vor stark unterscheiden, gibt es auch bis heute kein einheitliches Berufsbild vom Coach wie vergleichsweise für Supervisoren. Für diese Gruppe hat die Deutsche Gesellschaft für Supervision (DGSV e.V.) einen Ausbildungsstandard festgelegt (Dorando & Grün, 1995, S. 954).

Eine richtungsweisende Definition des Coachs formuliert die European Coaching Association e.V.¹⁹: „Der Coach ...

- ist professionell für Menschen und Unternehmungen tätig,
- orientiert sich an einem ressourcenvollen, liebevollen Menschenbild,
- orientiert sich an ethischen und menschlichen Werten,
- arbeitet unabhängig mit gesunden Menschen aus Unternehmen,
- gehört keiner politischen und keiner religiösen Bewegung an,
- arbeitet autonom und weisungsfrei,
- hält sich an die Schweigepflicht und Datenschutzbestimmungen.
Coaching ist keine Psychotherapie und keine Heilbehandlung.“

In dieser Definition werden zwar viele grundlegende Aspekte in der Arbeit des Coaches benannt, ausgeprägt ist die normative Bestimmung des Coachinghandelns, die Orientierung an der Autonomie der Coaches und die Betonung der Unabhängigkeit, außerdem die mehrfach betonte Abgrenzung zu therapeutischen Ansätzen. Objektive Unterscheidungsmerkmale zwischen der Rolle des Coach und der des Beraters oder des Trainers lassen sich allerdings nicht erkennen. „Unter einer Rolle verstehen wir ein Verhaltensmuster, das unabhängig von der Person erkennbar ist und sich auf die Wahrnehmung einer bestimmten Funktion (Supervision, Beratung) bezieht“ (Grinell, 2000, S. 109). Grinell stellt in diesem Zusammenhang unterschiedliche Berater-Rollen in den verschiedenen Beratungsphasen vor: Eintritts-, Arbeits- und Trennungsphase. Weitergehende Ausführungen würden an dieser Stelle allerdings zu weit führen. Die in den Definitionen zu findenden Beschreibungen der Interaktionsformen bleiben nicht nur dem Coach vorbehalten, sondern sind durchaus Bestandteil jeder Trainings-, Beratungs- und auch Führungsfunktion (Doppler, 1991).

Im Weiteren werden Unterschiede in den Funktionen des organisationsinternen und des organisationsexternen Coaches beschrieben. Die Rollen des externen Beraters, des Personalentwicklers als Coach und des Vorgesetzten als Coach werden miteinander verglichen.

2.5.2 Organisationsexterner und organisationsinterner Coach

Die Ausgangssituation und die Zielsetzung eines Coachings bestimmen die Wahl eines externen oder internen Coachs. Die Faktoren Geheimhaltung, Intimität, innovative Effekte

¹⁹ Findet sich im Internet unter www.eca-online.de (Stand 5/2000).

sprechen eher für die Wahl eines externen Coachs. Für einen organisationsinternen Coach spricht dagegen eher seine genaue Kenntnis unternehmensinterner Organisationsstrukturen.

Der organisationsexterne Coach

Der organisationsexterne Coach ist ein Mitarbeiter einer Beratungsfirma oder ein freiberuflich tätiger Berater und damit nicht eingebunden in den Unternehmenszusammenhang. Dem organisationsexternen Coach gelingt es leichter, eine intensive Beratungsbeziehung bzw. Lernpartnerschaft zum Ratsuchenden herzustellen, da er im Vergleich zu einem internen Coach nicht in bereits bestehenden und möglicherweise auch belasteten unternehmensinternen Beziehungen steckt (Petzold, 2007).

Jeder freie Berater hat ein individuelles Kompetenzprofil; er ist kein Alleskönner, zumal eine solche Selbsteinschätzung unglaublich erscheinen würde.

Nach Bayer (1996) ist ein externer Coach zwingend erforderlich

- bei Fragen, die das innerbetriebliche Machtgefüge betreffen,
- für die obersten beiden Führungsebenen eines Unternehmens,
- zur regelmäßigen Supervision der internen Coaches,
- wenn der Gecoachte Aspekte auch aus dem Privatbereich und der Intimsphäre zum Thema machen möchte, die über eine „berufliche Beziehungsgestaltung“ hinausgeht.

Nach der Auffassung von Geissler und Günther (1986, S. 3) kommt als Coach „nur ein Außenstehender in Frage, der unabhängig und objektiv ist.“ Der Ratsuchende hat in periodischen Einzelsitzungen die Gelegenheit, in der Intimität eines Gesprächs unter vier Augen seine aktuellen Arbeitsprobleme ausführlich anzusprechen. Sein Coach stützt und ermutigt ihn, wo innere Ängste und Widerstände das Verhalten einengen und Entwicklungsmöglichkeiten blockieren. Der organisationsexterne Coach gibt dem Ratsuchenden auch Feedback und konfrontiert ihn mit seinen blinden Flecken, Projektionen und Einengungen seiner Realitätswahrnehmung. Solche Rückmeldungen setzen ein Maß an Vertrauen voraus, das jedoch erst nach längeren Phasen des Kennenlernens entstehen kann. Ganz entscheidend für eine positive Entwicklung und Zusammenarbeit mit einem organisationsexternen Coach ist dessen Auswahl durch den Ratsuchenden selbst.

Der organisationsinterne Coach

Als organisationsinterner Coach agieren in der unternehmerischen Praxis zwei unterschiedliche Personengruppen. Dies sind zum einen die Vorgesetzten, die Coachings im Rahmen ihrer Führungsaufgabe durchführen (Böning & Fritsche, 2005; Brounstein, 2001) und zum anderen fest angestellte Berater bzw. Personalentwickler im Unternehmen.

Coaching durch den Vorgesetzten im Rahmen seiner Führungsaufgabe

Das Mitarbeiter-Coaching ist die ursprünglichste und am weitesten verbreitete Variante des Coachings. Der direkte Vorgesetzte fungiert hierbei als Coach seiner Mitarbeiter, d.h. neben seinen reinen Managementaufgaben soll er seine Mitarbeiter persönlich fördern und weiterentwickeln. Diese Coaching-Funktion ist zeitlich nicht begrenzt (Rückle, 1992, S. 30).

Kritiker sind der Meinung, dass auf Grund des Beziehungsgefälles zwischen dem Vorgesetzten und dem Mitarbeiter bei dieser Form des Coachings ausschließlich mittlere und untere Mitarbeiter und Führungskräfte betreut werden können (Looss, 1991, S. 39; Böning, 1989, S. 22). Außerdem wird befürchtet, dass „die durch das Coaching-Konzept angestrebte Erhöhung der Betreuungsintensität zwischen Vorgesetztem und Mitarbeiter dann auf einer sehr praktischen Ebene an banalen Dingen scheitern wird: Vorgesetzte haben keine Zeit, dies auch noch zu leisten. Vorgesetzte sind nicht fähig, die unterschiedlichsten Beziehungsdimensionen auseinanderzuhalten. Mitarbeiter interpretieren die Coaching-Bemühungen ihrer Vorgesetzten (oft zu Recht) als gesteigerte Kontrollmaßnahmen und werden `dicht machen`. Damit wird aber die Führungsbeziehung des Vorgesetzten schließlich nicht intensiviert, sondern zusätzlich belastet“ (Looss, 1991, S. 152ff).

Die Führungskraft in der Rolle und Funktion des Coaches von Mitarbeitern zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass sie informiert und Lernprozesse initiiert, Mitarbeiter unterstützt und fördert, Potenziale und Stärken ihrer Mitarbeiter entfaltet, Mitarbeiter trainiert, individuell und situativ führt und Teamkonzepte und Eigenverantwortlichkeit fördert (Schmidt, 1995, S. 211). Auffällig ist, dass das speziell durch den direkten Vorgesetzten durchgeführte Mitarbeiter-Coaching im produzierenden Bereich stark vertreten ist (Weßling u. a., 1999, S. 102). Hintergrund ist die Einführung und Professionalisierung der Team- oder Gruppenarbeit in die betriebliche Produktion und die damit gewachsenen Anforderungen an Meister und Mitarbeiter der unteren und mittleren Führungsebenen.

Unter Mitarbeiter- oder Vorgesetzten-Coaching werden vielfach die herkömmlichen Führungsaufgaben beschrieben, die von einigen Führungskräften nicht ausgefüllt werden können, weil ihnen dazu vermutlich geeignete Instrumente und Methoden für ihre persönliche Entwicklung fehlen. „So scheint es sich beim Vorgesetzten-Coaching um eine besonders differenzierte Führungshaltung zu handeln, die aber nicht als Coaching im eigentlichen Sinne zu bezeichnen ist“ (Schreyögg, 1998, S. 199). Dies wird deutlich, wenn man wiederum die für die Theorieentwicklung richtungsweisende Definition von Coaching (entnommen aus Rauen, 2000, S. 43) heranzieht und die einzelnen Charakteristika im Hinblick auf das Mitarbeiter-Coaching überprüft:

Prozessorientierung: Im Mitarbeiter-Coaching werden persönliche Themen vom Mitarbeiter eher vermieden, so lange sich dieser in einem Abhängigkeitsverhältnis sowohl was die Erfüllung der beruflichen Anforderungen als auch die Entlohnung dieser betrifft befindet.

Beziehungsbasis: Der Mitarbeiter kann das Coaching mit dem Vorgesetzten nicht ohne nähere Begründung ablehnen, die ihm zu einem späteren Zeitpunkt gegebenenfalls nachteilig ausgelegt werden kann. Es ist also davon auszugehen, dass die Beziehung nicht in jedem Fall freiwillig eingegangen wird, was sich direkt auf das gegenseitige Vertrauen auswirkt. Der Mitarbeiter kann sicher nicht ohne Konsequenzen das Coaching beenden. Die für Beratungssituation notwendige Voraussetzung der Freiwilligkeit ist damit eingeschränkt (Ulrich, 1993, S. 53). Die Beziehung zwischen dem Vorgesetzten und dem unterstellten

Mitarbeiter ist außerdem nicht frei von Zwängen. Aufgabe des Vorgesetzten ist es auch, den Mitarbeiter zu kontrollieren und zu beurteilen.

Implizite Ziele: Wird der Vorgesetzte nicht vom Mitarbeiter akzeptiert und als Person hoch geschätzt, wird ihm auch nicht zugetraut, die hier beschriebenen Ziele beim Mitarbeiter zu fördern. Außerdem ist die Führungskraft in erster Linie den Zielsetzungen des Unternehmens verpflichtet, was wiederum die Neutralität stark einschränkt (Jung, 1991, S 137).

Transparenz: Dieses Kriterium kann gewährleistet sein, wenn die Mitarbeiter ausreichend über das Konzept des Mitarbeiter-Coachings informiert werden.

Konzept: Dieses müsste unter dem Gesichtspunkt der Transparenz für die Mitarbeiter zunächst vorgestellt werden.

Dauer: Das Mitarbeiter-Coaching muss mehrere Einzelgespräche zwischen Vorgesetztem und Mitarbeiter umfassen. Da es sich jedoch um ein generell neues Führungsverständnis handelt, kann nicht von einer zeitlichen Befristung gesprochen werden.

Zielgruppe: Mitarbeiter mit und ohne Führungsverantwortung.

Qualifikation: Um diesem Anspruch gerecht zu werden, braucht der Vorgesetzte eine entsprechende Qualifikation und ein begleitendes Coaching für sich selbst; dies könnte allerdings gegeben sein. Zielsetzung im Mitarbeiter-Coaching kann neben der Steigerung der Leistungsfähigkeit auch die Integration von Mitarbeitern sein.

Die Erläuterungen zu den oben genannten Kriterien verdeutlichen, dass der Coaching-Begriff, will er nicht gänzlich unscharf werden, für die individuellen Formen der Personalentwicklung reserviert bleiben sollte (Schreyögg, 1998, S. 199).

Coaching durch einen fest angestellten Berater bzw. Personalentwickler im Unternehmen

In vielen großen, einigen mittelständischen oder auch vielen kleineren innovativ orientierten Unternehmen werden Coachings für die eigenen Mitarbeiter durch einen angestellten, hauptberuflichen Berater angeboten. In vielen dieser Unternehmen wird diese Funktion von der Personalentwicklung wahrgenommen. Dieser Personalentwickler bietet den Führungskräften und Mitarbeitern neben den herkömmlichen Personalentwicklungsmaßnahmen auch Coaching in Form von Einzel- oder Team-Coaching an. Die angesprochene Zielgruppe beschränkt sich zumeist auf die untere und mittlere Führungsebene des jeweiligen Unternehmens.

In der Ansiedlung des internen Coaches in der Personalabteilung bzw. Personalentwicklung liegt jedoch eine Quelle des Misstrauens für die gecoachten Mitarbeiter, weil der Personalentwickler in seiner Funktion als Coach vor jedem Coaching-Prozess stets die Einwilligung der nächsthöheren Führungskraft einfordern muss (Hauser, 1991, S. 222ff). Coaching in dieser Form durch einen internen Personalentwickler sollte in jedem Fall sehr sorgfältig eingeführt werden, damit der ratsuchende Mitarbeiter nicht als Versager eingestuft und die zu behandelnden Fragen als persönliche Probleme deklariert werden.

Auch Looss kritisiert diese Form. „Der interne Coach (...) kann nur solche Coachings durchführen, bei denen auch vom Klienten akzeptiert wird, dass sie eindeutig im Sinne des

unternehmensorientierten Verwertungsinteresses auf die Wiederherstellung oder Steigerung der Leistungsfähigkeit und Qualifikation angelegt sind“ (Looss, 1991, S. 201). Daneben verliert Coaching jede Form der Freiwilligkeit und riskiert stattdessen zum Kontrollinstrument zu werden, wenn es von der Geschäftsleitung sozusagen verordnet wird. Aufgabe des internen Coaches ist es, sich auf diesem Hintergrund für die Beratertätigkeit so weit wie möglich Freiräume zu schaffen.

Die vergleichenden Ausführungen zur Funktion und Rolle des organisationsinternen und organisationsexternen Coaches weisen auf die Vorteile und Nachteile der jeweiligen Beziehungsgestaltung zwischen Coach und Ratsuchendem hin. Im Folgenden werden die wichtigsten Unterscheidungsmerkmale nochmals zusammenfassend gegenübergestellt:

Merkmale	Organisationsinterner Coach		Organisationsexterner Coach
	Coaching durch einen fest angestellten Berater bzw. Personalentwickler im Unternehmen.	Coaching durch den Vorgesetzten im Rahmen seiner Führungsaufgaben	Coaching durch (freiberuflichen) Berater
Kompetenz	Professionelle psychologische und/oder pädagogische Qualifikation	Technisch oder betriebswirtschaftlich orientierte Qualifikation neben Fortbildungen in Themen der Personalführung	Je nach Schwerpunktlegung fachlich und/oder pädagogisch/psychologisch ausgerichtete Qualifikation
Kenntnisse über unternehmensspezifische Gegebenheiten	Genaue Kenntnisse der spezifischen Gegebenheiten und organisatorischen Zusammenhänge im Unternehmen	Genaue Kenntnisse der spezifischen Gegebenheiten und organisatorischen Zusammenhänge in der Abteilung	Zunächst keine oder wenige Kenntnisse der spezifischen Gegebenheiten und organisatorischen Zusammenhänge in der Abteilung/des Unternehmens
Grundsatz der Freiwilligkeit	Grundsatz der Freiwilligkeit für das Coaching gegeben	Grundsatz der Freiwilligkeit für das Coaching durch die vorgegebene Rollenverteilung Vorgesetzter/ untergebener Mitarbeiter eingeschränkt	Grundsatz der Freiwilligkeit für das Coaching gegeben
Kenntnisse über unternehmensspezifische Kommunikations- und Interaktionskultur	Kenntnisse über unternehmensspezifische Kommunikations- und Interaktionskultur vorhanden	Kenntnisse über unternehmensspezifische Kommunikations- und Interaktionskultur vorhanden	Kenntnisse über unternehmensspezifische Kommunikations- und Interaktionskultur nur bedingt vorhanden
Vertrauen	Durch Nähe zu Personalakten Quelle potenziellen Misstrauens; Verpflichtung gegenüber dem Unternehmen	Verpflichtung gegenüber dem Unternehmen	Verpflichtung gegenüber dem Unternehmen
Abhängigkeiten	Abstimmungsprobleme mit anderen Aufgaben; Abhängigkeit von Zielsetzung des Unternehmens	Abhängigkeiten des Vorgesetzten von Zielsetzungen des Unternehmens	Auftrag bietet finanzielle Sicherheit
Adressaten	Mittleres und unteres Management;	Mittleres und unteres Management	Je nach Schwerpunktlegung: Höheres, mittleres und unteres Management

Abb. 2.5.2-1: Unterscheidungsmerkmale des Coaches

2.6 Allgemeine Zielsetzungen und individuelle Zielformulierungen

Je nachdem, ob es sich um ein individuelles Einzel-Coaching durch einen organisations-internen oder –externen Berater oder ein Mitarbeiter-Coaching handelt, können sehr unterschiedliche Zielsetzungen seitens des Ratsuchenden verfolgt werden.

Zielsetzungen bei einem individuellen Einzel-Coaching

Wird Coaching im Unternehmen eingesetzt, kann es generell als ein Personalentwicklungsinstrument bezeichnet werden, das auf die Unterstützung von Führungskompetenz abzielt (Pohl & Wunder, 2001, S. 27). In der Dreiecksbeziehung: Coach-Führungskraft-Unternehmen dienen die Zielsetzungen des Einzel-Coachings nicht nur der Führungskraft selbst, sondern auch dem Unternehmen. Die Einzelberatung als herrschaftsfreien Diskurs kennzeichnen zu wollen wäre deshalb unangemessen weil das Unternehmen immer ein vorrangiges Interesse an der Wiederherstellung der Arbeitskraft und der Funktionsfähigkeit der Führungskraft hat (Looss, 1997, S. 102).

Die Führungskraft in der Rolle des Ratsuchenden muss ihrerseits vor Aufnahme eines jeglichen Coaching-Prozesses für sich prüfen, ob das Erlernen von alternativen Verhaltensweisen für sie die sinnvolle Antwort auf die von ihr im Unternehmenszusammenhang erlebten Problemstellungen ist (Looss, 1997, S. 50). Die Führungskraft kann mit der Entscheidung für ein Coaching in jedem Fall etwas persönlich und/oder beruflich Bedeutsames für sich klären, erlernen, besprechen, einüben, auswerten oder herausfinden (Looss, 1997, S. 15). Ein qualitatives Coaching soll dabei zur Zunahme an Bewusstheit und Verantwortung, zur Erweiterung des Handlungsrepertoires, zu erhöhter Problembewältigungskompetenz, zu mehr Zufriedenheit, zu emotionaler Entlastung und schließlich zur Einstellungsanpassung führen (Heß & Roth, 2001). Über die Lernpartnerschaft mit einem Coach können neue Perspektiven entwickelt und die Selbstkontrolle mobilisiert werden. Die Führungskraft soll mehr Überblick über ihr Handeln und Verhalten gewinnen und so in ihrer Autonomie und ihrem Selbstmanagement gestärkt werden (Schreyögg, 1998, S. 216).

Die Führungskraft entwickelt im Erstgespräch mit dem Coach die angestrebten individuellen Zielsetzungen des Coachings; die Zielerreichung wird im laufenden Coaching-Prozess ständig überprüft. Diese Vorgehensweise der Zielformulierung steht zwar im Widerspruch zur personenbezogenen, prozessorientierten Beratung, ist aber ein Tribut an die Gewohnheiten dieser Zielgruppe (Looss, 1997, S. 95). Da im Management sehr stark mit Zielformulierungen gearbeitet wird, wurde diese Vorgehensweise in vielen Coaching-Konzepten übernommen.

Da unterstellt wird, dass die Führungskraft ab einer bestimmten Führungsebene vornehmlich taktisch und politisch handelt und sich keine persönlichen Fehlhandlungen mehr leisten kann, hat das Einzel-Coaching auch die Funktion des „sozialen Spiegels“ (Gottschall, 1989, S. 118). Es soll einem unrealistischen Selbstbild, fehlendem Feedback und einem Mangel an fundierten Gesprächsmöglichkeiten mit einem urteilsfähigen Gesprächspartner entgegenwirken (Rauen, 1996, S. 11ff).

Das personenbezogene Einzel-Coaching ist jedoch nicht als neues „Allheilmittel“ (Looss, 1997, S. 65) für alle Managementprobleme zu sehen. Es ist zunächst zu prüfen, ob Einzel-

Coaching die geeignete Maßnahme darstellt und in der jeweiligen Problemstellung etwas bewirken kann. „Zudem ist die Arbeitsform der Einzelberatung mit ihrem verzögerten Tempo, der intensivierten Reflexion und dem Ausbleiben beobachtbarer schneller „Effekte“ häufig konträr zur gewohnten Arbeitssituation des Betroffenen“ (Looss, 1997, S. 51). Vom Ratsuchenden selbst wird Geduld bei der Erreichung seiner individuell formulierten Coaching-Ziele gefordert.

Zielsetzungen bei einem Vorgesetzten- oder Mitarbeiter-Coaching

Allgemeine Zielsetzung des Mitarbeiter-Coachings ist die Wiederherstellung und/oder Verbesserung der beruflichen Leistungsfähigkeit. „Coaching durch den Vorgesetzten im Sinne einer praktizierenden Mitarbeiterförderung dient der Zukunftssicherung des Unternehmens sowie der persönlichen und sozialen Entwicklung der Mitarbeiter“ (Brinkmann, 1997, S. 9).

Schwerpunktmäßig wird das Mitarbeiter-Coaching zur Verbesserung der Zusammenarbeit und zur Unterstützung der persönlichen Weiterentwicklung eingesetzt. Dabei gilt es, die personenspezifischen Fähigkeiten des Mitarbeiters für die Bewältigung der jeweiligen Arbeitsanforderungen und dessen Problemlösefähigkeit zu optimieren (Brinkmann, 1997, S. 5). Gelingt dies, wird das Mitarbeiter-Coaching als die entscheidende Methodik in konkurrenzfähigen Unternehmen angesehen. Motivierte, engagierte und zufriedene Mitarbeiter sollen auf diese Weise für mehr Produktivität und Kostensenkung sorgen (Donnert, 2000, S. 19).

Zusammenfassend ist festzustellen, dass Coaching immer dann angewandt wird, wenn es um die Verbesserung von Leistungen und die Veränderung von Verhaltensweisen geht. Die grundlegende Zielsetzung ist in erster Linie die Verbesserung von Arbeitsergebnissen, die immer auch den Einstellungs- und Verhaltensbereich berührt. Sowohl die Führungskraft im personenbezogenen Einzel-Coaching als auch der Mitarbeiter im Vorgesetzten-Coaching soll über stetig aufbauende Schritte zu einer dauerhaften Leistungsverbesserung kommen.

2.7 Anforderungen, Qualifikationen und Kompetenzen des Coaches

Hinweise auf Anforderungen, Qualifikationen und Kompetenzen eines Coaches finden sich in der einschlägigen Managementliteratur, in Auswahlkriterien jeweiliger Unternehmen für den Einsatz von externen Coaches und bei diversen Ausbildungsanbietern.

Allerdings existiert bis heute eine Vieldeutigkeit des Kompetenzbegriffs in der Pädagogik, in der Psychologie und angrenzenden Disziplinen (Erpenbeck & von Rosenstiel, 2003; Heyse & Erpenbeck, 1997). In der Psychologie beispielsweise wird unter Kompetenz (lateinisch: *competere* = zusammentreffen, ausrichten, zu etwas fähig sein) die „bei den Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösung in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2001, S.114) verstanden.

Für die Ausbildung oder Berufsausübung des Coaches gibt es bis heute in Deutschland weder feste Standards noch eine eindeutige Berufsbezeichnung wie vergleichsweise bei den

Supervisoren durch die Deutsche Gesellschaft für Supervision e.V. Eines scheint jedoch außer Frage zu sein: „zum Coach wird man sicher nicht, wenn man möglichst viele Artikel darüber liest (...). Der Wille, sich zu ändern, muss am Anfang stehen. Es kommt darauf an, ehrlich mit sich selbst umzugehen, eigene Stärken und Schwächen zu erkennen und transparent zu machen“ (Donnert, 2000, S. 25). Im Folgenden werden die Anforderungen an einen personen-bezogenen Einzelberater und an den Vorgesetzten als Coach seiner Mitarbeiter näher untersucht.

2.7.1 Qualifikationsanforderungen an einen personenbezogenen Einzelberater

Die in der Literatur zu findenden Anforderungen an einen individuellen Einzelcoach lassen sich in drei Kompetenzbereiche gliedern, in die fachliche Qualifikation, die konzeptionellen und methodischen Grundlagen und in die persönlichen und beziehungsorientierten Eigenschaften.

Fachliche Qualifikationen

Ein kompetenter Coach verfügt über umfangreiche betriebswirtschaftliche und psychologische Kenntnisse und eigene Führungserfahrung von drei bis sieben Jahren, so die Empfehlungen in der einschlägigen Literatur (Heß & Roth, 2001; Weßling u.a., 1999, S. 86). Eine praktische mehrjährige Führungstätigkeit beinhaltet unterschiedliche eigene Führungserfahrungen auf unterer und oberer Ebene, Erfahrungen im Zusammenwirken mit Arbeitnehmervvertretung und Aufsichtsgremien und die Steuerung von Entwicklungsprozessen über einen längeren Zeitraum (Angermeyer, 1997, S. 108). Auch Bayer (1996) fordert vom Coach eine fachliche Doppelqualifikation, bestehend aus einem technisch-ökonomischen Verständnis und sozialwissenschaftlich bzw. pädagogisch-psychologischen Erkenntnissen. Schreyögg sieht es ähnlich: „Als fachliche Voraussetzungen sollte ein Coach intellektuelle Flexibilität, breites sozialwissenschaftliches Wissen, ideologische Offenheit und eine zum Klienten passende Feldkompetenz aufweisen“ (Schreyögg, 1998, S. 144).

Der Coach muss demnach nicht nur theoretisch wissen sondern selbst erfahren haben, wie Unternehmen organisiert sind, wie Aufgaben und Projekte geleitet und Mitarbeiter geführt werden. „Ein Coach hat sich ein Modell zum Führen zu entwickeln“ (König, 1997, S. 150). Ein qualifizierter Coach sollte sich darüber hinaus auf Coaching spezialisiert haben und bereits fundierte Erfahrungen in der beraterischen Unterstützung und Begleitung von Menschen mitbringen (Heß & Roth, 2001).

Konzeptionelle und methodische Grundlagen

Grundlegend für eine qualifizierte Arbeit als Coach ist gemäß der hier vertretenen Auffassung, dass der Coach über ein Konzept verfügt, das die einzelnen aufeinander aufbauenden Beratungsschritte begründet und dies auch für den Ratsuchenden nachvollziehbar macht. Im konzeptionell fundierten Handlungskonzept sollte angegeben sein, aufgrund welcher Wahrnehmungen, Erfahrungen, Annahmen, Hypothesen diese Intervention gemacht werden, und was damit erreicht werden soll (Heß & Roth, 2001, S. 130). „Wesentlich für ein Konzept ist, dass darin einerseits ein Plan, Programm, eine

systematische Vorgehensweise zum Tragen kommt und andererseits beachtet wird, dass ein Konzept etwas flexibles (...) zu sein hat“ (Fatzer, 2000, S. 36).²⁰

Das zugrunde liegende Konzept bildet die Grundlage für den Coaching-Prozess. Zur Durchführung von Coaching-Prozessen benötigt der Coach umfangreiche methodische Grundlagen und Techniken. Zur Auswahl und zur Anwendung der Methoden ist generell anzumerken, dass es sich um empirisch bewährte Methoden handeln sollte. Der Methodeneinsatz sollte auch individuell abgestimmt sein, d.h. der Ratsuchende sollte an der Entscheidung über die Auswahl und den Einsatz von Coaching-Methoden beteiligt sein. So sorgt der Coach gleichzeitig für Transparenz der Methoden. Ein kompetenter Coach zeichnet sich darüber hinaus durch eine hohe Methodenvielfalt aus. Er sollte auf keine Methode bzw. keinen theoretischen Ansatz festgelegt sein (Heß & Roth, 2001).

Die Anwendung und Wirkung der Methoden und der Interventionen hängen eng mit den persönlichen Eigenschaften und Kompetenzen des Beraters zusammen. Unverzichtbar für eine personen-bezogene Beratung sind Techniken der Gesprächsführung und -gestaltung und eine umfangreiche Kommunikationsfähigkeit. Dazu gehören Kenntnisse der Nonverbalen Kommunikation, der Meta-Kommunikation und des Aktiven Zuhörens, eine hohe Fragenqualität und die Fähigkeit, konstruktives Feedback zu geben (Schmidt, 1995, S. 214). Als wichtigste Eigenschaften eines externen Coaches benennt sowohl Doppler (1991) als auch Bayer (1995) das gute Zuhören und verstehen können. Daneben gehören das Erkennen von Warnsignalen im Gespräch und übergreifend eine gelungene Kommunikation neben der Kunst, Anerkennung zu vermitteln (König, 1997, S. 149) ebenfalls zu den grundlegenden Kompetenzen des Coaches.

Ein Coach sollte ebenfalls über Methoden zur effektiven und effizienten Arbeitstechnik, Zeitgestaltung und Entspannung verfügen (König, 1997, S. 151). Er muss die vernetzte Arbeitssituation des Ratsuchenden erfassen, das anstehende Problem analysieren, die Veränderungsmomente diagnostizieren und gemeinsam mit dem Ratsuchenden Lösungswege entwickeln können. Die von Weßling u.a. (1999, S. 86) befragten Unternehmen nannten auf die Frage nach den methodischen Fähigkeiten des Coaches folgende Kompetenzen: Präsentationstechniken, Problemlösungstechniken, konzeptionelles und komplexes Denken, Zeitmanagement, Moderationstechniken, Methoden der Gesprächsführung, Brainstorming (Clark, 1989; Nöllke, 2006) und analytisches Verständnis.

Darüber hinaus sollte der Coach das Verhaltensspektrum des Ratsuchenden erweitern können und angestrebte Verhaltensänderungen unterstützend begleiten (Schmidt, 1995, S. 215), damit dieser zukünftig flexibler und situationsangemessener reagieren kann. Der Coach sollte außerdem über Methoden der Selbstreflexion verfügen, um sein eigenes Denken und Handeln permanent zu überprüfen. Dies kann in Form von Selbst-Coaching geschehen oder in geeigneten Supervisions- und Gesprächskreisen (Bayer, 1996). Der Coach sollte weiter sein, als die Menschen, die er coacht (Bayer, 1996).

²⁰ Ein Beispiel für eine ausformulierte konzeptionelle Basis findet sich bei Schreyögg (1998, S. 11).

Persönliche und beziehungsorientierte Eigenschaften

Ob sich ein Berater oder eine Führungskraft persönlich zum Coach eignet und das entsprechende menschliche Potenzial mitbringt, unterliegt zwar immer der subjektiven Bewertung, eine breite Lebens- und Berufserfahrung, eine gute persönliche Ausstrahlung und ein angemessener Interaktionsstil bilden nach Schreyögg (1998, S. 126ff) jedoch die wesentlichen Voraussetzungen.

In einer schriftlichen Befragung (Vogelauer, 1998, S. 133-150) von fünfzig deutschen, österreichischen und schweizer Führungskräften und Personalentwicklern wurden persönliche und beziehungsorientierte Fähigkeiten wie die kommunikative Kompetenz (94%) und das Einfühlungsvermögen (97%) am häufigsten als qualitative Anforderung an den Coach genannt. Die von Weßling u.a. (1999, S. 85) untersuchten Unternehmen nannten, nach persönlichen bzw. menschlichen Fähigkeiten des Coaches gefragt, folgende Aspekte: auf Probleme eingehen, Lebenserfahrung mitbringen, Verständnis und Mitempfinden aufbringen, Sensibilität für die jeweiligen Situationen zeigen, Fingerspitzengefühl im Umgang mit den Mitarbeitern beweisen, Vertrauensperson sein, ein gewisses Lebensalter haben, über soziale Kompetenz verfügen, entsprechende innere Einstellung mitbringen, menschlich kompetent, bodenständig und offen sein. Vergleichbare Aufzählungen personenspezifischer Eigenschaften eines Coach finden sich u.a. auch bei Whitmore (1995), bei Czichos (1995, S. 72) und bei Brinkmann (1997, S. 71): Lebens- u. Berufserfahrung, persönliche Selbsterfahrung, persönliche Ausstrahlung, Intentionalität, interpersonelle und intrapersonelle Intelligenz, angemessener Interaktionsstil, situationsbezogener Coaching-Stil.

Der personenbezogene Berater sollte eine offene und interessierte Haltung einnehmen, die dem Ratsuchenden signalisiert, in diesem Prozess lernen beide Seiten dazu (Heß & Roth, 2001). Ein hohes Maß an Verantwortungsbewusstsein für den Coaching-Prozess und ein klares Selbstbild sollten außerdem im Auftreten erkennbar sein.

Der kompetente Coach arbeitet möglichst diskret, zuverlässig und berechenbar. Er sollte vom Ratsuchenden als authentisch erlebt werden, d.h. seine Äußerungen und seine Handlungen sollten zueinander passen. Wenn gerade ausgesagt wurde, dass sein Verhalten dem Ratsuchenden gegenüber von Empathie, Akzeptanz und positiver Wertschätzung sowie Echtheit (Kongruenz) und Intentionalität (Brinkmann, 1997, S. 27 ff) sollte geprägt sein, dann ist damit folgendes gemeint: *Empathie* bedeutet in diesem Zusammenhang, der Coach kennt das Arbeitsumfeldes des Ratsuchenden, kann dessen Sichtweise nachvollziehen und zeigt einführendes Verständnis. Für die praktische Tätigkeit des Coaches bedeutet das, die Subjektivität von Problemwahrnehmungen und Problemformulierung ist bewusst, die Unterschiede in Wahrnehmung und Interpretation sind bekannt, das Bemühen, die Sichtweise des Anderen zu verstehen, ist vorhanden und das Ansprechen von wahrgenommenen Gefühlsäußerungen ist vorgesehen. Der Coach akzeptiert auch die Meinungen oder Bedürfnisse des Ratsuchenden, die ihm selbst missfallen, und Gefühle und Verhaltensweise, die ihm selbst fremd sind. Er respektiert sein Gegenüber als einmaligen und wertvollen Menschen. Er äußert dies durch gezielte und ehrliche gefühlsbetonte Anteilnahme an Schwierigkeiten, Problemen und Ängsten. *Echtheit* (Kongruenz) besagt, dem anderen

ehrlich, offen und ohne manipulativen Hintergedanken entgegenzutreten. Und mit Intentionalität (gemeinsame Willenbekundung) ist die Fähigkeit des Beraters gemeint, mit verschiedenen Verhaltensstrategien ein Problem gezielt und absichtsvoll angehen zu können (Rogers, 1994b).

Neben einem ausgeprägten Stehvermögen und einer beträchtlichen Frustrationstoleranz benötigt der Coach für seine Tätigkeit außerdem überdurchschnittlichen Mut, Risikobereitschaft und übergreifendes verantwortliches Denken (Bayer, 1996). Ein qualifizierter Coach arbeitet stets mit der Absicht, dem Gegenüber Hilfe zur Selbsthilfe anzubieten, und ihn zur Selbstverantwortung zu ermutigen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, „ein Coach ist demnach eine Person mit der Kompetenz, soziale Prozesse zu gestalten und zu beschleunigen, mit der Folge, dass die üblichen Reibungsverluste in der (betrieblichen) Zusammenarbeit signifikant (und wenigstens prinzipiell messbar) reduziert werden“ (Bayer, 1995, S. 95). Die berufliche und persönliche (Welt- und Menschenbild) Passung des Coaches zum Gecoachten entscheidet dabei über den Erfolg des Coaching-Prozesses, denn „je besser der Coach für ein Anliegen des Klienten qualifiziert ist (...), desto wahrscheinlicher wird sich der gewünschte Beratungserfolg einstellen“ (Rauen, 1996, S. 201).

2.7.2 Qualifikationsanforderungen an den Vorgesetzten als Coach seiner Mitarbeiter

An die Qualifikation von Vorgesetzten als Coaches ihrer Mitarbeiter werden längst nicht so hohe Anforderungen gestellt wie an externe Berater. Bei einem externen Coach wird verstärkt darauf geachtet, welche konzeptionelle Richtung er vertritt. „Berater mit einem redlichen Qualifikationsanspruch legen ihrer Arbeit eine explizite Wissensstruktur zugrunde“ (Schreyögg, 1998, S. 11), die praktische und normative Orientierung gibt.

Damit die Führungskraft überhaupt in der Lage ist, die gewünschte Beratungsleistung zu erbringen, benötigt sie zunächst einen zeitlichen Freiraum und die Ausstattung mit entsprechenden Coaching-Kompetenzen. Sie sollte in der Lage sein, ihr eigenes Führungsverhalten zu analysieren und zu reflektieren, die Beziehung zum Mitarbeiter aktiv zu gestalten, die durch Coaching angestrebten Entwicklungen entsprechend am derzeitigen Entwicklungsstand des Mitarbeiters auszurichten und dem Mitarbeiter entsprechende Lernangebote zu machen.

Kritische Reflexion des eigenen Führungshandelns

Ein Mitarbeiter-Coaching kann beispielsweise mit einer Ist-Soll-Diagnose durch den Vorgesetzten beginnen, durch die die Diskrepanzen zwischen dem gewünschten und dem tatsächlichen Verhalten des Mitarbeiters auf den Ebenen fachliches Können, soziales Verhalten und Führungshandeln deutlich wird (Brinkmann, 1997, S. 21). Der Vorgesetzte kann die so gewonnenen Ergebnisse mit seinem Führungshandeln in Zusammenhang bringen und sich fragen, durch welche Impulse er selbst den Handlungsspielraum des Mitarbeiters beeinflussen kann. Nach dieser umfangreichen Analyse kann der Vorgesetzte anschließend seine Interventionen auf die gewonnenen Erkenntnisse abstimmen.

Die Erreichung der beschriebenen Qualifikationen zum Vorgesetzten als Coach hängt eng mit der persönlichen Art, mit dem Mut und der Risikobereitschaft des jeweiligen Menschen zusammen. Coaching-Kompetenz richtet sich auf die Professionalisierung der Führungsaufgabe. Sie erfordert das anspruchsvolle Zusammenspiel von menschlichen Qualitäten mit Coaching-Kompetenzen. Dies ist der Grund, warum in der Literatur davor gewarnt wird, dass kühle, reservierte, arrogante, egoistisch-ehrgeizige und manipulierende Führungskräfte mit dem Coaching-Gedanken ihre Schwierigkeiten haben werden und ihn sogar missbrauchen könnten (Bayer, 1996).

Gestaltung der Beziehung zwischen Vorgesetztem und Mitarbeiter

Es ist davon auszugehen, dass bei der Einführung von Mitarbeiter-Coachings bereits eine Beziehung zwischen dem Mitarbeiter und seinem Vorgesetzten besteht. Entscheidend ist, dass diese Beziehung von beiden Interaktionspartnern als tragfähig für umfangreiche Veränderungsprozesse angesehen wird. Die Führungskraft muss sich in diesem Kontext mit ihrem persönlichen Rollenkonflikt, nun parallel Vorgesetzter und Coach zu sein, auseinandersetzen.

So meint Bayer (1995, S. 97ff): „Es reicht nicht, wenn Coaching als personenzentrierte Arbeit auf eine extern moderierte Beratungssituation begrenzt ist. Der Führende im Betrieb ist genau zu dieser personenzentrierten Arbeit gefordert – exakt dies ist sein Beruf, weil er ohne Bezug zur Persönlichkeit seiner Mitarbeiter nicht führen kann.“ Entscheidend ist auch, wie die Arbeitsbeziehung von Seiten des Mitarbeiters bisher bewertet wird. Der Mitarbeiter möchte im Rahmen einer Vertrauensbeziehung die für ihn relevanten Fragestellungen verhandeln. Er muss den Coach sympathisch finden; die „Chemie muss stimmen“, sonst wird er nicht über aktuelle Beunruhigungen, berufliche Krisen, Wünsche, anstehende Entwicklungsschritte etc. sprechen.

Das Mitarbeiter-Coaching basiert, trotz einem gelebten partnerschaftlichen Führungsstil, auf einer asymmetrischen (ungleichgewichtigen) Coach-Gecoachter-Beziehung, die von vornherein das Lernklima beeinflusst und die zu bearbeitenden Themenstellungen begrenzt. Themen wie Manipulation, Macht, Abhängigkeit und Autorität sollten allerdings nicht von vornherein als Gesprächsthemen tabuisiert werden. Im Gegenteil, ihre Erörterung trägt maßgeblich zur Bildung des gegenseitigen Vertrauens bei. Der Rahmen, in dem Offenheit, Vertrauen, Freiwilligkeit und Partnerschaftlichkeit möglich ist, wird durch beide Parteien abgesteckt. Das wichtigste Werkzeug des Coaches ist demnach seine Fähigkeit, tragfähige Beziehungen aufzubauen (Looss, 1991).

Die Führungskraft sollte über den Status der Beziehung zum Mitarbeiter wissen und den Lernprozess entsprechend dem Reifegrad des jeweiligen Mitarbeiters steuern und voran bringen. Sie sollte zielorientiert Gespräche führen können, die Persönlichkeit und den Charakter des Mitarbeiters analysieren und Aufgaben beschreiben können. Und sie sollte zu einer realistischen Einschätzung des Mitarbeiterpotentials kommen, um gemeinsam mit dem Mitarbeiter Entwicklungsschritte und –ziele beschreiben zu können. Bei alledem sind nicht die Führungsaufgaben an sich neu. Die dahinterstehende Philosophie, das Bild vom Mitarbeiter als wertvolles Gut in der Wertschöpfungskette ist das wesentlich Neue.

Nur diejenige Führungskraft, die bereit ist, den Blickwinkel von sich weg auf die Entwicklung und Förderung des Mitarbeiters zu richten, kann ein wirkungsvoller Coach der Mitarbeiter werden. Dabei darf nicht vergessen werden, dass die Führungskraft stets unter hohem Erfolgsdruck steht. Da Personalführung nur eine von vielen unternehmerischen Aufgaben ist, wird der Einsatz von Mitarbeiter-Coachings zeitlich begrenzt bleiben.

Im Coaching soll der Mitarbeiter nicht sein Angewiesensein auf den Coach erfahren, sondern die Stärkung seiner eigenen Kräfte zur Problemlösung. Das ereignet sich nur, wenn die Unabhängigkeit des Ratsuchenden vom Coach gefördert wird. Fatzer (2000, S. 45) schreibt: „Wir stehen vor einer paradoxen Situation: Das intensive sich Einlassen auf eine Beziehung, die momentane Wichtigkeit des Beraters für den Beratenden, die hohen Anforderungen an die Tragfähigkeit der Beziehung, dient nichts anderem, als dem Selbständig werden, der Loslösung vom Berater und der Freiheit des Partners. Diese Metamorphosen stellen hohe Anforderungen an die methodischen Fähigkeiten des Beraters bezüglich eigener Veränderung, Rollenflexibilität und wechselnden Interventionsformen.“

Entscheidend für das Gelingen des Vorgesetzten-Coachings wird sein, in wieweit sich die Beteiligten über ihre Rollenverteilungen und damit über die Übernahme von Funktionen in dieser Coach-Gecoachter-Beziehung bewusst sind. So kann der Mitarbeiter das Problem bzw. die Herausforderung selbst schon kennen und diagnostiziert haben und nun den Vorgesetzten ersuchen, eine Lösung durchzuführen, oder aber der Vorgesetzte führt selbst die Problemdiagnose und –lösung durch, oder der Mitarbeiter nimmt das Problem als eigene Herausforderung an und der Vorgesetzte unterstützt ihn bei allen notwendigen Schritten.

Exkurs: Entwicklungsstand des Mitarbeiters

Auch der Entwicklungsstand des zu coachenden Mitarbeiters bestimmt die Vorgehensweisen und Ausrichtungen im Vorgesetzten-Coaching entscheidend mit. Die Motive des Mitarbeiters für eine Teilnahme an einem Coaching-Prozess können persönliches Wachstum, Gesundheit, der Wunsch nach Entwicklungsmöglichkeit, Partizipation und Selbstverwirklichung sein (Brinkmann, 1997, S. 24). Je besser der Vorgesetzte seinen Mitarbeiter kennt, desto individueller und gleichzeitig erfolgversprechend kann der Coaching-Prozess ausfallen.

		Fähigkeit	
		hoch	niedrig
Engagement	hoch	Reifegrad 4: Der Mitarbeiter ist fähig und bereit, die vorgegebene Aufgabe zu bewältigen	Reifegrad 2: Der Mitarbeiter ist sehr leistungsbereit und motiviert, aber fachlich nicht ausreichend kompetent
	niedrig	Reifegrad 3: Der Mitarbeiter ist zwar fachlich fähig, seine Aufgaben zu bewältigen, fühlt sich aber noch sehr unsicher bis unwillig	Reifegrad 1: Der Mitarbeiter ist fachlich und motivationsmäßig noch nicht zur Erfüllung der Aufgabe in der Lage

Abb. 2.7.2-1: Reifegrad nach Hersey und Blanchard (1988)

Zur Ermittlung des Entwicklungsstandes von Mitarbeitern kann das Modell von Hersey und Blanchard (1988) zum Reifegrad dienen. Die Autoren verstehen unter Reife ein Zusammenspiel von Motivation, Verantwortungsbereitschaft und Erfahrung in Bezug auf die zu

bewältigende Aufgabe. Zur genaueren Bestimmung werden die Merkmale: Fähigkeit (berufliche Fertigkeiten, Wissen und Erfahrung) und Engagement (Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Verantwortungsbereitschaft) in einer Vierfeldermatrix kombiniert.

Brinkmann (1997, S. 71f) schlägt unter Bezugnahme auf das Modell von Hersey und Blanchard die in Abbildung 2.7.2-2 abgebildete Kombinationen zwischen dem Coaching-Stil und jeweiligen Reifegrad eines Mitarbeiters vor. Das dargelegte Schema bietet eine Orientierung. Die Führungskraft kann so ihre Grundhaltung zum Mitarbeiter überprüfen. Sie kann dadurch tendenziell eine Über- oder Unterforderung vermeiden. Das Mitarbeiter-Coaching beginnt erst bei Mitarbeitern des mittleren Reifegrades (Reifegrad 3-4). Idealtypisch zielt das Mitarbeiter-Coaching auf einen selbstregulativ handelnden Mitarbeiter, was bei diesem zu einer hohen Arbeitszufriedenheit und umgekehrt beim Vorgesetzten zur Befreiung von routinemäßig ablaufenden Arbeiten führen soll. Außerdem hat die Führungskraft über das Mitarbeiter-Coaching die Möglichkeit, ihre Persönlichkeit auf den Prüfstand zu stellen, Maßstäbe für die Zusammenarbeit zu setzen und gegenüber den Mitarbeitern klare Leistungserwartungen auszusprechen. Sie hat so die Chance, ihre Mitarbeiter zu Bestleistungen zu motivieren, und selbst an der Aufgabe zu wachsen.

Reifegrad des Mitarbeiters	Coaching-Stil des Vorgesetzten
Der Mitarbeiter ist fachlich und motivationsmäßig noch nicht zur Erfüllung der Aufgabe in der Lage (Reifegrad 1).	Unterweisen: Die Interaktionen bestehen größtenteils aus aufgabenbezogenen Anweisungen; die Beziehung zwischen Vorgesetztem und Mitarbeiter steht nicht im Vordergrund.
Der Mitarbeiter ist sehr leistungsbereit und motiviert, aber fachlich nicht ausreichend kompetent (Reifegrad 2).	Anleiten: Die Aufgabenbewältigung durch den Mitarbeiter wird noch stark überwacht. Entscheidungen werden besprochen und Vorschläge gemacht. Bereits erkennbare Lernfortschritte sollten verstärkt werden, um das Engagement des Mitarbeiters zu erhalten.
Der Mitarbeiter ist zwar fachlich fähig, seine Aufgaben zu bewältigen, fühlt sich aber noch sehr unsicher bis unwillig (Reifegrad 3).	Unterstützen: Bei Entscheidungen Hilfestellungen geben, ermutigen und fördern. Bewältigung von beruflichen und privaten Fragestellungen, soweit sie Auswirkungen auf die Aufgabenbewältigung haben.
Der Mitarbeiter ist fähig und bereit, die vorgegebene Aufgabe zu bewältigen (Reifegrad 4).	Delegieren: Die Verantwortung für die zu lösenden Aufgaben und Entscheidungen werden dem Mitarbeiter übertragen.

Abb. 2.7.2-2: Reifegrad des Mitarbeiters und Coaching-Stil nach Brinkmann (1997)

Die größte Wirkung kann dann mit Vorgesetzten-Coaching erzielt werden, wenn Coaching schriftlich in den Unternehmensgrundsätzen und den Führungsleitlinien fixiert und auch zum festen Bestandteil der gelebten Führungskultur geworden ist. Das größte Risiko liegt im Abbruch von Mitarbeiter-Coachings aufgrund von Zeitproblemen und/oder persönlicher Überlastung der Vorgesetzten. (Weßling u. a. 1999, S. 106). Die Voraussetzungen für das Gelingen liegen darüber hinaus nicht nur in der „richtigen“ Einstellung des Vorgesetzten gegenüber seinen Mitarbeitern, sondern auch in den Rahmenbedingungen im Unternehmen selbst.

Die Analyse der Qualitätsanforderungen und auch der Vergleich der Anforderungsprofile von organisationsexternen und organisationsinternen Coaches verdeutlicht deren geringe Abweichung in den einzelnen Kompetenzbereichen.

2.7.3 Checkliste für die Auswahl eines kompetenten Coaches

Aus den vorangehenden Überlegungen lassen sich wesentliche Beurteilungskriterien hinsichtlich der Eignung von Coaches gewinnen, die hier in Form einer Checkliste zusammengestellt wurden. Diese Checkliste kann helfen, möglichst schnell festzustellen, ob eine Person die entscheidenden Kompetenzen zum Coach mitbringt.

Fachliche Qualifikationen	
Besitzt umfangreiche betriebswirtschaftliche Kenntnisse	Ja / nein
Hat wesentliche sozialwissenschaftliche, pädagogische und psychologische Erkenntnisse	Ja / nein
Kennt sich in Organisationsmustern und Projektmanagement aus	Ja / nein
Hat eine zum Ratsuchenden passende Feldkompetenz aus dem beruflichen Kontext	Ja / nein
Verfügt über eigene Führungserfahrung (von mindestens drei Jahren)	Ja / nein
Ist erfahren in der Beraterischen Unterstützung und Begleitung von Menschen	Ja / nein
Konzeptionelle und methodische Grundlagen	
Hat ein ausformuliertes theoretisches Konzept	Ja / nein
Verfügt über Techniken der Gesprächsführung und -gestaltung	Ja / nein
Besitzt Kommunikationsfähigkeit	Ja / nein
Greift auf ein umfangreiches Analyse- und Diagnoseinstrumentarium zurück	Ja / nein
Verfügt über methodische Problemlösetechniken und andere Unterstützungstechniken	Ja / nein
Kann Verhaltensspektren erweitern und angestrebte Verhaltensänderungen begleiten	Ja / nein
Wendet Methoden der Selbstreflexion an	Ja / nein
Persönliche und beziehungsorientierte Eigenschaften	
Hat eine positive, sympathische und offene persönliche Ausstrahlung	Ja / nein
Bringt Lebenserfahrung (gewisses Lebensalter) mit	Ja / nein
Zeigt hohes Verantwortungsbewusstsein für den bevorstehenden Coaching-Prozess	Ja / nein
Seine Haltungen dem Ratsuchenden gegenüber sind geprägt von: einfühlendem Verstehen (Empathie), Akzeptanz und positive Wertschätzung, Echtheit (Kongruenz) und Intentionalität (gemeinsame Willensbekundung)	Ja / nein
Ist diskret, zuverlässig und berechenbar	Ja / nein
Ist kompetent, die Beziehung zum Ratsuchenden positiv zu gestalten	Ja / nein
Verfügt über Ausdauer, Mut, Risikobereitschaft und hohe Frustrationstoleranz	Ja / nein
Ermutigt zur Selbstverantwortung durch Hilfe zur Selbsthilfe	Ja / nein
Verhältnis der Anzahl der JA's zu Anzahl der NEIN's bzgl. der 21 Merkmale	

Abb. 2.7.3-1: Checkliste zur Auswahl eines kompetenten Coaches

Die Checkliste²¹ bildet sozusagen die Schnittmenge und soll die Muss-Kriterien darstellen; die einzelnen Merkmale werden dabei anhand der schlichten Ausprägung „ja“ oder „nein“ beantwortet und ausgezählt. Der Vorteil einer solchen Liste besteht darin, dass bei der

²¹ Vergleichbare Checklisten zur Auswahl eines Coach finden sich in der Web-Seite des ECA e.V. Ratschläge zur Auswahl eines Coaches auch in Schmidt, 2003, S. 223. „Checkliste für die Auswahl eines passenden Coaches“ (Heß & Roth, 2001, S. 150).

Suche nach einem qualifizierten Coach schnell Aufschluss über seine Kompetenzen gewonnen werden kann. Die Grenze dieser Checkliste liegt da, wo nicht alle persönlichen Einzelfall maßgeblichen, jedoch die unbedingt erforderlichen Kriterien abgefragt werden können. Jeder Ratsuchende sollte deshalb vor Aufnahme der Suche nach einem für ihn persönlich geeigneten und kompetenten Coach die für ihn unbedingt erforderlichen Kriterien benennen. Je nach Schwerpunktsetzung für den angestrebten Coaching-Prozess werden andere Qualitätsmerkmale vorrangig wichtig sein. Auf eine weitergehende wissenschaftliche Begründung für die Auswahl der einzelnen Kriterien wird an dieser Stelle verzichtet.

2.8 Idealtypischer Ablauf von Coaching-Prozessen und –Gesprächen

Der in diesem Abschnitt vorgestellte Coaching-Prozess und die damit verbundenen Gesprächsstrukturen dienen der exemplarischen Darstellung, wie ein Coaching in der Praxis möglicherweise ablaufen kann, aber nicht zwingend ablaufen muss. Bezug genommen wird dabei vornehmlich auf den Prozess des personenbezogenen Einzelcoachings (Loos, 1997; Schreyögg, 1998; Rauen, 1996)²², weil dieser am umfassendsten und variabelsten ist und sich Teile in nahezu allen Coaching-Formen wiederfinden. Gleichzeitig bildet der dargestellte Coaching-Prozess auch die Grundlagen für die Struktur im Tandem-Coaching.

Coaching ist dabei gemäß des oben entwickelten Verständnisses in Unterscheidung zur klassischen Expertenberatung als Prozessberatung zu sehen, deren Ziel nicht darin besteht, Ratschläge zu erteilen oder fertige Lösungen anzubieten, sondern eine methodologisch reflektierte Begleitung des Ratsuchenden bei der Erarbeitung eigener Lösungen (Riedel, 2003, S. 21) und beim nachhaltigen Aufbau entsprechender Kompetenzen zu realisieren. In diesem Prozess übernimmt der Coach Verantwortung für das methodische Vorgehen im Problemlösungsprozess und der Ratsuchende für die Qualität der gefundenen Lösung.

2.8.1 Grundwerte im Coaching

Um ein Coaching sinnvoll einsetzen zu können, müssen mehrere Bedingungen erfüllt sein, die als Grundwerte zu verstehen sind. Loos und Rauen (2002) nennen hier die Freiwilligkeit, die Veränderungsbereitschaft und das Selbstmanagement des Ratsuchenden, die gegenseitige Akzeptanz von Coach und Ratsuchendem, die Offenheit, Transparenz, Ziel- und Leistungsorientierung im Coaching-Prozesses und die Diskretion, Neutralität und das Vertrauen des Coaches.

Die Beachtung der Grundwerte im Coaching garantiert zwar nicht den Erfolg eines Coaching-Prozesses, ihre Nichtbeachtung lässt aber einen Misserfolg wahrscheinlicher werden.

2.8.2 Beratungsschritte im Coaching-Prozess

Der gesamte Coaching-Prozess ist längerfristig angelegt; er dauert je nach Zielsetzung einen Monat (Huck, 1989, S. 419) oder auch sechs Jahre (Rückle, 1992, S.39). Loos (1991) ist

²² Eine umfangreiche allerdings schon etwas ältere Übersichtstabelle über die bis dahin und größtenteils heute noch bekanntesten Coaching-Ansätze von Bayer (1995), Brinkmann (1997), Hamann & Huber (1991), Huck (1989), Loos (1991), Rückle (1992), Schmidt (1995), Schreyögg (1998) Weiß (1993), Whitmore (1995) befindet sich in der Diplomarbeit von Rauen (1996).

allerdings der Ansicht, dass alle Anliegen, die nicht innerhalb von zehn Gesprächssitzungen gelöst werden können, in eine andere Interventionsform wie beispielsweise der Therapie gehören.

Der schematische Ablauf²³ eines Coaching-Prozesses kann je nach Schwerpunktlegung variieren. Es gibt jedoch in der Literatur eine große Übereinstimmung bezüglich folgender Arbeitsschritte im Coaching-Prozess:

Wahrnehmung des Bedarfs auf seiten des Ratsuchenden

Der Ratsuchende nimmt längerfristig ein gewichtiges Problem wahr, das er nicht mehr allein lösen kann. Er gesteht sich diese Situation und den damit verbundenen Unterstützungsbedarf ein und beginnt mit der Suche nach professioneller Unterstützung in Form von Beratung bzw. Coaching. Riedel (2003) nennt als entscheidende Voraussetzungen bei Ratsuchenden für einen Coaching-Prozess deren Bereitschaft und Fähigkeit zu Veränderungen und deren Möglichkeit an Erfolgen und Positivem anzuknüpfen. Eine deprimierte hoffnungslose Person ohne positive Selbstattribution ist durch ein Coaching nicht zu erreichen²⁴. Der Ratsuchende hat also ein begründetes Interesse an einer Beratungsbeziehung und er sucht diese freiwillig auf.

Suche eines Coaches als Teil des Klärungsprozesses für den Ratsuchenden

In dieser Suchphase können sehr viele Emotionen mitschwingen. Der Ratsuchende kann auf Verständnis und Unterstützung durch ein sympathisches und kompetentes Gegenüber hoffen. Er kann aber auch Zweifel haben, ob er sein Anliegen auch entsprechend formulieren und vorbringen kann.

Die Kontaktsuche läuft vielfach über informelle Kanäle. So werden beispielsweise gleichwertigen Kollegen aus anderen Branchen befragt: „Ich fühle mich überfordert, kennst Du einen guten Coach, einen der weiterhelfen könnte?“ Erst die anhaltende Suche zeigt die langfristige Motivation des Ratsuchenden zur aktiven Mitarbeit an seiner Problemstellung. Der erste Kontakt zu einem potentiellen Coach kommt nicht selten auf Grund persönlicher Empfehlungen oder Veröffentlichungen in der Fachpresse zustande. „Am leichtesten sind die dienstleistungsorientierten Coaches zu finden, deren Arbeitsfeld die verschiedenen positiven Lernwünsche von Führungskräften sind (...) am schwierigsten sind jene Coaches zu finden, die mit fortgeschrittenen personenzentrierten Befindlichkeitsstörungen von bereits einigem Reifegrad und dem damit einhergehenden hohen Veränderungswiderstand des Ratsuchenden arbeiten“ (Looss, 1991, S. 89). Die erste Kontaktaufnahme geschieht vielfach per Telefon, Email, Fax, schriftlich oder mündlich. Von der Wahrnehmung eines Coaching-Bedarfs beim Ratsuchenden bis hin zur tatsächlich ersten Kontaktaufnahme, können mehrere Wochen oder sogar Monate vergehen.

Kontakt- oder Erstgespräch

Das Kontaktgespräch dient zunächst zur Abklärung des Vertrauens und der gegenseitigen Akzeptanz. Die Voraussetzungen und Vorbedingungen für eine mögliche Zusammenarbeit

²³ Ein übersichtlicher Coaching-Prozessablauf findet sich bei Rauen (2000, S. 173).

²⁴ Kilburg (2000) zu Faktoren auf Coach- und Klienten-Seite, die zu negativen Coaching-Ergebnissen führen.

werden besprochen. Im Verlaufe dieses Erstgespräches werden die Grundlagen für die weitere Austauschbeziehung zwischen Coach und Ratsuchendem gelegt. Konnte im Erstgespräch keine Vertrauensbasis gefunden werden, endet der gemeinsame Lernprozess bereits an dieser Stelle.

Nach Ansicht von Schmidt (1995, S. 63) stellt sich das Vertrauen nur dann ein, wenn folgende Punkte im Erstgespräch geklärt werden:

- Die Erwartungen des Ratsuchenden müssen mit den realen Möglichkeiten des Coaches in Übereinstimmung gebracht werden.
- Die Werte und Werthaltungen des Ratsuchenden müssen mit den Werten und Werthaltungen des Coaches grundsätzlich vereinbar sein.
- Der Coach muss falsche Vorstellungen zurechtrücken, vor allem solche Vorstellungen, die in ihm lediglich den Macher sehen.
- Der Coach muss den individuellen und konzeptionellen Charakter von Coaching betonen: Jeder Coaching-Prozess ist einmalig und anders und muss jedesmal neu konzipiert und gestaltet werden.
- Zwischen Coach und Ratsuchendem wird ein Dienstleistungsvertrag abgeschlossen, der klar und eindeutig Rechte und Pflichten, die Treffpunkte, das Honorar²⁵ und die ersten Termine festlegt.
- Am Ende des Erstgesprächs vereinbaren der Ratsuchende und der Coach den weiteren Verlauf des Coaching-Prozesses.

Darüber hinaus können im Kontaktgespräch bereits erste konkrete Problempunkte erörtert werden. Vor allem in krisenhaften Situationen kann es erforderlich sein, zunächst beim Ratsuchenden für Entlastung zu sorgen. In sogenannten „Cooling-Downs“ (Looss, 1991, S. 110) bietet der Coach zunächst Hilfe und Unterstützung an. Dies gibt dem Ratsuchenden außerdem die Möglichkeit zu prüfen, ob der Coach qualifiziert ist und ihn bei seinem Anliegen unterstützen kann. „Aus dem ersten Gespräch muss der Manager (...) mit einem intakten Ego hinausgehen. Das Gefühl anerkannt zu sein, aber noch wachsen zu können, muss vorherrschen“ (Waldrop & Butler, 1997, S. 14).

Hat der Ratsuchende nach dem ersten Kontakt mit dem Coach den Eindruck gewonnen, dass er akzeptiert wird und seine Anliegen vertraulich behandelt werden, so entwickelt sich ein Coaching-Prozess (Rauen, 1996, S. 121). Der Ort der Coaching-Gespräche sollte dabei von beiden Interaktionspartnern so gewählt werden, dass eine vertrauliche Atmosphäre entsprechend hergestellt werden kann (Brinkmann, 1997, S. 27). Für das Coaching-Gespräch sollte ausreichend Zeit zur Verfügung stehen. Außerdem sind Störungen wie Telefonate, Besuche oder andere Unterbrechungen zu vermeiden.

Schreyögg (1998, S. 215ff) empfiehlt für die Durchführung von Coachings die Beachtung folgender drei Aspekte:

- Die formale Sitzposition: Berater und Ratsuchender sitzen im 90ig-Grad-Winkel. Vorteil dieser Anordnung ist, dass der Gecoachte größere subjektive Freiheit empfindet. Er kann auch mal vom Berater weg sehen und andere Objekte anvisieren.

²⁵ „Ein guter Coach verlangt im Schnitt 250 Euro pro Stunde bei einem Aufwand von 10 bis 15 Stunden“ (managermagazin 5/2002).

- Das Mobiliar soll maximale spannungsfreie Haltung ermöglichen. So begünstigen gut stützende Sitzmöbel eine Sitzposition, die tiefes und ruhiges Atmen ermöglicht. Ein dazwischen angeordneter Tisch wird meist als passend und nicht als Barriere erlebt, weil er den gewohnten Umgang in Lernsituationen und die Möglichkeit etwas zu notieren, widerspiegelt.
- Eine strukturierte und helle Raumgestaltung animieren den Ratsuchenden zu mehr Selbstverantwortlichkeit und Klarheit im Denken und Handeln.

Abschluss eines Coaching-Kontrakts

Der Kontrakt bildet die schriftliche Überprüfungsgrundlage sowohl während des laufenden Coaching-Prozesses als auch für die ausführliche Schlussauswertung (Rauen, 2003, S. 176). Looss (1997, S. 91) unterscheidet hierbei den formalen Vertrag und das Arbeitsbündnis. Der Vertrag regelt die Modalitäten der Leistungserbringung, Bezahlung, Risiko-Verteilung und der Haftung. Der Beratungsvertrag kann darüber hinaus bereits Konfliktregelungsmechanismen enthalten, nicht aber das Versprechen eines bestimmten Erfolges. „Dies ist sinnvoll, weil die Herbeiführung eines etwaigen Erfolges ganz erheblich von der inneren Bereitschaft und Mitwirkung des Betroffenen abhängt“ (Looss, 1997, S. 92).

Der Vertrag sollte folgende Mindestbedingungen klären (Schreyögg, 1998, S. 308ff; Hauser, 1991, S. 218f; Rauen, 2003, S. 176):

- Anzahl, Dauer und Abstand der einzelnen Gesprächstermine,
- Gesamtdauer des Coachings;
- Orte, an denen das Coaching stattfindet,
- Beteiligte Personen
- Geheimhaltungspflicht,
- Höhe des Honorars und Aufwandsentschädigung für Spesen,
- Haftungsfragen,
- Art der Rechnungsstellung und Zahlungsweise (auch bei abgesagten Terminen);

Im Arbeitsbündnis werden eher die Spielregeln der gemeinsamen Klärungsarbeit beschrieben. Aspekte und Fragestellungen, die immer wieder in schriftlich formulierten Arbeitsbündnissen auftreten sind beispielsweise die groben Zielsetzungen des Coachings, Tabuzonen, das generelle Anliegen bzw. das zu bearbeitende Thema, Grenzen, Prognosen, die Festlegung der Machtverhältnisse, Befürchtungen, Vorannahmen oder Zeithorizonte (Looss, 1997, S. 94).

An dem schriftlich niedergelegten Arbeitsbündnis oder Kontrakt lassen sich im Laufe des Coaching-Prozesses Lernfortschritte ausmachen. Die Abmachungen können geändert und ergänzt werden. Zum Abschluss des Coaching-Prozesses kann unter Herannahme des Coaching-Kontraktes nochmals abschließend Bilanz der Zusammenarbeit gezogen werden.

Klärung der Ist-Situation; Zielbestimmung der Soll-Situation

Zu Beginn des Coaching-Prozesses wird üblicherweise die Ist-Situation aufgenommen. Die angestrebten Ziele werden formuliert und ein individueller Arbeitsplan wird festgelegt. Dabei werden der Ort und die Zeiträume, in denen die Coaching-Gespräche ablaufen, vom Ratsuchenden bestimmt.

Fortlaufende Gespräche

Im weiteren Verlauf des Coaching-Prozesses können folgende Arbeitsformen genutzt werden:

- Entlastung schaffen, auch als „Cooling-down“ (Looss, 1997, S. 106) bezeichnet: Der Ratsuchende äußert Betroffenheit und Emotionen sanktionsfrei.
- Aufräumen: Dies geschieht durch den Ratsuchenden selbst, in seinem Tempo und seiner Schrittfolge. Aufräumen bezieht sich auf alle mit dem Anlass und dem Thema der Beratung zusammenhängenden Dimensionen der Klientenrealität (Looss, 1997, S. 108ff). Durch die Aufräumarbeiten verändert sich beim Ratsuchenden die Sichtweise der Umwelt und auch die Personen im Beziehungsgefüge dieser Person reagieren irritiert, erfreut, verwundert, verärgert etc.
Begleitend zum Coaching-Prozess kann es Wechselwirkungen von Frustration und Erleichterung beim Gecoachten geben.
- Feedback: Dem Ratsuchenden wird wieder der Blick in den „sozialen Spiegel“ ermöglicht (Looss, 1997, S. 111).
- Instruktion und Training: Das Lernen des Gecoachten umfasst zum einen intellektuell das Aufnehmen von Sach- und Fachinformation und zum anderen die Verhaltensänderung.

Regelmäßige Überprüfung der Zielkategorien

In regelmäßigen Abständen wird Bilanz gezogen. Grundlage hierfür ist der zu Beginn des Coaching-Prozesses geschlossene Coaching-Kontrakt bzw. das Arbeitsbündnis.

Abschlussgespräch des Coaching-Prozesses

Sobald die angestrebten Ziele erreicht wurden, kann der Coaching-Prozess abgeschlossen werden.

Unabhängig davon, ob es sich um eine Einzel-Coaching oder ein Mitarbeiter-Coaching handelt, werden die oben beschriebenen Coaching-Prozessschritte durchlaufen. Vergleichend kann Brinkmann (1997, S. 62) herangezogen werden, der aus seiner bisherigen Coaching-Erfahrung folgende sechs aufeinander aufbauende Arbeitsschritte im Mitarbeiter-Coaching benennt:

- Einstieg in das Mitarbeiter-Coaching,
- Festlegung der Basis der Coaching-Beziehung,
- Problemdefinition,
- Zielsetzung und Vorgehenspläne,
- praktische Umsetzung und Erfolgskontrolle,
- Kontinuität und Festlegung neuer Problem- bzw. Veränderungsfelder.

Die von Brinkmann (1997) dargelegten Prozessschritte im Mitarbeiter-Coaching sind mit dem vorgestellten Ablauf eines individuellen Einzel-Coachings durchaus identisch.

2.8.3 Ablauf eines Erstgespräches

Nach Darlegung eines Coaching-Prozesses werden hier nochmals die entscheidenden Gesprächspunkte eines ersten Coaching-Gespräches beleuchtet.

Gemeinsame Klärung des Kontextes

Im Erstgespräch, das nach einem ersten reinen Kontaktaufnahme-Gespräch erfolgen kann, werden die Kontextbedingungen und deren Relevanz für die beabsichtigte Zusammenarbeit besprochen. Der Ratsuchende formuliert, in welcher Form er nach Unterstützung durch den

Coach sucht. Er spricht an, welche Themen, Fragen und Probleme seiner Meinung nach in das Coaching gehören und welche nicht. Außerdem wird geklärt, welche Auswirkungen Coaching und die damit verbundenen Veränderungen im Handeln des Ratsuchenden auf seine Umgebung, sprich auf seinen Vorgesetzten, seine Kollegen und auch auf seinen Lebenspartner haben können. Bei der Bearbeitung von persönlichen Problemen kann auf Wunsch des Ratsuchenden der Lebenspartner für einige Sequenzen mit in das Coaching einbezogen werden (Ulrich, 1993, S. 55).

Einigung auf gemeinsame Ziele

Klare und überprüfbare Zielvereinbarung bilden die Grundlage und den Maßstab für die weitere Zusammenarbeit. Lösungsorientierte Fragestellungen stehen dabei im Vordergrund. Erfragt werden zum einen die Erwartungen und Zielvorgaben des Ratsuchenden: Wann wäre unsere Coaching-Zusammenarbeit erfolgreich? Was wäre dann anders? Woran würden Sie es merken? Was möchten Sie gerne verändern? Was möchten Sie erreichen? und zum anderen sind die Erwartungen und Zielvorgaben des Coaches an die Zusammenarbeit Thema. Diese Klärung ist besonders dann wichtig, wenn der Coach von der Unternehmensleitung beauftragt wurde und damit auch Unternehmensziele und Zielvorgaben der jeweiligen Abteilung berücksichtigen muss.

Rollen- und Verhaltensabklärung

In diesem Prozessabschnitt werden die Spielregeln im Umgang miteinander festgelegt: Was sind Sie bereit zu tun, was können oder wollen Sie nicht tun? Welche gegenseitigen Erwartungen stehen an? Welche Tabus gibt es im Coaching-Prozess?

Vereinbarung über die konkrete Form der Zusammenarbeit

Auch über die Form der Zusammenarbeit wird entschieden wie z.B. regelmäßige Besprechungen, eventuelle Beobachtungen am Arbeitsplatz und ob Feedback gewünscht wird. Mögliche Gesprächsthemen und Zielsetzungen werden diskutiert. Die Rahmenbedingungen (Ort, Zeit, Dauer, Häufigkeit, etc.) werden abgesteckt und das Einbeziehen dritter Personen (ja/nein, wann, wie) erörtert. Begleitmaßnahmen (Führung von Tagebuch, Fortbildung, Anleitung Azubies, etc.) werden besprochen. Und es wird geregelt, wie die Ergebnissicherung (Protokolle, Umsetzung, etc.) und die Kontrolle von Zielen erfolgen können.

2.8.4 Methodische Grundlage des Coachings: Das Gespräch

Gespräche bilden die grundlegende methodische Basis von Coaching-Prozessen und verfolgen grundsätzlich folgende Funktionen:

- Das Feststellen des persönlichen Coaching-Anliegens
- Das Feststellen der subjektiven Involviertheit: Das heißt der Fortentwicklung des Gecoachten steht immer eine Form persönlichen Verwoben-Seins im Wege. Erarbeitung der spezifischen Deutungs- und Handlungsmuster. Empfohlen wird die konkrete Situationsbeschreibung durch den Ratsuchenden mit dessen Worten.
- Herausarbeiten der Optionen im Hinblick auf Veränderungsmöglichkeiten, um die Ist-Situation zielgerichtet zu verändern: Ermittlung, welche Verhaltensalternative der Ratsuchende präferiert und sich aktuell zu realisieren traut. Wichtig: Der Coach sollte den Ratsuchenden nicht auf die einmal erarbeitete Option festlegen. „Reale Situationen

enthalten unendlich viele Parameter, die in Gesprächen immer nur ausschnittshaft erfaßt werden können. Die Realität erzwingt dann doch oft Verhaltensmuster, die im Coaching nicht vorhersehbar waren.“ (Schreyögg, 1998, S. 220).

- Modellernen bzw. Vorbildfunktion für den Ratsuchenden: Nebeneffekt von Coaching ist, dass die eigene Kommunikationsweise um neue Argumentationsmuster, Denkfiguren oder sprachliche Expressionsformen erweitert wird.

Die Gesprächsthemen in Coachingsituationen können gegliedert werden in vornehmlich sachlich fachliche Inhalte, für die ein Experte gesucht werden kann, und in persönliche Inhalte, für die der Coach zuständig bleibt. Dabei hängen berufliche und private Fragestellungen immer zusammen, bedingen sich gegenseitig und können vielfach nicht unabhängig voneinander bearbeitet werden.

Einstellung auf die Coaching-Sitzung

Vor dem Erstgespräch und vor jeder weiteren Gesprächssitzung sollte der Coach sich mental auf den Ratsuchenden einstimmen. Als Leitfaden kann dabei folgendes Raster dienen:

- Was für ein Mensch ist der Gecoachte?
- In welchem Umfeld lebt er derzeit und wie stellt er sich das gewünschte beruflich Umfeld vor?
- Welche Aufgaben hat er und wie verbringt er seine Arbeitstage?
- Welche Aufgaben haben wir uns für das Coaching gestellt?
- Welche Durchführungsmodalitäten haben wir für unsere Gespräche festgelegt?
- Welche Schritte zur Veränderung wurden bereits angesprochen und welche Realisierungsmöglichkeiten sind erkennbar?
- Welche Widerstände spüre ich bei dem Gecoachten und bei mir?
- Welches sind die vereinbarten Erfolgskriterien?

Die Antworten müssen nicht schriftlich festgehalten werden. Es genügt, wenn sich der Coach diese Punkte vor dem Zusammentreffen mit dem Gecoachten wieder in Erinnerung ruft. Der Coach beschäftigt sich vor seinem Erscheinen so bereits mit der Person und kann bei dessen Eintreffen überprüfen, ob sein bisheriges Bild vom Gegenüber mit dessen momentaner Befindlichkeit übereinstimmt. Diese Vorgehensweise erleichtert den Einstieg in das Coaching-Gespräch.

Einstieg in das Gespräch

Eine Coaching-Sitzung nach dem Erstgespräch kann beispielsweise mit folgenden Einstiegsfragen eröffnet werden: „Wie ist es gewesen?“, „Was steht heute an?“ oder „Erzählen Sie, worum es geht.“ Jeder erfahrene Coach hat seine ganz persönlichen Formulierungen, die auch auf den jeweiligen Ratsuchenden abgestimmt sein sollten. Zu diesem Zeitpunkt des Gespräches werden die aktuellen Gesprächspunkte gesammelt. Anschließend wird über den wichtigsten und den ersten zu besprechenden Gesprächspunkt entschieden. Nachdem der jeweilige Gesprächspunkt erörtert und diskutiert wurde, erfolgt die Reflexion: „Was ist jetzt anders?“, „Stimmt das so für Sie?“, „Sind Sie zufrieden mit dem Gesprächsergebnis?“, „Was fehlt Ihnen noch?“ und „Was bräuchten Sie jetzt noch?“ Für den Transfer des Besprochenen in die Praxis sorgt die Fragestellung: „Welche Empfehlung

geben Sie sich jetzt?“ Der Coach kann an dieser Stelle auf Aufforderung des Gegenübers ebenfalls seine Empfehlungen aussprechen. Bei allen Erkenntnissen und Ergebnissen im Coaching-Gespräch sollte der Transfer in das berufliche Handlungsfeld des Ratsuchenden stets mitbedacht werden. „Der Transfer zieht sich durch den Coaching-Prozess, denn zwischen den Sitzungen wird umgesetzt, ausprobiert und geübt“ (König, 1997, S. 154).

Ablauf eines Coaching-Gesprächs

Es kann unterstellt werden, dass jeder praktisch erfahrene Coach eine mehr oder weniger bewusste Vorgehensweise entwickelt hat, entlang der er seine Coaching-Sitzungen bzw. Coaching-Gespräche durchführt. Der Ablauf eines Coaching-Gesprächs kann je nach Person des Gecoachten oder auch Problemlage erweitert oder zugeschnitten werden.

Jedes Coaching-Gespräch kann entlang folgendem Raster ablaufen:

Gemeinsame Ebene herstellen
Zeitbudget klären
Sammlung der Punkte: Was steht heute an?
Entscheidung über den zunächst wichtigsten Punkt
Punkt wird besprochen
Punkt abschließen: Was ist jetzt anders? Was fehlt noch? Was brauchen Sie jetzt noch?
Weitere Punkte werden besprochen und abgeschlossen: Welche Empfehlung geben Sie sich bzw. gibt Ihnen der Coach?
Reflexion des Coaching-Gesprächs: Was nehmen Sie mit? - Würdigung der Ergebnisse und Vereinbarung nächster Termin

Abb. 2.8.4-1: Ablauf eines Coaching-Gesprächs

Jedes Coaching-Gespräch sollte mit einer gemeinsamen Reflexion der Coaching-Sitzung abschließen.

2.8.5 Interventionen

Unter einer Intervention sind alle beruflichen Handlungen zu verstehen, mit denen das Verhalten eines anderen Menschen nach einem bestimmten Konzept reflektiert und beeinflusst werden soll. „Alles, was ein Berater tut, ist eine „Intervention“, also ein „Dazwischengehen“. (Looss, 1997, S. 118). So gesehen ist eine Intervention immer auch eine bewusste und gewollte Störung des Geschehens beim Gegenüber, die auf Optimierung des Handelns abzielt (Fuchs, 1999, S. 11ff; Willke, 1999, S. 88ff). Eine Intervention ist möglich, wenn der Berater und der Ratsuchende zeitlich anwesend sind und ein gegenseitiges Beobachten im Hier und Jetzt ermöglicht wird. Die aktuellen Beobachtungen des Beraters werden von diesem sortiert und dem Ratsuchenden in sprachlicher Form zur Verfügung gestellt. Der Berater-Ratsuchenden-Kontakt soll möglichst neue und wachstumsfördernde Erfahrungsmöglichkeiten bereithalten (Looss, 2003, S. 48) und zur Erhöhung der Zahl möglicher Alternativen führen²⁶.

Ob der Berater mit der Mitteilung seiner Beobachtungen die Aufmerksamkeit des Ratsuchenden auf dieses oder jenes lenkt, liegt in dessen Wahrnehmung und methodischer Vorgehensweise. Gesprochen wird auch von sogenannten Interventionsstilen, die wiederum

einzelnen, zumeist therapeutischen Richtungen wie u.a. der Systemischen Familientherapie, der Transaktionsanalyse oder der Klientenzentrierten Gesprächstherapie oder auch einer Mischform dieser Ansätze entnommen wurden. Dabei scheint es überraschend schwierig auf der Ebene des professionellen Handelns, „begriffliche Klärungen zu leisten und professionelle Begründungen anzugeben“ (Looss, 2003, S. 48). „Wir Berater haben genommen, was uns nützlich und aussichtsreich erschien und uns nur selten damit aufgehalten, Herkunftsbedingungen und Kontexte unserer Fundstücke genauer zu erforschen“ (Looss, 2003, S. 47).

Folgende Interventionen können im Coaching-Gespräch beobachtet werden:

- Zuhören und Zusehen: Zuhören meint, der Coach wird „aktiv versuchen zu erfassen, was genau der andere ihm sagen will, ohne das Gehörte mit eigenem Material anzureichern, ohne zu verändern, umzuinterpretieren oder gleich einzusortieren in sein vielleicht schon vorhandenes Konzept über den Klienten“ (Looss, 1997, S. 120). Der Coach hört aufmerksam und konzentriert zu, signalisiert verbal und nonverbal Aufmerksamkeit und vermeidet Störungen und Ablenkungen.
- Spiegeln: Der Coach formuliert (wiederholt) mit eigenen Worten, was der Gegenüber gesagt hat. Er kontrolliert für sich selbst, ob er den Gegenüber richtig verstanden hat und demonstriert gleichzeitig Verständnis.
- Verstehen: Durch Zuhören ohne Wertungen, Nachfragen und ggf. Bestätigungen versucht der Coach, die derzeitige persönliche und berufliche Situation des Ratsuchenden zu verstehen (Looss, 1997, S. 103).
- Verstärken: Der Gecoachte fühlt sich akzeptiert durch verbale Äußerungen des Coaches, wie „ja“, „richtig“, „natürlich“, „gut“ etc. und nonverbale Signale wie Blickkontakt, Kopfnicken, Lächeln etc.
- Verbalisierung von Gefühlen bzw. emotionalen Erlebnisinhalten: Führungskräfte sind sich über ihre Gefühle meist wenig klar und sie haben keine Übung, diese sprachlich auszudrücken (Looss, 1997, S. 103).
- Ausformulierten Problemen einen Titel geben: Die Bezeichnung „Der Platzhirsch und der Beihirsch“ (Looss, 1997, S. 104) unterstützt die visuellen Vorstellung des Problems.
- Nachfragen durch gezielte Fragestellung: Einsatz von Fragetechniken wie offene und geschlossene Fragen, zirkuläres Fragen etc.: Der Coach erhält brauchbare Antworten, wenn er immer nur eine Frage auf einmal stellt, sich bei der Formulierung der Fragen kurz faßt und möglichst konkrete, eindeutige Fragen bevorzugt.
- Unterstützung geben: Dies geschieht in Form von ermuntern, bestätigen, zustimmen, bekräftigen, Informationen anbieten oder praktische Hilfe. Unterstützung erhält der Ratsuchende in Situationen, in denen er nicht in der Lage ist, sich diese selbst zu geben.
- Selbsta Ausdruck fördern: Gelegenheit, Anleitung und Ermutigung bieten, das auszudrücken, was gedacht, gefühlt und gewollt ist.
- Bedeutungen klären: Gleiche Begrifflichkeiten haben bei unterschiedlichen Personen oft unterschiedliche Bedeutungen. (Neu-) Klären der Bedeutung von Worten und Verhalten und schärfere Abgrenzung.
- Pausen machen: Der Coach gibt sich und seinem Gegenüber durch Pausen die Möglichkeit, über das Gesagte oder die momentane Situation nachzudenken. Der Gecoachte erhält die Möglichkeit, selbst wieder etwas zu sagen, um damit wieder das Gespräch auf für ihn bedeutsame Punkte hin zu steuern. Pausen erhöhen somit in jedem Fall die Wirkung des bisher Besprochenen.

²⁶ Eine Vielzahl sogenannter Coaching Tools finden sich bei Rauen (2004) und bei Vogelauer (2005).

- Konfrontation: Dies geschieht durch deutliche und klare Aussagen, die sich durch Unterschiedlichkeit zur Wahrnehmung, zum Denken und zum Wollen des Ratsuchenden auszeichnet (Looss, 1997, S. 125). Konfrontationen setzen eine tragfähige Beziehung zwischen Coach und Gecoachtem voraus.
- Arbeitsvorschläge: Lernen durch Arbeitsaufträge, die im beruflichen oder privaten Umfeld des Ratsuchenden umgesetzt werden.
- Erklären und Informationen geben
- Konstruktive Rückmeldung bzw. Feedback geben.

Darüber hinaus können auch Elemente, die nicht als Gespräch im weitesten Sinne zu verstehen sind, Interventionen im Coaching-Prozess sein. Dies sind beispielsweise Analysebögen wie das Thomann-Schema zur intensiven Vorklärung des Anliegens mit denen sich der Ratsuchende in Einzelarbeit auseinandersetzt oder sogenannte Geschichten, die der Coach als Anregung einbringt (König, 1997). Es können jedoch auch andere Elemente sein, wie beispielsweise das Inszenario²⁷.

In der Coaching-Praxis ist die Anwendung jeder denkbaren Interventionsform festzustellen. „Problematisch daran ist in erster Linie, dass es dafür keinen allgemeinen Orientierungsrahmen für Coaching gibt, der es den Coaches erlauben würde zu prüfen, ob der Einsatz der jeweiligen Methode oder Materialien der jeweiligen Coaching-Sitzung und dem jeweiligen Klienten angemessen ist“ (Riedel, 2003, S 39). Zu bestimmen wäre außerdem, wie das Merkmal angemessen bestimmt werden kann, und was dann mit unangemessen bezeichnet und als Intervention im Coaching ausgeschlossen werden kann.

Um die Auswahl einer Intervention oder die Entscheidung gegen andere Interventionen nicht völlig der Beliebigkeit zu überlassen, nennt Rauen (2000) folgende Voraussetzungen für deren Verwendung:

- Erklärbarkeit (Sinn und Funktion der Methode) und Transparenz der Intervention,
- Orientierung der Intervention am Coaching-Konzept,
- Determination der Intervention durch Ziele und Dauer,
- Verhaltenserweiterung des Gecoachten,
- Abstimmung der Intervention auf das Individuum:

Eine Intervention könnte demnach ihren berechtigten Einsatz nachweisen, wenn alle fünf Voraussetzungen erfüllt sind. Diese Vorgehensweise lässt vermutlich die methodische Vorgehensweise im Coaching nachvollziehbar erscheinen.

2.9 Qualitätsstandards, Erfolgskriterien und Evaluationsmethoden

Qualitätskriterien von Coachings

Die Frage, wie beurteilt werden kann, ob ein Coaching qualitativ gut ist, kann mit der Untersuchung von Heß und Roth (2001) zur Qualitätseinschätzung und -entwicklung von

²⁷ Das Inszenario ist ein von König (1997) entwickeltes Handwerkszeug u.a. für Coaches, das aus 42 Figuren in sechs Formen und verschiedenen Farben besteht. Durch das Aufstellen der Holzfiguren durch den Ratsuchenden entsteht eine Grundlage u.a. zur Klärung von Abläufen, Beziehungen und Prozessen.

Coaching²⁸ beantwortet werden. Das Ziel dieser empirischen Untersuchung bestand darin, die Qualitätsmerkmale für Coaching aus der Perspektive von Coaching-Experten zu erheben und zu definieren. Die Forschungsfragen wurden in Form einer diskriptiven Bestandsaufnahme von Meinungen und Qualitätsvorstellungen erörtert. Wissenschaftlich betrachtet wurden durch diese Untersuchung Qualitätsanforderungen im Coaching und Kriterien zur Erhöhung der Coachingqualität gewonnen. Die Untersuchungsergebnisse wurden entsprechend ihrer zahlenmäßigen Nennungshäufigkeiten durch die Experten beschrieben²⁹.

Folgende vier Forschungsfragen wurden untersucht (Heß & Roth, 2001, S. 73):

- Wie ist der Klärungsprozess bzgl. einer gemeinsamen Zusammenarbeit zu optimieren bzw. welche Orientierungshilfen können für den Ratsuchenden und den Coach formuliert werden, um Risiken eines Misserfolges zu minimieren?
- Welche Methoden und Interventionsweisen werden im Coaching angewandt? Welches sind die Qualitätsanforderungen an die Auswahl und Anwendung der Methoden?
- Welche Qualitätsanforderungen können in Bezug auf die Qualifikationen eines Coaches formuliert werden?
- Wie ist die Ergebnisstruktur im Coaching zu beschreiben? – „Eine für alle Coaching-Klienten gültige Beschreibung der Ergebnisqualität ist aufgrund der individuellen Zielformulierung und der individuellen Entscheidung anhand welcher Dimensionen der Erfolg beurteilt wird, nicht möglich“ (Heß & Roth, 2001, S. 161).

Unter den Qualitätskriterien zur Beurteilung eines Coaches wurden benannt: die Qualifikation bzw. Ausbildung, die bereichsspezifische Coachingerfahrung bzw. Spezialisierung, die Feldkompetenz (Kenntnisse aus dem beruflichen Kontext des Ratsuchenden), die Supervision³⁰, die methodische Offenheit, die Kommunikationsfähigkeit, betriebswirtschaftliche Kenntnisse und die eigene Führungserfahrung. Beim Ratsuchenden³¹ sollten folgende Voraussetzungen gegeben sein: eine Veränderungsbereitschaft und Freiwilligkeit zur Mitarbeit, das Vorhandensein einer Selbstregulationsfähigkeit, ein Problembewusstsein, d.h. Bedürfnis zur Verbesserung ist vorhanden, das Bewusstsein über seine eigene Mitarbeit mit entsprechendem Zeitaufwand und seine Bereitschaft, auch Emotionen zuzulassen.

Qualitätskriterien zur Beurteilung des Coachings sind die Besprechung des formalen und psychologischen Vertrags (Schweigepflicht, Regelung bei Absage, Honorar, etc.), die Transparenz des Coaches bzgl. seiner professionellen Orientierung und Auskunftsbereitschaft, die Gleichwertigkeit des Partners (Offenheit), das Verweigern von vorschnellen Lösungen, die Informationen über die Vorgehensweise bzw. Arbeitsweise, das Besprechen von Anforderungen an den Ratsuchenden und der formalen Prozessgestaltung (Zeitrahmen,

²⁸ Die Untersuchung wurde in Form von Interviews (Qualitative Inhaltsanalyse von Mayring, 2003), mit denen externe Coaches in einem Zeitraum von Dezember 1998 bis März 1999 zur Qualitätseinschätzung und -entwicklung von Coaching befragt wurden, durchgeführt.

²⁹ Darstellung des Interviewleitfadens und der zahlenmäßigen Auswertung befinden sich bei Heß & Roth, (2001): Professionelles Coaching. Heidelberg. Anhang A und B., S. 182ff.

³⁰ In der explorativen Untersuchung von Roth u.a. (1995) zum Berufsverständnis von Coaches wird von den meisten Befragten auf das Qualitätsmerkmal Supervision hingewiesen. Dagegen kommt sowohl in der Vorbefragung von Führungskräften und Personalentwicklern in der Studie von Vogelauer (1998) als auch in den von seiten der Unternehmensvertreter formulierten Qualitätskriterien für Coaches (Marlinghaus, 1995) die Supervision des Coaches als Qualitätskriterium nicht vor.

³¹ Vorbereitungsempfehlungen für den Klienten (Heß & Roth, 2001): Persönliche Erwartungsklä rung (Was will ich für mich durch das Coaching klären?), Auftrags- bzw. Problemformulierung/-prä zision, Informieren über das, was Coaching ist, Zielklärung;

2-10 Sitzungen, Sitzungsablauf), die Klärung der Berichterstattung an Dritte, die Festlegung von Ablehnungs- und Abbruchmöglichkeiten, die Begleitung am Arbeitsplatz und das Aufzeigen bzw. das Abgrenzen zu vergleichbaren Interventionsmaßnahmen.

Die Arbeitsbeziehung zwischen Coach und Ratsuchendem sollte geprägt sein von Vertrauen, persönlicher Passung (Welt- und Menschenbild), beruflicher Passung, gegenseitiger Akzeptanz, Sympathie, Gleichwertigkeit, Offenheit und Ehrlichkeit. Ebenso gelten entsprechende Qualitätskriterien für die Inhalte des Erstgespräches: Klärung des Arbeitsthemas (Problems bzw. Anliegen), Schilderung der Arbeits- und Lebenssituation, Formulierung und Konkretisierung des Zieles, Äußerung der Erwartungen des Ratsuchenden, Benennung der Tabuzonen.

Bedingungen, die auf seiten des Ratsuchenden für Ablehnung durch den Coach sorgen sollten, sind vor allem Psychische Störungen, ein zu großer Leidensdruck bzw. starke Einschränkung des Selbstregulationsvermögens, mangelnde Veränderungsbereitschaft, mangelnde Reflexionsbereitschaft, fehlende Offenheit, geringe Freiwilligkeit und Mitarbeit, mangelnde Verantwortungsübernahme und eine zu starke Vergangenheitsorientierung. Fehlen dem Coach Erfahrungen im Umgang mit dem geschilderten Problem, so kann er vermutlich kein qualitatives Coaching durchführen.

Bei mangelnder subjektiver Passung und fehlendem Vertrauen bzw. fehlender Akzeptanz zwischen Coach und Ratsuchendem sollte ein Coachingauftrag abgelehnt werden.

An die Auswahl und Anwendung von Methoden werden folgende Anforderungen gestellt: keine Methodenfestlegung, hohe Methodenvielfalt, empirisch bewährte Methoden, ein individuell abgestimmter Methodeneinsatz, Transparenz und Erklärbarkeit der Methoden, eine Mitbestimmung des Gecoachten bei der Auswahl und dem Einsatz einer Methode. Abgelehnt werden von Heß und Roth (2001) alle Interventionen, die zu weit von der Wahrnehmung der Welt des Ratsuchenden entfernt liegen. Dies können u.a. sein die Körperarbeit, die Hypnose, der Trance-Tanz, die Meditation, Methoden der Heilkunst und alle manipulativen Methoden.

Unter qualitativen Intervention verstehen Heß und Roth (2001) das Gespräch, Systemische Ansätze (Gester, 1991), Elemente der Klassischen Verhaltenstherapie, der Kognitiven Verhaltenstherapie, der Gestalttherapie, des Neurolinguistische Programmierens (NLP), des Psychodramas so wie das Nachfragen, Formen der Beziehungsgestaltung, das Zuhören und Zusehen, Unterstützungsformen, die Konfrontation, die Vermittlung von Techniken, Anregen zur Reflexion und Erlangung von mehr Bewusstheit, das Klären, Fordern, Aufbereitung von Entscheidungssituationen, das Fördern des Selbstausdrucks und das Erklären bzw. Geben von Informationen.

Daneben sollte der Coach ein konzeptionell fundiertes Handlungskonzept angeben können, „aufgrund welcher Wahrnehmungen, Erfahrungen, Annahmen, Hypothesen diese Intervention gemacht wird, und was damit erreicht werden soll“ (Heß & Roth, 2001, S. 130).

Erfolgskriterien und Evaluationsmethoden

Unabhängig davon, ob es sich um ein Mitarbeiter-Coaching oder ein Führungskräfte-Coaching durch einen externen Berater handelt, sollte ein Coaching wohl generell die üblichen Reibungsverluste in der betrieblichen Zusammenarbeit signifikant, und damit zumindest prinzipiell meßbar, reduzieren (Bayer, 1995, S. 95). Größen, die hierzu gemessen werden könnten, sind beispielsweise geringere Fehlzeiten, die Reduzierung der Fluktuationsrate, die Verbesserung des Betriebsklimas oder die gestiegene Arbeitszufriedenheit (Weßling u.a., 1999, S. 98ff). Nach der Untersuchung von Böning (1989)³² haben einige Unternehmen die Erfolgserwartungen, dass sich durch Coaching der Umsatz steigern lässt (23%), die Personalentwicklung systematisiert (22%), die Kommunikation verbessert (21%) und die Führungskompetenz erweitert wird (20%). Im Vergleich dazu erwarteten die gecoachten Führungskräfte selbst von einem erfolgreichen Coaching, dass dieses die Lösung von persönlichen Problemen (40%), die Förderung der persönlichen Entwicklung (33 %) und die Verbesserung der Führungsleistung insgesamt (31 %) erbringt.

Die Entwicklung und der Einsatz eines entsprechenden Messinstrumentariums erscheinen komplex und werden nicht vorangetrieben. Looss (1997, S. 133) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass der im Management übliche kausale Zusammenhang von Erfolg (Ursache und Wirkung) nicht auf die Beziehungsarbeit in Beratungsprozessen angewandt werden kann.

Anders ist es mit der Evaluation von Erfolgskriterien, die zu Beginn des Coachings durch die Vertragspartner im Coaching-Kontrakt festgelegt wurden. Diese können in einer Abschluss-sitzung oder auch schon während des laufenden Coaching-Prozesses hinsichtlich ihrer Erreichbarkeit bewertet werden. Dabei müssen die Ziele allerdings so definiert sein, dass eine spätere Überprüfung stattfinden kann³³. Erfolgskriterien für ein qualitatives Coaching (Heß & Roth, 2001, S. 137) sind neben der Zielerreichung, die Zunahme an Bewusstheit, Verantwortung und Zufriedenheit, die Erweiterung des Handlungsrepertoires und eine erhöhte Problembewältigungskompetenz, eine emotionale Entlastung oder auch eine Einstellungsanpassung beim Gecoachten.

Quellen der Ergebnisbeurteilung (Heß & Roth, 2001, S. 137f) stellen die Befragung des Ratsuchenden während und nach dem Coaching-Prozess und die Bewertung durch den Coach selbst dar. Die Einbeziehung der Umgebung von Coach und Ratsuchendem in die Bewertung erscheint in der beruflichen Praxis problematisch.

Die abschließende Bewertung eines Coaching-Prozesses orientiert sich primär an den individuell formulierten Zielen. Eine allgemein gültige „Beschreibung der Ergebnisqualität ist aufgrund der individuellen Zielformulierungen und der individuellen Entscheidungen, anhand welcher Dimensionen der Erfolg beurteilt wird, nicht möglich“ (Heß & Roth, 2001, S. 161). Mit der individuellen Zielformulierung werden durch den Coaching-Prozess Ziele angestrebt, deren Bewertungen weitgehend der subjektiven Wahrnehmung unterliegen. Subjektive

³² In der von Böning (1989) durchgeführten Untersuchung wurden hierzu 107 Unternehmen aus acht Branchen befragt. Die folgenden %-Angaben sind dieser Untersuchung entnommen.

³³ Anregungen zur Zielformulierung in Coachingprozessen finden sich bei Pohl & Wunder (2001, S. 46).

Meinungen sind jedoch ein höchst unbeliebtes Erfolgskriterium, weil sie nach einem gelungenen Coaching mit einem Ratsuchenden nichts darüber aussagen können, was bei einem vergleichbaren Coaching-Prozess mit dem gleichen Coach bei einem anderen Ratsuchenden erzielt würde (Looss, 1997, S. 134).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Erfolgsfaktoren³⁴ im Coaching somit die subjektive Zufriedenheit des Gecoachten mit dem Coaching-Prozess und die Erreichung der subjektiv genannten Zielsetzungen sein können (vg. Schmidt, 2003). Vergleichbare Aussagen hinsichtlich der Erfolgsfaktoren von Coachings finden sich bei Rauen (2001) und bei Sassen und Vogelauer (1998, S. 10ff). Mahlmann (2001, S. 25) spricht von Vertrauen als entscheidenden Erfolgsfaktor im Coaching „ohne dieses prinzipielle Wohlwollen und diese positive Voreingenommenheit kommt kein Coaching aus“. Antonczyk (2001) hat bei ihrer Untersuchung sieben Erfolgsfaktoren erfasst, die sie zwei Dimensionen zuordnet, der Strukturqualität: die Qualifikation des Coaches, die Einstellung des Ratsuchenden, die Beziehung zwischen Coach und Ratsuchendem, das Coaching-Klima in der Organisation und der Prozessqualität: die Aufklärung des Ratsuchenden, die Klarheit der Ziele und Erfolgskriterien.

2.10 Nutzen und Wirkungen von Coaching

Nutzen von Coaching

Das österreichische Unternehmen Coaching Consult hat in einer breit angelegten Nutzenstudie³⁵ Führungskräfte, die von 1999 bis 2003 an formenternen und prozessorientierten Management-Coaching-Gruppen sowie Coaching-Ausbildungen teilgenommen haben, anonym zum Nutzen und zur Nachhaltigkeit von Coaching in der Führungsarbeit befragt. In der Studie wurden unter anderem die Einsatzgebiete von Coaching in der Führung, die Bewertung von Coaching-Ansätzen und die Vor- und Nachteile des Einsatzes von Coaching-Instrumenten als Unterstützung in der Führungsaufgabe erhoben. Die wichtigsten Ergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen: 76 % der befragten Führungskräfte bewerteten Coaching als wichtigstes Führungsinstrument zur Ergänzung und Erweiterung ihrer bisherigen Denk-, Interventions- und Verhaltensmöglichkeiten. Und 86 % der Untersuchten gaben an, dass die Coaching-Kompetenz zu den Basiskompetenzen heutiger Führungskräfte zählen.

Wirkungen von Coaching

Im deutschsprachigen Raum liegt bisher nur eine wissenschaftlich Untersuchung über die Wirkungsweisen von Coaching vor, die in diesem Zusammenhang vorgestellt wird. Die Forschungshypothese von Riedels (2003) hieß „Coaching verändert handlungsleitende Kognitionen von Führungskräften“, wobei Kognitionen in seiner Arbeit als subjektive Theorien modelliert werden. Die Wirkung der Coaching-Interventionen auf die kognitiven

³⁴ „Erfolgsfaktoren sind Voraussetzungen, wichtige Umstände, mitbestimmende Ursachen und Aktivitäten, die für den Coachingerfolg wichtig sind, und sie sind somit den Qualitätskriterien der Struktur- und Prozessqualität gleichzusetzen“ (Schmidt, 2003, S. 48).

³⁵ www.coachingconsult.at. Statistische Daten: Grundgesamtheit 280 Führungskräfte und Nachwuchsführungskräfte im Alter von 28 bis 58 Jahren aus Banken, Versicherungen, Industrie und Handel; Leitungsspanne: 0-400 Mitarbeiter; Fragebogenrücklaufquote 68%.

Muster der Versuchspersonen sollte empirisch nachgewiesen werden. Diese Untersuchung analysiert Einzelfälle unter Feldbedingungen, nämlich reale Coachings. Für die empirische Basis werden 15 Coaching-Prozesse, jeweils fünf 2-stündige Sitzungen, vom Forscher in der Funktion des Coaches durchgeführt und auf Tonband aufgezeichnet. Es wird kein Anspruch auf Repräsentativität gelegt. Bei den Untersuchungspersonen handelt es sich um handlungsfähige Führungskräfte mit Mitarbeiterverantwortung und einem realen Anliegen. Als so genannte erste empirische Bewährungsprobe werden fallübergreifende Muster, die ursprünglichen subjektiven Theorien und ihre Veränderung analysiert und untereinander verglichen (Riedel, 2003, S. 201 ff).

Im Fallvergleich wurde u.a. festgestellt, dass in 73% der untersuchten Coachingfälle Zielkonflikte meistens in Zusammenhang mit motivationshinderlichen Selbstwirksamkeitserwartungen auftraten (Riedel, 2003, S. 221). Die Führungskräfte hatten „überwiegend einen Klärungsbedarf hinsichtlich der Definition ihrer Ziele, nicht zu deren Umsetzung“ (Riedel, 2003, S. 221). In 14 von 15 Fällen lag das Anliegen in der Motivationsphase. Daraus leitet sich die Hypothese ab, dass eine „ausgeprägte Implementierungsfähigkeit eine in der Regel vorhandene Kernkompetenz von Führungskräften ist und somit in der Regel kein oder nur geringer Coaching-Bedarf für den Bereich der Implementierung von Zielen, also die Volitionsphase³⁶ zu erwarten ist“ (Riedel, 2003, S. 222).

Die Coaching-Wirkung (Riedel, 2003, S. 223) wird durch folgende Untersuchungsergebnisse deutlich:

- In zwei Dritteln der Coaching-Fälle wurden zuvor nicht erkannte Zielkonflikte aufgedeckt.
- In 82 % der Fälle konnten die Zielkonflikte aufgelöst werden. Dies geschah jeweils zur Hälfte durch Integration oder Eliminierung der Ziele.
- Eine Veränderung der angestrebten Folgen des Handelns wurde in einem Drittel der Fälle festgestellt.
- In 53 % der Fälle wurde bei gleichbleibender Abfolge die vorgenommene Handlung verändert. Die Veränderung der Handlung bestand in drei Vierteln in einer Präzisierung oder Ergänzung und in dem restlichen Viertel in einem kompletten Austausch.

Coaching verändert somit die Subjektiven Theorien der gecoachten Führungskräfte. Wobei Riedel (2003) keine Aussage darüber trifft, wie nachhaltig die „neuen“ Subjektiven Theorien beibehalten werden bzw. ob der Gecoachte ohne die weitere Unterstützung und Begleitung in Form von Coaching wieder auf seine „alten“ Subjektiven Theorien zurückgreifen wird oder nicht.

Misslingen von Coachings

Über misslungenes Coaching ist bisher kaum etwas veröffentlicht worden, denn Scheitern gilt in der Managementwelt als „das große moderne Tabu“ (Sennett, 1998, S 159). Rauen (2001) weist darauf hin, dass ein Coaching eher misslingt, wenn keine schriftliche Fixierung funktionaler Rahmenbedingungen, wie das Honorar, Dauer, Ort und Zeiträume des

³⁶ Eine Motivationstendenz genügt zumeist nicht, um eine Handlung auszuführen. Vielmehr sind weitere Prozesse notwendig, welche die Handlungsausführung trotz innerer oder äußerer Widerstände bewerkstelligen. Diese Prozesse werden als Volitionsprozesse bzw. als Volition bezeichnet. Volition ist das Bindeglied zwischen der Motivation und der Handlung.

Coachings, die Geheimhaltungspflicht und die Freiwilligkeit der Teilnahme erfolgt. Eine Tabelle der als Misserfolgskriterien bezeichneten Gefahren, Probleme und Risiken beim Coaching findet sich in der Diplomarbeit von Schmidt (2003).

Interessant im Zusammenhang mit der Auseinandersetzung hinsichtlich Misserfolgskriterien im Coaching ist, dass der Supervision des Coaches eine große Rolle und dem privaten System des Coaches keine negativen Einflüsse zugesprochen werden (Schmidt, 2003, S. 57).

3 Konzeptionelle und methodische Grundlagen für das Tandem-Coaching

In diesem Kapitel wird die Grundidee des Tandem-Coachings weiterentwickelt und dargelegt. Es wird im Vergleich mit der von Rauen (2000) vorgelegten Begriffsklärung von Coaching formuliert, wie Tandem-Coaching definiert werden kann. Es wird weiter erörtert, welche Aspekte bei der Durchführung von Tandem-Coachings berücksichtigt werden müssen, um den Anforderungen hinsichtlich kooperativer, lösungsorientierter und zeit-effizienter Coaching-Gespräche zu genügen (Mutzeck, 1997 u. 1999; Bamberger, 2001; de Shazer, 2002). Anschließend wird das Tandem-Coaching-Konzept entlang der fünf Elementen entwickelt: das zugrunde liegende Menschenbild, die angestrebte Interaktionsform zwischen Coach und Ratsuchendem, die verwendeten Methoden zur Rekonstruktion des problematischen Anliegens, die verwendeten Interventionsmethoden und deren beabsichtigte Wirkungsweise (Rauen, 1996; Schreyögg, 1998; Riedel, 2003).

Ausgehend von einem auf subjektiven Theorien aufgebauten Handlungsmodell (Mutzeck, 1997; Groeben u.a., 1988; Dann, 1989) wird die Vielschichtigkeit des Erlebens, Verhaltens und Handelns von Führungskräften zu erklären versucht, um sich der Frage zu nähern: Wie lassen sich möglicherweise individuell als problematisch bezeichnete Handlungsweisen von Führungskräften durch Coaching verändern? (Brüning, 1994).

Ausgehend von den klassischen Beratungskonzepten (Lewin, 1948; Lippitt & Lippitt, 1979 und 1999; Fatzer, 2000) und im Vergleich mit Prozessabläufen unterschiedlicher renommierter Coaching-Ansätze (Looss, 1991; Rauen, 2000; Riedel, 2003) werden schließlich basierend auf dem Kooperativen Beratungsmodell von Mutzeck (1997 u. 1999) und dem Phasenmodell der lösungsorientierten Beratung von Bamberger (2001) die einzelnen Beratungsschritte in einem Tandem-Coaching-Gespräch zusammengestellt und deren Auswahl für das Tandem-Coaching-Konzept begründet. Abschließend werden noch ergänzende Tools wie beispielsweise Gesprächstechniken, Interventionsmethoden und speziell der Praxisbesuch beschrieben. Es soll deutlich werden, mit welchen zusätzlichen Elementen sich das entstandene Grundkonzept des Tandem-Coachings kombinieren bzw. erweitern lässt.

3.1 Definition Tandem-Coaching

Im Abgleich mit der von Rauen (2000, S. 43) erstellten Definition von Coaching lassen sich die grundlegenden Merkmale für das Tandem-Coaching folgendermaßen festlegen:

Definitionsmerkmale	Coaching	Tandem-Coaching
Prozessorientierung	Coaching ist ein <i>interaktiver, personenzentrierter Beratungs- und Betreuungsprozess</i> , der berufliche und private Inhalte umfassen kann (individuelle Beratung auf der Prozessebene).	Tandem-Coaching stellt einen kooperativen lösungsorientierten Beratungsprozess mit beruflichen und privaten Inhalten dar.
Beziehungsbasis	Coaching findet auf der Basis einer tragfähigen und durch <i>gegenseitige Akzeptanz</i> und <i>Vertrauen</i> gekennzeichneten, <i>freiwillig</i> gewünschten <i>Beraterbeziehung</i> statt.	Tandem-Coaching findet auf Basis einer tragfähigen, freiwillig gebildeten Lernpartnerschaft zwischen zwei Führungskräften statt.

Implizite Ziele	Coaching zielt immer auf eine (auch präventive) Förderung von <i>Selbstreflexion</i> und <i>-wahrnehmung, Bewusstsein</i> und <i>Verantwortung</i> , um so Hilfe zur Selbsthilfe zu geben.	Tandem-Coaching zielt auf eine Förderung der Selbstreflexion und Selbstwahrnehmung hinsichtlich des eigenen Führungsverständnisses und des individuellen Führungshandelns.
Transparenz	Coaching arbeitet mit <i>transparenten Interventionen</i> und erlaubt keine manipulativen Techniken, da ein derartiges Vorgehen der Förderung von Bewusstsein prinzipiell entgegenstehen würde.	Tandem-Coaching arbeitet mit einem für beide Partner gleichermaßen transparenten Konzept und entsprechenden Interventionen und schließt so manipulativen Techniken aus.
Konzept	Coaching setzt ein ausgearbeitetes <i>Coaching-Konzept</i> voraus, welches das Vorgehen des Coaches erklärt und festlegt, welche Interventionen und Methoden der Coach verwendet, wie angestrebte Prozesse ablaufen können und welche Wirkzusammenhänge zu berücksichtigen sind. Zudem sollte das Konzept dem Gecoachten soweit transparent gemacht werden, dass Manipulationen ausgeschlossen werden können.	Dem Tandem-Coaching liegt das theoretische Konzept der Kooperativen lösungsorientierten Beratung zugrunde, welches das Vorgehen des Coaches erklärt und festlegt, welche Interventionen und Methoden angewendet werden, wie angestrebte Prozesse ablaufen können und welche Wirkzusammenhänge zu berücksichtigen sind.
Dauer	Coaching findet in <i>mehreren Sitzungen</i> statt und ist <i>zeitlich begrenzt</i> .	Tandem-Coaching findet in mehreren Sitzungen statt und ist zeitlich begrenzt.
Zielgruppe	Coaching richtet sich an eine <i>bestimmte Person</i> , Gruppen-Coaching an eine <i>genau definierte Gruppe</i> von Personen mit Führungsverantwortung und/oder Managementaufgaben.	Tandem-Coaching richtet sich an Führungskräfte mit Personalverantwortung (drei und mehr Mitarbeiter) und Managementaufgaben (Ziele setzen, planen, entscheiden, organisieren, überprüfen).
Qualifikation des Coaches	Coaching wird praktiziert durch Beraterinnen und Berater mit <i>psychologischen und betriebswirtschaftlichen Kenntnissen</i> sowie <i>praktischer Erfahrung</i> bezüglich der Anliegen des oder der Gecoachten (um die Situation fundiert einschätzen und qualifiziert beraten zu können).	Die Tandem-Coaches werden vorab in die methodischen Grundlagen des Tandem-Coaching-Konzeptes eingewiesen. Sie entwickeln ihre Coaching-Kompetenz im learning by doing, das durch professionelle Supervision unterstützt und begleitet wird.
Zielsetzung	Ziel ist immer die (Wieder-) Herstellung und/oder Verbesserung der Selbstregulationsfähigkeit des Gecoachten.	Ziel ist die Verbesserung des individuellen Führungshandelns.

Abb. 3.1-1: Gegenüberstellung der Definitionen Coaching und Tandem-Coaching

In der Gegenüberstellung der Definitionsmerkmale von Coaching (Rauen, 2000, S. 43) mit denen des Tandem-Coachings lassen sich viele Gemeinsamkeiten feststellen. Prozessorientierung: Sowohl das Coaching als auch das Tandem-Coaching laufend entlang einem interaktiven, personenzentrierten Beratungsprozess, dessen Inhalte und Anliegen die ratsuchende Person selbst einbringt. Der Prozess besteht aus mehreren Gesprächssitzungen und ist jeweils zeitlich begrenzt. Beziehungsbasis: Das Coaching und auch das Tandem-Coaching finden auf der Basis einer tragfähigen und durch gegenseitige Akzeptanz und Vertrauen gekennzeichneten, freiwillig gewünschten Beziehung statt. Implizite Zielsetzung: Sowohl Coaching als auch das Tandem-Coaching zielen immer auf eine teilweise auch präventive Förderung von Selbstreflexion und -wahrnehmung, Bewusstsein und Verantwortung, um so Hilfe zur Selbsthilfe zu gewährleisten. Ziel des Coaching-Prozesses ist die (Wieder-) Herstellung und/oder Verbesserung der Selbstregulationsfähigkeit des Gecoachten oder Ratsuchenden, wobei das Tandem-Coaching konkret auf die Reflexion und Verbesserung des Führungshandelns abzielt. Hier wird also bewusst auf das Führungshandeln als solches fokussiert. Transparenz: Coaching arbeitet wie auch das

Tandem-Coaching mit transparenten Interventionen und erlaubt keine manipulativen Techniken. Konzept: Sowohl das Coaching als auch das Tandem-Coaching setzen auf ein ausgearbeitetes Coaching- bzw. Beratungskonzept, welches das Vorgehen des Beratenden erklärt und festlegt, welche Interventionen und Methoden verwendet werden, wie angestrebte Prozesse ablaufen und welche Wirkzusammenhänge berücksichtigt werden sollten. Zielgruppe: Das Coaching richtet sich an eine bestimmte Person, das Gruppen-Coaching an eine genau definierte Gruppe von Personen, mit Führungsverantwortung und/oder Managementaufgaben. Das Tandem-Coaching soll ausschließlich Führungs- bzw. Führungsnachwuchskräfte ansprechen. Im Tandem-Coaching interagieren immer zwei Personen miteinander, der Coach und der Ratsuchende, und keine Gruppen. Qualifikation: Das Coaching wird praktiziert von Beratern mit psychologischen und betriebswirtschaftlichen Kenntnissen sowie praktischen Erfahrungen bezüglich der Anliegen des Gecoachten. Das Tandem-Coaching soll vorrangig von Führungskräften durchgeführt werden, die eine betriebswirtschaftliche oder technische Grundausbildung haben und darüber hinaus ein Interesse für pädagogisch-psychologische Themen mitbringen. Außerdem sollen die Tandem-Coaches über einen vergleichbaren Erfahrungshintergrundes wie der Ratsuchende selbst verfügen, damit sie die Problemsituation des Ratsuchenden fundiert einschätzen und qualifiziert beraten können. Die Tandem-Coaches sollen nach einer entsprechenden Qualifikation in der Lage sein, Vorgehensweisen, Methoden und Interventionen des Tandem-Coaching-Konzeptes in der beruflichen Praxis anzuwenden.

Das Tandem-Coaching wird von zwei erwachsenen Personen durchgeführt, die psychisch gesund und keineswegs als krank zu bezeichnen sind. Jeder Tandem-Coaching-Prozess endet ebenso wie jedes Coaching dort, wo die therapeutische Arbeit mit Klienten beginnt.

Der dargelegte Vergleich zwischen den grundlegenden Merkmalen von Coaching und denen des Tandem-Coachings gibt zusätzliche Sicherheit im Hinblick auf die Zuordnung der hier entwickelten Beratungsform zum Coaching und die Namensgebung Tandem-Coaching. Für die weiteren Überlegungen kann davon ausgegangen werden, dass es sich bei den im Tandem-Coaching ablaufenden Interaktionen, um vergleichbare Interaktionsformen wie im Einzel-Coaching kombiniert mit Elementen aus kooperativen Beratungsansätzen handelt (Vespermann 2005 a u. b).

3.2 Tandem

3.2.1 Begrifflichkeit

Der Begriff des Tandems ist in der Didaktik bekannt (Enns, Rüegg, Schindler & Strahm, 2002; Kötter, 2002). Er bezieht sich auf eine Form des Lernens in der erweiterten Partnerarbeit wie beim Tandem-Fahrrades mit zwei Satteln hintereinander. Die Partnerarbeit ist eine Lernform bei der zwei Lernende eine Aufgabe in einem partnerschaftlichen Miteinander bearbeiten. Mit der Bearbeitung der Aufgabe erlernen die Lernpartner den sozialen Umgang, in dem jeder im Dialog mit dem anderen seine Interessen und Meinungen austauscht und vertritt (Schell, 1972; Singer, 1981). Dieses Lernen zu zweit erstreckt sich über einen längeren Zeitraum und wird von den Partnern maßgebend selbst gestaltet.

In der Fremdsprachendidaktik ist unter einem Tandem die Zusammenarbeit zweier Personen mit verschiedenen Muttersprachen zu verstehen, die gegenseitig die Sprache des jeweils anderen erlernen wollen (Apfelbaum, 1993). Das Grundprinzip des Tandems als gegenseitiges Voneinander-Lernen stellt eine autonome, interaktive Methode des Lernens dar, bei der die Partner ihre Lernziele individuell bestimmen und ihren Lernprozess persönlich steuern können.

In der Lehrerfortbildung steht der Begriff des Tandems für eine pädagogische Lernpartnerschaft, in deren Rahmen sich die Partner in den eigenen beruflichen Kompetenzen weiterentwickeln. Wahl (1984, 1991) entwickelte die Idee der „Praxis-Tandems“. Diese Form der Tandemarbeit trägt nach seinen Untersuchungen und Erkenntnissen erheblich zur Umsetzung neuen Wissens und neuer Methoden in das professionelle Handeln von Lehrkräften und Dozenten und zur Bewältigung von berufsspezifischen Belastungen bei.

Über die Bildung und Zusammenarbeit von Lernpartnerschaften zwischen zwei Führungskräften innerhalb eines Unternehmens oder zwischen zwei Unternehmen, in deren Rahmen sich die Partner beruflich weiterentwickeln, sind bisher keine Untersuchungen bekannt. Lediglich das Mentoring, als Form der Unterstützung von neuen Mitarbeitern in Unternehmen durch eine hierarchisch höher gestellte Person, kann in diesem Zusammenhang genannt werden. Allerdings lernen die Partner in diesem Setting nicht voneinander, sondern vorrangig der neue Mitarbeiter von einem Mitarbeiter, der zeitlich gesehen schon länger dem Unternehmen angehört.

Neben dem Mentoring existieren in Unternehmen sicherlich zeitlich längere oder kürzere informelle Kontakte zwischen Führungskräften, die beispielsweise über Führungszirkel, Führungsseminare oder andere vergleichbare Veranstaltungen entstehen. Die in diesen Kontakten stattfindenden Gespräche haben nicht nur Informations- sondern können auch Beratungs- bzw. Coaching-Charakter haben. Diese bestehenden Kontakte könnten beispielsweise durch die Bildung einer formal strukturierten Tandem-Coaching-Partnerschaft erweitert und gewinnbringend für die Entwicklung beider Lernpartner genutzt werden.

3.2.2 Wirkungen von Tandemarbeit

Warum eine Zusammenarbeit im Tandem? Der Zusammenarbeit im Tandem werden erstaunliche Wirkungen auf das lernende Individuum, auf die Entwicklung der Berufspraxis und auf das Unternehmen, in dessen Organisationsstrukturen das Individuum handelt, zugesprochen. Werden die, aus der Untersuchung von Enns, Rüegg, Schindler und Strahm³⁷

³⁷ Das Fortbildungssystem Lehren und Lernen im Tandem wird seit 1991 im Kanton Bern/Schweiz entwickelt und erprobt. Die Ergebnisse der Fallstudie Lehren und Lernen im Tandem: Porträt eines partnerschaftlichen Fortbildungssystems der Zentralstelle für Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung, Erziehungsdirektion des Kanton Bern; Autoren: Enns; Rüegg; Schindler & Strahm (2002) basiert auf praktischen Erfahrungen von zehn Lehrkräften über eine Experimentierphase von zehn Jahren. Es ist eine qualitative Evaluation der konzeptionellen und praktischen Entwicklung. Über narrative Interviews wurden die zehn Untersuchungspersonen befragt, wie sie das Tandem praktizieren und welche Wirkung es aus ihrer Sicht auf den Schulalltag hat.

Tandem ist eine berufliche Partnerschaft: Zwei Lehrkräfte unterstützen sich gegenseitig in der Entwicklung ihres Unterrichts. Tandem wird mit dem *Begriff kollegiales Hospitieren* mit anschließenden reflexiven Gesprächen gleichgesetzt (S. 8), die aus folgenden Elementen besteht:

- einer klar definierten, zielgerichteten, selbstgesteuerten beruflichen Partnerschaft
- einem konzeptionellen Gerüst zur Gestaltung der gemeinsamen Fortbildungsarbeit
- einer Anzahl von Strategien und Methoden zur Unterstützung der Lernprozesse im Tandem-System.

(2002, S. 95ff) zum Lehren und Lernen von Lehrkräften im Tandem gewonnenen Erkenntnisse, auf die angestrebte Bildung von Tandems mit Führungskräften übertragen, lassen sich folgende Auswirkungen erwarten. Der Tandempartner gewinnt an Sicherheit und Selbstvertrauen in Bezug auf seine Art zu führen. Ein vertieftes Selbstkonzept – die Führungskraft weiß, warum sie in einer Interaktion mit einem Mitarbeiter so und nicht anders reagiert – bietet wirksamen Schutz gegen Angriffe von außen. Daneben wird die Führungskraft durch die Orientierung an und den Vergleich mit den Handlungsweisen des Tandempartners die eigenen Schwächen und Stärken relativieren. Durch die Unterstützung durch den Tandempartner und der Stärkung der Zweierdynamik empfindet sich die Führungskraft nicht als Einzelkämpfer. Außerdem kann die Führungskraft im Tandem-Coaching-Gespräch an ihren Reaktionen, Entgegnungen, Fragestellungen und Überlegungen Grundzüge ihrer eigenen Werte und Subjektivität erkennen. Je genauer sie wahrnimmt und ihre Beobachtungen dem Tandempartner widerspiegelt, desto mehr unterstützt sie den Tandempartner und sich selbst, den eigenen Entwicklungsweg zu finden (Enns; Rüegg; Schindler & Strahm, 2002, S. 19). Die Orientierung an gemeinsamen Werten, Normen, Regeln und Maßnahmen, die tatsächlich umgesetzt werden, kann zunehmen und zu mehr Sicherheit im Führungshandeln führen.

Neben der direkten Stärkung der Person in der Rolle der Führungskraft soll die Zusammenarbeit im Tandem auch der Entwicklung einer reflexiven Berufspraxis dienen. „Es werden reflexive Spuren gelegt, die die beruflichen Aktivitäten ganz generell und praktisch jederzeit beeinflussen“ (Enns; Rüegg; Schindler; Strahm, 2002, S. 98). Die Fähigkeit zur *Reflexion der real bestehenden Berufspraxis* durch die Führungskraft selbst soll durch das entwickelte Tandem-Coaching-Konzept gefördert und unterstützt werden. Das Aufspüren automatisch ablaufender Führungsreaktionen in vergleichbaren Führungssituationen soll zu *Erkenntnissen über die eigene Person* führen. Außerdem sollte das Nachdenken über das eigene Führungshandeln im Tandem-Coaching strukturiert darauf abzielen, Handlungsmöglichkeiten für die Lösung von Führungsproblemen zu finden, die im jeweiligen Verständnis der Führungskraft Sinn machen. Der Ratsuchende soll darüber hinaus durch die geschilderten Handlungsweisen des Tandempartners zusätzliche Anregungen erhalten. Parallel dazu soll mehr und mehr *Offenheit, Sensibilität und die Befähigung, die Führungspraxis zu verändern*, entstehen (Enns; Rüegg; Schindler; Strahm, 2002, S. 102). Das gemeinsame Nachdenken der Tandempartner soll schließlich in konkretes Handeln münden. Bei diesen Handlungsversuchen soll die Führungskraft eine Begleitung und Unterstützung durch einen gleichwertigen Partner erhalten. Es kann somit erwartet werden, dass der Weg des Ratsuchenden

Inhalte sind vornehmlich *didaktische und persönliche Aspekte der Unterrichtspraxis* sowie die Festlegung von Unterrichtsentwicklungszielen. Die Phasen des Tandem-Arbeitsmodells sehen nach den Einstieg in die Tandemarbeit die immer wiederkehrenden Arbeitsschritte: Vorbereiten/ Vorbesprechen, Beobachten; Nachbesprechen und Umsetzen, d.h. Planen, Dokumentieren und Handeln vor. Das Tandemsystem bietet ein konzeptionelles Gerüst sowie Strategien und Methoden zur Gestaltung und Auswertung von Unterrichtsbesuchen.

Folgende Merkmale und Auswirkungen der Tandem-Praxis auf die Lehrpersonen wurden herausgearbeitet: Bestärkung der Lehrperson, Entwicklung einer reflexiven Berufspraxis, Entwicklung von Offenheit und Sensibilität, Befähigung, die Unterrichtspraxis zu verändern, Gesundheit und Arbeitszufriedenheit; Wirkungsbereiche: Veränderungen im Schulklima und der –kultur, Erweiterung der Rollen, Erweiterung von Qualitätsentwicklungsprozessen an der Schule. Generell wird gesagt, dass alle zehn befragten Lehrpersonen der Tandemarbeit einen hohen Wirkungsgrad zumessen. Tandemarbeit fördert die Qualitätsentwicklung und –sicherung.

von der Aufnahme neuer Wissensaspekte über das Reflektieren und Nachdenken Handlungsbedarf aufzeigt, der mit Hilfe des Tandempartners in konkrete Planung und Handlungsumsetzung übergeht (Wahl, 2001a+b).

Daneben kann die Führungskraft vom Tandempartner auch Anerkennung und Bestätigung ihrer beruflichen Leistungen erhalten. „Anerkennung lässt die Selbstzweifel kleiner werden, erhöht die Motivation und scheint sich ganz generell emotional günstig auszuwirken“ (Enns; Rüegg; Schindler & Strahm, 2002, S. 105). Die Führungskraft kann in diesem Kontext ihre berufliche und persönliche Professionalität erweitern. Durch das Tandem-Coaching können sich somit Wechselwirkungen zwischen Geben und Erhalten von Anerkennung ergeben, die sich auch auf den Umgang der Führungskraft mit seinen Mitarbeitern übertragen und damit auch die Mitarbeiter-Motivation positiv beeinflussen kann.

Die beschriebenen Wirkungen der Tandemarbeit auf die Person als Führungskraft einerseits und auf deren Entwicklung einer reflexiven Berufspraxis andererseits lassen sich auch auf das Gesamtsystem Unternehmen übertragen. Vermutlich kann erwartet werden, dass sich über die Personalentwicklungsmaßnahme des Tandem-Coachings langfristig die Kultur der Zusammenarbeit in einem Unternehmen im konstruktiven Sinne verändern lässt (Enns; Rüegg; Schindler & Strahm, 2002, S. 106). Außerdem können durch das hinzugewonnene Wissen das Engagement und das Gefühl der Mitverantwortung für die Entwicklung des Unternehmens wachsen. Insgesamt kann sich auch die Haltung der Führungskräfte gegenüber problematischen Situationen durch das Tandem-Coaching dahingehend verändern, dass diesen nun in einem eher konstruktiven Sinne - das Problem wird als Aufgabe wahrgenommen - begegnet wird. Die Untersuchungsergebnisse von Schmidt (2001³⁸;

³⁸ Schmidt hat die Wirkung von Kommunikativer Praxisbewältigung in Gruppen (KOPING) auf den Lernprozess untersucht. Untersuchungspersonen waren die Teilnehmer des zweiten, sechsten und zehnten Kontaktstudiengangs Erwachsenenbildung mit Selbststudien- und Präsenzphasen an der Pädagogischen Hochschule Weingarten. KOPING ist ein von Diethelm Wahl entwickeltes Verfahren zur transferorientierten Unterstützung von Lernprozessen, in denen Verhaltensänderungen angestrebt werden. Die Organisationsform des KOPING, bestehend aus Kleingruppen (4-7 Personen) und Praxis-Tandems (Wahl, 1984), soll erheblich zur Umsetzung neuen Wissens und neuer Methoden in das professionelle Handeln und zur Bewältigung von berufsspezifischen Belastungen beitragen.

Ausgegangen ist Schmidt von der Befragung und Beobachtung von zehn Teilnehmern des zweiten Studiendurchgangs, deren beobachtbares Verhalten in der Praxis wenig bis keine Effekte hinsichtlich Veränderungen zeigte. Probleme mit dem Transfer war die am häufigsten genannte Begründung dafür. Eine zweite wissenschaftliche Untersuchung (Kempas, 1994) des fünften Studiendurchgangs ergab, dass die Teilnehmer im Vergleich mit denen des zweiten Durchgangs einen erheblich größeren Lerngewinn zeigten. Da die Lerninhalte gleich geblieben waren, lag die Vermutung nahe, dass die gesteigerte Effektivität auf die verstärkte Kooperation der Teilnehmer in Kleingruppen und Tandems zurückzuführen war. Dies wurde in der empirischen Untersuchung mit dem sechsten Studiendurchgang durch Schmidt überprüft und bestätigt.

13 Teilnehmer wurden mit Hilfe von Interviews, Lerntagebuchaufzeichnungen und Einschätzungen mittels Fragebogen nach der Wirkung von KOPING untersucht. Insgesamt konnte ein beachtlicher Lern- und Transfererfolg bei den Befragten festgestellt werden. Alle Teilnehmenden hatten neue Methoden in ihren Kursen ausprobiert. Weitere Veränderungen betrafen das methodisch-didaktischen Vorgehen (Planung, Aufbau der Stunde, Ziele und Leitvorstellungen) und den konkreten Umgang mit den Kursteilnehmerinnen und -teilnehmern sowie das eigene Rollenselbstverständnis. Diese Angaben konnten teilweise durch die Eintragungen in den Lerntagebüchern (Berichte über Umsetzungen) und durch Unterrichtsbeobachtungen bestätigt werden. Die untersuchten Personen gaben an, sich in ihrer Rolle als Kursleiter nach der Fortbildung wesentlich sicherer und kompetenter zu fühlen und ihre berufliche Situation besser bewältigen zu können (Zunahme an Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen). Zwölf Untersuchungspersonen sahen einen Zusammenhang zwischen der Zusammenarbeit in Kleingruppen und/oder Tandems und anschließenden Einstellungs- und Verhaltensänderungen (Schmidt, 2001, S. 175).

KOPING im Kontaktstudium Erwachsenenbildung hat sich bezogen auf den Lernerfolg und die persönliche Wahrnehmung der befragten Teilnehmer als sehr effiziente Maßnahme zur Sicherung des Transfers bewährt. Dieses Fazit sichert Schmidt durch Ergebnisse einer Langzeitstudie (Studiendurchgänge 8, 9, 10 mit insgesamt 64 Untersuchungspersonen) weiter ab, die darüber hinaus auch einige neue Erkenntnisse brachte:

- Der Zwang zur Teilnahme an einer Mindestanzahl von Tandemtreffen war der Zusammenarbeit nicht abträglich. Im Gegenteil: Die Anzahl von Tandemtreffen wurde über das geforderte Mindestmaß hinaus bemerkbar gesteigert. Auch Effektivität und Wohlfühl nahmen zu, ebenso wie die wahrgenommene soziale Unterstützung. Dabei waren insgesamt die organisatorischen Probleme gleich geblieben. „Erste positive Erfahrungen mit dieser Art des Lernens könnten zum Selbstläufer geworden sein“ (Schmidt, 2001, S.201).

Schmidt & Wahl 1999) hinsichtlich der Wirkung so genannter „Praxis-Tandems“ (Wahl, 1984, 1991) bestätigen, dass der Tandempartner einen Unterstützungseffekt bezogen auf den gesamten Lernprozess dem Weg vom Wissen zum Handeln (Wahl 1991) hat. Die Unterstützung besteht in der Motivation zu Engagement und in einem emotionalen Aufgehobensein. Über den reflektierten Gedanken- und Erfahrungsaustausch zwischen den Tandempartnern wird neues Wissen vertieft und auf die eigene berufliche Praxis bezogen. Die Partner gaben „Anregungen für Veränderungen, lieferten Modelle erfolgreichen Vorgehens, machten auf Fehlerquellen und mögliche Hindernisse aufmerksam, segneten Entwürfe und konkrete Planungen ab und ermunterten - oder verpflichteten gar - zur Durchführung der Vorhaben“ (Schmidt, 2001, S. 178).

Die Fragebogenauswertung von Schmidt (2001) zeigt, dass die Zusammenarbeit in Tandems die Erwartungen hinsichtlich psychologischer und praktischer Hilfe bei konkreten Umsetzungen besonders gut erfüllt. Bei der Zusammensetzung von Tandems spielen allerdings die Sympathie und das „Miteinander können“ eine entscheidende Voraussetzung für einen positiven Verlauf der Zusammenarbeit.

3.3 Tandem-Coaching-Konzeption

Die nachfolgenden theoretischen Ausführungen stellen erste konzeptionelle Überlegungen zum Tandem-Coaching dar. Die Auswahl der zu beschreibenden Kriterien für eine Konzeption orientiert sich u.a. am Aufbau vergleichbarer wissenschaftlich fundierter Beratungsansätze (Rauen, 1996; Schreyögg, 1998; Riedel, 2003) und einem Vorschlag zur Konzeptentwicklung für Beratungsansätze von Mutzeck (1997, S. 30/31).

Die Basis für die Erarbeitung der methodischen Grundlagen für die Durchführung von Tandem-Coachings in Form von kooperativer lösungsorientierter Kurzberatung zwischen Führungskräften liefern das Kooperative Beratungskonzept von Mutzeck (1997 u. 1999), die Lösungsorientierte Kurzzeittherapie von de Shazer (2002), die Lösungsorientierte Kurzberatung von Wolters (2000), das Lösungsorientierte Beratungskonzept von Bamberger (2001) und die Lösungsorientierte Kommunikation im Coaching von Mehlmann und Röse (2000). Eine entscheidende Voraussetzung für die Auswahl dieser Beratungsansätze liegt darin begründet, dass das jeweilige Beratungskonzept in seinen „wissenschaftstheoretischen und methodischen Teilen in sich und zueinander stimmig und anwendungsbezogen (praxisrelevant)“ (Mutzeck, 1997, S. 28) ist. Die konzeptionellen Wurzeln des hier vorstellten Tandem-Coachings werden auf diese ausgewählten Beratungsschulen begrenzt. Die Kombination aus mehreren Beratungskonzeptionen soll vermeiden, nur einer Beratungs-ideologie zu folgen.

-
- Tandems haben die Funktion von Verarbeitungs- und Transfergruppen im Rahmen einer „großen Sandwichstruktur“ (Wahl, 1991, 2001a und 2001b) und sind damit auf regelmäßige Anregungen von außen angewiesen.

Schmidt fasst zusammen: „Kommunikative Praxisbewältigung in Gruppen“ hat sich als flankierende Maßnahme auf dem Weg vom Wissen zum Handeln im Kontaktstudium Erwachsenenbildung an der PH Weingarten insgesamt bewährt. Die Unterstützungsleistungen von Kleingruppen und/oder Tandems wurden von 93,5 % aller Befragten eindeutig bestätigt. Der Lernerfolg von zwei speziell daraufhin überprüften Studiengängen zeigt, dass die in den Selbststudien- und Präsenzphasen vermittelten Inhalte nicht nur im Gedächtnis gespeichert sondern zum Großteil tatsächlich in konkretes Handeln umgesetzt wurden, allerdings nur insoweit, als tatsächlich eine zu bewältigende Praxis vorhanden war (Schmidt, 2001, S. 202).

Die grundlegende Zielsetzung des Tandem-Coachings liegt darin, das bisherige Führungshandeln kritisch mit einem ebenfalls mit Führungsaufgaben betrauten Partner zu reflektieren. Die kooperative lösungsorientierte Beratungsform soll eine schnelle Entwicklung realistischer Handlungswege ermöglichen und schließlich zur Umsetzung einer tragfähigen Handlungsalternative im Führungsalltag motivieren. Das Arbeitsverhalten der beiden Partner in gegenseitiger Ergänzung auf ein gemeinsames Ziel hin entspricht dabei der kooperativen Arbeitsweise. Jede Tandem-Coaching-Situation zielt dabei auf einen Lernprozess ab, der die Bewältigungskompetenz, die Selbsthilfebereitschaft, die Selbststeuerungsfähigkeit und die Handlungsfähigkeit des Ratsuchenden verbessert. Die Qualitätsmerkmale des Tandem-Coachings sollen sich u.a. aus der klaren Beschreibung der jeweils individuell angestrebten Zielsetzungen, der definierten und eingenommenen Rollen, der Arbeitsweise zwischen den Lernpartnern und der Dauer des Lernprozesses ergeben (Eck, 2000, S. 46).

3.3.1 Realitätsbezug

Gemäß der der Realitätskonzeption ist die Frage, für welchen Realitätsbereich und für welche Form von Beratung diese Konzeption entwickelt wird. Beim Tandem-Coaching beraten sich immer zwei gleichberechtigte Führungskräfte wechselseitig. Die Beratung findet in Form von mittelbaren oder unmittelbaren Gesprächen in Zweier-Interaktionen statt, wobei die beratende Funktion stets vom Lernpartner durchgeführt wird. Im Tandem-Coaching bilden in erster Linie die Interaktionen des Ratsuchenden mit Mitarbeitern, Kollegen und Vorgesetzten die Inhalte der kooperativen lösungsorientierten Beratungsgespräche. Das Tandem-Coaching, die kooperative lösungsorientierte Kurzberatung, soll eine Beratungsform für effizientes Arbeiten sein, d.h. sie will dem Ratsuchenden zu einer effizienteren Arbeitsweise verhelfen, die sich deutlich vom vorherigen Zustand unterscheidet. „Die Beraterarbeit richtet sich an die Selbstorganisation der arbeitenden Person und deren Effizienz und Zielorientierung“ (Wolters, 2000, S. 14). Die kooperative lösungsorientierte Kurzberatung soll die Eigentätigkeit des Ratsuchenden anregen und ihm die Entscheidung und Verfügungsgewalt über sein Handeln lassen. Diese Vorgehensweise beinhaltet stets eine (Selbst-)Reflexionsarbeit zur direkten Persönlichkeitsentwicklung der Führungskraft. Dazu trägt vor allem die Darlegung subjektiver handlungssteuernder Faktoren wie Einstellungen, inneren und äußeren Sichtweisen und Erfahrungen gegenüber dem Tandem-Coach bei.

3.3.2 Menschliche Fähigkeiten des Ratsuchenden

Die in dieser Arbeit entwickelte Konzeption einer kooperativen lösungsorientierten Kurzberatung zwischen Führungskräften orientiert sich an einem positiv vertrauensvollen epistemologischen Subjektmodell (Groeben & Scheele, 1977 und Groeben; Wahl; Schlee & Scheele; 1988, S. 16). Es betont die Fähigkeiten des Menschen zum intentionalen Handeln, zur Selbstreflexion, zur potenziellen Rationalität und zur sprachlichen Kommunikation. Diese Annahmen finden sich u.a. auch in der personenzentrierten, systemischen, kommunikationstheoretischen und gestalttheoretischen Psychologie wieder. Der Ratsuchende wird hier vorgestellt als „ein ganzheitliches Wesen, welches von seinen generellen Möglichkeiten her

potenziell die Fähigkeiten des Denkens einschließlich des Entscheidens und Wollens, des Fühlens, des Sprechens und Handelns besitzt“ (Mutzeck, 1997, S. 41). Bezugsrahmen dieser potenziellen Fähigkeiten ist die Körperlichkeit und Spiritualität des Menschen einerseits und die Umwelt, Soziabilität und Historizität andererseits. Der Ratsuchende kann zu sich selbst in Beziehung treten (Intraaktion) und zu seiner Umwelt, insbesondere zu seinen Mitmenschen (Interaktion).

Für das Konzept einer kooperativen lösungsorientierten Kurzberatung werden dem Ratsuchenden folgende menschliche Fähigkeiten entsprechend dem epistemologischen Subjektmodell unterstellt (Mutzeck, 1997, S. 45/46; Groeben, Wahl, Schlee & Scheele, 1988, S. 15ff):

- *Reflexivität*, d.h. er kann sich auf Erfahrenes gedanklich beziehen, sein Handeln steuern und zukunftsbezogen Handeln und dazu Pläne aufstellen.
- *Rationalität, Intentionalität (=Absichtlichkeit), Sinnorientierung und Erkenntnisfähigkeit*.
- *Emotionalität*, d.h. Merkmale wie Gefühle, Selbstbetroffenheit, Erleben von Lust/Unlust, Stimmungen, Erlebnisse wie Freude, Ärger, Angst oder Mitleid beeinflussen die kognitiven Prozesse der Reflexivität und Rationalität und manifestieren sich in Motivationen, Erwartungen, Überzeugungen, Wertungen, Beurteilungen etc. des Menschen.
- *Verbalisierungs- und Kommunikationskompetenz*, d.h. er kann die Inhalte seiner mentalen Prozesse wie Ziele, Abwägungen, Entscheidungen, Stimmungen etc. verbalisieren.
- *Handlungskompetenz*, d.h. er ist in der Lage, selbstbestimmt zu handeln und hat die Fähigkeit Intentionen, Anliegen und Wünsche in konkretes Handeln umzusetzen. Umgekehrt kann er die (Nicht-) Realisierung der Handlungsabsicht verbalisieren.
- *Autonomie* in Entscheidungen für eine zielgerichtete Planung und deren (Nicht-) Realisierung, d.h. er kann von seinen prinzipiellen Möglichkeiten her seine Entscheidungen selbständig, ohne andere Personen, aus eigener Vernunft und Kraft heraus treffen.

„So ist der Mensch potenziell als ein aktiv gestaltendes, sich selbst steuerndes und kontrollierendes, sinnsuchendes und –schaffendes Wesen zu sehen und von seinen Möglichkeiten her nicht als ein Objekt, welches durch Triebe oder durch Umweltreize nur reagieren kann“ (Mutzeck, 1997, S. 45).

Ebenfalls sollen die drei zentralen Grundannahmen zum menschlichen Verhalten aus der systemisch lösungsorientierten Beratungstheorie, die Zirkularität, der Konstruktivismus und die Kybernetik in das Tandem-Coaching-Konzept einfließen. Zirkularität bedeutet in diesem Zusammenhang, jede Verhaltensweise eines Individuums ist als Reaktion auf ein Verhalten anderer Personen zu verstehen und gleichzeitig wirkt es auch wieder auf andere Personen. Die Aufgabe eines Tandem-Coaches kann beispielsweise darin bestehen, diese Ursache-Wirkung-Prozesse zunächst einmal überhaupt zu erkennen, sie zu verstehen und die Anteile der jeweils beteiligten Personen zu identifizieren. Anschließend könnte der Tandem-Coach versuchen, dem Ratsuchenden die Dynamik der interpersonell ablaufenden Strukturen zu verdeutlichen.

Der Konstruktivismus, der einen weiteren Grundbaustein der systemischen Theorie darstellt, umfasst folgenden Gedanken: „Jedes Individuum konstruiert sich aufgrund der Erfahrungen, die es in der Interaktion mit seiner Umwelt macht, sein Bild von der Wirklichkeit“ (Bamberger, 2001, S.8). Die Probleme entstehen in der Interaktion mit anderen Menschen, weil jedes Individuum für sich in Anspruch nimmt, seine Sicht der Realität sei die richtige bzw. die einzig wirkliche. Der Tandem-Coach muss also davon ausgehen, dass die jeweils subjektive Konstruktion der Wirklichkeit ganz entscheidend darauf wirkt, wie der Ratsuchende ein Geschehen sieht und bewertet, welche Vorgehensweisen er entwickelt und wie er sich dann tatsächlich in der aktuellen Situation verhalten wird. Übertragen auf die kooperativ lösungsorientierte Beratungssituation ergeben sich zwei Überlegungen. Zum einen kann der Tandem-Coach bei der Entwicklung von Verhaltensalternativen gemeinsam mit dem Ratsuchenden versuchen, dessen wahrgenommene Realität zu hinterfragen und so stückweise umzukonstruieren, beispielsweise durch hypothetische Fragestellungen wie „Was hätten Sie gemacht, wenn ...?“ Zum anderen kann der Tandem-Coach davon ausgehen, dass der Ratsuchende selbst am besten beurteilen kann, welche Konstruktionen für ihn nützlich sind und welche Verhaltensalternativen er wählt.

Hinter der Grundannahme der Kybernetik steht der Gedanke, dass der systemische Berater nicht außerhalb des Beratungssystems als so genannter Beobachter steht, sondern gemeinsam mit dem Ratsuchenden ein Interaktionssystem bildet, in dessen Zusammenwirken er bewusst oder unbewusst bestimmte Interaktionsmuster mehr fördert als andere (Simon, 1999). Der Tandem-Coach kann nur auf der Basis dieser gemeinsam erlebten Wirklichkeit mit dem Ratsuchenden Handlungsalternativen entwickeln, die immer subjektiv gefärbt und nie die einzig richtigen Problemlösungen sein werden. Der Tandem-Coach wirkt somit bereits durch seine Anwesenheit auf das interpersonelle System des Ratsuchenden.

Die beschriebenen Vorstellungen vom Funktionieren und Interagieren des Menschen beeinflussen den Tandem-Coaching-Prozess auf vielfältige Weise. Sie entscheiden mit darüber, wie der Tandem-Coach mit dem Ratsuchenden umgehen wird, d.h. welche Fähigkeiten dem Ratsuchenden zugestanden, welche genutzt und im Tandem-Coaching-Gespräch gefördert werden (Mutzeck, 1997, S. 41). Der Ratsuchende in der Kooperativen lösungsorientierten Kurzberatung soll im Sinne der Hilfe zur Selbsthilfe unterstützt werden, mit seinem Problem zukünftig selbst fertig zu werden (Wolters, 2000, S. 19). Vom Tandem-Coach sollten weder Ratschläge erteilt, noch Tätigkeiten für den Ratsuchenden durchgeführt werden. Dem Ratsuchenden selbst werden die erforderlichen Kompetenzen und Ressourcen für die Lösung seiner Aufgabenstellungen zugesprochen.

Die hier beschriebenen Fähigkeiten des Gecoachten sind als potenziell vorhandene menschliche Fähigkeiten zu verstehen. Diese Darlegungen beschreiben allerdings ein Idealbild, da kein Mensch immer bewusst und vernünftig handelt. Die dargelegten Grundzüge eines humanistischen Menschenbildes (Bachmair, 1999) und die damit dem Ratsuchenden in der Kooperativen lösungsorientierten Kurzberatung zumindest potenziell unterstellten menschlichen Fähigkeiten bestimmen die weiteren Ausführungen zur Entwicklung eines Tandem-Coaching-Konzeptes entscheidend mit.

3.3.3 Grundhaltungen des Tandem-Coaches

Welche inneren und äußeren Haltungen des Tandem-Coaches können die Bewältigungskompetenz des Ratsuchenden aufbauen oder verbessern? In Anlehnung an den Klientenzentrierten Ansatz von Rogers (1994a) und nach Auffassung der Lösungsorientierten Kurzberatung von Wolters (2000) besteht die vorrangige Aufgabe des Tandem-Coaches darin, dem Gecoachten einen Zugang zu sich selbst zu schaffen, zu seinen eigenen Erfahrungen, Gefühlen und Werten. Im Idealfall soll der Ratsuchende so weitere Erkenntnisse im Umgang mit seinen Problemen gewinnen und seine Ressourcen und persönlichen Lösungskompetenzen erschließen. Am Ende des Coaching-Prozesses sollte der Ratsuchende selbständig seine Lösung in die Praxis umsetzen und eine veränderte Einstellung und Herangehensweise zu Problemstellungen entwickelt haben.

Der Tandem-Coach kann durch benennbare Grundhaltungen und Aktivitäten positiv zum Entstehen einer kooperativen lösungsorientierten Beratungsbeziehung beitragen. Akzeptanz, Empathie und Echtheit³⁹ sollen dabei eine entscheidende Rolle spielen. „Akzeptanz schließt das Offensein gegenüber Gefühlen, Gedanken, Vorstellungen und Phantasien und das Annehmen derselben ein“ (Mutzeck, 1997, S. 83). Akzeptanz impliziert einen wechselseitigen Prozess. Nur diejenige Person, die sich selbst akzeptiert, kann gegenüber anderen Menschen Akzeptanz zeigen. Wiederum wird nur Selbstakzeptanz aufgebaut, wenn der Mensch von anderen akzeptiert wird. „Empathie meint die Fähigkeit, sich in andere einzufühlen, ohne zu urteilen“ (Mutzeck, 1997, S. 83). Dazu verlässt der Berater vorübergehend seinen eigenen Standpunkt und versucht, die Welt aus Sicht des Gegenübers wahrzunehmen.

Grundhaltung ⁴⁰	Coachaktivität:
<i>Akzeptanz</i>	Der Coach lässt die Meinungen, Gefühle und Handlungsweisen des Gecoachten, die ihm selbst missfallen oder ihm selbst fremd sind, gelten.
<i>Empathie (Einfühlungsvermögen)</i>	Der Coach bringt Verständnis und Mitempfinden auf, zeigt Sensibilität für die jeweiligen Situationen, beweist Fingerspitzengefühl im Umgang mit den geschilderten Problemen.
<i>Echtheit im Verhalten (Kongruenz)</i>	Der Coach tritt dem Gecoachten ehrlich, offen und ohne manipulativen Hintergedanken gegenüber.

Abb. 3.3.3-1: Grundhaltungen und Coachaktivitäten

Unter Echtheit ist zu verstehen, dass tatsächlich die Gefühle und Gedanken geäußert werden, die beim Berater bewusst ablaufen. Zahlreich durchgeführte Untersuchungen belegen, dass die Wirkung der Beratertätigkeit durch die oben beschriebenen Grundhaltungen und durch die tatsächlich gelebte Haltung sehr stark im positiven Sinne mitbestimmt wird (Rogers, 1983, S. 471ff; Tausch & Tausch, 1990). Der Tandem-Coach kann durch das Einnehmen dieser Grundhaltungen (siehe Abb. 3.3.3-1) positiv zum Entstehen einer kooperativen lösungsorientierten Beratungsbeziehung beitragen (Mutzeck

³⁹ Weitere Ausführungen zur Grundhaltung und Berateraktivität finden sich bei Tausch & Tausch, 1990; Weinberg, 1989; Mischke, 1989; Pallasch, 1990 und Pallasch u.a. 1992.

⁴⁰ Die angestrebten inneren und äußeren Haltungen des Tandem-Coachs finden sich auch in der von Rogers (1994a) begründete Klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie wieder.

1997, S. 82ff). Dabei sollten die drei Grundhaltungen für den Ratsuchenden in Form von Coachaktivitäten wahrnehmbar sein.

3.3.4 Beziehungsgestaltung zwischen den Tandempartnern

Das Merkmal der Beziehungskonzeption zielt auf die Fragestellungen, wie kann sich eine auf Initiative des Ratsuchenden entstandene Kontaktaufnahme zu einer gelungenen Tandem-Coach/Ratsuchender-Beziehung entwickeln? Beratungsverhältnisse basieren allgemein betrachtet auf einer freiwilligen Beziehung zwischen einem professionellen⁴¹ Helfer (Berater) und einem hilfsbedürftigen System (Ratsuchender), in welcher der Berater versucht, dem Ratsuchenden bei der Lösung laufender und potentieller Probleme behilflich zu sein (Lippitt, 1959, S. 5ff). Der Berater sollte möglichst nicht Teil des hierarchischen Machtsystems sein, in welchem sich der Ratsuchende befindet, um so möglicherweise entstehende konkurrierende Interessenlagen und gegenseitige Abhängigkeiten zu reduzieren. Die Kooperative lösungsorientierte Beratung setzt auf die Freiwilligkeit und fokussiert auf die Unabhängigkeit bzw. Eigenverantwortlichkeit der ratsuchenden Führungsperson.

Die vorwiegend auf Kommunikation basierende Beziehung sollte bei der Kooperativen Vorgehensweise symmetrisch bzw. horizontal sein (Groeben, Wahl, Schlee & Scheele, 1988), d.h. „das Beratungsobjekt wird als gleichwertiges Subjekt gesehen“ (Mutzeck, 1997, S. 56). Dieses Postulat bezieht sich darauf, dass der Ratsuchende ebenso wie der Berater kognitions-, emotions- und handlungsfähig ist und beide prinzipiell über die gleichen Fähigkeiten verfügen. Ein symmetrisches Verhältnis wird allerdings nur dann realisiert werden können, wenn von beiden Gesprächspartnern ein gegenseitiges Ernstnehmen und Akzeptieren der Fähigkeiten, Handlungen und Aussagen des Gegenübers angestrebt wird.

Die gegenseitige Akzeptanz kann ebenfalls durch den Austausch von Wissen und Kompetenz erreicht werden. Zur Durchführung eines Dialogs zwischen Berater und Ratsuchendem ist eine erhöhte Verstehensleistung, d.h. das bewusste Erfassen des Bedeutungsinhaltes, erforderlich. Dazu gehört die Fähigkeit, sich in den Bedeutungszusammenhang der Erlebnis- und Erfahrungsinhalte des Ratsuchenden hineinzusetzen und deren Sinn zu erkennen und einzuordnen.

Entscheidend für das Gelingen des Beratungsprozesses ist ein Vertrauensverhältnis zwischen den Lernpartnern. „Der Klient benötigt eine Atmosphäre der Sicherheit und des Vertrauens, um unterdrückte Gefühle sich selbst und dem anderen gegenüber zu artikulieren, um realistische Einstellungen und neue Verhaltensweisen zu gewinnen“ (Wolters, 2000, S. 19). Als Basiselemente eines Vertrauensverhältnisses bezeichnet Mutzeck (1997, S. 62) Offenheit, Sicherheit (Verlässlichkeit) und ein angenehmes (positives) Nähe-Distanz-Verhältnis. Die Offenheit und die Sicherheit können gefördert werden, indem sich die Lernpartner über die Schweigepflicht, die jeweiligen Aufgaben im Beratungsprozess und die Rollenverteilung verständigen. Das in wechselseitigen Interaktionen ablaufende und zeitlich befristete Beratungsgespräch definiert Mutzeck (1997, S. 12) als planvolle, fach-

⁴¹ Professionell bedeutet, der Berater verfügt über eine spezifische Qualifikation zur strukturierten, an psychologisch-methodischen Gesichtspunkten orientierte Gesprächsführung, die von ihm ständig beruflich ausgeübt wird und in der er sich fortbildet bzw. supervisionieren lässt (Mutzeck, 1997, S. 21).

kundig und methodisch geschult durchgeführte Interaktionsform, die auf einer beiderseitigen Verbindlichkeit, Verantwortung und einem arbeitsfördernden Vertrauensverhältnis beruht.

3.3.5 Kooperative lösungsorientierte Kurzberatung

Die Tandempartner sollen kontinuierlich zu Gesprächen zusammen kommen, in denen sie in einer methodisch-systematischen Form ihren Berufsalltag reflektieren, sich beraten, sich unterstützend begleiten und sich so ohne Unterstützung durch eine dritte Person gegenseitig weiterqualifizieren. Um für diese Zielsetzung entsprechende Voraussetzungen zu schaffen, wird herausgearbeitet, unter welchen Bedingungen sich der kooperative und lösungsorientierte Charakter in den Tandem-Coaching-Gesprächen erzeugen und nutzen lässt. Dazu werden das Beratungskonzept der Kooperativen Beratung von Mutzeck (1997), die Kurztherapie von de Shazer (2002), die Lösungsorientierte Kurzberatung von Wolters (2000), die Lösungsorientierte Beratungskonzeption von Bamberger (2001) und das LOT(LösungsOrientierung)-Prinzip von Mehlmann und Röse (2000) näher untersucht.

Ein weiteres wichtiges Kriterium für die Durchführung von Tandem-Coaching-Gesprächen ist die Zeiteffizienz⁴². Es wird davon ausgegangen, dass Führungskräfte sich Coaching-Gespräche wünschen, in denen innerhalb kurzer Zeit eine Lösung für ein real existierendes Problem aus deren Berufsalltag erarbeitet wird. Diese Annahme geschieht vor dem Hintergrund, dass Führungskräfte in immer kürzeren Zeitabschnitten immer mehr Entscheidungen treffen müssen. Wobei sich beobachten lässt, dass sich Führungskräfte des mittleren und oberen Managements heute in sehr komplexen Arbeitszusammenhängen befinden und jede Lösung auch immer wieder zu neuen Fragestellungen führt. „Die Problemlösung von heute (...) ist das Problem von morgen“ (Wolters, 2000, S. 4).

Das zunächst untersuchte Beratungskonzept der Kooperativen Beratung (Mutzeck, 1997, S. 69) ist ursprünglich für die (sozial-)pädagogische Anwendung in unterschiedlichen sozialen Arbeitsfeldern konzipiert worden. In den letzten Jahren fließt der Gedanke der Kooperation jedoch auch zunehmend in das „Coaching bei Managern“ ein. Mutzeck spricht in seinem Kooperativen Beratungsansatz von einer verstehenden, kooperierenden und symmetrischen Interaktion zwischen den Gesprächspartnern, einem „Sicht-miteinander-beraten“ (Mutzeck, 1997, S. 7). Die Kooperative Beratungskonzeption wird bereits seit 1988 in der pädagogischen Praxis angewandt; sie unterliegt einem hohen wissenschaftlichen Anspruch und die zur Anwendung kommenden Methoden werden laufend weiterentwickelt.

Ende der sechziger und Anfang der siebziger Jahre entwickelte sich innerhalb der systemischen Therapie und Beratung entfacht durch die geistigen Anregungen von Milton Erickson die Kurztherapie. „Kurztherapie heißt zum einen, die vorgetragenen Probleme, Konflikte, Störungen usw. nicht vertiefend zu explorieren, sondern möglichst rasch auf die beim Klienten vorhandenen Kompetenzen und Ressourcen zu fokussieren und zum anderen alle Möglichkeiten ihrer aktiven Nutzung auszuschöpfen, um so möglichst direkt zu einer Problemlösung zu kommen“ (Bamberger, 2001. S. 10).

⁴² Der Kosten- und Leistungsaspekt von Zeit im Berufsalltag von Führungskräften wird in diesem Zusammenhang als bekannt vorausgesetzt und nicht weiter erläutert.

Die systemische Entwicklung der Kurztherapie vollzog sich beinahe zeitgleich bei Watzlawick, Weakland (1980), Fisch und Bodin vom Mental Research Institute in Palo Alto (Kalifornien), von Selvini-Palazzoli (1984), Boscolo, Cecchin und Prata vom Centro per lo Studio della Famiglia in Mailand (Italien) und bei de Shazer am Brief Family Therapie Center in Milwaukee (Wisconsin). Beim Vergleich von Gesprächsabfolgen in Therapiesitzungen kam de Shazer zu der Erkenntnis: „Eine Sitzung gleicht der anderen, ganz unabhängig davon, wie verschieden jeweils Personen und Inhalt sind“ (de Shazer, 2002, S. 21). Die Lösungserarbeitung und die Übertragbarkeit auf andere Problemfälle hängt eher von der Art der Aufgabe selbst ab und hat nichts oder nur sehr wenig mit den Interaktionsmustern oder den spezifischen Umständen eines bestimmten Problems zu tun. Diese Erkenntnis von de Shazer (2002) vereinfacht die Beratungstätigkeit in erheblichem Maße, weil der Berater offensichtlich nur eine überschaubare Anzahl an Interventionsmethoden benötigt, um bei einer ganzen Vielzahl von individuellen Problemstellungen zu Lösungen zu verhelfen. Die entstandene Grundüberzeugung des lösungsorientierten Ansatzes, dass eine Problemlösung am schnellsten und sichersten erreicht wird, dadurch dass der Berater sich gleich auf die Lösung und nicht auf das Problem konzentriert, wird seither als Milwaukee-Axiom bezeichnet. 1969 veröffentlichte De Shazer sein Modell der Kurztherapie und seit 1978 arbeiten er und seine Mitarbeiter kontinuierlich an der Verbesserung der Theorie und auch der Praxis. Bewährte Interventionen wurden zum festen Bestandteil und bis ins Detail weiter optimiert. De Shazer konstruierte ein allgemeines Flussdiagramm einer wirkungsvollen Psychotherapie, die so genannte zentrale *Landkarte* (de Shazer, 2002, S. 103). Diese Landkarte kommt einer Beschreibung von Vorgehensweisen im therapeutischen Gespräch gleich und stellt in verständlicher Form visuell dar, welche Wege der Berater im Gespräch mit dem Ratsuchenden gehen kann. Wenn die Abfolge einzelner Beratungsschritte in einer Art Flussdiagramm vorgezeichnet werden kann, so erhöht diese Vorgehensweise offensichtlich für den Berater die Transparenz und Sicherheit, den Ratsuchenden auf seinem Weg zu einer individuellen Lösung zu begleiten. Eine geeignete Abfolge der einzelnen Beratungsschritte für eine kooperative lösungsorientierte Kurzberatung zwischen Führungskräften kann dann die Tätigkeit des Tandem-Coaches qualitativ erhöhen.

Die lösungsorientierte Kurzberatung (Wolters, 2000) bringt einen weiteren interessanten Aspekt in die Überlegungen ein. Sie stellt sich als eine Beratungsform für effizientes Arbeiten dar, die dem Ratsuchenden zu einer *effizienteren Arbeitsweise* verhelfen will, die sich deutlich vom vorherigen Zustand unterscheidet. Es ist kein persönlichkeitsorientiertes Konzept, das sich nicht um die Familienkonstellation oder um das berufliche Umfeld mit Vorgesetzten, Kollegen und Mitarbeitern kümmert, sondern stets um das Individuum selbst. „Die Beraterarbeit richtet sich an die Selbstorganisation der arbeitenden Person und deren Effizienz und Zielorientierung“ (Wolters, 2000, S. 14). Die lösungsorientierte Kurzberatung will die Eigentätigkeit des Ratsuchenden anregen und lässt ihm die Entscheidung und Verfügungsgewalt für sein Handeln. Die lösungsorientierte Kurzberatung will die Komplexität und Vielfalt menschlicher Sichtweisen wieder sichtbar machen. Sie hebt hervor, dass Menschen in Unterscheidungen denken, immer mehrere Handlungsmöglichkeiten haben,

Entscheidungen für eine Möglichkeit treffen und dabei eventuell andere genauso brauchbare Möglichkeiten ausschließen. Dieser Ansatz unterstellt, dass der Ratsuchende in der jeweiligen Beratungssituation die passende, d.h. lebbare und umsetzbare Situationsdeutung für sich herausucht. Die lösungsorientierte Kurzberatung bietet dem Ratsuchenden durch diesen Selbstreflexionsprozess Anregungen zur direkten Persönlichkeitsentwicklung. Wolters hat einige Interventionstechniken aus der Lösungsorientierten Kurztherapie in seine Coaching-Sitzungen einfließen lassen mit dem Effekt, dass die Einzelgespräche nun schneller und zugleich gewinnbringender verlaufen (Wolters, 2000, S. 31). Und er gibt auch Hinweise, dass sich dieser Beratungsansatz für die Zielgruppe Führungskräfte eignet. „Bei der Beratung von Führungskräften lassen sich viele Problemstellungen und klassische Coaching-Themen mit Hilfe der Lösungsorientierung bearbeiten“ (Wolters, 2000, S. 31).

Nachdem nun schon wichtige Aspekte für die Kooperative und lösungsorientierte Kurzberatung, wie sie im Tandem-Coaching umgesetzt werden soll, aus der Kooperativen Beratung von Mutzeck (1997), der Kurztherapie von de Shazer (2002) und der Lösungsorientierten Kurzberatung von Wolters (2000) herausgearbeitet wurden, werden im Folgenden noch die eher systemisch ausgerichteten Ansätze von Bamberger (2001) und Mehlmann und Röse (2000) untersucht.

Auf der Suche nach ersten Entwicklungsansätzen der Lösungsorientierten Beratungskonzeption verweist Bamberger (2001) auf die Familientherapie Ende der fünfziger Jahre. Die systemtheoretischen und kybernetischen Familientherapiekonzepte haben menschliche Probleme auf eine andere Weise verstanden als die bis dahin vorherrschenden psychoanalytischen Erklärungsmodelle. Das systemische Denken geht davon aus, dass nicht vornehmlich innerpsychische Konflikte des Individuums dessen Probleme hervorbringen, sondern dass dessen Lebenskontext die gezeigten Verhaltensweisen entsprechend mitgestaltet. Das problematische Verhalten eines Menschen wird als sinnvolle Verhaltensweise im Zusammenleben mit den umgebenden Menschen verstanden und aus diesem Kontext heraus erklärt. Die systemischen Therapie- und Beratungsansätze befassen sich demnach weniger mit individuellen intrapsychischen Abläufen eines Individuums; ihnen geht es um die Bewusstwerdung interpersoneller Interaktionen in einem komplexen System von Vernetztheit und Rekursivität (Bamberger, 2001, S. 6).

Dass sich das Lösungsorientierte Beratungskonzept auch außerhalb des klinischen psychotherapeutischen Bereichs für die Personalentwicklung und das Coaching von Führungskräften nutzen lässt, zeigen Mehlmann und Röse (2000) mit ihrem LOT (LösungsOrientierung)-Prinzip. Mit dieser lösungsorientierten Vorgehensweise soll der Coach bereits nach durchschnittlich dreieinhalb Stunden Kurzberatung eine für den Ratsuchenden brauchbare und tragfähige Handlungsalternative entwickelt haben (Mehlmann & Röse, 2000, S. 8). Dabei soll vor allem die inhaltlich veränderte Ausrichtung der Fragestellung zu dieser beschleunigten Lösungsentwicklung führen. Im Vergleich zu anderen Beratungskonzepten werden in lösungsorientierten Beratungsgesprächen vor allem andere Fragen gestellt. „Lösungsorientierte Helfer arbeiten (...) bewusst lieber an der Oberfläche

(...) direkt mit der Einleitung von Lösungsmöglichkeiten“ (Mehlmann & Röse, 2000, S. 13)⁴³. Die vermeintlichen Ursachen werden dabei weitgehend ignoriert. Dieser lösungsorientierte Ansatz geht weg von der Vorstellung, dass es für ein bestimmtes Problem nur die eine korrekte Lösung gibt, und stellt in Frage, ob sich die Lösung zwangsläufig aus der Rekonstruktion des Problems ergeben muss. Diese Sichtweise erfordert eine andere, zunächst recht neue Art des Denkens. Die Lösung und das Problem wären damit kausal nicht mehr in Form von Ursache und Wirkung miteinander verknüpft. Unter dem Fokus der Lösungsorientierung sollen andere Möglichkeitsräume hinsichtlich der Bewältigungsstrategien und der Lösungsentwicklung geschaffen werden, die nicht von vornherein durch die Problemschilderung eingegrenzt werden. Die Konstruktion von Lösungsoptionen steht im Vordergrund. „Sich von dem Problem lösen“ heißt im Sinne der Lösungsorientierung „unterlassen, was nicht funktioniert und mit dem fortfahren, was bereits schon einmal gut funktioniert hat“ (Mehlmann & Röse, 2000, S. 18).

3.3.6 Problemanalyse und Lösungsfindung

Den Ausgangspunkt für ein Tandem-Coaching legt der Ratsuchende fest, der eine *Ist-Soll-Diskrepanz* in seinem Führungsalltag erlebt, aus der er mit seinen Eigenbemühungen bisher nicht herauskommen ist. Das vorhandene Problem konstruiert sich aus vier Bestandteilen (Bamberger, 2001, S. 15). Der Ratsuchende nimmt eine Diskrepanz zwischen einem Ist- und einem Soll-Zustand wahr und er bewertet den Soll-Zustand subjektiv als wesentlich attraktiver, als den momentanen Ist-Zustand. Bisher sind die Versuche des Ratsuchenden misslungenen, aus eigener Kraft vom Ist- zum Soll-Zustand zu kommen und die bisherigen als dysfunktional zu bezeichnenden Handlungsmuster haben nicht zur Lösung der Soll-Ist-Diskrepanz geführt.

Die grundlegende Überzeugung unterschiedlicher therapeutischer Bewegungen zielt in dieser Anfangsphase des Beratungsprozesses zunächst darauf ab, in einem differenzierten diagnostischen Prozess, einer sogenannten Problemanalyse, herauszufinden, worin die Ursachen des Problems tatsächlich bestehen. Gegen eine solche systematische Ursachenforschung sprechen aus lösungsorientierter Sicht allerdings verschiedene Argumente:

- Eine ausführliche und intensive Problemanalyse hat den Effekt, dass genau die „bedrückende Hilflosigkeit aktualisiert wird“ (Bamberger, 2001, S. 16), die den Ratsuchenden letztlich zum Coaching geführt hat. Die Aufmerksamkeit des Ratsuchenden hängt bei seinen Defiziten, bei dem, was nicht funktioniert. Und die Gefühle, die mit dem Misslingen zusammenhängen, werden erneut hervorgehoben und verstärkt.
- Die ursächliche Konstruktion eines Problems sorgt für dessen Stabilität (Bamberger, 2001; Weber, 1994).
- Die Dekonstruktion eines Problems führt nicht unmittelbar zur Konstruktion einer Lösung, d.h. Problem und Lösung scheinen unabhängig von einander zu sein (Weber, 1994). Das Problem steht eher für seine Beseitigung, während die Lösung eher Entwicklungscharakter hat.

⁴³ Mehlmann & Röse (2000) wendet die Veränderungsstrategien modernster Kurzzeitberatung an und nennt dies LOT-Prinzip: Lösungsorientierte Kommunikation.

Seit Mitte der 80er Jahre lässt sich ein grundsätzlicher Wandel beim Einsatz von Problemlösungsstrategien beobachten. Vielleicht nicht zuletzt, weil die Methoden der Kurzzeittherapie von de Shazer (2002) überraschende Erfolge aufzuweisen hatten. Im Gegensatz zu vergleichbaren Therapiearten ist die Kurzzeittherapie eher situations- als personen- oder familienbezogen. Das heißt, was auch immer die Ursache eines Problems sein mag, seine Fortdauer erklärt sich aus dem Kontext heraus, in dem es auftritt, und der Erwartung, dass es bestehen bleibt. Diese neueren Überlegungen gehen weg von der Vorstellung, zunächst das Problem eingehend und gründlich zu analysieren, die Ursache kennen zu müssen und zu diagnostizieren und die kausalen Zusammenhänge zu erforschen, ehe sich der Suche nach Lösungen zugewandt werden kann. Die neueren Ansätze der lösungsorientierten Beratung befassen sich nach der Schilderung des beklagten Sachverhaltes direkt mit der Lösungsfindung. Probleme werden lediglich als Symptomträger dafür angesehen, dass etwas nicht gelingt bzw. nicht funktioniert. In der lösungsorientierten Kurzberatung sollen nicht Probleme gelöst, sondern Lösungen entwickelt werden (Wolters, 2000, S. 33). „Nur vor dem Hintergrund einer möglichen Lösung, einem Veränderungswunsch, wird ein Problem überhaupt als Problem erlebt“ (Wolters, 2000, S. 9). Ansätze für Lösungen bieten Analogien oder früher erlebte Erfolge des Ratsuchenden. In der Lösungsorientierung werden Prozesse des Gelingens unterstützt, womit Probleme und Symptome des Nichtgelingens von selbst verschwinden oder verblassen sollen (Wolters, 2000, S. 33). Das *Ziel* der lösungsorientierten Beratung besteht darin, die persönlichen Kompetenzen und sozialen Ressourcen des Ratsuchenden zu identifizieren und zu aktivieren. Auch bei komplizierten Problemen arbeitet der lösungsorientierte Berater stets mit den vorhandenen Ressourcen des Ratsuchenden.

Ohne Zweifel hilfreich erscheint der veränderte Blickwinkel, mit dem die lösungsorientierten Berater und Kurzzeittherapeuten an die Problemlösung herangehen. Ihre Maxime lautet Lösungen konstruieren statt Probleme analysieren. Das Problem soll nicht mehr bis in kleinste Einheiten hinein analysiert werden. Die Standardaufgabe nach der ersten Sitzung lautet bei de Shazer (2002, S. 21) „Bis zur nächsten Sitzung beobachten Sie nur und beschreiben uns dann, was in ihrer Familie so abläuft, dass Sie der Meinung sind, es soll so bleiben“. Diese Aufgabenstellung kann vollkommen unabhängig davon durchgeführt werden, ob der Ratsuchende in der Lage ist, das eigentliche Problem genauer zu beschreiben. De Shazer bezeichnet diese Vorgehensweise als „Nachschlüssel“, der die Tür zu Veränderungen und Lösungen öffnet. Während der Bearbeitung dieser Aufgabe tritt der Ratsuchende bereits in die Phase der Reflexion und Verhaltensänderung ein.

Das lösungsorientierte Tandem-Coaching-Gespräch⁴⁴ lässt sich demnach in zwei Phasen aufteilen. Der erste Teil kann als Problemgespräch bezeichnet werden und der zweite Teil als Veränderungsgespräch (Mehlmann & Röse, 2000, S. 47). Die Gewichtung von Problemanalyse und Lösungsfindung soll auch in der Konzeption des Tandem-Coachings deutlich auf der Entwicklung von Lösungen liegen. Dies schließt allerdings nicht aus, dass der beklagte Sachverhalt zunächst genau bekannt sein muss, ehe eine für den

⁴⁴ Eine exemplarische Beschreibung eines lösungsorientierten Einzel-Coachings ist nachzulesen bei Mehlmann & Röse, 2000, S. 53ff.

Ratsuchenden möglichst realistische Lösung erarbeitet werden kann. Denn die Problemschilderung und das Beklagen des ungeliebten Sachverhaltes haben durchaus ihre Berechtigung; auch „aus den Schilderungen problematischer Umstände können wir bereits etwas über Erfahrungen mit Bewältigungsstrategien und bewusste oder spontane Ausnahmen lernen“ (Mehlmann & Röse, 2000, S. 46). Ohne das Problem zunächst zu kennen, könnte die Lösung am Problem vorbei gehen.

Ob die Problemanalyse im Tandem-Coaching-Gespräch im Vergleich zu den beschriebenen lösungsorientierten Beratungsansätzen zeitlich ausgedehnt wird, sollte davon abhängen, wie komplex und vielschichtig die Probleme vom Ratsuchenden beschrieben werden und ob der Ratsuchende selbst bereits Vermutungen hinsichtlich alternativer Lösungswege entwickelt hat. Immer vor dem Hintergrund, dass die Problemschilderung bereits Lösungswege in sich tragen kann. Der Tandem-Coach sollte allerdings in der Phase des Problemgesprächs nicht zu viel Einfühlungsvermögen zeigen und eher sparsam mit entsprechenden Signalen des aktiven Zuhörens umgehen, um die Ausführungen des Ratsuchenden nicht übermäßig zu stärken. Mehlmann behauptet, dass durch die strukturierte Anwendung des lösungsorientierten Ansatzes im Einzel-Coaching bereits gewährleistet ist, dass die erzielten Lösungsmöglichkeiten für die Einzelperson auch passend sind und deren Ressourcen entsprechen (Mehlmann & Röse, 2000, S. 54). „Der Beitrag, den wir als Coach zum Gelingen der gemeinsamen Arbeit leisten können, beschränkt sich auf die Wahrung eines insgesamt lösungsorientierten Kurses“ (Mehlmann & Röse, 2000, S. 44). Auch im Tandem-Coaching sollte der Fokus nicht auf endlosen Problemanalysen sondern vornehmlich auf dem Aspekt der aktiven Veränderung und Verbesserung von Führungssituationen liegen.

Das Problem bzw. der beklagten Sachverhaltes (Wolters, 2000, S.48) kann im Tandem-Coaching vom Tandem-Coach über folgende Themenfelder analysiert werden:

- problematische Verhaltensweise oder –sequenz ,
- die, dem Problem beigelegten Bedeutungen, Interpretationen und Bewertungen,
- die Häufigkeit, mit der das Problem auftritt,
- körperliche Reaktionen auf das Problem, z.B. Kopfschmerzen,
- Vergangene Verletzungen, die nicht verarbeiten und losgelassen werden,
- Ängste vor zukünftigen Anforderungen,
- Erwartungen, die der Ratsuchender an sich und andere stellt,
- Gewichtung des Umfeldes, z.B. Kollegen,
- Verantwortlich fühlen für das Verhalten anderer,
- Problem tritt nur an einem bestimmten Schauplatz auf,
- Bedeutung einer Verhaltensänderung für die anderen;

Zum Auffinden anderer Lösungswege können neben der Analyse der dargelegten Themenfelder außerdem auch Kreativitätstechniken, wie das Mind-Mapping oder die Disney-Strategie (Wolters, 2000, S. 162) eingesetzt werden.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich durch die neueren lösungsorientierten Ansätze die Gewichtung zwischen der Problemanalyse und der Entwicklung von Lösungsstrategien stark zu Gunsten der Orientierung auf die Lösung hin verschoben hat. Vor allem der Blickwinkel, aus dem heraus der Ratsuchende durch Fragen gesteuert wird, und die Art

der Fragestellung sind hilfreicher im Sinne der Lösungsfindung formuliert (de Shazer, 2002; Mehlmann & Röse, 2000; Wolters, 2000).

3.3.7 Handlungsmodell

Jede Persönlichkeit, die mit einer anderen Person mit dem Ziel einer Verhaltensmodifikation interagiert, also beispielsweise ein Kind erzieht, einen Klienten therapiert, eine Führungskraft coacht oder einen Schuldner berät, arbeitet bei all diesen Tätigkeiten grundsätzlich mit subjektiven Theorien und individuellen Vorstellungen und Erklärungsmodellen über das Entstehen, Auftreten und Verändern von menschlichen Verhaltensweisen. Auch der Tandem-Coach, der den Ratsuchenden auf seinem Weg zur Entwicklung und Erprobung alternativen Führungshandelns berät und begleitet, benötigt ein Handlungsmodell mit Hilfe dem er sich die Handlungen des Ratsuchenden erklärt und nachvollzieht.

Leider gibt es bis heute keine Handlungstheorie, die die Vielschichtigkeit des Erlebens, Verhaltens und Handelns des Menschen umfassend zu erklären vermag. Es liegen bisher auch keine gesicherten Erkenntnisse darüber vor, welches die effektivsten und effizientesten Handlungstheorien bzgl. angestrebter Verhaltensmodifikationen sind. Die ältesten und bekanntesten Ansätze, die in der Regel nicht nur auf theoretische Explikationen sondern auch auf Interventionen bezogen sind, befinden sich u.a. in der Psychoanalyse (Freud, 1977 und 1994), in der Verhaltenstherapie (Nestmann, 1997; Leibing, 2005; Reinecker, 2005), in der Personenbezogenen Gesprächspsychotherapie (Rogers, 1994b), in der Kommunikationstheorie (Sammet, 2004; Watzlawick & Weakland, 1980; Watzlawick, Beavin & Jackson, 2003) und in der Gestalttherapie (Perls, 1974; Blankertz & Doubrawa, 2005). Alle genannten Ansätze gehen davon aus, dass sich jede Handlungsweise einer Person stets auf ihr persönliches Bild von sich und der Welt, in der sie lebt, bezieht. Der Handelnde konstruiert seine eigene Wirklichkeit und damit auch die Sinnhaftigkeit seiner subjektiv-individuellen Handlungen (Mutzeck, 1997, S. 47). Der Handelnde nimmt in einem wechselseitigen Prozess über seine Sinne Zugang zur Welt und damit zu seiner Wirklichkeit auf. Aus diesem sich ständig wiederholenden Prozess entsteht die individuell wahrgenommene und verarbeitete Realität, das Selbst- und Weltbild, das sich ständig weiterentwickelt. Auf Basis dieser persönlichen Sichtweisen oder auch Konstruktionen von Wirklichkeit trifft das Individuum seine Entscheidungen und führt Handlungen aus (Watzlawick, 1988).

Doch der Mensch verhält sich nicht nur bewusst, überlegt und sinnorientiert. Viele seiner Verhaltensweisen laufen unreflektiert beziehungsweise unbewusst ab. Diese unreflektierten Verhaltensweisen basieren auf Reflexen, sogenannten angeborenen oder erworbenen Reiz-Reaktions-Verbindungen oder Automatismen und Routinen. Die Begriffe Verhalten und Handeln lassen sich demnach klar voneinander abgrenzen.

Unter Verhalten werden vorrangig angeborene unreflektierte Reflexe, erworbene Reiz-Reaktions-Verbindungen, Automatismen oder Routinen verstanden. Es bezieht sich auf die von außen am Menschen beobachtbaren motorischen Bewegungen; das mechanische Funktionieren aufgrund äußerer Gegebenheiten.

Während Handlungen vornehmlich absichtsvolle, sinnhafte, geplante und zielgerichtete Verhaltensweisen sind, die auf Erfahrungen und Wissen basieren und von Motiven und Interessen geleitet sind (Groeben, Wahl, Schlee & Scheele, 1988, S. 12). Dieser Handlungsbegriff lässt sich nur verfolgen, wenn der Mensch als ein kognitiv konstruierendes Subjekt (Groeben, Wahl, Schlee & Scheele, 1988, S.13) angesehen wird.

Exkurs: Subjektive Theorien

Spontane Einschätzungen von Personen und deren Reaktionen auf Verhaltensweisen anderer Menschen oder auch Einschätzungen zu Sachverhalten werden oftmals von den Alltagstheorien der Handelnden bestimmt. Der Begriff Alltagstheorie wird häufig gleichgesetzt mit naiven oder subjektiven Theorien. Unter naiven Theorien sind Plausibilitätsannahmen zu verstehen, häufig auch von der Majorität geteilte Ansichten, deren subjektive Richtigkeit u.a. darin begründet sein kann, dass weitere Personen die gleiche Meinung vertreten. Inzwischen hat sich nicht zuletzt durch das Forschungsprogramm von Groeben u.a. (1988) der sprachlich neutrale Begriff „subjektive Theorien“ durchgesetzt. Obwohl der Begriff der „subjektiven“ Theorien eine Unterlegenheit gegenüber den „objektiven“ d.h. wissenschaftlichen Theorien impliziert (Dann, 1983).

„Subjektive Theorien sind handlungsleitende Kognitionen, in denen sich die subjektive Sichtweise des Erlebens und Handelns niederschlägt und diese untereinander in einem Argumentationszusammenhang stehen“ (Mandl & Huber, 1982, S. 3). Es sind komplexe „Kognitionen der Welt- und Selbstsicht“ (Groeben, 1988, S. 19) der jeweiligen Personen über Phänomene und sie enthalten zumindest implizite Argumentationsstrukturen. Mutzeck (1997) versteht unter subjektiven Theorien Erklärungsansätze, die auf gewonnenen Einstellungen und Sichtweisen sowie Werten und Erfahrungen basieren. „Aus Sicht der Handlungstheorie ist bei den meisten normalen wie abweichenden⁴⁵ Verhaltensweisen davon auszugehen, dass die Person, die eine Handlung ausführt, sich etwas dabei gedacht hat oder sogar ganz gezielt und planvoll vorgeht“ (Mutzeck, 1997, S. 52). Subjektive Theorien sind „relativ überdauernde mentale Strukturen“ (Groeben, 1988, S. 18).

Bildung Subjektiver Theorien

Die Entwicklung und Veränderung der subjektiven Theorien erfolgen im Rahmen der Sozialisation. Schon im Kleinkindalter entwickeln Kinder Strategien, wie sie z. B. mit anderen Kindern umgehen, die sich nicht an die Spielregeln halten. Neue Erfahrungen, wie die Reaktionen anderer Kinder oder der Eltern während oder nach einer Spielsituation, werden fortlaufend integriert. Relevant für die Modifikation des alltagspraktischen Wissensbestandes sind nach Ansicht der Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (1981) vor allem die in der konkreten Lebenssituation auftretenden Probleme. So werden zum einen die Interaktionen mit Menschen durch die subjektiven Theorien bestimmt und zum anderen die subjektiven Theorien durch eben diese Interaktionen bestätigt bzw. modifiziert. Auch den sekundären Sozialisationsinstanzen, wie den Schulen und den Berufsbildungsinstitutionen, wird ein nicht unerheblicher Einfluss auf die Entwicklung der subjektiven Theorien zugeschrieben.

⁴⁵ Eine Handlung an sich ist nicht abweichend; sie wird es erst durch Beurteilung eines Bezugssystems.

Teile der subjektiven Alltagstheorien speisen sich daneben auch aus Erfahrungen, die über Generationen hinweg weitergegeben werden. Diese Erfahrungen greifen unter Umständen auf abgesichertes Wissen oder auch informellen Normen zurück. Daneben führen praktische Erfahrungen zu persönlichen Folgerungen, die den Aufbau von persönlichem Alltagswissen begünstigen.

Je nach Gruppenzugehörigkeit können die subjektiven Theorien stark divergieren. Was einer Person als selbstverständliche Annahme erscheint, kann in der Auffassung eines anderen Menschen durchaus als unvernünftig angesehen werden.

Funktion Subjektiver Theorien

Die Anwendung von subjektiven Theorien in konkreten Situationen erfolgt oft unbewusst und unreflektiert. Diese Art der Anwendung erscheint notwendig, um durch eine schnelle Informationsverarbeitung in den vielfältigen Lebenswirklichkeiten handlungsfähig zu sein. Dabei spielen Alltagstheorien nicht nur im privaten sondern auch im beruflichen Kontext eine erhebliche Rolle. So zeigen einige Untersuchungen (Mandl & Huber, 1982; Wahl, 1998; Lehmann-Grube, 1998), dass das berufliche Handeln der jeweiligen Berufsgruppe, wie etwas bei Lehrern nicht ausschließlich durch deren spezifisches Expertenwissen, sondern nachhaltig auch durch deren Alltagstheorien beeinflusst wird.

Alltagstheorien haben für den jeweiligen Menschen stets stabilisierende Funktion. Sie geben ihm Orientierung und ein Gefühl der Sicherheit. Alltagstheorien können dem Menschen helfen, sich in einer bestimmten Gruppe oder Partei zu integrieren oder sich von ihr abzuheben. Alltagstheorien können durchaus stimmen, auch, wenn sie wissenschaftlich nicht relevant sind.

Menschen handeln entsprechend ihren Alltagstheorien, auch, wenn sie sich dessen gar nicht bewusst sind. Alltagstheorien können ganz individuell sein oder von vielen geteilt werden und sie sind in allen Lebensbereichen wirksam. Es ist zu vermuten, dass auch Führungskräften auf Grund ihres komplexen Führungsalltags, geprägt durch hohe Kontakt- und Kommunikationsanteile, nicht die zeitlichen und kognitiven Ressourcen zur gezielten Überprüfung zur Verfügung stehen, und sie deshalb nach ihren subjektiven Theorien handeln (Schilling, 2001, S. 56)⁴⁶.

Subjektive Führungstheorien

Regnet (1992) hat darauf hingewiesen, dass subjektive Theorien nicht zu jedem Gegenstand zu erwarten sind, da nicht jede Beobachtung einer Erklärung bedarf. Ein Bedürfnis nach Erklärung wird vor allem bei belastenden, neuartigen oder erwartungswidrigen Ereignissen gegeben sein dürfen (Regnet, 1992, S. 130). Gerade bei Führungskräften, die häufig mit Problemen aus komplexen und vernetzten Realitätsausschnitten konfrontiert sind, bilden differenzierte subjektiv-theoretische Annahmesysteme eine wichtige Voraussetzung für die Problembewältigung (Weber, 1991, S.40). So besteht der Alltag einer Führungskraft neben

⁴⁶ Schilling (2001) befragte 42 höhere, mittlere und untere Führungskräfte zweier Tochterfirmen eines Telekommunikationskonzerns nach deren persönlichen Vorstellungen, Ideen und Erfahrungen von Führung. Er entwickelte sogenannte Konstruktkarten zum allgemeinen Verständnis von Führung (S. 143), von „guter Führung“ (S. 145) und von „schlechter Führung“ (S. 147) und eine kollektive Metastruktur subjektiver Führungstheorien (S. 216).

einer Vielzahl an kürzeren und längeren Kommunikationseinheiten mit unterschiedlichen Personengruppen auch aus unvorhergesehenen Informationen, Ereignissen und damit verbundenen Kontakten und Entscheidungen. Schilling (2001, S. 56) äußert die Vermutung, dass Führungskräfte häufig entsprechend ihren subjektiven Theorien handeln, da ihnen nicht die Zeit und die kognitiven Ressourcen zur Verfügung stehen, diese in der Komplexität ihres Berufsalltags gezielt zu überprüfen.

Weitere empirische Untersuchungen, die in Teilbereichen auch das Thema subjektive Theorien der Führung abbilden, existieren beispielsweise zu Ursachen und Wirkungen von Führung (u.a. Staehle, 1994; Schettgen, 1991) zu Eigenschaften und Merkmalen von Führern (u.a. Calder, 1977; Staehle, 1994; Schieffer, 1998) und zu Führungstätigkeiten (Neubauer, 1982; Müller, 1988; Schieffer, 1998; Elke, Neumann & Schuld, 1990). Bei den Methoden zur Erfassung subjektiver Theorien, wie vornehmlich der Dokumentenanalyse, der Befragung und der Beobachtung, ist die Befragungsmethode und hier im Besonderen das teilstandardisierte Leitfadenterview zu einer Art „Königsweg“ geworden (Schilling, 2001, S.91).

Schilling (2001, S. 61) sieht als Quellen subjektiver Führungstheorien von Führungskräften allgemeine subjektiv-theoretische Annahmen über Menschen und soziale Einflussprozesse, direkte Lernerfahrungen in der Interaktion mit Mitarbeitern (Lernen am Erfolg), indirekte Lernerfahrungen durch Beobachtung eigener und fremder Vorgesetzter (Modelllernen) und die Übernahme von Ideen oder Überzeugungen durch Handlungen im beruflichen Umfeld (Lernen durch Instruktion). Schilling (2001, S. 143) hat in seinen Interviews mit 42 Führungskräften folgende Konstruktkarte des allgemeinen Verständnisses von Führung entwickelt:

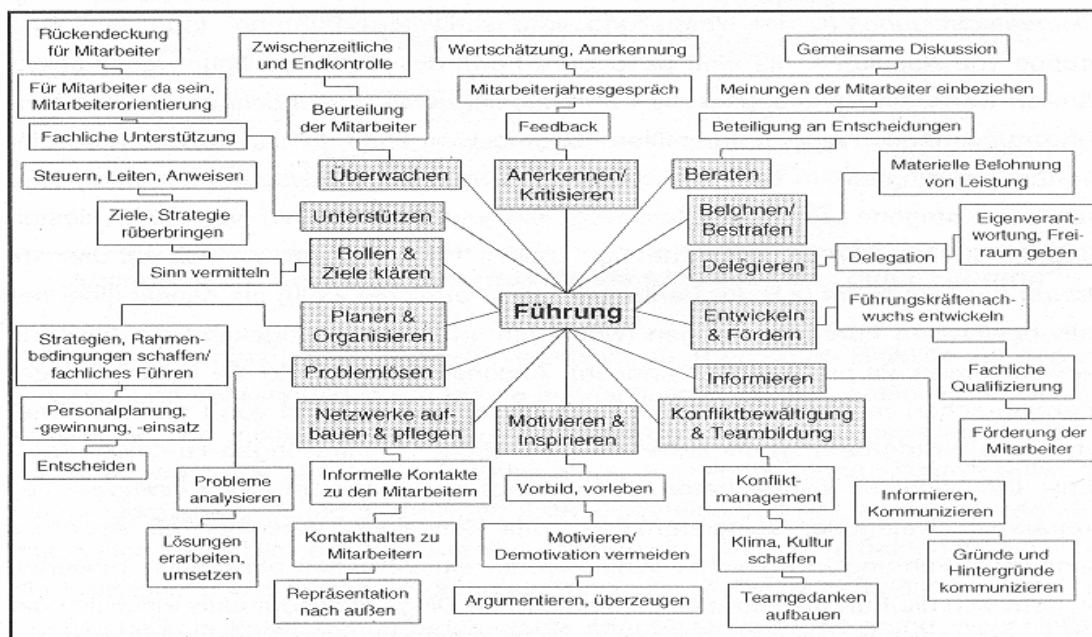


Abb. 3.3.7-1: Konstruktkarte allgemeines Führungsverständnis Schilling (2001)

Die 14 Kategorien im Innenkreis dieser Konstruktkarte wurden zwar in dieser Untersuchung vorgegeben, dennoch bietet die Konstruktkarte insgesamt einen ersten Überblick über die Verbindungen zwischen den einzelnen Facetten subjektiver Führungstheorien. Die Konstruktkarte kann außerdem bei der Einordnung von Ober- und Unterthemen helfen und Vernetzungen von und zwischen Führungsthemen aufzeigen.

Erforschung Subjektiver Theorien

Die Alltagstheorien sind subjektive Einschätzungen der jeweiligen Erfahrungen, die oft aus einem Erlebnis heraus entstanden sind. Sie bestehen teilweise aus Verallgemeinerungen und werden nicht auf ihre Richtigkeit hin überprüft. Während wissenschaftliche Theorien auf Erfahrungen und Untersuchungen basieren, die wiederholt und somit auf ihre Richtigkeit hin überprüft werden können. Sie nehmen allgemeingültige Aussagen vor, die objektiv und überprüfbar sind. Auch zu erwähnen ist in diesem Zusammenhang, dass Objektivität, Überprüfbarkeit und Allgemeingültigkeit nur gewährleistet sind, wenn die Erkenntnisse systematisch gewonnen werden.

Die Sozialpsychologie (Witte u.a., 1998) siedelt die subjektive Theorie zwischen den zwei Forschungsgebieten sozialer Repräsentation und soziale Einstellungen an, wobei die Eigenständigkeit der jeweiligen Wissensform betont wird. Die Theorie Sozialer Repräsentation wurde 1961 von Moscovici in seiner Untersuchung der Psychoanalyse begründet. „Sie postuliert, dass soziale Gruppen über Fragen und Phänomene, die in ihrem Alltag relevant (geworden) sind, als Gruppen ein in sich eigenständiges Wissen entwickeln und konstruieren, das sie für ihre Interaktionen nutzen“ (Lehmann-Grube, 1998, S. 95). Soziale Repräsentationen verstanden als Grundvorstellungen einer Gruppen von der Wirklichkeit, sind an die Ebene sozialer Gruppen gebunden, während sich Subjektive Theorien auf das einzelne Individuum beziehen. „Im Mittelpunkt der Subjektiven Theorien steht das Subjekt, sein Sichtweisen, lebensgeschichtlichen (Leidens-)Erfahrungen, Weltbilder und Handlungsmöglichkeiten“ (Steinke, 1998, S. 122).

Da Subjektive Theorien für die Erklärung menschlichen Handelns außerordentlich wichtig sind - insbesondere dort, wo das Verhalten im Widerspruch zu geäußerten Vorstellungen steht -, versuchen bestimmte Forschungsverfahren, sie im Rahmen qualitativer Forschungsprozesse sichtbar zu machen (Groeben & Scheele, 1982). Zur begrifflichen Schärfung und methodischen Explikation hat allen voran die Forschergruppe Groeben, Wahl, Schlee & Scheele (1988) beigetragen, die ein Forschungsprogramm Subjektive Theorien entwickelt haben. Dieses Forschungsprogramm versteht unter Subjektiven Theorien „Kognitionen der Selbst- und Weltsicht als komplexes Aggregat mit (zumindest impliziter) Argumentationsstruktur, das auch die zu objektiven (wissenschaftlichen) Theorien parallelen Funktionen der Erklärung, Prognose, Technologie erfüllt“ (Wahl, Schlee & Scheele, 1988, S. 19). Hervorzuheben ist dazu, dass hier, in Abgrenzung zu bewussten und aktuell manifestierten Kognitionen, mit Kognitionen relativ stabile, überdauernde und komplexe Kognitionen gemeint sind. Die Argumentationsstruktur der jeweiligen subjektiven Theorie ist dabei teilweise explizit, auf jeden Fall implizit repräsentiert und bei entsprechendem adäquatem methodischem Vorgehen rekonstruierbar. Grundlegend für alle Forschungen zu subjektiven

Theorien ist die Annahme der (faktischen) Handlungssteuerung von subjektiven Theorien. Den theoretischen Rahmen liefert dafür die Handlungstheorie nach v. Cranach (1994), der mit seinem Spiralmodell das dialektische Verhältnis zwischen Wissen und Handeln, d. h. die Annahme, dass Wissen das Handeln lenkt und Wissen durch Handeln gestärkt wird, dargestellt hat. (vgl. Cranach, 1994, S. 79).

Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien (Groeben u.a., 1988; Groeben, 1986) wurde ausdrücklich auf der Grundlage eines Menschenbildes formuliert, in dem der Mensch als potenziell autonom, aktiv konstruierend und reflexiv verstanden wird. Auf diesem Hintergrund wird Personen die Fähigkeit zugesprochen, ihre subjektiven Theorien in Zusammenarbeit mit einem Forscher selbst zu rekonstruieren. Verschiedene Struktur-Lege-Verfahren wurden entwickelt, mit denen zunächst in Interviewform Inhalte erhoben werden, die anschließend entsprechend ihren Relationen zueinander in ein Strukturbild überführt werden (Dann, 1992a; Groeben, 1992). In den Interviews werden die Untersuchungspersonen auch über ihre begleitenden und steuernden Gedanken befragt.

Erst, wenn diese in Dialog zwischen Wissenschaftler und Untersuchungsperson erarbeitete Struktur eine vollständige und richtige Abbildung der Innensicht der Untersuchungsperson darstellt, wird die gemeinsame Rekonstruktion abgeschlossen. Graphisch entspricht die dargestellte Struktur wie beispielsweise bei einer Untersuchung über Gruppenunterricht (Lehmann-Grube, 1998, S. 104) einem Flussdiagramm mit allen Situations- und Entscheidungsbedingungen, den nachfolgenden Handlungsmaßnahmen und deren Verknüpfung durch Wenn-Dann- oder Und-Relationen.

Der Wissenschaftler kann anschließend prüfen, ob die erkennbaren Subjektiven Theorien der Untersuchungsperson, dessen beobachtbares Handeln beschreiben und erklären sowie Prognosen bzgl. seines zukünftigen Handelns abgeben. Dass Subjektive Theorien handlungsleitend sind, wurde schon mehrfach empirisch belegt (Dann & Krause, 1988; Wahl & Schlee & Krauth & Murek, 1983). Daneben haben sie Einfluss auf die Verarbeitung der wahrgenommenen Informationen, die letztlich zu einer Handlungskonzeption und -planung führt. Ebenso bilden Subjektive Theorien integrale Bestandteile von Handlungstheorien. Ob die jeweilige Handlung entsprechend ihrer Konzeption tatsächlich auch so ausgeführt wird, hängt dann wiederum von vielen Gegebenheiten ab. So kann bis zur tatsächlichen Handlungsumsetzung noch Zeit vergehen, in der zusätzliche Informationen aufgenommen werden, beeinflussende Entscheidungen gefällt werden und sich möglicherweise auch die Gefühlslage verändert (Mutzeck, 1988; Dann, 1989).

Veränderung von Subjektiven Theorien

Die Veränderung des Wissensbestandes einer Untersuchungsperson durch die rationale Reflexion in diesem Erhebungsprozess sollen Möglichkeiten der Veränderung und Verbesserung der alltäglichen und beruflichen Handlungspraxis eröffnen (Dann 1992b). Auch, wenn Wissen als Grundlage von Handeln fungiert, genügt es nicht, um dann auch kompetent zu handeln (Wahl, 1991 und 1998b). Wissen wird in den psychologischen Handlungstheorien als Gedächtnisrepräsentation verstanden und bezieht sich nach Mandl (1997, S.7) auf Pläne, Ziele, Erwartungen, Informationen und Bewertungen. Neben das

Wissen über Fakten tritt das Handlungswissen (Ryle, 1969), das sich in verbalen, sozialen oder manuellen Fertigkeiten zeigt. Dabei dient Wissen als Grundlage von Handeln und Handeln eröffnet gleichzeitig Möglichkeiten, neues Wissen zu erwerben (Mandl, 1997, S. 7), das was heute allgemein als „learning by doing“ verstanden wird. Dabei tritt das neu erlernte und teilweise sogar abgefragte theoretische Wissen in Konkurrenz zur bestehenden Berufspraxis der Lernenden (Wahl, 1998). Alte Wissensbestände werden beibehalten und das neue Wissen kann nicht in die Veränderung persönlicher Handlungsprozesse und –strukturen einfließen (Wahl 1995b). Diese individuellen handlungssteuernden Prozesse sind maßgeblich durch die Subjektive Theorien bestimmt. Erst, wenn diese Subjektiven Theorien dem Lernenden bewusst sind, und er das neu erworbene Wissen in die vorhandenen Subjektiven Theorien aufgenommen hat, wird das neue Wissen auch handlungswirksam (Wahl, 1995b). Schwarz-Govaers (2005, S. 111) geht in diesem Zusammenhang von einem Handlungsprozess vom „Bewusstmachen“ über das „Verändern“ bis hin zum „Sichern“ aus, während Wahl (1995b) diesen Prozess differenzierter betrachtet und daher sowohl von „Außer Kraft setzen“ bzw. „bearbeitbar machen“ (Wahl, 2001a) als auch von „(Um-)lernen“ bzw. „Lösungen suchen“ und schließlich von „Verdichten“ bzw. „Neu in Gang setzen“ spricht⁴⁷.

Bezogen auf ihre Validierung sind Subjektive Theorien „im Dialog-Konsens aktualisier- und konstruierbar“ (Groeben, 1988, S.22). Des Weiteren kann geprüft werden, ob Subjektive Theorien auch als „objektive“, d.h. wissenschaftliche Erkenntnisse übernommen werden können (Groeben, 1988, S.22).

Der Grundgedanke des Forschungsprogramms Subjektive Theorien beinhaltet übertragen auf das Tandem-Coaching-Konzept, dass die Führungskraft, ob in der Rolle des Tandem-Coaches oder in der Rolle des Ratsuchenden, über subjektive handlungsleitende Theorien zum Funktionieren der Unternehmenswelt und ihrer eigenen Handlungen verfügt (Groeben u.a., 1988). Das Konzept der subjektiven Theorien bietet dabei einen Zugang zu dem, was gedanken-, entscheidungs- und handlungsleitend für die jeweilige Führungskraft ist. Zur Erklärung und Nachvollziehbarkeit des Führungshandelns wird deshalb für die Entwicklung der Tandem-Coaching-Konzeption auf das hier dargelegte Handlungsmodell Subjektive Theorien zurückgegriffen.

Im Tandem-Coaching könnten beispielsweise Subjektive Theorien beim Ratsuchenden angesprochen werden, die sich in dessen Handlungszusammenhang als nicht zielführend erwiesen haben (Dann, 1989; Lehmann, 1995). Und der Ratsuchende kann beispielsweise durch den hinzu gewonnenen Blickwinkel des Tandem-Coaches auf die von ihm als problematisch empfundene Situation seine eigenen Subjektiven Theorien überdenken (Riedel, 2003).

⁴⁷ Weitere Phasenbeschreibungen verschiedener handlungstheoretischer Modell von Miller (1973), Hacker (1982) oder Heckhausen (1980) finden sich bei Schwarz-Govaers (2005, S.137).

3.3.8 Beratungsschritte im Tandem-Coaching-Gespräch

Das Tandem-Coaching in Form von Kooperativer lösungsorientierter Kurzberatung soll einerseits vertrauensvolle, zielgerichtete, nach Ratsuchende Interaktionen mit dem Ziel der Lern- und Lebensgestaltung umfassen und andererseits einen pädagogisch-psychologischen Prozess der Hilfe zur Bewältigung von Problemen unter sachkundiger Anwendung von wissenschaftlichen Theorien und Methoden initiieren (Mutzeck, 1997, S. 10). Jede Lösung in diesem Beratungsprozess beinhaltet eine angestrebte Veränderung im individuellen Handeln. Im Tandem-Coaching bildet das Interaktionshandeln der Führungskraft im beruflichen Alltag den Inhalt einer kooperativen lösungsorientierten Beratungssituation.

Ausgehend von den klassischen Beratungstheorien von Lewin (1948), Lippitt und Lippitt (1979) wird im Folgenden das Kooperative Beratungsmodell von Mutzeck (1997) mit den Phasenmodellen der lösungsorientierten Beratung von Bamberger (2001) und Wolters (2000) verglichen, um schließlich die wesentlichen Beratungsschritte, die in die Tandem-Coaching-Konzeption übernommen werden, herauszulösen.

Das Drei-Stufen-Modell der Veränderung nach Lewin (1948)

Kurt Lewin ist Sozialwissenschaftler, geistiger Vater der Gruppendynamik und Initiator der Organisationsentwicklung. Er entwickelte die Feldtheorie, deren Grundidee darin besteht, Beziehungen zwischen Individuen und Gruppen in einem Raum darzustellen. Die drei Koordinatenachsen des Raumes stehen dabei für die Länge, die Kraft und die Wirkrichtung der Beziehung. Dieser Raum kann aus Sicht des Einzelindividuums auch als Lebensraum bezeichnet werden, in dem sich der Mensch wechselseitig zu anderen Personen verhält.

Das klassische Drei-Stufen-Modell der Veränderung nach Lewin (1948) beinhaltet die Stufen: auftauen (unfreezing), verändern (change) und implementieren (refreezing). Eine aktuelle Beschreibung dieses Drei-Stufen-Modells für Veränderungsprozesse findet sich bei Fatzer (2000, S. 58ff):

- Stufe 1: Auftauen (Unfreezing); Motivation und Bereitschaft zur Veränderung aufbauen durch:
 - a. Nicht-Bestätigung oder Mangel an Bestätigung
 - b. Entstehung von Angst oder Schuldgefühlen
 - c. Anbieten von psychologischer Sicherheit
- Stufe 2: Veränderung durch kognitive Umstrukturierung (Change)
Dem Ratsuchenden helfen, Dinge unterschiedlich zu sehen, zu beurteilen, zu fühlen und darauf zu reagieren, basierend auf einer neuen Art von Perspektive, die der Ratsuchende erhält durch:
 - a. Identifikation mit einem neuen Rollenmodell oder Mentor
 - b. Erforschung der Umgebung durch neue relevante Informationen (Scanning)
- Stufe 3: Integration des Neuen (Refreezing)
Dem Ratsuchenden helfen, die neue Sichtweise zu integrieren in
 - a. die ganze Persönlichkeit und das ganze Selbst-Konzept
 - b. wichtige Beziehungen.

Auch wenn das Drei-Stufen-Modell der Veränderung nach Lewin (1948) auf Grund vielfältiger Erfahrungen mit Veränderungsprozessen vornehmlich in Gruppen entstanden ist, lässt sich die Grundidee des Auftauens, des Veränderns durch kognitive Umstrukturierung und der Integration durchaus in das Tandem-Coaching-Konzept übernehmen.

Das klassische Beratungsmodell von Lippitt und Lippitt (1979, 1999)

Beide Berater Lippitt und Lippitt (1979; 1999) haben in den vergangenen 35 Jahren Personen und Gruppen aus sämtlichen Lebensbereichen beraten und sind sich einig, dass der Beratungsprozess über sechs unterschiedliche Phasen entlang von 15 Arbeitsschritten verläuft. Sie nennen ihr entwickeltes Modell das Sechs-Phasen-Beratungsmodell⁴⁸. Die einzelnen Phasen und Arbeitsschritte werden wie folgt bezeichnet:

Phase 1:	Kontakt und Einstieg	
	Arbeitsschwerpunkt 1:	Initiative zur ersten Kontaktaufnahme
	Arbeitsschwerpunkt 2:	Hilfe beim Erkennen und Klären des Veränderungszieles
	Arbeitsschwerpunkt 3:	Untersuchung der Veränderungsbereitschaft
	Arbeitsschwerpunkt 4:	Untersuchung der Möglichkeit zur Zusammenarbeit
Phase 2:	Formulierung des Kontrakts und Aufbau einer Arbeitsbeziehung	
	Arbeitsschwerpunkt 5:	Anstreben von Ergebnissen
	Arbeitsschwerpunkt 6:	Ausführende Person
	Arbeitsschwerpunkt 7:	Zeitperspektive und Verantwortlichkeit
Phase 3:	Definition des Problems und diagnostische Analyse	
	Arbeitsschwerpunkt 8:	Krautfeldanalyse (nach Kurt Lewin) und Bestimmung der Handlungsziele
Phase 4:	Zielsetzung und Vorgehenspläne	
	Arbeitsschwerpunkt 9:	Planung von Zielen
	Arbeitsschwerpunkt 10:	Arbeitsplanung und Engagement
Phase 5:	Durchführung und Erfolgskontrolle	
	Arbeitsschwerpunkt 11:	Erfolgreiches Handeln
	Arbeitsschwerpunkt 12:	Auswertung und Feedback bei der Arbeit
	Arbeitsschwerpunkt 13:	Überdenken der Vorgehensweise und Beschaffung zusätzlicher Mittel (Feedback, Dokumentation)
Phase 6:	Sicherung der Kontinuität	
	Arbeitsschwerpunkt 14:	Die Kontinuität unterstützen
	Arbeitsschwerpunkt 15:	Pläne für das Ende der Zusammenarbeit

Im Unterschied zu den hier dargestellten Arbeitsschritten des Sechs-Phasen-Modells von Lippitt und Lippitt (1999) sollen die potentiellen Tandem-Coaching-Teilnehmer nach Besuch einer Informationsveranstaltung zunächst Kontakt zum Veranstalter aufnehmen. Im weiteren Verlauf klärt der Ratsuchende, ob Tandem-Coaching die Methode sein könnte, die ihn bei seinem Entwicklungsbedürfnis am besten unterstützen kann. Er informiert sich im Besonderen über die Formen der Zusammenarbeit in einer Lernpartnerschaft. Entscheidet

⁴⁸ Dieses Beratungsmodell kann sowohl von informellen Beratern wie Freunden, Eltern etc., als auch von professionellen unternehmensinternen oder –externen Beratern genutzt werden. Unterschiede gibt es hinsichtlich der Rollen, die Aufgaben und

sich die Führungskraft für die Teilnahme an einer Tandem-Coaching-Qualifikation, beginnt das Erkennen und Klären der Veränderungsziele, wie sie von Lippitt und Lippitt (1979) im Arbeitsschritt zwei beschrieben werden.

Der von Lippitt und Lippitt (1979; 1999) in Phase zwei beschriebene Aufbau einer Arbeitsbeziehung findet im Tandem-Coaching in Form eines ersten Gespräches zwischen den Tandempartnern statt, in dem beide eine Vereinbarung bzgl. der Form ihrer Zusammenarbeit treffen sollen. Das Tandem-Coaching-Konzept soll durch seine Vereinbarungskultur und Zielausrichtung eine fordernde Verbindlichkeit schaffen. Die von Lewin (1948) entwickelte und von Lippitt und Lippitt (1999) im weiteren Verlauf des Beratungsprozesses durchgeführte Kraftfeldanalyse wurde nicht in das Tandem-Coaching-Konzept aufgenommen, da diese Analyseform zu zeitaufwendig und umfangreich erschien. Stattdessen wurde die Analyse des beklagten Sachverhaltes integriert, da hier der Schwerpunkt in der Lösungsfindung liegt (Wolters, 2000, S. 48). Für die Erfolgskontrolle der umgesetzten Handlungsweise in die berufliche Praxis werden aus dem Sechs-Phasen-Beratungsmodell von Lippitt und Lippitt (1979; 1999) das Feedback und die Dokumentation in das Tandem-Coaching-Konzept übernommen. Die Erfolgskontrolle wird im Tandem-Coaching-Gespräch allerdings nicht in der Ausführlichkeit und mit dem von Lippitt und Lippitt (1999) in Phase fünf ihres Sechs-Phasen-Modells beschriebenen Schwerpunkt auf Sicherung und Kontinuität erfolgen.

Kooperative Beratungsschritte nach Mutzeck (1997)

Vor dem Hintergrund langjähriger Erfahrung und verschiedener Untersuchungen reduziert Mutzeck (1989, 1990, 1997) im Vergleich zu Lippitt und Lippitt (1979; 1999) die Arbeitsschritte seiner sogenannten subjektbezogenen und transferorientierten Problemlösekonzeption auf neun Schritte (siehe Abb. 3.3.8-1).

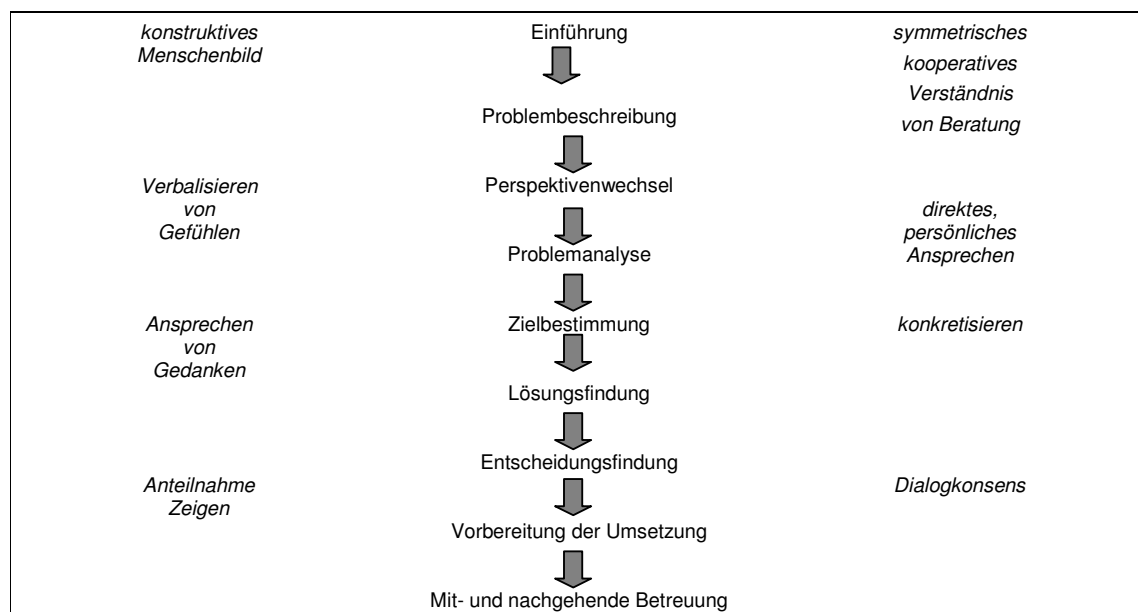


Abb. 3.3.8-1: Darstellung des Kooperativen Beratungsprozesses nach Mutzeck (1997)

die Entscheidungen, die die Beratergruppen ausfüllen; Einigkeit bei den sechs Phasen des Beratungsprozesses (Lippitt & Lippitt, 1999, S. 17).

Interessant im Unterschied zum Sechs-Phasen-Beratungsmodell von Lippitt und Lippitt (1979; 1999) ist, dass Mutzeck (1997) im dritten Arbeitsschritt die Problembeschreibung aus Sicht des Interaktionspartners den sogenannten Perspektivenwechsel vorsieht. Dieser Gedanke findet sich bereits im Veränderungsmodell von Lewin (1948) in Stufe zwei. Die Beschreibung des beklagten Sachverhaltes aus Sicht des an der Führungssituation beteiligten Mitarbeiters, Kollegen oder Vorgesetzten eröffnet den Raum für mögliche alternative Handlungsweisen der ratsuchenden Führungskraft. Unter Berücksichtigung einer anderen Perspektive können neue Handlungsalternativen außerdem schon vorab auf deren Erfolgswahrscheinlichkeit geprüft werden.

Die Kooperative Beratung von Mutzeck (S. 69, 1997) umfasst die folgenden Beratungsschritte:

- Schritt 1: Problembeschreibung aus Sicht des Ratsuchenden
- Schritt 2: Problembeschreibung aus Sicht des Interaktionspartners; gegebenenfalls Einholen weiterer Informationen
- Schritt 3: Erklärungsversuche und Benennung der Unzufriedenheit
- Schritt 4: Beschreibung des Zielzustandes
- Schritt 5: Produktion von zielannähernden Handlungen (Lösungswegen)
- Schritt 6: Auswahl und Entscheidung für einen Handlungsweg
- Schritt 7: Planung von Handlungsschritten und Vorbereitung für deren Umsetzung
- Schritt 8: Umsetzung der Handlungsschritte in der Alltagssituation
- Schritt 9: Reflexion und Analyse der Umsetzung bzw. Nichtumsetzung

Hervorzuheben in diesem Kooperativen Beratungsmodell von Mutzeck (1997) ist, dass die Phasen der Planung, Vorbereitung und Umsetzung der erarbeiteten Handlungsschritte gleichwertig neben der Problemanalyse und der Lösungsfindung stehen.

Das Phasenmodell der Lösungsorientierten Beratung (Bamberger, 2001)

Das Phasenmodell der Lösungsorientierten Beratung (Bamberger, 2001, S. 32) verläuft in vier Grundschritten:

1. Synchronisation „Problemanalyse“ (Bamberger, 2001, S. 31ff): Einander kennen lernen, erste Orientierung, Problemverstehen, Kontraktbildung;
2. Ressourcenfokussierung/Lösungsvision: Exploration von Ausnahmen, hypothetischen Lösungen und sonstigen Veränderungspotentialen;
3. Lösungsverschreibung: Reflexion einer geeigneten Intervention („Nachdenkpause“), Kommunikation des Lösungsvorschlags;
4. Lösungsevaluation/ „evaluative“ Fragen: Was hat sich verbessert? Was ist besser geworden? Wer hat darauf wie reagiert? Welche Veränderungsschritte werden als nächste folgen? Sind Modifikationen des Lösungsvorschlags notwendig? Kann die Beratung abgeschlossen werden – und wenn ja, in welcher Form?

Die hier im Phasenmodell von Bamberger (2001) beschriebene idealtypische Abfolge einzelner Beratungsschritte muss nicht zwanghaft durchgehalten werden, denn nicht jeder Beratungsprozess lässt eine konsequent lineare Schrittfolge zu. Im Tandem-Coaching erfolgt die in Phase eins von Bamberger beschriebene Kontraktbildung bereits mit der Tandem-

Coaching-Vereinbarung vor Aufnahme der Tandem-Coaching-Gespräche. Auffallend bei diesem Phasenmodell von Bamberger (2001) ist, dass die Evaluation der erarbeiteten und umgesetzten Handlungsalternativen neben der Problemanalyse, Lösungs-entwicklung und Reflexion einen gleichwertigen Anteil einnimmt.

Lösungsorientierte Kurzberatung nach Wolters (2000)

Eine vergleichbare und weiterführende Vorgehensweise für die Lösungsorientierte Beratung findet sich bei Wolters (2000, S. 183). In der Lösungsorientierten Kurzberatung wird der Problemlösungsprozess anhand von drei Lösungsleitlinien (Wolters, 2000, S. 55) beschrieben: Die Leitlinie Ziel aktiviert das Wollen und Handeln und spricht den Handlungstyp an. Die Leitlinie hypothetische Lösung stärkt das Vertrauen und die Zuversicht und spricht den Beziehungstyp an. Die Leitlinie Ausnahme erfragt das Wissen um Situationen, in denen das Problem nicht besteht, und fördert das Erkennen und strategische Denken des Sachtyps heraus. De Shazer (2002, S. 23) bezeichnet die Ausnahme vom regelmäßigen Auftreten des Problems entweder als spontan oder bewusste Folge von Verhaltensänderungen. Jede Schilderung von Ausnahmen enthalten bereits Muster funktionierender und bewährter Lösungen. Die von Wolters (2000) entwickelte Problemlösungsstrategie soll auch die jeweilige Persönlichkeit des Gecoachten berücksichtigen. So soll sich die Reihenfolge, in der die drei beschriebenen Lösungsleitlinien, Ausnahme – Ziele – hypothetische Lösungen, bearbeitet werden, nach der Persönlichkeitsstruktur des Ratsuchenden bestimmen. Die Vorgehensweise soll je nach Persönlichkeit stets vom Einfachen zum Schwierigen⁴⁹ führen.

Hypothetische Lösungen können auch mit einer Wunderfrage entwickelt werden: „Über Nacht ist das Problem wie ein Wunder gelöst. Woran merken Sie es als erstes?“ „Was ist an diesem Morgen anders?“ Die Phantasie zur Lösungsfindung kommt durch diese hypothetischen Fragestellungen und dem Berichten von Ausnahmen in der Vergangenheit mit Sicherheit in Gang (de Shazer, 2002, S. 24). Danach kann direkt nach Zielen gefragt werden und die Beschreibung konkreter und spezifischer Verhaltensweisen erfolgen. In der realen Coaching-Situation lässt sich bemerken, dass sich der Ratsuchende in dieser Beratungssequenz gedanklich vom belastenden Problem entfernt und sich kreativ der Lösungsfindung zuwendet. Der Einsatz der Wunderfrage verhilft dem Ratsuchenden zu einem deutlicheren Bild zu kommen, wie die Lösung aussehen könnte, auch wenn das Problem unbestimmt, verworren oder unzureichend beschrieben bzw. analysiert ist (de Shazer, 2002, S. 24).

Davon ausgehend, dass der systemische Berater meist nur dem Problemträger selbst als Person in der Beratungssituation gegenüber sitzt, kann der Berater die Methode des „Zirkulären Fragens“ (Bamberger, 2001, S.7) einsetzen, um unterschiedliche Werthaltungen, Wahrnehmungen und Einstellungen am System beteiligter Personen zu erkennen. Bezogen auf das Umfeld einer Führungskraft könnte der systemische Berater beispielsweise fragen , „Was würde Ihr Vorgesetzter dazu sagen, wenn Sie dieses Projekt verwerfen?“ und weiter

⁴⁹ Die Reihenfolge folgt übernommen aus dem Neuro-linguistischen Programmieren dem Rhythmus vom Pacing (spiegeln) zum Leading (führen) (Maaß & Ritschl, 1997).

„Wie würden Ihre Mitarbeiter auf diese Entscheidung reagieren?“ Aus den gelieferten Antworten wird für den Berater und letztlich auch erkenntnisreich für den Ratsuchenden deutlich, wie sich dessen Problem in diesem dynamischen interpersonellen Kontext entwickelt hat.

Beratungsschritte im Tandem-Coaching

Bei der Darstellung der vorangestellten Beratungs- bzw. Coachingmodelle ist unschwer zu erkennen, dass die im Einzelnen beschriebenen Arbeitsschritte eine doch recht hohe Übereinstimmung aufweisen. Das Tandem-Coaching-Gespräch soll zunächst nur die elementarsten Beratungsschritte enthalten, die dem Tandem-Coach einen schnellen Zugang zum Coaching ermöglichen und im Gespräch mit dem Ratsuchenden innerhalb kurzer Zeitsequenzen zu tragfähigen Lösungen führt.

Unter Berücksichtigung der oben beschriebenen und diskutierten Problemlösestrategien vergleichbarer kooperativer und lösungsorientierter Beratungsansätze wird für die Durchführung von Tandem-Coaching-Gesprächen folgendes Ablaufschema vorgestellt:

Ablaufschema einer einzelnen Beratungssitzungen im Tandem-Coaching	
Schritte im Tandem-Coaching	Vorgehensweise
Begrüßung	Blitzlicht (Mitteilung über derzeitige Befindlichkeit) Motivation
Nachbereitung der vorangegangenen Sitzung	<ul style="list-style-type: none"> • Fragen nach der Umsetzung des Vorhabens; Transfer des letzten Tandem-Coaching-Ergebnisses • Überprüfung der Wirksamkeit des ausgewählten Handlungsweges
Situationsbeschreibung (Mutzeck, 1997; Schlottke & Wahl, 1983; Wahl, 1991)	<ul style="list-style-type: none"> • Ort • Beteiligte Personen • Anlass des Zusammenseins • Abfolge des Geschehens
Problemanalyse bzw. Analyse des beklagten Sachverhaltes (Wolters, 2000)	<p>Meist sind es mehrere Faktoren, die einen beklagten Sachverhalt typischen machen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Problematische <i>Verhaltensweise</i> oder –sequenz • Dem Problem beigelegte <i>Bedeutung</i>, Interpretation, Bewertung • <i>Häufigkeit</i> mit der das Problem auftritt • Problem entzieht sich der <i>Kontrolle</i>, d.h. tritt unfreiwillig auf, z.B. psychosomatische Leiden • <i>Körperliche Reaktionen</i> auf das Problem, z.B. Kopfschmerzen • <i>Vergangenes</i> (z.B. Verletzungen) ist nicht verarbeitet und wird nicht losgelassen. • Angst vor zukünftigen Anforderungen • Ratsuchender stellt an sich und andere zu hohe <i>Erwartungen</i> • Das <i>Umfeld</i> (z.B. Kollegen, Vorgesetzter) spielen eine grosse Rolle • <i>Verantwortlich</i> fühlen für das Verhalten anderer • Problem tritt nur an einem <i>bestimmten Schauplatz</i> auf • <i>Bedeutung</i> einer Verhaltensänderung <i>für die anderen</i>. Wie wird der Kollege reagieren, wenn Sie sich so verhalten?
Reaktionsbeschreibung (Schlottke & Wahl, 1983; Wahl, 1991)	<ul style="list-style-type: none"> • Nachvollziehbare Beschreibung des <i>eigenen Handelns</i> • Verbalisierung von <i>Gedanken</i> und <i>Gefühlen</i> in dem Moment der Handlung • Überlegungen zum persönlichen Vorgehen in der beschriebenen Situation

	<ul style="list-style-type: none"> • Bewertung der Situation aus heutiger Sicht, d.h. mit Abstand bzw. Distanz <p>Das Erlebte wird bewusster und die <i>individuellen Verhaltensmuster</i> werden erkennbar.</p>
Rollen- bzw. Perspektivenwechsel (Mutzeck, 1997)	<ul style="list-style-type: none"> • Der Ratsuchenden wechselt die Perspektive und beschreibt nun in der Ich-Form die Person des Mitarbeiters bzw. Interaktionspartners in der Problemsituation, • stellt Vermutungen hinsichtlich der Gedanken, Empfindungen und Gründe für die Handlungsweise des Mitarbeiters auf, • gibt seinen Eindruck vom Mitarbeiter wieder und • faßt abschließend die für ihn gewonnenen Erkenntnisse aus dem Perspektivenwechsel zusammen.
Zusammenfassung durch den Tandem-Coach	Der Tandem-Coach fasst die gewonnenen Sichtweisen, Deutungen, Erkenntnisse usw. zusammen und lässt sie vom Ratsuchenden korrigieren.
Ableiten und Entwickeln einer Zielsetzung (Mehlmann & Röse, 2000)	<p>Die <i>Wunderfrage</i> soll zu einer möglichst klaren und detaillierten <i>Beschreibung von Zielvorstellungen</i> führen</p> <p>Über Nacht ist ein Wunder geschehen. Das Problem, weswegen der Ratsuchende das Gespräch gesucht hat, ist plötzlich verschwunden. Allerdings weiß er es nicht, weil er ja geschlafen hat.</p> <p>Das Veränderungsgespräch kann mit einer Ziel- und Zukunftsfrage durch den Tandem-Coach eröffnet werden:</p> <p>„Woran werden Sie merken, dass das Wunder geschehen ist?“ „Was ist dann anders, als sonst?“</p>
Erarbeiten von alternativen Handlungswegen (Osborn, 1957; Lamm & Trommsdorf, 1973) (Mehlmann & Röse, 2000)	<p><i>Brainstorming</i> und andere Kreativitätstechniken bilden die übliche Form der Lösungsfindung.</p> <p>Mit der Frage nach <i>Ausnahmen</i> werden die bisherigen Bewältigungsstrategien ins Zentrum der aktuellen Überlegung gestellt. Die Aufmerksamkeit im Gespräch wird gezielt auf vergessene jedoch bereits vorhandene Lösungen, deren Wiederaufnahme und Weiterentwicklung gerichtet. Desweiteren werden die damaligen Rahmenbedingungen und Veränderungen während dieser Ausnahmezeiten erkundet.</p> <p>„Wann ging es schon mal besser?“ „Was haben Sie damals gemacht?“</p>
Auswahl der realistischen Handlungsalternative (Mutzeck, 1988; Mutzeck, 1997)	Der Ratsuchende bewertet die verschiedenen Handlungsoptionen und entscheidet sich für ein Vorgehen.
Anerkennung für das bis hierher erarbeitete durch den Tandem-Coach	<p>Für die verschiedenen Persönlichkeiten gibt es jeweils passende <i>Anerkennungsarten</i>, am besten ausgedrückt in ICH-Botschaften:</p> <p>Emotionales Annehmen: „Ich freue mich über die Fortschritte ...“.</p> <p>Aufmerksames Annehmen: „Es gefällt mir, wie ...“.</p> <p>Wohllollendes Akzeptieren: „Das klingt überzeugend für mich...“.</p>
Planung und Vorbereitung der Umsetzung in den Berufsalltag	<p>Wie sehen die Schritte aus, die zu Ihrem Ziel führen? Was und wer könnte Ihnen helfen, diese Schritte in Ihrem Berufsalltag zu verwirklichen?</p> <p>Hier kann wiederum ein Perspektivenwechsel eingeschoben werden.</p>
Abklärung begleitender und unterstützender Maßnahmen	Versuch der Durchführung der Handlungsabsicht mit praxisgeleiteter Reflexion und Unterstützung (z.B. Telefonat vor und nach der Interaktion mit dem Mitarbeiter)
Abschlusssequenz (Wolters, 2000)	<ul style="list-style-type: none"> • Gemeinsames Tandem-Coaching-Sitzungs-Protokoll • Gegenseitiges Feedback • Bewertung der Tandem-Coaching-Sitzung (Anerkennung, Botschaft, Hausaufgabe) • Vereinbarung des nächsten Termins nebst Ausweichtermin • Verabschiedung

Abb. 3.3.8-2: Ablaufschema einer einzelnen Beratungssitzungen im Tandem-Coaching

Zur Vorbereitung auf ein Tandem-Coaching-Gespräch sollte in dem Raum, in dem das Tandem-Coaching-Gespräch durchgeführt werden soll, auf Folgendes geachtet werden: Geräusche wie Telefonklingeln, Fax o.ä. sind auszuschalten; Aufnahmegeräte stören in jedem Fall (Wolters, 2000, S. 24) und ablenkende Störungen oder herumliegende andere Materialien sind wegzuräumen. Auch die Helligkeit des Raumes und das Erscheinungsbild der Tandempartner spielen eine Rolle für die Form der Zusammenarbeit.

Zu Beginn jedes Tandem-Coaching-Gesprächs sollte der Tandem-Coach den Lernpartner fragen, ob er protokollarisch Stichpunkte machen darf und dem Ratsuchenden erklären, warum diese wichtig sind. Dies können neben Stichpunkten auch Skizzen sein, die dem Tandem-Coach und letztlich auch dem ratsuchenden helfen, den Gesprächsverlauf und die problematische Situation nachzuvollziehen. Die Aufschriebe sind aus Gründen der Transparenz so anzuordnen, dass der Ratsuchende diese ebenfalls einsehen kann. Des Weiteren sollte der Zeitrahmen für das Tandem-Coaching-Gespräch festgelegt und damit überschaubar und begrenzt sein. Der Tandem-Coach ist in der jeweiligen Beratungssitzung für die Einhaltung der vereinbarten Beratungsdauer verantwortlich.

Im Vorfeld des ersten Tandem-Coaching-Gesprächs wird von den Tandempartnern festgelegt, welcher Tandempartner bei dem nun folgenden Tandem-Coaching-Gespräch die Rolle des Coachs übernimmt und welcher Tandempartner sein Praxisbeispiel bzw. Anliegen einbringt. In den Tandem-Coaching-Sitzungen sollten neben aktuellen Problemstellungen vornehmlich die in der Analyse des individuellen Führungshandelns mit der *Weingartner Appraisal Legetechnik*⁵⁰ (WAL) beschriebenen kritischen Situationen im Umgang mit Mitarbeitern, Vorgesetzten oder Kollegen bearbeitet werden. Der Tandem-Coach wird die Ergebnisse der einzelnen Arbeitsschritte in Form von Stichpunkten in einem am Ende der Sitzung gemeinsam zu verabschiedenden Protokoll schriftlich festhalten.

Die einzelnen Beratungsschritte im Tandem-Coaching-Gespräch werden nun ausführlich erläutert, wobei auch die jeweilige Auswahl begründet wird.

Begrüßung	<ul style="list-style-type: none">• Blitzlicht (Mitteilung über derzeitige Befindlichkeit)• Motivation
------------------	---

Das Tandem-Coaching-Gespräch beginnt mit der gegenseitigen Mitteilung hinsichtlich der Befindlichkeit. Die Tandempartner tauschen sich darüber aus, was sie gerade im beruflichen Alltag am meisten beschäftigt. Die gecoachte Führungskraft soll bereits zu diesem Zeitpunkt dahingehend motiviert werden, ihre als belastend empfundene Situation in Richtung einer Veränderung zu betrachten. Dabei wird davon ausgegangen, dass die meisten Führungskräfte bereits zum Zeitpunkt des Eintritts in ein Tandem-Coaching-Gespräch um ihre alternativen Handlungsoptionen in den beklagten Situationen wissen, aber noch nicht bereit sind, sich für eine konkrete Veränderung zu entscheiden. Gerade deshalb empfiehlt Egan (1990) in diesen Fällen ein flexibles, kooperatives und handlungsorientiertes Vorgehen.

⁵⁰ Die Weingartner Appraisal Legetechnik (WAL) wird ausführlich in Kapitel 4.2.3 beschrieben.

Nachbereitung der vorangegangenen Sitzung

- Fragen nach der Umsetzung des Vorhabens; Transfer des letzten Tandem-Coaching-Ergebnisses
- Überprüfung der Wirksamkeit des ausgewählten Handlungsweges

Bevor die Tandempartner sich einem neuen Fall zuwenden, sollte die Umsetzung einer erarbeiteten Handlungsalternative aus dem letzten Tandem-Coaching-Gespräch reflektiert werden. Dazu berichtet der jeweilige Tandempartner seinem Gegenüber, ob er die geplante Handlungsalternative in der Praxis umsetzen konnte oder bisher noch nicht. Er kann den Situationsverlauf erneut schildern und sein neues Führungshandeln entsprechend reflektieren, würdigen und bewerten. Abschließend kann er äußern, ob zu diesem bearbeiteten Fall noch weiterer Coachingbedarf besteht oder nicht. An dieser Stelle im Verlauf des Tandem-Coaching-Gesprächs können zusätzlich „evaluative“ Fragen, wie sie Bamberger (2001) in seiner vierten Beratungsphase beschreibt, eingesetzt werden wie z.B.: Was hat sich zur vorherigen Handlungsweise verbessert? Wer hat wie auf die Veränderung im Handeln reagiert? Welche Veränderungsschritte werden als nächste folgen? Sind Modifikationen des Lösungsvorschlags notwendig?

Die Reflexion und Analyse der Umsetzung bzw. Nichtumsetzung findet sich auch im Schritt neun der Kooperativen Beratung von Mutzeck (1997) und im klassischen Beratungsmodell von Lippitt und Lippitt (1979, 1999) wieder. Lippitt und Lippitt (1979, 1999) legen in ihrer Phase sechs sogar einen Schwerpunkt auf die Sicherung der Kontinuität, der im Tandem-Coaching-Konzept vernachlässigt wird. Das Tandem-Coaching-Konzept zielt in dieser ersten Konzeptions- und Erprobungsphase zunächst darauf ab, dass die neu erlernten Handlungsalternativen erst einmal kurzfristig erfolgsversprechend sind. Der Ratsuchende sollte neue Wege des Führungshandelns jedoch über einen längeren Zeitraum hinweg beibehalten und in der Praxis umsetzen, bis sich diese etabliert haben oder erneut zum Beratungsinhalt werden.

Situationsbeschreibung
(Mutzeck, 1997; Schlottke & Wahl, 1983)

- Ort
- Beteiligte Personen
- Anlass des Zusammenseins
- Abfolge des Geschehens

Das eigentliche Tandem-Coaching-Gespräch beginnt mit der Beschreibung der als problematisch empfundenen Situation durch den Ratsuchenden. Der Tandem-Coach fragt zunächst ab, wo sich die Situation ereignet hat, welche Personen an der Interaktion beteiligt waren und welchen Anlass es für das Zusammenkommen gegeben hat.

Der Ratsuchende soll zu Beginn des Tandem-Coaching-Gesprächs Gelegenheit erhalten, das Geschehen aus seiner Sicht zu beschreiben. Er kann sich so Erleichterung verschaffen, sollte jedoch vom Tandem-Coach unterbrochen werden, wenn die Gefahr besteht, dass der Ratsuchende mit seinen Ausführungen kein Ende findet (Dryden & Feldham, 1994, S. 41). Der Tandem-Coach ist während des gesamten Tandem-Coaching-Gesprächs für die Strukturierung des Gesprächs und für die Erhaltung der Motivation beim Ratsuchenden zur Erarbeitung einer Lösung verantwortlich.

Die Beschreibung der als problematisch geschilderten Situation wird später im Zusammenhang mit der Reaktionsbeschreibung wichtig, um dem Ratsuchenden Handlungszusammenhänge aufzuzeigen (vgl. Schlottke & Wahl, 1983, S. 20f; Wahl, 1991, S. 151f; Mutzeck, 1997, S. 54f). Die Schilderung der Situation im Tandem-Coaching-Gespräch soll dazu führen, dass sich der Ratsuchende das Ereignis und dessen Zustandekommen selbst noch einmal verdeutlicht.

Im nächsten Schritt wird der beklagte Sachverhalt näher untersucht und analysiert. Der Tandem-Coach bittet den Tandempartner, das problematische Ereignis bzw. den störenden Zustand zu beschreiben. Die Fragestellungen des Tandem-Coaches sollten dabei bereits präzisiert und strukturiert werden. Der Ratsuchende bringt seine Fragestellung bzw. sein Problem ein und fragt beim Tandem-Coach Sachverhalte und Informationen nach.

Der Tandem-Coach versucht durch aktives Zuhören, Paraphrasieren und gezielter Fragestellung zu einem Bild zu kommen, wie sich das beschriebene Problem aus Sicht des Tandempartners darstellt. Zum Abschluss dieses Beratungsschrittes faßt der Coach das von ihm verstandene Anliegen zusammen, um möglichst Übereinstimmung in der Wahrnehmung der Wirklichkeit zu erzielen (Dialogkonsens). Alternativ kann auch die Problemanalyse bzw. die Analyse des beklagten Sachverhaltes von Wolters (2000, S. 48) durchgeführt werden:

Problemanalyse bzw. Analyse des beklagten Sachverhaltes (Wolters, 2000)	Meist sind es mehrere Faktoren, die einen beklagten Sachverhalt typischen machen: <ul style="list-style-type: none"> • Problematische <i>Verhaltensweise</i> oder –sequenz • Dem Problem beigelegte <i>Bedeutung</i>, Interpretation, Bewertung • <i>Häufigkeit</i> mit der das Problem auftritt • Problem entzieht sich der <i>Kontrolle</i>, d.h. tritt unfreiwillig auf, z.B. psychosomatische Leiden • <i>Körperliche Reaktionen</i> auf das Problem, z.B. Kopfschmerzen • <i>Vergangenes</i> (z.B. Verletzungen) ist nicht verarbeitet und wird nicht losgelassen. • Angst vor zukünftigen Anforderungen • Ratsuchender stellt an sich und andere zu hohe <i>Erwartungen</i> • Das <i>Umfeld</i> (z.B. Kollegen, Vorgesetzter) spielen eine grosse Rolle • <i>Verantwortlich</i> fühlen für das Verhalten anderer • Problem tritt nur an einem <i>bestimmten Schauplatz</i> auf • <i>Bedeutung</i> einer Verhaltensänderung <i>für die anderen</i>. Wie wird der Kollege reagieren, wenn Sie sich so verhalten?
---	--

Im nächsten Beratungsschritt wird wieder Bezug genommen zur Beschreibung der beklagten Situation. Die Situation und auch die vom Ratsuchenden gezeigten Reaktionen sollen für ihn nachvollziehbarer werden. Die Fragen des Tandem-Coaches nach den handlungssteuernden Gedanken und Gefühlen des Ratsuchenden zum Zeitpunkt seiner gezeigten Reaktion führen dazu, seine Handlungsmuster besser zu analysieren (vgl. Schlottke & Wahl, 1983, S. 21). Die Verknüpfung zwischen der Situations- und der Reaktionsbeschreibung eröffnet für den Ratsuchende Räume, über seine momentanen Handlungsabläufe bzw. über mögliche Handlungsalternativen nachzudenken (vgl. Schlottke & Wahl, 1983, S. 99f; Wahl, 1991, S. 163f).

Reaktionsbeschreibung (Schlottke & Wahl, 1983; Wahl, 1991)	<ul style="list-style-type: none"> • Nachvollziehbare Beschreibung des <i>eigenen Handelns</i> • Verbalisierung von <i>Gedanken</i> und <i>Gefühlen</i> in dem Moment der Handlung • Überlegungen zum persönlichen Vorgehen in der beschriebenen Situation • Bewertung der Situation aus heutiger Sicht, d.h. mit Abstand bzw. Distanz <p>Das Erlebte wird bewusster und die <i>individuellen Verhaltensmuster</i> werden erkennbar.</p>
---	--

Im nächsten Schritt soll die ratsuchende Führungskraft versuchen, in die Rolle des Interaktionspartners zu wechseln und aus dessen Sicht die problematische Situation zu schildern. Diese Vorgehensweise hat zumeist zwei Auswirkungen beim Ratsuchenden. Zum einen geht er zu seinen eigenen Ansichten auf Distanz, zum anderen erweitert die Sichtweise des Gegenübers die Suche nach Lösungsmöglichkeiten. Lewin (1948) bezeichnet diesen Schritt in der Stufe zwei seines Veränderungsmodells als kognitive Umstrukturierung. Die neue Perspektive soll dem Ratsuchenden helfen, Dinge unterschiedlich zu sehen, zu beurteilen und zu fühlen. Das Hineinbegeben in die neue Perspektive ermöglicht die Aufnahme neuer relevanter Informationen und eröffnet Optionen für alternative Reaktionsmuster.

Rollen- bzw. Perspektivenwechsel (Mutzeck, 1997)	<ul style="list-style-type: none"> • Der Ratsuchenden beschreibt nun in der Ich-Form die Person des Mitarbeiters bzw. Interaktionspartners in der Problemsituation, • schildert aus dessen Sicht die problematische Situation, • stellt Vermutungen hinsichtlich der Gedanken, Empfindungen und Gründe für die Handlungsweise des Mitarbeiters auf, • gibt seinen Eindruck vom Mitarbeiter wieder und • faßt abschließend die für ihn gewonnenen Erkenntnisse aus dem Perspektivenwechsel zusammen.
--	--

Vorteilhaft vor dem Rollenwechsel ist auch eine Sitzveränderung, die das Folgende unterstützt. Der Ratsuchende beschreibt nun in der Ich-Form die Person des Gegenübers. Anschließend schildert er aus Sicht des Gegenübers die problematische Situation.

Der Tandem-Coach soll das Gespräch so steuern, dass der Lernpartner die Innensicht, die vermuteten Gedanken, Empfindungen und Beweggründe verbalisieren kann. Anschließend wird auch nach dem Eindruck dieses Interaktionspartners über den Ratsuchenden gefragt. „Dieser methodische Doppeldecker, aus Sicht eines anderen sich selbst beschreiben, führt oft zu erkenntnisreichen Be- und Zuschreibungen“ (Mutzeck, 1997, S. 93). Nach Entlassung aus dem Rollen- bzw. Perspektivenwechsel wird der Ratsuchende nach seinen Erkenntnissen währenddessen befragt. Dieser Beratungsschritt wird abgeschlossen, in dem der Tandem-Coach die neu gewonnenen Sichtweisen, Deutungen, Erkenntnisse usw. zusammenfasst und ggf. vom Ratsuchenden korrigieren lässt.

Zusammenfassung durch den Tandem-Coach	Der Tandem-Coach fasst die gewonnenen Sichtweisen, Deutungen, Erkenntnisse usw. zusammen und lässt sie vom Ratsuchenden korrigieren.
--	--

Bei der Zusammenfassung durch den Tandem-Coach werden einzelne Elemente des gezeigten Führungshandelns herausgestellt und nach handlungstheoretischen und systemischen Sichtweisen näher betrachtet. Durch eine lösungsorientierte Fragestellung soll der Tandem-Coach beim Ratsuchenden neue bzw. andere Bedeutungssysteme (Denkmodelle) erzeugen. Voraussetzungen für einen solchen Umstrukturierungs- und Umdeu-

tungsprozess bilden ein entwickeltes Vertrauensverhältnis zwischen den Lernpartnern und eine „gründliche“ Arbeit (Mutzeck, 1997, S. 94) in den vorangegangenen Beraterschritten.

Eine Möglichkeit zur Visualisierung des Strukturierungsprozesses bietet die *Struktur-Lege-Technik* (Scheele & Groeben, 1988 und Mutzeck, 1988) oder die *Weingartner Appraisal Legetechnik* (Schlottke & Wahl, 1983; Wahl, 1991). Im weiteren Tandem-Coaching-Gespräch geht es um eine Selbstbewertung der bisherigen Problemsicht. Der Ratsuchenden soll nun zunächst einen Aspekt herausuchen (Fokussierung), auf den er sich im Weiteren konzentrieren will; ein Punkt, der den Ratsuchenden am meisten beschäftigt, mit dem er am unzufriedensten ist oder den er am schnellsten verändern möchte.

Dem Tandem-Coach kommt in diesem Beratungsabschritt die Aufgabe zu, gewonnene Erkenntnisse und Einsichten in Erinnerung zu rufen, die der Ratsuchende nicht in seine Bewertung einbezieht. Er kann den Ratsuchenden vorsichtig mit Widersprüchen in seinen Überlegungen konfrontieren, er kann Vorschläge unterbreiten, sollte jedoch die Entscheidung und die Verantwortung für das Handeln beim Ratsuchenden belassen.

<p>Ableiten und Entwickeln einer Zielsetzung</p>	<p>Die <i>Wunderfrage</i> (Mehlmann & Röse, 2000, S. 22) soll zu einer möglichst klaren und detaillierten <i>Beschreibung von Zielvorstellungen</i> führen</p>
<p>(Mehlmann & Röse, 2000)</p>	<p>Über Nacht ist ein Wunder geschehen. Das Problem, weswegen der Ratsuchende das Gespräch gesucht hat, ist plötzlich verschwunden. Allerdings weiß er es nicht, weil er ja geschlafen hat.</p> <p>Das Veränderungsgespräch kann mit einer Ziel- und Zukunftsfrage durch den Tandem-Coach eröffnet werden:</p> <p>„Woran werden Sie merken, dass das Wunder geschehen ist?“ „Was ist an diesem Morgen anders?“ „Was ist dann anders, als sonst?“</p>

Übertragen auf das Tandem-Coaching-Gespräch kann der Ratsuchende beispielsweise bei seiner minutenfüllenden Schilderung von Problemen mit der Frage, „Was funktioniert überhaupt noch in Ihrem Team?“ oder „Was klappt momentan gut in Ihrer Abteilung?“ vom Berater zu Änderungsmöglichkeiten hin beflügelt und auf einen auf Lösungen hin gerichteten Blick gelenkt werden. Auch die zunächst von Milton Erickson entwickelte *Kristallkugel-Technik* und später von de Shazer (2002) abgewandelte *Wunderfrage* eignet sich, um die Aufmerksamkeit des Ratsuchenden weg von der problematischen Ist-Situation zu einer vorstellbaren zukünftig gelösten Situation überzuleiten. Der Ratsuchende soll zu diesem Zeitpunkt im Tandem-Coaching-Gespräch seine Aufmerksamkeit gelenkt durch Neugier auf die Zukunft richten und anschließend beschreiben, wie seine Ziel-Situation aussieht. Die hier beschriebene Vorgehensweise im Beratungsprozess bewirkt eine Beschreibung des optimalen (traumhaften) Ziels durch den Ratsuchenden selbst und die Entwicklung von individuell vorstellbaren Handlungsalternativen. Die Eigenbemühungen des Ratsuchenden und seine Kompetenzen zur Entscheidungsfindung und zur Bewältigung seines Problems sollen dabei vom Tandem-Coach unterstützt, erweitert bzw. verbessert werden (Derow, 1987/88). Der Ratsuchende soll in die Lage versetzt werden, sein Problem aus eigener Kraft zu lösen und eine gesunde psychische Umgebung für sich zu schaffen (Hirsch & Schmidtchen, 1981).

Der Tandem-Coach kann den Gesprächsverlauf an dieser Stelle präzise steuern, in dem er u.a. auch Fähigkeiten und Informationen vermittelt, die die Handlungs- und Entscheidungskompetenz des Ratsuchenden erhöhen (Lenzen, 1996). Damit soll beim Gegenüber eine systematische und verbindliche Unterstützung bei der Bewältigung von Problemen erreicht werden. „Ziel der Beratung ist es, dass der Ratsuchende seine Sichtweisen zum Problem in Gesprächen äußert, d.h. seine Gefühle, Meinungen und sein Verhalten darstellt, um eine schrittweise Einsicht und Problemlösung zu entwickeln“ (Wolters, 2000, S. 20). Dies soll kognitive Umstrukturierungsprozesse auslösen und die verschütteten Selbstaktualisierungskräfte (Wolters, 2000, S. 35) wieder freilegen.

Nach der Benennung des Schlüsselproblems, der größten Unzufriedenheit und dem Veränderungswunsch unterstützt der Tandem-Coach den Ratsuchenden bei dessen Beschreibung des zukünftigen Zustandes (Soll-Zustand). Jedes Ziel sollte möglichst konkret (tätigkeitsbezogen) und eindeutig (unmißverständlich) beschrieben werden. Es kann in kurz-, mittel- und langfristige Zielsetzungen untergliedert sein und ist im gesamten Tandem-Coaching-Prozess anzupassen. Die Formulierung eines Soll-Zustandes dient somit der Orientierung. Zum Abschluss und zur Überprüfung sollte sich der Ratsuchende vor dem nächsten Beratungsschritt fragen (Absichtserklärung): Ist das wirklich mein Ziel? Entspricht es meinen Grundvorstellungen? Will ich es wirklich?

<p>Erarbeiten von alternativen Handlungswegen (Mehlmann & Röse, 2000)</p>	<p><i>Brainstorming</i> (Osborn, 1957; Lamm & Trommsdorf, 1973) und andere Kreativitätstechniken bilden die übliche Form der Lösungsfindung.</p> <p>Mit der Frage nach <i>Ausnahmen</i> werden die bisherigen Bewältigungsstrategien ins Zentrum der aktuellen Überlegung gestellt (Mehlmann & Röse, 2000, S. 26). Die Aufmerksamkeit im Gespräch wird gezielt auf vergessene jedoch bereits vorhandene Lösungen, deren Wiederaufnahme und Weiterentwicklung gerichtet. Desweiteren werden die damaligen Rahmenbedingungen und Veränderungen während dieser Ausnahmezeiten erkundet.</p> <p>„Wann ging es schon mal besser?“ „Was haben Sie damals gemacht?“</p>
--	--

Auch, wenn bereits zu Beginn des Tandem-Coaching-Gesprächs eine Lösungsmöglichkeit besonders hervorsticht, kann die Lösungsfindung durch die vorangegangenen Beratungsschritte erweitert werden. „Wir sind eher bereit, unser Verhalten zu verändern, wenn wir in der Problemanalyse und Lösungsausarbeitung beteiligt sind und zudem Entscheidungen ausführen, die wir mit formuliert haben“ (Weisbord, 1987, S. 89). Eine andere Methode, die Vielfältigkeit und Vielschichtigkeit bei der Lösungsfindung garantiert, ist das Brainstorming (Osborn, 1957; Lamm & Trommsdorf, 1973). Zunächst überlegen Tandem-Coach und Ratsuchender jeweils für sich, welche Lösungsmöglichkeiten sie sehen. Zu Spontaneität, Kreativität und Originalität soll ermuntert werden. Danach trägt zunächst der Ratsuchende seine Ideen vor, anschließend der Tandem-Coach. Alle Lösungsvorschläge werden gehört, nicht bewertet oder kritisiert und schriftlich festgehalten (am Flip Chart oder auf Kärtchen). Eine verstärkt lösungsorientierte Herangehensweise kann auch die Frage nach Ausnahmen sein (Mehlmann & Röse, 2000, S. 26). Mutzeck (1997) beschreibt diesen Beratungsschritt mit der Produktion von zielannähernden Handlungen (Lösungswegen) und Bamberger

(2001) spricht von Ressourcenfokussierung und Entwicklung einer Lösungsvision und arbeitet an dieser Stelle im Beratungsprozess mit hypothetischen Lösungen.

Auswahl der realistischen Handlungsalternative (Mutzeck, 1988; Mutzeck, 1997)	Handlungsbewertung und autonome Entscheidung für eine der Handlungsmöglichkeiten
--	--

Als Entscheidungshilfe für den einen oder anderen Lösungsweg dienen Kriterien, mit denen zunächst alle Lösungsvorschläge bewertet werden können. Der Tandem-Coach kann geeignete Bewertungs- und Entscheidungskriterien und eine Vorgehensweise vorschlagen. Der Ratsuchenden darf jedoch in seiner Entscheidungsfreiheit und Eigenverantwortlichkeit nicht eingeschränkt werden und sollte Gelegenheit erhalten, eigene Kriterien zu benennen.

Bewährte Kriterien (Mutzeck, 1988; Mutzeck, 1997, S. 100ff) in Form von selbstprüfenden Fragen (Prüfsteinen), die der Tandem-Coach vorschlagen kann, sind folgende:

- Hat mir dieser Handlungsvorschlag sofort gefallen? Wenn ja, was sind die Gründe dafür?
- Ist dieser Handlungsweg mit meinen persönlichen Grundeinstellungen überwiegend vereinbar?
- Passt der Lösungsweg überwiegend zu meinem grundlegenden Handlungsstil, zu meinem Wesen?
- Wenn ich den Aufwand an Zeit und Kraft dem möglichen Nutzen gegenüberstelle, zu welchem Ergebnis komme ich da? Bin ich bei dieser Kosten-Nutzen-Relation bereit den Lösungsweg umzusetzen?
- Welche möglichen positiven und negativen Konsequenzen könnte der Handlungsweg bei mir/bei dem Mitarbeiter/bei dritten Personen bewirken?
- Was ist das Besondere und Reizvolle an diesem Lösungsvorschlag? Was zeichnet ihn gegenüber früheren Lösungsversuchen aus?
- Halte ich diese Lösungsmöglichkeit für realisierbar? Was spricht dafür, was dagegen?
- Welche Veränderung, welchen Erfolg oder welche Hilfe verspreche ich mir von der Umsetzung des Lösungsvorschlags kurz-, mittel-, oder langfristig?
- Inwieweit bin ich bereit, mich für diesen Lösungsweg zu engagieren? Wie wichtig ist mir eine Lösung des Problems? Wie stark will ich eine Veränderung der Problemsituation (Skala 1-6).
- Wie geht es mir bei dem Gedanken, die Handlungsmöglichkeit bei der nächsten Gelegenheit in meinem Berufsalltag in die Tat umzusetzen?

Wichtig ist nicht, alle hier dargelegten Fragestellungen abzuarbeiten, sondern einzelne Punkte vertiefend aufzugreifen. Nach Auswahl geeigneter Bewertungskriterien können die Lösungsalternativen mit – = nicht geeignet, + = gut geeignet und ++ = sehr gut geeignet bewertet werden. „Die Erfahrung hat gezeigt, dass sehr ungewöhnliche und ganz neue Lösungswege nur selten gewählt werden. Meistens sind diejenigen Lösungen motivierend, die für den Ratsuchenden angemessen, ungewöhnlich oder teilweise neu sind, die Anteile haben, die schon bekannt sind bzw. sich bereits bewährt haben oder einem Trend folgen, die Anerkennung zur Folge haben. Insbesondere aber spielt eine positive Kosten-Nutzen-Analyse eine Rolle“ (Mutzeck, 1988; Mutzeck, 1997, S. 102).

Der vorangegangene Coaching-Schritt schliesst mit der Anerkennung für das bis hierher erarbeitete durch den Tandem-Coach ab. Auch hier gibt es wieder für die unterschiedlichen Persönlichkeiten die jeweils passende Anerkennungsart in Form einer ICH-Botschaften.

Anerkennung für das bis hierher erarbeitete durch den Tandem-Coach	Für die verschiedenen Persönlichkeiten gibt es jeweils passende <i>Anerkennungsarten</i> , am besten ausgedrückt in ICH-Botschaften: Emotionales Annehmen: „Ich freue mich über die Fortschritte ...“. Aufmerksames Annehmen: „Es gefällt mir, wie ...“. Wohlwollendes Akzeptieren: „Das klingt überzeugend für mich...“.
---	--

Ausschlaggebend für den Erhalt der Motivation des Ratsuchenden ist der sensible Einsatz von Lob und Anerkennung für das bis dahin im Tandem-Coaching-Gespräch Erarbeitete.

In der nun folgenden Planungsphase soll der Ratsuchende zur Pragmatisierung und Konkretisierung ermuntert werden. Gemeinsam wird darüber nachgedacht, wie der ausgewählte Lösungsweg in Interaktion umgesetzt wird. Mutzeck (1997) bezeichnet diesen Beratungsschritt als Planung von Handlungen und Vorbereitung für deren Umsetzung. Und auch Lippitt und Lippitt (1979; 1999) beschreiben in Phase vier ihre Arbeitsschwerpunkte mit Planung von Zielen bzw. Arbeitsplanung und Engagement.

Planung und Vorbereitung der Umsetzung in den Berufsalltag	Wie sehen die Schritte aus, die zu Ihrem Ziel führen? Was und wer könnten Ihnen helfen, diese Schritte in Ihrem Berufsalltag zu verwirklichen? Handlungsschritte, Umsetzungshilfen und Störungsentgegnungen
---	---

Die einzelnen Handlungsschritte sollen als Absichtserklärung formuliert werden; beispielsweise: „Ich beabsichtige ...“. Es wird konkret bezeichnet, welche Handlung, wo, wann, wie, unter welchen Bedingungen und mit welcher Einstellung ausgeführt werden soll.

Anschließend beschäftigen sich die Lernpartner mit unterstützenden, förderlichen und erleichternden Bedingungen bei der Umsetzung einzelner Handlungsschritte, aber auch mit störenden und hemmenden Einflussfaktoren. „Die qualitative Arbeit, die Reflexion der Umsetzung des Lösungswegs ist das tragende Element der Weiterentwicklung von Problemlösungskompetenz“ (Mutzeck, 1997, S. 110). Umsetzungshilfen können sein (Mutzeck, 1997, S. 104ff): Erinnerungshilfen, materielle Hilfen, Strategien zur Handlungsunterbrechung, Hilfen zur Selbststeuerung oder die Suche von Unterstützungspartnern. Es sollten auch Gedanken nach möglichen Störungen, Erschwernissen oder Widrigkeiten, die bei der Handlungsausführung auftreten könnten, zugelassen werden, um schon zu diesem Zeitpunkt über gezielte Maßnahmen zur Vorbeugung, Abwehr oder Entgegnung nachzudenken. Zur Vorbereitung eignet sich das mentale Rollenspiel, das gedankliche Durchspielen von Interaktionen, oder Handlungsunterbrechungen (Wahl, 1991). Weitere Unterstützungsfunktionen bei der Handlungsplanung können die Formulierung von Leitsätzen oder die Vorsatzbildung haben.

Um die Verbindlichkeit von Absprachen und damit die Realisierungschancen des Lösungsweges zu erhöhen, sollten Absichtserklärungen, Vereinbarungen und Aufgaben in eine Art Zielformulierung gebracht werden. Lewin (1948) spricht in diesem Zusammenhang von Integration der neuen Sichtweisen in das Selbstkonzept des Ratsuchenden. Im Tandem-

Coaching-Prozess kann der Ratsuchende beispielsweise an den Tandempartner über Start und Fortgang der Umsetzung von Lösungsschritten im konkreten Arbeitsumfeld berichten. Der Partner leitet den Ratsuchenden zur Reflexion des Handlungsprozesses an. Er kann gegebenenfalls misslungene Handlungsversuche und Rückschläge auffangen und durch positive Rückmeldung ermuntern. In dieser Transferphase kann die mentale Unterstützung durch den Lernpartner über kurze Telefonate, E-Mails oder Erinnerungs- bzw. Ermutigungsfaxe laufen. In jedem Fall ist es hilfreich für den Ratsuchenden, sich das Protokoll des letzten Tandem-Coaching-Gesprächs wiederholt durchzulesen und darüber hinaus fortlaufend schriftliche Erfahrungs- und Reflexionsberichte zu führen. Diese können hemmende oder fördernde Bedingungen des Problemlösungsprozesses aufzeigen und dienen als Grundlage nach-folgender Analysen und Transferbesprechungen.

Die Begleitung bei der Umsetzung von erarbeiteten Lösungsschritten kann organisatorisch zeitnah in Form von Telefonaten vor und nach der konkreten Handlungsdurchführung am Arbeitsplatz passieren oder auch durch Fax-Informationen oder e-mails.

Abschlusssequenz (Wolters, 2000)	<ul style="list-style-type: none"> • Gemeinsames Tandem-Coaching -Sitzungs-Protokoll • Gegenseitiges Feedback • Bewertung der Tandem-Coaching -Sitzung (Anerkennung, Botschaft, Hausaufgabe) (Wolters, 2000, S. 103ff) • Vereinbarung des nächsten Termins nebst Ausweichtermin • Verabschiedung
--	---

Die Lernpartner geben sich abschließend gegenseitig Feedback und überprüfen ihre jeweils individuellen Lern- und Entwicklungsziele. Sie bewerten die Sitzung und entscheiden gemeinsam, ob sie die Lernpartnerschaft weiterführen oder beenden wollen. Sie unterzeichnen das gemeinsame Tandem-Coaching-Sitzungs-Protokoll, vereinbaren einen nächsten Gesprächstermin, legen fest, welcher Lernpartner die Rolle des Coaches übernehmen wird und verabschieden sich gegenseitig.

Nicht jedes Tandem-Coaching-Gespräch muss alle oben beschriebenen Beratungsschritte im Detail durchlaufen. Diagnostische Gespräche, die zur Klärung und Unterstützung dienen, werden eher die ersten vier Beratungsschritte vertiefen, Planungsgespräche dagegen eher die letzten vier Schritte.

Das Tandem-Coaching kann zum einen als eine Form der professionellen Fremdberatung bezeichnet werden, bei der der Berater und der Ratsuchende unterschiedliche Personen sind. Andererseits kann Tandem-Coaching auch im weiteren Sinne als eine Form der Selbstberatung verstanden werden, bei der sich Personen gegenseitig beraten (Mutzeck, 1997, S. 21). Bei der Selbstberatung ist allerdings auf die Notwendigkeit gelegentlicher Fremdberatung hinzuweisen⁵¹.

⁵¹ Supervision wird in diesem Zusammenhang als eine Spezialform von Beratung gesehen, die eine angeleitete Praxisreflexion und -bewältigung für Berater darstellt, um deren psychische Arbeitsbelastungen abzubauen (Mutzeck, 1997, S. 25). Vgl. auch Mutzeck, W. (1989): Kollegiale Supervision. Forum Pädagogik. 2. Jg., Heft 4, S. 178-182.

Kooperative lösungsorientierten Gespräche können sowohl als unmittelbare Beratungen⁵² in Form von Tandem-Coaching-Gesprächen als auch in mittelbare Beratungen über ein Medium durchgeführt werden. Medien wie das Telefon, FAX, Audiocassetten, Zustands- oder (Situations-)berichte und die schriftliche Beratung per Brief oder e-mail können genutzt werden. Die hier dargelegten Beratungsschritte im Tandem-Coaching-Gespräch sind für Ergänzungen und Erweiterungen offen. Hilfreich können auch gegenseitige Besuche am Arbeitsplatz mit direkten Beobachtungen von Führungskraft-Mitarbeiter-Interaktionen und Gespräche mit dritten Beteiligten im Umfeld des Ratsuchenden, wie Kollegen, Mitarbeiter oder dem Vorgesetzten sein.

3.3.9 Tools

Neben der Erarbeitung einer Tandem-Coaching-Konzeption mit der Vorgabe einzelner Beratungsschritte, die die drei genannten Merkmale: kooperativ, lösungsorientiert und kurz erfüllen, werden in diesem Abschnitt noch weitere Interventionstechniken und -methoden vorgestellt und diskutiert, die als sogenannte zusätzliche Tools⁵³ im Tandem-Coaching-Gespräch eingesetzt werden können. Die Auswahl der beschriebenen Tools erfolgt dabei unter dem Aspekt eines stets erweiterbaren Baukastens an möglichen Interventionstechniken, die noch zusätzlich oder auch ersetzend in das Tandem-Coaching-Konzept integriert werden können. Diese unterschiedlichen Tools sollen dem Tandem-Coach ermöglichen, das vorliegende grundlegende Tandem-Coaching-Konzept durch die zusätzliche Wahl an Interventionstechniken zu bereichern und dadurch auch individuell auf ihn als Coach und auch persönlich auf den Ratsuchenden abzustimmen. Die Einordnung der Interventionen in ein bestehendes Konzept soll dabei stets ermöglicht und dem Ratsuchenden so Transparenz und Mitbestimmung bei der Auswahl der Interventionen gegeben werden (Riedel, 2003).

Dabei ist jeder Einsatz eines Tools zugleich als Intervention in das Tandem-Coaching-Gespräch zu verstehen. Das können auch Elemente, die nicht als Gesprächselemente im weitesten Sinne zu verstehen sind, sein. Unter einer Intervention sind letztlich alle professionellen Handlungen zu definieren, mit denen das Verhalten eines anderen Menschen nach einem bestimmten Konzept reflektiert und beeinflusst werden soll: „Alles, was ein Berater tut, ist eine „Intervention“, also ein „Dazwischengehen“. (Looss, 1997, S. 118). Ob der Tandem-Coach damit die Aufmerksamkeit des Ratsuchenden auf dieses oder jenes lenkt, liegt in dessen Wahrnehmung und methodischer Vorgehensweise. Wolters (2000) hat beispielsweise aus ganz unterschiedlichen therapeutischen Ansätzen Interventionstechniken herausgelöst und nutzt diese in seiner Form der lösungsorientierten Kurzberatung. Zu nennen sind hier u.a. das Pacing (Spiegeln) und Leading (Führen) aus dem Neurolinguistischen Programmieren (NLP) (Bandler, 1991; Grinder, 1992; Bachmann, 1999; Mohr, 1998), das

⁵² Entscheidend für die unmittelbare Form ist, dass sich die Gesprächspartner in einem Sichtkontakt zu einander befinden, d.h. das Elemente der Gestik und Mimik mit in die Wahrnehmung des Gegenüber einfließen können. Das ist beispielsweise auch gegeben, wenn die Tandem-Coaching-Partner sich bei einem gemeinsamen Spaziergang beraten.

⁵³ Rauen bezeichnet in seinem 2004 erschienenen Buch „Coaching-Tools“ diese Tools als Interventionstechniken und methodisches Handwerkszeug aus ganz unterschiedlichen Ausrichtungen und methodischen Coaching-Schulen. Vergleichbares findet sich auch bei Vogelauer (2005).

Erklärungsmodell des Täter-Opfer-Retter-Dreiecks aus der Transaktionsanalyse (TA) (Berne, 1991; Steward, Joines, 1990) und die Individualpsychologischen Betrachtungen von Alfred Adler (1973).

Eine sinnvolle Ergänzung des Tandem-Coaching-Gesprächs kann der konkrete Besuch des Tandem-Coaches im Arbeitsumfeld des Ratsuchenden sein. Und weil ein Treffen des Tandem-Coaches mit der ratsuchenden Führungskraft direkt an dessen Arbeitsplatz ein Kriterium für die Qualität eines Coachings ist (Heß & Roth, 2001), soll diese Intervention abschliessend genauer beschrieben werden. In der Begleitung und Beobachtung der praktischen Arbeit können Ansätze für ein effizienteres Führungshandeln gefunden werden. Maaß und Ritschl (1997, S. 19) bezeichnen diese Vorgehensweise als einen Arbeitstag durchlaufendes „Live-Coaching“.

Die Tandempartner sollten sich im Vorfeld verdeutlichen, warum sie einen gegenseitigen Besuch am Arbeitsplatz durchführen wollen, der in jedem Fall einen zusätzlichen Zeitaufwand bedeutet. Versprechen sich die Tandempartner davon anschließend realistischere Lösungsansätze für Veränderungen im Führungshandeln oder wollen sie damit das Vertrauen in den Lernpartner stärken und ihm mehr Informationen zum Hintergrund liefern? Die Absichten sollten vor einem Treffen und einer möglichen Begleitung offengelegt werden. Durch einen gegenseitigen Besuch der Tandempartner an deren Arbeitsplatz kann das Situationsverständnis erweitert werden.

In jedem Fall sollte der Besuch am Arbeitsplatz des Tandempartners vor- und nachbesprochen werden. Um sich auf die Begegnung vorzubereiten, können beispielsweise folgen Aspekte vorbesprochen werden (Enns, Rüegg, Schindler & Strahm, 2002, S. 16):

- Welche Handlungssequenzen möchte die besuchte Führungskraft beobachtet und besprochen haben?
- Welche Zielsetzung will der beobachtende Partner in dieser Begegnung verfolgen?
- Wie sieht die gewünschte Haltung der beobachtenden Person aus? Ihr wird als Kollege aus einem anderen Unternehmen beispielsweise die Firma gezeigt.
- Wie sehen die Methoden und Formen der Dokumentation der Beobachtungen aus?
- Wann und in welcher Form wird der Besuch nachbereitet?

Unterstützend sind dabei folgende Voraussetzungen im Nachgespräch (Enns, Rüegg, Schindler & Strahm, 2002, S. 17):

- Widerspiegelnde, beschreibende Mitteilungen über die beobachteten Handlungen zum Ausdruck bringen,
- das Beobachtete untersuchen, ergründen und deuten,
- andere, ähnliche Erfahrungen austauschen und miteinbeziehen,
- nach der persönlichen Bedeutung von spezifischen Handlungen suchen,
- persönliche berufliche Brennpunkte erkennen, ins Blickfeld rücken, ausleuchten und erörtern,
- dementsprechende individuelle Zielsetzungen im Tandem-Coaching formulieren.
- weiterführende Führungssequenzen planen.

Mahlmann (2001; 2002) nennt dieses methodische Element der Beobachtung und Begleitung im Coaching „Schattentage“, die in seiner Beschreibung eine Woche lang andauern. Dahinter verbirgt sich eine unauffällige Feldforschung am Arbeitsplatz des Ratsuchenden, bei der der Coach beobachtet und so Kontextwissen gewinnt. Der Coach ist stets dabei, bleibt aber stumm. Dieses „shadowing“ kann bei den Gecoachten zunächst spontanes Unbehagen verursachen und muss deshalb im Vorfeld thematisiert werden. Neben formellen Basisinformationen wie Unterlagen über das Unternehmen und den Lebenslauf des Ratsuchenden bringen die Schattentage zusätzlich Eindrücke über die Umwelt und die unternehmenskulturellen Eigenheiten, in die der Gecoachte eingebettet ist (Mahlmann, 2002, S. 74)⁵⁴.

Entscheidend in diesem Zusammenhang ist auch, wie der Beobachter in den Arbeitszusammenhang eingeführt wird. Stellt der Ratsuchende seinen Kollegen und Mitarbeitern den Coach auch als solchen vor, d.h. steht er zu seinen Veränderungsanliegen oder nicht? Auch muss der jeweilige Vorgesetzte vom Tandem-Coaching-Auftrag informiert sein, was nicht heißen muss, dass er bis in das Detail in die Vorgehensweise eingeweiht wird.

Im Weiteren klären die Tandempartner, was genau beobachtet werden soll. Eventuell sind dazu im Vorfeld bereits Fragestellungen erarbeitet worden. In jedem Fall ist festzulegen, welche Sequenzen beobachtet werden sollen und wie die Beobachtungen anschließend aufbereitet werden, um dem Lernpartner eine qualifizierte Rückmeldung zu den eigenen Beobachtungen und Vermutungen geben zu können. Zuvor eindeutig formulierte Beobachtungsbögen stellen dabei eine unschätzbare Hilfe dar.

Praktisch kann die Begleitung am Arbeitsplatz so ablaufen, dass der Tandem-Coach und der Lernpartner terminlich bestimmte aufeinander folgende Tage in einer Woche vereinbaren, in der die zu beobachtenden Situationen auch real auftreten. Während der Begleitung hält sich der Beobachter im Hintergrund sowohl physisch als auch kommunikativ. Er sitzt an einem möglichst unauffälligen Ort und folgt der Führungskraft zu Kollegen, Mitarbeitern und Besprechungen etc. Dabei hört er still zu, beobachtet und schreibt seine Beobachtungen nieder. „Er sammelt Informationen und Eindrücke über die Wechselwirkungen von Klient und Unternehmen“ (Mahlmann, 2002, S. 75). Die Protokollierung erfolgt entlang einem Beobachtungssystem⁵⁵. Jedes Protokoll enthält die Beschreibung einer oder mehrerer auffälliger Situationen, die möglichst detailliert notiert werden und die die Interaktionsfolge, Mitarbeiterverhalten – Verhalten der Führungskraft – Mitarbeiterverhalten – Reaktion der

⁵⁴ Mahlmann (2001, S. 39) führt auch schriftliche und mündliche Befragungen von Kollegen, Vorgesetzten und Mitarbeitern durch, wenn es für die anvisierten Veränderungsziele der ratsuchenden Führungskraft relevant ist, zu erfahren, wie diese von dritter Seite wahrgenommen wird. Für Aspekte des Führungshandelns wäre diese methodische Vorgehensweise sicher sehr gewinnbringend für die lernende Führungskraft. Gleichzeitig ist deren Durchführung jedoch von Führungskräften mit großen Ressentiments belegt.

⁵⁵ Das von Humpert und Dann eingesetzte System nennt sich BAVIS (2001, Kap. 4). Es stammt aus dem Konzept des Konstanzer Trainingsmodells. Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM) ist für die Lehreraus- und -weiterbildung konzipiert worden und wird inzwischen in erzieherischen, sozialen, medizinischen und pflegerischen Berufen sowie in der betrieblichen Ausbildung eingesetzt. Die ursprüngliche Konzeption wurde zwischen 1983 und 1987 entwickelt; sie basierte auf Ergebnissen, die die ehemalige Forschungsgruppe „Aggression in der Schule“, Dann, Humpert, Krause & Tennstädt seit 1978 an der Universität Konstanz erarbeitet hatte. Im Rahmen einer umfassenden Evaluationsstudie mittels Beobachtung und Befragung konnten mannigfaltige Trainingswirkungen bei Lehrkräften und Schülern nachgewiesen werden (Tennstädt, 1991).

Führungskraft usw. in seiner zeitlichen Abfolge festhalten. Humpert und Dann empfehlen im Anschluß an die jeweils beobachtete Sequenz ein Kurzinterview mit dem Ratsuchenden, in der eine Rekonstruktion der schwierigen und auffälligen Situation erfolgt. Im Kurzinterview stellt der beobachtende Tandempartner bestimmte Fragen zur Situation, zur Beschreibung des Mitarbeiterverhaltens, zu den vermuteten Ursachen und Absichten des Mitarbeiterverhaltens, zur Erstreaktion des Ratsuchenden in der beobachteten Sequenz, zu deren Handlungszielen, zu den Folgereaktionen des Mitarbeiters, zu weiteren Handlungssequenzen und zu Alternativhandlungen in anderen typischen Situationen.

Anschließend wird eine Rekonstruktion der Sequenz vorgenommen, wobei jeweils die Verhaltensweise, die erfragten oder vermuteten Gedanken und Absichten und die vermuteten begleitenden Gefühle vom Ratsuchenden selbst auf kleinen Kärtchen untereinander festgehalten werden⁵⁶. Die genaue Analyse der eigenen Gefühle, Gedanken und Handlungen führt einerseits dazu, dass neue, flexiblere Handlungsmöglichkeiten gesucht werden. In dieser Phase kann es beim Lernenden gelegentlich zu Verunsicherungen kommen, weil das bisherige Verhalten durch Überlegungen und Anregungen des Tandempartners in Frage gestellt werden. Andererseits zerstreut die lobende und sehr häufig positive Rückmeldungen zum Verhalten durch den Tandempartner oft auch die Zweifel an der Richtigkeit des eigenen Verhaltens und stärken den Lernpartner zusätzlich (Humpert & Dann, 2001, S. 47). Das Beobachtungsmaterial bereitet der Coach zur nächsten Coaching-Sitzung auf, d.h. er „sichtet, kategorisiert, strukturiert – und entdeckt so Eigenheiten und Muster in Verhaltensweisen und Interaktionen seines Coachees mit anderen“ (Mahlmann, 2002, S. 75). In der Sitzung selbst werden die Themen zunächst vom Ratsuchenden beschrieben und anschließend auch von diesem bewertet. Der Lernpartner erkennt, wo und warum Handlungsbedarf besteht und er bestimmt die Themen für die weitere Zusammenarbeit. Im Anschluss an die Rekonstruktion einer auffälligen Situation empfehlen Humpert und Dann (2001) die Auswahl eines ersten Trainingsbausteins, d.h. die Hinzufügung von neuem Wissen mit dem Ziel, den Handlungsspielraum zu erweitern. Die persönlichen (subjektiven) Theorien des Lernenden sollen auf diese Weise mit wissenschaftlich begründeten Konzepten angereichert werden.

Im Tandem-Coaching können die Ergebnisse der Beobachtungen zur Formulierung von Veränderungswünschen führen. Sie können neben oder an Stelle der Ergebnisse aus der Analyse des individuellen Führungshandelns mit der Weingartner Appraisal Legetechnik konkrete Führungskraft-Mitarbeiter-Interaktionen liefern, die anschließend Inhalte eines Tandem-Coaching-Gespräches bilden. In der Besprechung der Schattentage berichtet der Coach von seinen Beobachtungen und der Ratsuchende bestimmt daraufhin die Themen, bei denen er Handlungsbedarf sieht (Mahlmann, 2002, S.72).

Die Durchführung von Beobachtungstagen am Arbeitsplatz ist zeitaufwendig. Riedel (2003) hinterfragt kritisch, ob ein Praxisbesuch des Tandempartners, wie von Wahl (1991) empfohlen, nicht die Umsetzung alternativer Handlungsweisen erzwingt und ein Rollenspiel

⁵⁶ Vgl. Rekonstruktion eines Praxisbeispiels in Humpert & Dann, 2001, S. 44-45.

sozusagen als Vorübung zur Realisierung alternativen Handelns nicht legitimer wäre (Riedel, 2003, S. 102). So wäre in jedem Tandem-Coaching-Gespräch abzuwägen, ob eine Selbstbeobachtung des eigenen Führungshandelns mit Unterstützung der Weingartner Appraisal Legetechnik nicht bereits ausreicht, um auf die entscheidenden Themenschwerpunkte für Tandem-Coaching-Gespräche zu fokussieren.

4 Qualifikationskonzept Tandem-Coaching

In diesem Kapitel wird die Festlegung der Zielgruppe der Tandem-Coaching-Qualifikation auf Führungskräfte erläutert. Dabei werden die Anforderungskriterien an einen Tandem-Coaching-Teilnehmer herausgearbeitet. Nach der Diskussion lerntheoretischer Vorüberlegungen werden anschließend die einzelnen Bestandteile der Qualifikationsmaßnahme vorgestellt. Schlussendlich wird auf die für diese Qualifikation wesentlichen Aspekte des Lernens im Tandem bzw. der kooperativen Lernform eingegangen.

4.1 Zielgruppe Führungskräfte

Die Festlegung auf Führungskräfte als Zielgruppe für das Tandem-Coachings ergibt sich aus zwei Überlegungen. Zum einen stammt die Idee des Tandem-Coachings zwischen zwei Führungskräften aus der praktischen Erfahrung des Einzel-Coachings mit dieser Zielgruppe. Zum anderen korreliert die Festlegung auf Führungskräfte mit den ausgewählten inhaltlichen Fragestellungen, die mit dieser kooperativen, lösungsorientierten Kurzberatung bearbeitet werden sollen. Die Tandem-Coaching-Themen sollen sich aus der Interaktion der Führungskraft mit deren Mitarbeitern, Kollegen oder dem direkten Vorgesetzten ergeben.

Um die Tandem-Coaching-Qualifikation nah am unterstellten Bedarf der Zielgruppe zu entwickeln und, um daraus einen möglichst großen Nutzen für diese Zielgruppe zu generieren, ist es notwendig, den heutigen beruflichen Alltag einer Führungskraft in einem mittelständischen Unternehmen genauer zu betrachten. Erkenntnisse für diese Bedarfs-erhebung können u.a. gewonnen werden in der direkten Beobachtung von Führungskräften in ihrem Arbeitsumfeld, in Einzel-Coaching-Prozessen mit Führungskräften, in einer persönlichen oder telefonischen Befragung dieser Zielgruppe oder aus aktuellen Fach-veröffentlichungen und wissenschaftlichen Beiträgen zur derzeitigen Situation der Führungs-kräfte und deren aktuellen Aufgabenstellungen.

Bei der Durchsicht entsprechender Fachzeitschriften wird deutlich, dass das Thema Führung heute eines der am häufigsten diskutierten Themen in der betriebswirtschaftlichen und sozialwissenschaftlichen Literatur darstellt. In den letzten Jahren sind eine ganze Reihe von Forschungsarbeiten von unterschiedlichen Fachrichtungen aus durchgeführt worden (Bertold, Gebert, Rehmann & Rosenstiel, 1980; Böning, 1989; Dehner, 1999 u. 2001; Götz, 1993 u. 1994; Häring, 2003). Bei der Sichtung dieser Arbeiten wird eines schnell deutlich, dass Führung ein multifaktorielles Geschehen ist, zu dessen Verständnis bei verschiedenen Faktoren wie Führer, Geführte, Aufgaben, Organisation, Umwelt etc. angesetzt werden kann. Um die komplexen Führungszusammenhänge angemessen verarbeiten zu können, wurden in der Führungsforschung verschiedene Vereinfachungen vorgenommen. Im Allgemeinen wird unter dem Begriff Führung ein intentionaler sozialer Beeinflussungsprozess verstanden, bei dem eine Person versucht, andere Personen zur Erfüllung gemeinsamer Aufgaben und Erreichung bestimmter Ziele zu veranlassen (Neuberger, 2002). Der funktionale Begründungsversuch zur Erklärung der Entstehung des Führungsphänomens geht zunächst davon aus, dass viele Problemstellungen in Unternehmen ein gemeinsames Agieren vieler Personen erfordern. Je mehr Personen an der Problemlösung arbeiten, desto höher wird der

Koordinationsaufwand zwischen ihnen, der eine Führung einzelner Personen mit entsprechender Kompetenz erfordert. Führung vollzieht sich in der Regel innerhalb einer dyadischen und Gruppen-Beziehung (Otto & Vespermann 2005 a u. b). Mindestens zwei Personen, Führungskraft und Mitarbeiter, agieren dabei gemeinsam in einer Führungssituation innerhalb eines größeren Führungskontextes. Ergebnis jeder Führungsbeziehung sollte dabei ein wie auch immer ausfallender Führungserfolg im Zuge einer sozial akzeptierten Verhaltensbeeinflussung sein. Führung vollzieht sich dabei stets vor dem Hintergrund gegebener Umfeldbedingungen, was als Führungssituation bezeichnet wird.

Insbesondere bei der Führung in Organisationen, gilt es auf einen Unterschied hinzuweisen, der für ein genaueres Verständnis von Führung von zentraler Bedeutung ist: Führung ist nicht zu verwechseln mit einer Leitungsfunktion. Zu unterscheiden ist zwischen einem Vorgesetzten oder auch Leiter, dessen Rechte und Pflichten allein durch seine Position festgesetzt werden und einer Führungsperson. Letztere bedarf der Anerkennung bzw. Akzeptanz durch die Geführten. Das Kriterium der Anerkennung bzw. Akzeptanz ermöglicht erst die Unterscheidung zwischen einem Vorgesetzten und einem Führer. So kann eine beliebige Person zwar formal Vorgesetzter einer anderen Person sein, muss von letzterer aber nicht zwangsläufig als Führer akzeptiert werden.

In den letzten Jahren werden einerseits wieder verstärkt charismatische, transformationale bzw. visionäre und strategische Führungsmodelle diskutiert, wobei das Führungsverständnis in erster Linie auf die Person des Führenden und dessen Eigenschaften und Fähigkeiten reduziert wird (Schieffer, 1997). Mitreißende visionäre Führungspersönlichkeiten sollen die Mitarbeiter begeistern und damit zu besserer Leistung anspornen. Die Hauptkritik an diesen Führungstheorien bezieht sich dabei vor allem auf die Befürchtung der Wiederbelebung der autoritären Führungsperson. Damit verbunden ist die Gefahr, dass die Einflussmöglichkeiten der Führungskraft überschätzt werden. Andererseits wird heute aber auch vermehrt von der eindimensionalen Betrachtungsweise der Eigenschaften bzw. des Verhaltens einer Führungskraft abgegangen und die Interaktion zwischen Führenden und Geführten betrachtet (Neuberger, 2002)⁵⁷. Die Systemische Führung beispielsweise, die an den Erkenntnissen der neueren Systemtheorie, insbesondere von Luhmann (2008) ansetzt, ist noch skeptischer gegenüber gezielten Führungsinterventionen. Dieser Ansatz verspricht sich von der Förderung der Selbstorganisation mehr Erfolg. Die ganzheitliche Sicht des systemischen Ansatzes berücksichtigt nicht nur die Interaktionen zwischen der Führungskraft und ihren Mitarbeitern, sondern auch die Interaktionen zwischen Mitarbeitern, Kollegen, Kunden und auch Lieferanten, um ein besseres Verständnis der vielen Dimensionen von Führung zu ermöglichen.

Als Führungskräfte können grundsätzlich diejenigen Personen bezeichnet werden, die auf den unterschiedlichsten Hierarchieebenen eines Unternehmens Führungsaufgaben wahrnehmen und im Rahmen dieser Aufgaben Verantwortung gegenüber anderen Personen übernehmen. Diese Personen sind zentrale Antriebsquellen bzw. zentrale Erfolgsfaktoren für

⁵⁷ Neuberger (2002) zeigt diese Entwicklung in seiner Überblicksdarstellung über Ansätze, Ergebnisse und kritische Bewertungen der Führungsforschung.

die Entwicklung eines jeden Unternehmens (Hungenberg, 1990, S. 443). Führungskräfte haben Personalverantwortung und treffen Entscheidungen über Sachvorgänge. Jede Führungskraft hat für den Bestand und die Entwicklung des jeweiligen Unternehmens eine entscheidende Schlüsselposition inne, in der sie bedeutende Arbeitgeberfunktionen ausübt, Arbeitsaufgaben plant, prüft, entwirft und ihre Aufgaben mit erhöhter Verantwortlichkeit ausführt (Schieffer, 1997, S. 7).

Bezogen auf die angesprochene Zielgruppe der Führungskräfte wird davon ausgegangen, dass der an der Tandem-Coaching-Qualifikation potenziell Interessierte in diesem Zusammenhang nicht nur auf berufsorientierte Kompetenzentwicklung aus ist. Es wird unterstellt, dass der Teilnehmer in der Mehrzahl der Fälle auf persönliche Weiterentwicklung aus und dabei an Themen wie Wachsen⁵⁸, Reife, Lebensbereicherung interessiert ist.

4.1.1 Führung als Persönlichkeitsmerkmal

Die Frage nach den Anforderungen an heutige Führungskräfte ist mit den persönlichen Eigenschaften, die in der Person der Führungskraft liegen, eng verknüpft. Nicht zuletzt, weil diese „Eigenschaften der Führerpersönlichkeit die entscheidenden Einflussgrößen für den Erfolg oder Misserfolg von Führung darstellen“ (Wild, 1997, S. 74). Das Vorhandensein von Führungspersönlichkeit impliziert, dass es offensichtlich nicht allen Menschen gegönnt ist, über solche individuelle Eigenschaften und den damit verknüpften Führungskompetenzen zu verfügen. Wie aber gelangt die heutige Führungskraft zu diesen entscheidenden Persönlichkeitsmerkmalen?

Aus erziehungswissenschaftlicher und betriebspädagogischer Perspektive gibt es drei Merkmale, die auf die Persönlichkeitsentwicklung des Menschen Einfluss nehmen: die Erziehung, die Bildung und die Sozialisation. Die Erziehung kann in diesem Zusammenhang verstanden werden als die Entfaltung der Persönlichkeit durch die geistige Einwirkung durch andere Personen (Fremderziehung) und durch Anstrengung des Individuums selbst (Selbsterziehung) (Brunner & Huber, 1989). Hinter Entwicklung zu einer Führungspersönlichkeit steht das persönliche Bestreben des Einzelnen, sein Leben selbst zu führen. Dabei bildet die Selbständigkeit, die sich in der individuellen Steuerung und Gestaltung des Lebens wieder findet, die Zielsetzung der Bemühungen. Derjenige, der sich selbst steuern und organisieren kann, bringt die notwendigen Kompetenzen mit, um ein Team anzuleiten oder auch ein Unternehmen führen zu können (Mutzeck, 1990). Die Erziehungsbemühungen von außen können hier als Entwicklungshilfe verstanden, die eine Person beim Erwachsenwerden begleitet.

Die Bildung kann gegenwärtig als lebenslange Leistung der Eigentätigkeit und Selbstbestimmung eines Menschen verstanden werden. Die Bildung eines Menschen steht dabei für einen Formungs- und Entwicklungsprozess und gleichzeitig für den geistigen Zustand einer Person. „Gebildet im Sinne der Erwachsenenbildung wird jeder, der in der ständigen

⁵⁸ Wolters (2000, S. 34) spricht in diesem Zusammenhang von einer steten Aktualisierungstendenz des gesunden, psychisch unbelasteten Menschen.

Bemühung lebt, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln“ (Brüggmann, 1991, S. 24).

Der von Durkheim (1981, 1999) geprägte Begriff der Sozialisation bezeichnet die Gesamtheit der Phasen, durch die der Mensch zur sozialen und gesellschaftlich handlungsfähigen Persönlichkeit wird, indem er in gesellschaftliche Struktur- und Interaktionszusammenhänge wie die Familie, die Schule und die Arbeitswelt hineinwächst. In der familiären Sozialisation lernt der Mensch beispielsweise Reaktionsweisen und Verhaltensmuster, die im Umfeld Zuneigung und Anerkennung garantieren. Ein entscheidender Aspekt für eine gelungene Sozialisation ist die Anpassung des Individuums an das bestehende Wert- und Normsystem der Gesellschaft, in der es aufwächst.

Unter einer Persönlichkeit kann somit die entwickelte und ausgeprägte Individualität eines erzogenen, gebildeten und sozialisierten Menschen verstanden werden. Die Persönlichkeit äußert sich in der Ausgewogenheit zwischen Rationalität und Emotionalität, zwischen Individualität, einem hohen Maß an Eigenwert und Selbstbehauptung, und Sozialität, hier vorrangig verstanden als Anpassungsfähigkeit an bestehende gesellschaftliche Normen- und Wertesysteme. Eine Persönlichkeit muss demnach gut zwischen Trieb- und Gewissensstruktur abwägen, wobei das Triebhafte durch das Gewissen beobachtet und kontrolliert wird. Sie ist außerdem in der Lage, eine ausgewogene Balance zwischen Arbeit, Leistung und Antrieb auf der einen und Entspannung, Loslassen und Mußefähigkeit auf der anderen Seite herzustellen und zu erhalten (Schieffer, 1997, S. 75).

Das Bedürfnis nach Entwicklung ist dabei mehr oder weniger ausgeprägt in der Persönlichkeit selbst verankert (Becker, 1989, S.10). Becker (1989) benennt vier Bedürfnisse eines Menschen, die ihn zu seiner Persönlichkeitsentwicklung motivieren können und ordnet diesen entsprechende Kräfte zu, die von dieser Person zur Bedürfnisbefriedigung eingesetzt werden können.

Bedürfnisse, die Persönlichkeitsentwicklungen auslösen können	Kräfte, die die Bedürfnisbefriedigung lenken
Neugierde und Wissensdrang	Logik und analytisches Denken
Spieltrieb und kreative Bedürfnisse	Phantasie und intuitives, konzeptionelles Denken
Körperliche Bedürfnisse und Aktionslust	Vitalität, Motorik, Reflex und physische Kraft
Erleben wollen und soziale Bedürfnisse	Gefühl, Einfühlungs- und Kontaktvermögen

Abb. 4.1.1-1:Entwicklungsbedürfnisse nach Becker (1989)

Nach der Vorstellung von Becker (1989) erzeugt ein nicht befriedigtes Bedürfnis Spannungen, deren Dynamik Kräfte auslöst und den Einzelnen zum Handeln bewegt. Dabei ist die zugrunde liegende Zielsetzung der Selbstentfaltung und -verwirklichung handlungsleitend. Unter Selbstverwirklichung wird dabei die Maximierung des eigenen Potentials verstanden, die Verwirklichung von Möglichkeiten, Fähigkeiten und Talenten als Erfüllung eines inneren Auftrags (Becker, 1989).

Eine Persönlichkeit entsteht nach Meinung von Argyris (1962) jedoch erst dann, wenn bestimmte Entwicklungsschritte durchlaufen werden, und zwar:

Von der Passivität	zur Aktivität
Von der Abhängigkeit	zur Unabhängigkeit
Von eingeschränkten Verhaltensmöglichkeiten	zu einer Vielfalt von Verhaltensmöglichkeiten
Von sprunghaften, oberflächlichen Interessen	zu tiefen und intensiven Interessen
Von einer kurzfristigen Perspektive	zu einer Langzeitperspektive
Von untergeordneter Stellung bzw. Haltung	zu gleichrangiger, übergeordneter Stellung bzw. Haltung
Vom Mangel an Selbstbewusstsein	zu hohem Selbstbewusstsein und Selbstkontrolle

Abb. 4.1.1-2: Entwicklungsschritte nach Argyris (1962)

Die Entwicklung zu einer reifen Persönlichkeit bzw. das erfolgreiche Durchlaufen von Entwicklungsstufen zu einer Persönlichkeit bilden dabei die Voraussetzungen für die spätere Führungstätigkeit und das Eintreten von Führungserfolg. Beispielhaft sei hier Schieffer (1997, S. 127) aufgeführt, der die Persönlichkeitsmerkmale erfolgreicher Führungskräfte folgendermaßen zusammengestellt hat:

Persönlichkeitsmerkmale erfolgreicher Führungskräfte (Schieffer, 1997):

SELBST-Orientierung	
Entwicklungsbezogene Merkmale <ul style="list-style-type: none"> • Reife u. emotionale Weisheit • Entfaltete Persönlichkeit • Selbstkenntnis • Fähigkeit zur Selbstentwicklung 	Temperament <ul style="list-style-type: none"> • emotionale Stabilität und Ausgeglichenheit • Mut und Wille • Risikobereitschaft • Bezieht Position • Hohe Aktionsorientierung • Autonomie bzw. Unabhängigkeit • Optimismus
Bedürfnisse/Motive <ul style="list-style-type: none"> • Ehrgeiz • Macht/Status • Starke Wertorientierung 	Kognitive Fähigkeiten <ul style="list-style-type: none"> • Starke intuitive Fähigkeiten • Ungewöhnliche Interessenkombination • Hohe Realitätsnähe
INTERPERSONALE Orientierung (Mitarbeiter) <ul style="list-style-type: none"> • Integrität, Glaubwürdigkeit • Vertrauen ausstrahlend • Interaktion • Kommunikationsgabe • Situationen und Konstellationen aktiv gestalten • Starkes Informations- und Beziehungsnetz 	UNTERNEHMEN sorientierung <ul style="list-style-type: none"> • Visionskraft • Weitsicht • Zielerreichung • Verantwortungsbewusstsein

Abb. 4.1.1-3: Persönlichkeitsmerkmale erfolgreicher Führungskräfte (Schieffer, 1997)

Schieffer (1997) unterscheidet bei der Zuordnung der Persönlichkeitsmerkmale in Selbst-, Interpersonale-, d.h. zwischenmenschliche und Unternehmensorientierung. An dieser, wie auch in vergleichbaren Zusammenstellungen (Schmidt, 1995; Sauter, 1994; Lenz, Ellebracht & Osterhold, 1998) wird erkennbar, wie vielfältig und komplex die Kompetenzbereiche sind, in denen die Führungskraft Kenntnisse und Fähigkeiten aufweisen sollten, um erfolgreich zu

handeln. Umgekehrt kann die Zusammenstellung von Schieffer (1997) bei der Suche nach Begründungen von Misserfolgen bei Führungskräften herangezogen werden.

Sind die oben genannten Persönlichkeitsmerkmale bei einer Führungs- oder Führungsnachwuchskraft nicht in ausreichendem Maße erkennbar oder vorhanden, ist es oftmals Aufgabe des Unternehmens, diese zu entwickeln. Diese Entwicklungsaufgabe der Unternehmen bezieht sich darauf, die persönlichen und beruflichen Entwicklungsziele der Mitarbeiter mit den Unternehmens- und Organisationszielen in Einklang zu bringen, und dafür entsprechende erfolgsversprechende Instrumente zur Verfügung zu stellen. Mit der Bezeichnung Führungskräfteentwicklung ist hier die konkrete auf die Zielgruppe Führungskräfte ausgerichtete Personalentwicklung gemeint (Sauter, 1994; Pappmehl & Walsh, 1991; Thiel, 1994; Thomas, 1998; Vespermann & Otto, 2005). Dabei können die Zielsetzungen der Führungskräfteentwicklung aus Unternehmens- und Führungskräfte-sicht stark divergieren, wie die folgende Zusammenstellung von Schieffer (1997) zeigt

<p>Betriebliche Einzelziele</p> <ul style="list-style-type: none">• Sicherung des notwendigen Bestandes an Führungskräften• Selektion und Förderung von Führungskräften• Aufdeckungen von Fehlbesetzungen in den Führungsebenen• Erhöhung des Leistungsverhaltens bei Führungskräften• Verbesserung der internen Kooperation und Kommunikation auf dem Führungssektor <p>Individuelle Einzelziele</p> <ul style="list-style-type: none">• Identifikation mit Aufgaben und Inhalten der Führungstätigkeiten• Steigerung des Stellenwerts von Arbeitsklima und Arbeitsqualität• Besserung der Selbstverwirklichungschancen durch Übernahme qualifizierter Tätigkeiten• Schaffung karrierebezogener Voraussetzungen für den beruflichen Aufstieg• Aktivierung bisher ungenutzter persönlicher Kenntnisse und Neigungen

Abb. 4.1.1-4: Zielsetzungen der Führungskräfteentwicklung (Schieffer, 1997)

Neben den Merkmalen Erziehung, Bildung und Sozialisation, die auf die Persönlichkeitsentwicklung des Menschen Einfluss nehmen, lässt sich ergänzend auch die Frage hinsichtlich einer möglichen *genetischen Disposition* zur Führungskraft stellen. James (1958) beispielsweise sieht in der Vitalität bzw. im Vitalitätspotential, in der physischen Energie sowie im Intelligenzpotential einer Person deren genetische Veranlagung für eine ambitionierte Entwicklung zu einer Führungskraft. Einen wichtigen Einfluss auf den späteren Wunsch zur Erreichung von Zielen und Erfolgen scheinen auch die Erwartungen, die die Eltern gegenüber dem Kind äußern und das damit verbundene Belohnungssystem zu spielen. James (1958) hat herausgefunden, dass Individuen, die sich in ihrer Kindheit großen Problemen gegenübersehen, im Erwachsenenalter das Bedürfnis entwickelten, Veränderungen einzuleiten und Menschen neue Richtungen zuzuweisen. Dabei hilft ihnen eine aus der negativen Situation heraus gewonnene Unabhängigkeit. Zahlreiche Beispiele herausragender Führungspersönlichkeiten, die erst zu einem späteren Zeitpunkt ihres Lebens ihre Führungsqualitäten nach entscheidenden Erfahrungen und Erlebnissen entwickelten, untermauern diese These. Kotter (1989, S. 113) kommt in seiner Unter-

suchungen aus den USA von Führungskräften zu ähnlichen Ergebnissen und spricht dabei insbesondere von Herausforderungen in einem frühen Stadium der Karriere, die zu mehr Unabhängigkeit beitragen. Eine weitere Untersuchung in den USA mit 191 Führungskräften von McCall, Lombardo und Morrison (1988, S.3ff) kommt zu einem anderen Ergebnis. Hier bilden die gewonnenen Erfahrungen die wesentliche Determinante für Führungsfähigkeit.

Zusammenfassend lässt sich vermuten, dass eine Person ausgehend von ihren genetischen Dispositionen durch Erziehung, Sozialisation (Herausforderung, und Erfahrung) und Bildung zu einer Persönlichkeit heranwächst, die bestimmte für die Übernahmen von Führungsverantwortung entscheidende Merkmale entwickelt hat oder eben nicht. Daneben scheinen der Wille zum Führen und die Bereitschaft, die damit verbundenen Verantwortlichkeiten und Risiken zu tragen, letztlich auch entscheidende Kriterien zu sein, ob eine Person tatsächlich Führungspotential entwickelt, wenn die Rahmenbedingungen in Form von Erfahrungsangeboten vorhanden sind.

Wie entwickeln deutsche Unternehmen heute ihre Führungskräfte? Erste Führungskräftetrainings in Deutschland beinhalteten zunächst folgende Thematiken: Verstehen von Modellen, Bearbeiten von Fallstudien, konkretes Üben und praktisches Experimentieren; sie basierten auf dem konzeptionellen Verstehen (Schönhammer, 1985). Später kamen Verhaltenstrainings mit Themen wie Kommunikation, Teamarbeit, Problemlösetechniken, etc. dazu, was teilweise zu einer Mechanisierung menschlicher Umgangsformen führte. Wobei vermutlich noch zu wenig auf die individuellen Bedürfnisse jeder einzelnen Führungsperson eingegangen wurde. Seit den 80er Jahren werden Führungstrainings angeboten, die gezielter das Wachstum der individuellen Persönlichkeit betonen; es wird mehr Gewicht auf die Komponenten Selbsterfahrung und Hilfe zur Selbsthilfe gelegt. Im Vordergrund steht nun die „Reflexion der eigenen Verhaltensweisen und eine Ermutigung zur individuellen Weiterentwicklung“ (Hauser, 1991, S. 210). Dabei ist heute der Glaube an die eigene Veränderung, die zentrale Kraft des Entwicklungsprozesses. „Traditionelle Maßnahmen der Führungskräfteentwicklung weisen zwei grundlegende Nachteile auf: die mangelnde Individualisierung und die unzureichende Nachhaltigkeit im Übergang von der Seminar- zur Praxissituation“ (Riedel, 2003, S. 10). Der Einsatz von individuellen und praxisbegleitenden Coachings soll diese Schwächen allerdings beseitigen können (Beck & Bonß, 1989, S. 24 ff). Coaching als Maßnahme der Persönlichkeitsentwicklung soll konkret auf die Erfordernisse des Lernenden in der Organisation abgestimmt sein und die Führungskraft bei der Einübung neuen Handelns in die berufliche Praxis begleiten. Dabei können Handlungsprobleme sowohl in der Aufklärung eigener Ziele⁵⁹ als auch in der Umsetzung bekannter Ziele gelöst werden (Riedel, 2003, S. 12).

Die Ausrichtung der Tandem-Coaching-Qualifizierung am heutigen Bedarf und an den aktuellen Anforderungen von Führungskräften bedeutet demnach, dass diese Qualifizierungsmaßnahme in erkennbarem Maße die Entwicklung der Führungspersönlichkeit fördern bzw. unterstützen sollte. Erkennbar wäre diese Förderung u. a. an der Bildung alternativer

⁵⁹ Gale u.a. (2002) haben in einer bisher umfassendsten Studie zu Coaching mit 1.200 Coaches ermittelt, dass Coaches am häufigsten mit der Zielsetzung verpflichtet werden, die Ziele des Gecoachten zu klären und zu verfolgen.

Handlungsoptionen und an einer aktiven Gestaltung von Situationen, aber auch an einer ausgeprägten Verantwortlichkeit und Zielorientierung.

4.1.2 Entwicklungsbedarf bei Führungskräften

Je höher die Position einer Führungskraft in der jeweiligen Unternehmensorganisation angesiedelt ist und je komplexer ihre Aufgabenstellungen werden, desto geringer wird die Anzahl möglicher Gesprächspartner zur Reflexion der eigenen Vorgehensweise und hier speziell des persönlichen Führungshandelns. Dies wiederum ist jedoch unabdingbar zur weiteren Entwicklung der Führungspersönlichkeit, will die Führungskraft langfristig erfolgreich handeln. Ein wesentlicher Grund für die Entwicklung des Tandem-Coaching-Konzeptes ergibt sich demnach aus dem Fehlen eines kompetenten und unvoreingenommenen Gesprächspartners im beruflichen oder sozialen Umfeld der Führungskraft. Die Führungskraft benötigt einen Partner auf gleicher Ebene zum Erfahrungsaustausch und für ein ehrliches Feedback (Schieffer 1997)⁶⁰. Jeder Vorgesetzte, der Mitarbeiter führt und fördert, benötigt selbst einen Gesprächspartner, um diese Abläufe zu reflektieren und um selbst in seiner Funktion handlungs- und leistungsfähig zu bleiben.

Andere Motivationen zur Teilnahme am Tandem-Coaching können in dem Wunsch nach Weiterentwicklung persönlicher Stärken bei der Umsetzung eines neuen Arbeitsauftrages mit neuen Mitarbeitern liegen oder entstehen bei erstmaliger Übernahme von Personalverantwortung. Auch die Erlangung einer Coaching-Kompetenz kann ein entscheidendes Motiv für die Mitarbeit im Tandem-Coaching sein. Zumal die teilnehmende Führungskraft die erlernten Kenntnisse und Coaching-Fähigkeiten vermutlich zumindest teilweise auch im Mitarbeiter-Coaching einsetzen und die Einsatzmöglichkeiten der gewonnenen Kenntnisse und Erfahrungen somit multiplizieren kann.

Eine Führungskraft, die heute immer größere und komplexere Projekte in immer schnelleren Intervallen unter aggressivem Konkurrenzdruck in einer Unternehmensorganisation abwickeln soll, benötigt nach Auffassung von König (1997, S. 147ff) außerdem Unterstützung in Form von:

Anerkennung ihrer Person und ihrer Leistungen für das Unternehmen,

- Entlastung,
- Erfahrungsaustausch,
- Ordnen der Gedanken und Gefühle
- Unterstützung und Anregung bei ihrer täglichen Arbeit
- Gesprächspartner zu persönlichen Themen und
- Feedback;

⁶⁰ Schieffer (1997, S. 341) kam im Rahmen seiner Untersuchung zu dem richtungsweisenden Ergebnis, dass fast alle interviewten Führungskräfte das Feedback von „gleichrangigen“ Führungskräften anderer Unternehmen als ausgesprochen wichtig erachteten. Hingewiesen wurde auf die Bedeutung eines Beziehungsnetzwerks, das obersten Führungskräften erlaubt, durch den Erfahrungsaustausch und durch den Vergleich des eigenen Verhaltens mit dem anderer die eigene Person und Leistung zu reflektieren. Das externe Entwicklungsangebot in diesem Bereich ist noch sehr begrenzt. Einige Institutionen fördern zwar wirksam den Erfahrungsaustausch zwischen Führungskräften, konzentrieren sich allerdings überwiegend auf den Austausch fachlicher Erfahrungen. Im Rahmen dieser Untersuchung wurden 29 Interviews durchgeführt, davon 13 mit obersten Führungskräften, die übrigen mit unternehmensinternen und –externen Personalentwicklern und Beratern. Dazu wurde die Datenerhebungsmethode des explorativen Interviews angewandt. Durchführungszeitraum 4-9/1996. Dauer der Interviews mit Tonbandaufzeichnung 60-120 Minuten.

Dem hier genannten Unterstützungsbedarf könnte durch ein qualifiziertes Tandem-Coaching begegnet werden. Die Entwicklung des individuellen Führungshandelns muss sich aus dem inneren Bedürfnis der Führungskraft ergeben, ihre Führungskompetenz zu steigern (Huber & Metzger, 2004, S. 177). Wesentliche Voraussetzung für die Bereitschaft zu kontinuierlicher Weiterentwicklung ist die Fähigkeit zur Selbstreflexion, was vor allem beinhaltet, dass die Führungskraft kognitiv Wissen aufnehmen kann und weiß, wie sie diese Erkenntnisse konkret in ihrem Berufsfeld umsetzen kann. Auch in diesem Bereich, der Umsetzung alternativer Führungsideen am Arbeitsplatz, kann ein Tandempartner durch seine Unterstützung einen wesentlichen Beitrag zum Lerntransfer beitragen.

4.1.3 Anforderungskriterien an den Tandem-Coaching-Teilnehmer

Die Entwicklung der Führungskompetenz benötigt ausreichend Zeit, die unter der Vorgabe von Effektivität und Kostenbewusstsein in Unternehmen nicht immer gegeben wird. „Die Veränderungsgeschwindigkeit von Strukturen, die in der Persönlichkeit verankert sind, ist außerordentlich gering“ (Becker, 2002, S. 190).

„Qualifizierungsmaßnahmen sind nur dann auf Dauer erfolgreich, wenn hoch motivierte Teilnehmer mit dem passenden Trainer an den „richtigen“ Themen arbeiten und sich aktiv beteiligen“ (Huber & Metzger, 2004, S. 192). Außerdem müssen die Methodenkompetenz, die Rollenklarheit und die eigene Persönlichkeit der Führungskraft immer parallel weiterentwickelt werden und die erlernten Methoden in Kongruenz zur Haltung, Persönlichkeit und Handlungsweise der Führungsperson stehen (Brandstätter, 1992). Die in einem Tandem-Coaching entwickelten Alternativen zum bisherigen Führungshandeln werden nur dauerhaft im beruflichen Umfeld vom Ratsuchenden umzusetzen sein, wenn sie authentisch und glaubwürdig zur Persönlichkeit der Führungskraft passen. Andernfalls wirkt das „neue“ Führungshandeln gegenüber den Mitarbeiter, den Kollegen oder dem Vorgesetzten aufgesetzt, antrainiert und in jedem Fall unecht.

Der Tandem-Coaching-Prozess sieht wechselseitige Einzel-Coaching-Gespräche vor. Ein Teilnehmer ist in der Rolle des Coaches, der andere in der des Ratsuchenden. Beide sind gleichwertige Persönlichkeiten mit Führungsaufgaben und entsprechendem Erfahrungshintergrund. Inhaltlich stehen Lösungen für eine effizientere Mitarbeiterführung unter methodischer Anwendung von Elementen aus der Kooperativen Lösungsorientierten Kurzberatung im Vordergrund. Eine entscheidende Voraussetzung für die Teilnahme an dieser Tandem-Coaching-Qualifikation ist, dass der Teilnehmer offen und lernbereit gegenüber neuen Lernwegen ist. Er sollte generell eine partnerschaftlich orientierte Führungskultur befürworten und anstreben und ein generelles Interesse am Thema Coaching mitbringen. Die Qualifikation zum Tandem-Coach ist vor allem für Führungskräfte entwickelt worden, die erst seit kurzem Personalverantwortung übernommen haben, und für diejenigen, die ihr Führungshandeln reflektieren wollen. Die wertvollsten Trümpfe, die Berufsanfänger für das Tandem-Coaching mitbringen, sind Kreativität und Enthusiasmus (Dryden & Feldham, 1994, S. 14).

Aufbauend auf den Untersuchungsergebnissen von Heß und Roth (2001) zur Qualitätseinschätzung und -entwicklung von Coaching⁶¹ gelten für potentielle Tandem-Coaching-Teilnehmer folgende Auswahlkriterien: Die Teilnehmer sollten über betriebswirtschaftliche Kenntnisse und eigene Führungserfahrung verfügen. Sie sind, was die zu erlernenden Methoden und Interventionsmöglichkeiten angeht, offen. Der potentielle Tandem-Coaching-Teilnehmer sollte darüber hinaus über eine ausgeprägte Kommunikationsfähigkeit verfügen und generell bereit sein, an Supervisionen⁶² teilzunehmen, um seine Coaching-Aktivitäten zu reflektieren und neue Lernimpulse zu erhalten.

Da der Teilnehmer wechselseitig sowohl die Rolle des Coaches als auch die des Ratsuchenden⁶³ übernimmt, sollten ebenfalls folgende Voraussetzungen unbedingt vorhanden sein: ein Problembewusstsein, eine Veränderungsbereitschaft, die Freiwilligkeit zur Mitarbeit und eine Selbstregulationsfähigkeit. Der Teilnehmer hat ein Bedürfnis zur Verbesserung des persönlichen Führungshandelns und –verständnisses und das Bewusstsein über die Notwendigkeit seiner eigenen Mitarbeit mit dem damit verbundenen Zeitaufwand. Er sollte prinzipiell bereit sein, auch Emotionen zuzulassen.

Ausgeschlossen vom Tandem-Coaching werden Personen mit psychischen Störungen, einem zu großen Leidensdruck oder zu starken Einschränkungen des Selbstregulationsvermögens, mit mangelnder Veränderungs- und Reflexionsbereitschaft, mit fehlender Offenheit, mit mangelnder Verantwortungsübernahme und einer zu starken Vergangenheitsorientierung. Werden diese Aspekte erst im Verlaufe der Qualifikation vom Tandempartner wahrgenommen, so sollten sie in jedem Fall gegenüber dem Supervisor geäußert werden. Dieser Weg sollte auch gewählt werden, wenn dem Tandem-Coach Erfahrungen im Umgang mit dem vom Ratsuchenden geschilderten Problem gänzlich fehlen. Der Lernpartner wird in diesem Fall außer Stande sein, ein qualitatives Tandem-Coaching durchzuführen.

Auch bei mangelnder subjektiver Passung und fehlendem Vertrauen bzw. fehlender Akzeptanz zwischen den Coaching-Partnern sollte in jedem Fall die Zusammenarbeit abgelehnt bzw. beendet werden. Vertrauen zwischen den Partnern gedeiht (Enns, Rüegg, Schindler & Strahm, 2002, S. 19), wenn sie sich folgendermaßen verhalten:

akzeptierend, nicht ablehnend
unbedrohlich, nicht besserwisserisch
offen suchend, nicht voreingenommen findend und
einfühlend, nicht urteilend.

⁶¹ Die Untersuchung wurde in Form von Interviews (Qualitative Inhaltsanalyse von Mayring), mit denen externe Coaches in einem Zeitraum von Dezember 1998 bis März 1999 zur Qualitätseinschätzung und -entwicklung von Coaching befragt wurden, durchgeführt.

⁶² In der explorativen Untersuchung von Roth u.a. (1995) zum Berufsverständnis von Coaches wird von den meisten Befragten auf das Qualitätsmerkmal Supervision hingewiesen. Dagegen kommt sowohl in der Vorbefragung von Führungskräften und Personalentwicklern in der Studie von Vogelauer (1998) als auch in den von Seiten der Unternehmensvertreter formulierten Qualitätskriterien für Coaches (Marlinghaus, 1995), die Supervision des Coaches als Qualitätskriterium nicht vor.

⁶³ Eine Vorbereitungsempfehlungen für den Ratsuchenden finden sich bei Heß & Roth (2001): Persönliche Erwartungsklä rung (Was will ich für mich durch das Coaching klären?), Auftrags- bzw. Problemformulierung/-prä zision, Informieren über das, was Coaching ist, Zielklärung;

Mit dieser Checkliste kann jeder potentielle Teilnehmer für sich selbst überprüfen, ob er gute
 - auf mindestens 50% der Aussagen konnte mit JA geantwortet werden - bis optimale
 Lernvoraussetzungen - auf 80 % und mehr der Aussagen konnte mit JA geantwortet werden
 - mitbringt.

Anforderungskriterien an den Tandem-Coaching -Teilnehmer	
Fachliche Qualifikationen	
Ich habe umfangreiche betriebswirtschaftliche Kenntnisse.	
Ich kenne mich in Unternehmensstrukturen gut aus.	
Die Themen: Anerkennung, Lob, Kritik, Delegation, Verantwortung und Entscheidungsspielraum sagen mir etwas.	
Ich verfüge bereits über eigene Führungserfahrung.	
Ich habe ein Interesse am Thema Coaching.	
Konzeptionelle und methodische Grundlagen	
Ich werde die Methoden der kooperativen lösungsorientierten Beratung im Tandem-Coaching anwenden.	
Ich werde die individuell vom Lernpartner angestrebten Verhaltensänderungen begleiten.	
Ich werde Angebote zur Selbstreflexion und Supervision bei Bedarf nutzen.	
Persönliche und beziehungsorientierte Eigenschaften	
Ich bringe Problembewusstsein, Veränderungsbereitschaft, Freiwilligkeit zur Mitarbeit und Selbstregulationsfähigkeit mit in den Lernprozess.	
Ich befürworte eine partnerschaftlich orientierte Führungskultur.	
Ich habe großes Interesse an der beraterischen Unterstützung und Begleitung von Menschen.	
Ich bin bereit, Verantwortung für den Tandem-Coaching -Prozess und einzelne Coaching-Gespräche zu übernehmen	
Meine Haltung dem Lernpartner gegenüber ist geprägt von: einfühlendem Verstehen (Empathie), Akzeptanz und positive Wertschätzung, Echtheit (Kongruenz) und Intentionalität (gemeinsame Willensbekundung).	
Ich selber würde mich als offen, diskret, zuverlässig und berechenbar bezeichnen.	
Ich werde bemüht sein, die Beziehung zum Lernpartner positiv zu gestalten.	
Ich verfüge über Ausdauer, Mut, Risikobereitschaft und habe eine recht hohe Frustrationstoleranz.	
Ich werde meinen Lernpartner zur Übernahme von Selbstverantwortung ermutigen.	

Abb. 4.1.3-1: Anforderungskriterien an den Tandem-Coaching -Teilnehmer

Das Tandem-Coaching-Konzept ist inhaltlich auf die Entwicklung von alternativem und lösungsorientiertem Führungshandeln ausgelegt. Es wird deshalb auch Führungskräfte ansprechen, die erst kurze Zeit Personalverantwortung haben, und nicht ausreichend darauf vorbereitet wurden. Zusätzlich wird Tandem-Coaching diejenigen Führungskräfte interessieren, die die Interaktionen mit ihren Mitarbeitern, Kollegen und Vorgesetzten als Dreh- und Angelpunkt ihrer unternehmerischen Bemühungen erkannt haben, und in diesen Interaktionen wachsen wollen.

4.1.4 Motivationsgründe für die Zusammenarbeit

Die Teilnehmer sollen über die Tandem-Coaching-Qualifikation die Möglichkeit erhalten, sich kontinuierlich in gegenseitiger Förderung mit einem Tandempartner als Führungskraft weiterzuentwickeln. Den teilnehmenden Führungskräften können zwei sehr praxisbezogene Motivationsgründe, die für deren Teilnahme am Tandem-Coaching sprechen, unterstellt werden. Es können ganz konkrete Resultate in der Führungspraxis erwartet werden. Das Tandem-Coaching eignet sich vermutlich besonders gut, um tiefgreifende Änderungen im Umgang mit den Mitarbeitern zu bewirken. „Über den Weg der Reflexion und des Gesprächs ermöglicht die Tandemarbeit einen erfahrungsbezogenen Lernprozess, der die Verinnerlichung und Umsetzung neuer Einsichten fördert“ (Enns, Rüegg, Schindler & Strahm, 2002, S. 14). Außerdem gilt das Eins-zu-eins-Lernen als effektive Lernform. Die Zusammenarbeit im Tandem kann somit als eine intensive Form kollegialer Begleitung und Unterstützung im Berufsleben verstanden werden.

Impulse, die eine Zusammenarbeit mit einem Tandempartner initiieren, könnten außerdem die Einführung eines neuen Führungsleitbildes und/oder neuer Führungsmethoden sein. Als Grundbedingung für eine förderliche Zusammenarbeit im Tandem und der damit angestrebten persönlichen Entwicklung gilt, dass die Führungskraft an ihrer beruflichen Selbstentwicklung und der Verbesserung ihres Führungshandelns in Form von kollegialer Zusammenarbeit grundsätzlich interessiert ist.

Während andere Fortbildungen zur Persönlichkeitsentwicklung von Führungskräften versuchen, Änderungen in der Berufspraxis über den Weg der Vermittlung von neuen Methoden und Instrumenten herbeizuführen, steht im Tandem-Coaching der derzeitige Entwicklungsstand und das Befinden und Werden der Person im Mittelpunkt. Das berufliche Lernen bzw. Umsetzen von Handlungsalternativen im beruflichen Führungsalltag soll sich im Dialog als intensiver Prozess der wachsenden Selbstkenntnis, des beruflichen Werdens und der Persönlichkeitsentwicklung vollziehen. Angestrebt wird, dass das Vermittelte auch den Transfer zur Handlungsumsetzung mit langfristiger Implementierung schafft.

Ein anderer motivierender Aspekt des Tandem-Coachings könnte darin liegen, dass die teilnehmende Führungskraft sich in einem ständigen Lernprozess befindet, wenn auch in unterschiedlichen bzw. wechselnden Rollen. In der einen Rolle als ratsuchende Führungskraft analysiert der Lernende seine aktuellen Problemsituationen gemeinsam mit einem Partner und entwickelt alternative individuelle Handlungsmöglichkeiten. Und er erhält Unterstützung und Begleitung bei der Umsetzung und Erprobung neuen Führungshandelns. Der Lernende hat einen Coach, mit dem er die neue Situation wiederum reflektieren kann. Wechseln die Partner die Rollen, übernimmt der Lernende die Position des Coaches und berät den Partner zu aktuellen realen Problemfällen. Er setzt die zunächst theoretisch vermittelte und in der Lernsituation erprobte Tandem-Coaching-Konzeption nun in der realen Tandem-Coaching-Situation mit dem Partner um. Die zugrunde liegende Konzeption der Kooperativen lösungsorientierten Kurzberatung (siehe Kapitel 3) gibt ihm dazu einzelne Arbeitsschritte vor, entlang derer er das Tandem-Coaching-Gespräch durchführen kann. Beide Tandem-Coaching-Partner erhalten so eine Struktur, die Sicherheit bzgl. der

Vorgehensweise gibt, und die beiden Partnern zu jedem Zeitpunkt des Tandem-Coaching-Gesprächs transparent vorliegt.

Die strukturierte Vorgehensweise im Tandem-Coaching soll motivieren, zeitnah Lernfortschritte zu erzielen, und so den persönlichen Lernerfolg schnell erfahrbar werden zu lassen.

4.2 Lerntheoretische Vorüberlegungen

Beim Tandem-Coaching bilden zwei Führungskräfte eine Lernpartnerschaft und coachen sich gegenseitig. Anlass und Inhalt ihrer Coaching-Gespräche bilden typische Problemsituationen von Führungskräften im Umgang mit ihren Mitarbeitern, Vorgesetzten und Kollegen und dem eigenen Führungshandeln. Neben der Vermittlung von Coaching-Kompetenz sollte die Qualifikation für den Teilnehmer optimale Rahmenbedingungen bieten, sein bisheriges Führungshandeln zu reflektieren, Veränderungspotentiale zu erkennen und sein Führungshandeln im Arbeitsumfeld aus seiner Sicht zu optimieren. Ausgehend von dieser Zielstellung werden in diesem Abschnitt Überlegungen angestellt, wie die Qualifikation der Tandempartner aus lerntheoretischer Sicht idealerweise verlaufen sollte, damit die genannten Lernziele am wahrscheinlichsten erreicht werden können. Dazu werden vor allem Erkenntnisse und Erfahrungen von Fischer (1997) zur methodischen Gestaltung einer Qualifikation von Coaches, das Konstanzer Trainingsmodell (KTM) für die Lehreraus- und -weiterbildung von Humpert und Dann (2001), das Qualifikationskonzept für Führungskräfte aus Kreditinstituten zum Coach ihrer Mitarbeiter von Sauter (1994), die Ergebnisse zur Wirkung von Kommunikativer Praxisbewältigung in Gruppen (KOPING) von Schmidt (2001) und die Ideen zur grundsätzlichen Gestaltung nachhaltiger Wege vom Wissen zum Handeln von Wahl (1983, 1995, 2001 a u. b) herangezogen.

4.2.1 Didaktische Voraussetzungen zur Veränderung von Führungshandeln

Übertragen auf die Tandem-Coaching-Qualifikation muss zunächst berücksichtigt werden, dass die handlungsleitenden, subjektiven Theorien erst einmal bearbeitbar gemacht werden müssen; dazu bieten sich vielfältige Formen des Bewusstmachens, des Problematisierens und der Konfrontation an. Zwei Möglichkeiten scheinen dabei vorrangig in der Tandem-Coaching-Qualifikation umsetzbar, um in die Prototypenstruktur der Situationswahrnehmung und in die Handlungsauswahl der Teilnehmer eingreifen zu können. Zum einen sollte die Bewusstheit für das eigene Handeln erhöht werden und zum anderen sollte die Handlung länger unterbrochen werden, um mehrere auch neuere Handlungsalternativen abzuwägen. Die letztgenannte Option wird gleichzeitig eine Verlangsamung im Interaktionshandeln auslösen, die von der Führungskraft zunächst als Unsicherheit empfunden werden kann.

Wahl (2001a, S. 5ff) nennt Maßnahmen des Bewusstmachens, des Problematisierens und der Konfrontation mit geringem oder intensivem Auseinandersetigungsgrad, die bezogen auf die Zielgruppe im Tandem-Coaching folgendermaßen aussehen könnten:

- a. *Selbstreflexionen* zum eigenen Erleben von Führung aus der Position des Mitarbeiters mit anschließendem Perspektivenwechsel.

Vorgehensweise: Der Teilnehmer sammelt in Einzelarbeit anschauliche Erlebnisse aus der Perspektive Mitarbeiter. Dann berichtet er in der Tandemarbeit seinem Gegenüber

die erinnerten Erlebnisse. Nun folgt der Perspektivenwechsel, d.h. die Teilnehmer werden dazu aufgefordert, über ihre Interaktionen mit ihren Mitarbeitern als Vorgesetzte nachzudenken.

Die Ergebnisse werden in Tandemarbeit verglichen mit dem Ziel, sich in die Rolle der Mitarbeiter zu versetzen. Diese Vorgehensweise soll einen kognitiv-emotionalen Konflikt zwischen eigenem Erleiden in der Mitarbeiterrolle und eigenem Zufügen von Leid in der Vorgesetztenrolle erzeugen. Das aktuelle Interaktionshandeln wird so bewusst gemacht, in Frage gestellt und für Veränderungen geöffnet.

- b. Eine *Bewusstmachungswirkung des „pädagogischen Doppeldeckers“* entsteht dann, wenn dem Teilnehmer verdeutlicht wird, dass er selbst wiederum auch geführt wird und dabei für sich positives und negatives Führungsverhalten wahrnimmt. Durch das Erleben von positiver und negativer Führung „am eigenen Leib“ können vom Teilnehmer bis dahin für richtig gehaltene Vorgehensweisen in Frage gestellt und so die Basis für Veränderungen vorbereitet werden. In Metakommunikations-Phasen können die Teilnehmer ihre Eindrücke reflektieren und vergleichen.
- c. Während der *Selbstbeobachtungen in realen Führungssituationen* werden sich die ablaufenden Handlungsprozesse verlangsamen, die Bewusstheit erhöht sich und die ablaufenden Emotionen und Kognitionen werden erfahrbar. Dies kann entweder über eine Form der Meta-Kommunikation mit sich selbst während einer Interaktion mit einem Mitarbeiter geschehen oder über das Erkennen eigener handlungsleitender Gedanken und Gefühle während der Interaktion. Die Führungskraft prüft beispielsweise, wie viele Redeanteile sie dem Mitarbeiter zubilligt, oder ob sie auf dessen Fragestellungen abwehrend oder ehrlich reagiert. Die Führungskraft kann so beispielsweise prüfen, inwieweit Gefühle wie Misstrauen, Sympathie oder Abneigung gegenüber dem Mitarbeiter die Handlungsabläufe beeinflussen. Dieser „innere Dialog“ (Meichenbaum, 1979) erhöht die Bewusstheit und liefert Einsichten in das persönliche Führungsverhalten.
- d. Bei der *Handlungsrekonstruktion mit der Weingartner Appraisal Legetechnik* (Schlottke & Wahl, 1983, S. 20-33) werden die über Selbstbeobachtung wahrgenommenen Handlungen, Gedanken und Gefühle zunächst notiert und später „Situations- und Handlungsklassen“ zugeordnet. Diese Vorgehensweise soll tiefe Einsichten in die Handlungssteuerung der jeweiligen Führungskraft erzeugen.
- e. Erleben des eigenen spontanen Handelns mit der Methode *„Szene-Stop-Reaktion“* (Wahl, u.a., 1995, S. 200). Mit dieser Methode könnten über Kärtchen Tandem-Coaching-Aktivitäten vom Supervisor vorgegeben werden, die als optionale Handlungsaufforderung an den Tandem-Coach gerichtet sind.
- f. Beim *Feedback zu realem Führungshandeln* kommt die feedbackgebende Person, im besten Fall der Tandempartner, in das reale, alltägliche Berufsfeld der Führungskraft und beobachtet nach zuvor gemeinsam festgelegten Beobachtungskriterien bestimmte Führungssituationen.

Die hier beschriebenen Methoden zur Bearbeitung handlungsleitender Strukturen wurden in den letzten Jahren ausführlich und erfolgreich in der Ausbildung von Lehramtsstudenten und in der Weiterbildung von Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern erprobt (Wahl, 2001a, S. 9 und Schmidt, 2001).

4.2.2 Kognitive und affektive Lernziele

Vor der Auswahl und der didaktischen Aufbereitung der Lerninhalte ist es für die zielorientierte Durchführung einer Qualifikation wichtig, möglichst eindeutige Lernziele zu definieren. Zunächst werden die in der Erwachsenenbildung gebräuchlichen Verfahren und

Methoden zur Lernzielbestimmung vorgestellt und deren Übertragung auf die Tandem-Coaching-Qualifikation diskutiert. Die Festlegung von Lernzielen soll verhindern, dass die Qualifikation in „andere Richtungen geht, und dass bei dessen Durchführung andere Schwerpunkte gesetzt werden, als der Lehrer eigentlich wollte“ (Vohland, 1982, S. 83). Die Lernzielbestimmung unterstützt die Planung von Lerninhalten und Lernsituationen, die Durchführung und schließlich die Bewertung einer Qualifikationsmaßnahme. Die präzise Angabe von Lernzielen ist gleichzeitig ein Bewertungsmaßstab, der die Gewähr bietet, dass das zum Gegenstand einer Lernzielevaluation wird, was tatsächlich gelehrt wird (Diener u.a., 1978). Auf eine möglichst genaue bzw. operationalisierte Lernzielformulierung kommt es demnach an. Meyer (1994, S. 140) beschreibt zum Begriff Lernzieloperationalisierung: „die Kleinarbeit einer genauen Trainingszielangabe bis zur sprachlich möglichst eindeutigen Angabe der beobachtbaren Elemente der gewünschten Verhaltensdisposition des Lernenden“.

Lernziele werden somit anhand von Wissensbeständen oder Tätigkeiten beschrieben, an denen ablesbar ist, ob der Lernende das gelernt hat, was er lernen sollte. Die operationalisierten Lernziele lassen sich im Grad ihrer Konkretheit nach dem Abstraktionsniveau in Richt-, Grob- und Feinlernziel abstufen. Richtlernziele sind komplexer Natur. Sie fassen sehr verdichtet zusammen, was insgesamt durch die Qualifizierungsmaßnahme erreicht werden soll. Groblernziele geben an, in welche Teilbereiche ein Richtziel zerlegt werden kann. Die einzelnen Lernziele werden dabei in so viele Teilziele zerlegt, bis jedes einzelne Element beschrieben werden kann (Blankertz, 1977). Feinlernziele bilden die konkreten Merkmale ab, an denen erkennbar wird, ob der Lernende einen Lerninhalt verstanden hat. Um von den Groblernzielen zu den Feinlernzielen zu kommen, kann u.a. folgende Fragestellung hilfreich sein: Welche Merkmale muss ein Lernender zeigen, was muss er tun können, damit man sagen kann, er hat das Groblernziel erreicht?

Mit der Unterstellung, dass in dem Interaktionsprozess des Tandem-Coachings immer beide Interaktionspartner, die coachende und die ratsuchende Führungskraft, lernen, werden bei jedem Tandem-Coaching-Gespräch parallel zwei grobe Lernziele verfolgt:

Durch Tandem-Coaching qualifiziert sich der Teilnehmer zum Coach, der in der Lage ist, kooperative, lösungsorientierte und kurze Beratungsgespräche mit einer anderen ratsuchenden Führungskraft durchzuführen. Das Ziel der Tandem-Coachings besteht darin, für einen als problematisch geschilderten Anlass aus dem Führungsalltag eine alternative, realistische und praktikable Lösung zu entwickeln und den Ratsuchenden bei der Umsetzung dieser Lösung in der beruflichen Praxis zu begleiten und zu unterstützen.

Die ratsuchende Führungskraft entwickelt in Coaching-Gesprächen mit dem Tandempartner Alternativen zu ihrem bisher als problematisch bezeichneten Führungshandeln, die realistisch in ihre berufliche Praxis übertragbar sind.

Sie erhält dazu Begleitung, Reflexion und Unterstützung durch den Tandempartner.

In der Fachliteratur werden die Groblernziele weiter unterschieden in kognitive, affektive und psychomotorische Lernziele (Siebert, 1996). Rogers (1976) bezeichnet die psycho-

motorischen als aktionale Lernziele, die sich auf das Handeln, Agieren und Tun des Lernenden beziehen. Die Lernziele lassen sich demnach einteilen in den Bereich des Wissens und Denkens, in den Bereich der Gefühle und Bedürfnisse und in den Bereich der Muskelbewegungen. Diese Untergliederung der Lernziele lässt sich noch weiter unterteilen. Bei den kognitiven Lernzielen wird unterschieden zwischen Wissen, Verstehen, Anwenden, Analyse, Synthese und Beurteilung (Bloom, 1972). Im Einzelnen können inhaltlich z.B. folgende Wissenslernziele angestrebt werden:

- Allgemeines Wissen: Erinnerung an Allgemeinheiten, Besonderheiten, Methoden und Muster.
- Faktenwissen: Wiedergabe einzelner, isolierter Fakten
- Terminologisches Wissen: richtige Definition eines Begriffes
- Prozesse und Abläufe: Darstellung des Wissens von Prozessen in zeitlichen Abläufen
- Kriterien: Nennung von Beurteilungskriterien
- Regeln, Modelle, Theorien: Wissen über Abstraktionen eines Fachgebietes

Die komplette Klassifizierung der Wissenslernziele ist weit umfangreicher; Bloom (1972) unterscheidet insgesamt zwölf Arten auf dieser Lernzielstufe. Die Lernzielstufe Verstehen umfasst die Unterkategorien: Übertragen, Interpretieren, Extrapolieren, die sich wiederum genauer in Verhaltensweisen beschreiben lassen.

Unterkategorie:	Beispiele für Verhaltensweisen:
Übertragen	Übersetzen, mit eigenen Worten wiedergeben, vorbereiten, neu formulieren;
Interpretieren	Neu ordnen, differenzieren, unterscheiden, erklären, demonstrieren;
Extrapolieren	Abschätzen, vorausbestimmen, logische Folgerungen ziehen, Wahrscheinlichkeiten angeben, Wirkungen erkennen;

Unter der Lernzielstufe Anwenden kann verstanden werden, dass der Lernende das Gelernte übertragen, auswählen, neu strukturieren, einsetzen, entwickeln und klassifizieren kann. Die Lernzielstufe Analyse lässt sich differenzieren in die Analyse von Elementen mit Verhaltensweisen wie z.B. das Unterscheiden von Annahmen und Tatsachen, die Prüfung von Argumenten auf deren logischen Aufbau und das Erkennen von Hypothesen und in die Analyse von Beziehungen beispielsweise mit dem Erkennen von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen.

Während die Analyse die Fähigkeit des logischen Zerlegens eines Objektes oder Sachverhaltes in seine Bestandteile betrifft, fordert das Lernziel der Synthese die Fähigkeit des Zusammensetzens und der Neubildung von Objekten wie beispielsweise die Erstellung eines Arbeitsplanes oder die Erarbeitung eines Arbeitsvorschlags. Unter dem Lernziel Beurteilung versteht Bloom (1972) die Fähigkeit, feststellen zu können, ob ein Gegenstand, Mensch oder Sachverhalt bestimmte Kriterien, Regeln, Normen oder Prüfwerten entspricht.

Auf dieser Lernzielstufe kann der Lernende u.a. urteilen, vergleichen, argumentieren, bedenken und abschätzen.

Von der kognitiven Lernzielbestimmung zur Erstellung von Lehreinheiten

Fischer (1997, S. 121ff) verwendet zur Grobstrukturierung kognitiver Lernziele die Elaborationstheorie, die sich mit der Erstellung umfassender Lehreinheiten von der Klassifikation von Lehrinhalten über die Strukturierung des Lehrstoffes bis zur Verwendung didaktischer Elemente befasst (Reigeluth, 1987). Die Elaborationstheorie unterteilt die Lehrinhalte in drei Kategorien: Konzepte, Prozeduren (Ablauf von Handlungsschritten) und Prinzipien (Ursache-Effekt-Beziehungen).

Die Strukturierung des Lehrstoffes läuft entlang der folgenden drei Stufen (Reigeluth & Stein, 1983):

1. Die Lehrveranstaltung beginnt mit einem einführenden Advance Organizer (Fischer, 1997), der einen Überblick bzw. eine Vorausschau auf den Lerninhalt gibt, die Lerninhalte als Konzepte, Prinzipien und Prozeduren darstellt und wesentliche Kernaussagen enthält.
2. Der Lehrstoff wird in weiteren Lehreinheiten dargelegt und es werden wesentliche Zusammenhänge zu vorangegangenen und nachfolgenden Lerneinheiten hergestellt.
3. In den folgenden Lehreinheiten wird der Lehrstoff weiter differenziert und schrittweise immer detaillierter dargestellt.

Mit dieser strukturierten Vorgehensweise kann sich der Lernende im Lernstoff orientieren und neue Informationen in seine kognitive Wissensstruktur aufnehmen und einordnen.

Da sich mit der Elaborationstheorie nur größere Lerneinheiten strukturieren und aufbereiten lassen, wird noch eine weitere Zugangsweise benötigt, die die einzelnen Lerneinheiten konkret ausgestaltet.

Fischer (1997) wählt dazu die Component Display Theory (Merrill, 1983) aus, die sich verglichen mit der Elaborationstheorie zusätzlich mit der Ausarbeitung kleinster Lehreinheiten, sogenannten Fakten befasst. Die Component Display Theory ist ein empirisch abgesichertes und kognitionspsychologisch begründetes Modell zur Vermittlung kognitiver Lehrinhalte. Die einzelnen Lehrleistungen werden nach der Komplexibilität der erforderlichen Gedächtnisleistung differenziert nach: Erinnern, Anwenden und Erschließen neuer Sachverhalte. Bei der Lernleistung Erinnern erkennt der Lernende Sachverhalte wieder und kann diese frei reproduzieren, bei der Anwendung kann der Lernende das Erlernte auf einen anderen konkreten Sachverhalt übertragen und bei der Erschließung neuer Sachverhalte werden bisher vom Lerner unbekannte Inhalte erarbeitet. Merrill (1983) gibt eine Matrix vor, in der die Lerninhalte mit entsprechenden Lernleistungen kombiniert und mit der die einzelnen Lehreinheiten später beschrieben werden können.

Zur weiteren Ausgestaltung der einzelnen Lehreinheiten finden sich in der Component Display Theory unterschiedliche didaktische Komponenten, die hinsichtlich ihrer Unterstützungsfunktion in primäre und sekundäre Darstellungsarten unterteilt sind.

	Konzepte	Prozeduren	Prinzipien	Fakten
erinnern	Lehreinheit1	Lehreinheit2	Lehreinheit5	Lehreinheit8
anwenden	-----	Lehreinheit3	Lehreinheit6	Lehreinheit9
erschließen	-----	Lehreinheit4	Lehreinheit7	Lehreinheit10

Abb. 4.2.2-1: Leistungs-Inhalts-Matrix nach Merrill (1983)

Die primäre Darstellungsart bietet vier Möglichkeiten an, die das Behalten des Gelernten unterstützen sollen: Allgemeines erklären, Konkretes erklären, Allgemeines erfragen und Konkretes erfragen. Eine Ausarbeitung der primären Darstellungsart für die einzelnen Klassifizierungen von Lehreinheiten kann folgendermassen aussehen (Paechter, 1996, S. 26):

	<i>Allgemeines erklären</i>	<i>Konkretes erklären</i>	<i>Allgemeines erfragen</i>	<i>Konkretes erfragen</i>
Faktum	-----	Verknüpfung zwischen zwei Beispielen darlegen	-----	Verknüpfung zwischen zwei Beispielen erfragen
Konzepte	Konzeptname oder definierte Charakteristika darlegen	Beispiel, Objekt, Symbol oder Ereignis zeigen und vorhandene Attribute darlegen	Definition oder übergeordneter Name oder Erklärung des Konzeptes erfragen	Klassifikation eines neuen Objektes erfragen
Prozeduren	Name der Prozedur, Ziel, Schritte und ihre Reihenfolge, Entscheidungsalternativen darlegen	Prozedur vormachen demonstrieren	Ziel, Schritte, Reihenfolge oder Entscheidungspunkte erfragen	Vorführung durch die Lerner
Prinzip	Name, Konzept, die zum Prinzip gehören, und kausale Beziehungen darlegen	Prinzip an einem konkreten Problem darlegen	Name oder Beschreibung des Prinzips erfragen	Vorhersagen der Lernenden erfragen

Abb. 4.2.2-2: Primäre Darstellungsart für Lehrinhaltsklassen nach Paechter (1996)

Da die sekundäre Darstellungsart zwar hilfreich, aber für die Vermittlung von Lehrstoff nicht unbedingt erforderlich ist, wird auf weitere Ausführungen in dieser Stelle verzichtet⁶⁴.

Affektive Lernziele

Im Gegensatz zu den kognitiven Lernzielen lassen sich die affektiven Lernziele nicht derart präzise beschreiben. Die affektiven Lernziele haben gefühlsmäßige Einstellungen, Wertungen, Interessen und Motivationen zum Lerngegenstand. Es handelt sich hierbei um wichtige und ungleich komplexere Komponenten, die weniger beobachtbar sind als kognitive Lernvorgänge (Krathwohl u.a., 1975). Die Schwierigkeit der Operationalisierung affektiver Lernziele besteht in der „eindeutigen Beschreibung des Endverhaltens des Lernenden“ (Witzenbacher, 1994, S. 84) und der dafür notwendigen Wortwahl.

Mager (1970) nennt drei Komponenten für eine Lernzielbeschreibung im Verhaltensbereich:

- Beschreibung des beobachtbaren Verhaltens am Ende der Qualifikation.
- Nennung der Bedingungen, unter denen das Verhalten kontrolliert werden kann.
- Angabe eines Bewertungsmaßstabes, der angibt, in welchem Ausmaß der Lernende das Lernziel erreicht hat.

⁶⁴ Die sekundären Darstellungsarten von Merrill (1983) werden ausführlich beschrieben in Fischer (1997).

Entsprechend diesem Vorgehen sollten für die Tandem-Coaching-Qualifikation die Coaching-Aktivitäten so formuliert werden, dass sie beobachtbar werden.

Kognitive und affektive Lernziele im Tandem-Coaching

Im Folgenden werden die für die Tandem-Coaching-Qualifikation relevanten kognitiven Lernziele mit der Leistungs-Inhalts-Matrix (Merrill, 1983) und die affektiven Lernziele mit der Taxonomie (Krathwohl, u.a. 1975) inhaltlich ausgestaltet.

Der erste Teil der allgemeinen Zielsetzung der Tandem-Coaching-Qualifikation lässt sich in drei affektive Lernziele (AL1-3) unterteilen:

AL 1: Durchführung von kooperativen, lösungsorientierten und kurzen Beratungsgesprächen

AL 2: Entwicklung einer alternativen, realistischen und praktikablen Lösung (Handlungsalternative)

AL 3: Begleitung und Unterstützung bei der Umsetzung der Lösung (Transfer)

Das Lernziel AL 1 soll in der Realsituation im Tandem-Coaching-Gespräch beobachtet werden können. So kann festgestellt werden, welche Beratungsschritte bzw. Interventionen der Teilnehmer in der Rolle des Tandem-Coachs vorgenommen hat.

Das Lernziel AL 2 wird ebenfalls in der Realsituation mit dem Gecoachten zu beobachten sein. Ob die entwickelte Handlungsalternative allerdings realistisch und praktikabel ist, kann nur aus Sicht der gecoachten Führungskraft und damit rein subjektiv bewertet werden.

Das Lernziel AL 3 kann erst nach dem eigentlichen Tandem-Coaching-Gespräch bzw. zu Beginn des anschließenden Tandem-Coaching-Gesprächs festgestellt werden. Ein allgemein gültiger und übertragbarer Bewertungsmaßstab kann nicht erstellt werden, da die Begleitung und die unterstützenden Maßnahmen immer nur subjektiv vom jeweiligen Ratsuchenden wahrgenommen und auch nur von diesem in ihrer Wirkung für ihn bewertet werden können.

Sollen sich die Aktivitäten als beratende Führungskraft im Tandem-Coaching-Gespräch entwickeln, werden zusammenfassend folgende Feinlernziele angestrebt:

Kognitive Lernziele
<ul style="list-style-type: none">• Allgemeines Wissen über Coaching (Begriffsklärung, Anlässe, Rollenverständnis, Anforderungen, Ablauf von Coaching-Gesprächen und –prozessen)• Terminologisches Wissen: Definition Tandem-Coaching• Wissen über den Prozessablauf im Tandem-Coaching-Gespräch• Anwenden: Umsetzung der Beratungsschritte im Tandem-Coaching• Anwenden: Umsetzung der Coach-Aktivitäten
Affektive Lernziele
<ul style="list-style-type: none">• Erkennen von Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge bzgl. des Führungshandelns• Reflexion des Führungsverständnisses

Die Erreichung der kognitiven und affektiven Lernziele kann sich gegenseitig bedingen, weshalb die Beschreibung der unterschiedlichen Lernziele auch ineinander greift (Meyer, 1978).

Ergänzend seien hier noch die psychomotorische oder aktionale (Rogers, 1976) Lernziele genannt, die die Ausführung körperlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten unter Angabe von Bedingungen und Hilfsmitteln beschreiben. Im aktionalen Bereich sollten Freiräume zum Experimentieren, Ausprobieren und Einüben bereitgestellt werden (Comelli, 1985). Durch die Tandem-Coaching-Qualifikation werden allerdings explizit keine psycho-motorischen Lernziele angestrebt, da es sich methodisch gesehen um die Erlernung und Einübung einer Vorgehensweise in Gesprächsform handelt.

4.2.3 Individuelle Lernzielbestimmung zur Veränderung des Führungshandelns

Der Weg vom Wissen zum Handeln, vom Wissenserwerb zum nachhaltigen Transfer des Gelernten in den Berufsalltag, ist nicht einfach. Handlungstheoretische Erklärungsversuche finden sich bei Wahl (2001a u. b). Er sieht die Ursache des hürdenreichen Weges vom Wissenserwerb bis zum Handeln ursächlich in der Vernachlässigung individuell bereits vorhandener handlungssteuernder Prozesse und Strukturen beim Lernenden. Dies wiederum spricht für ein individuell ausgerichtetes Qualifikationskonzept, bei dem jeder Teilnehmer auf seinem vorhandenen Wissensstand aufbauend Neues hinzulernt.

Übertragen auf die Tandem-Coaching-Qualifikation bedeutet dies, dass jeder Teilnehmer zusätzlich zu den allgemein angestrebten Lernzielen seine individuellen Lernziele benennen und so seinen persönlichen Lernweg in der Partnerschaft antreten kann.

Folgende individuelle Lernziel könnten beispielsweise angestrebt werden:

- Selbstreflexion hinsichtlich der Rolle als Führungskraft,
- Überprüfung der persönliche Haltung gegenüber sich selbst und den Mitarbeitern,
- Stärkung der kommunikativen Kompetenz,
- Selbsterfahrung,
- Bewusstsein über die eigenen Reaktionsmuster,
- Reflexion der inneren Überzeugungen bzw. subjektiven Theorien,
- Reflexion des Geschehens,
- Finden des eigenen Standpunktes (Was ist für mich wichtig?),
- Hören anderer Sichtweisen und eventuell auch einnehmen dieser,
- Möglichkeiten ausloten bzw. gedanklich spielen (was wäre wenn?);

Den Ausgangspunkt für eine Veränderung des Interaktionshandelns von Führungskräften bilden die subjektiven, handlungsleitenden Theorien, die hinter den Interaktionen zwischen Führungskraft und einem Gegenüber stehen (Riedel, 2003). Die subjektiven Theorien sind dabei Ansatzpunkte für individuelle Entwicklungsmöglichkeiten (Groeben, Wahl, Schlee & Scheele, 1988, S. 16). Wahl (2001b) spricht in diesem Zusammenhang von Situations-Prototypen und Handlungs- bzw. Reaktions-Prototypen. Übertragen auf die Interaktionszusammenhänge einer Führungskraft bedeutet dies: jede Führungskraft wird in bestimmten

Situationen stets - bedingt durch ihre subjektiven handlungsleitenden Theorien - vergleichbare Reaktionen, sogenannte Reaktions-Prototypen - zeigen. Wahl (2001a, S.2) spricht von der Bildung sogenannter „Situationsklassen“, „Situationstypen“ oder „Situations-Prototypen“, die eine schnelle und souveräne Analyse wiederkehrender Anforderungen ermöglicht. Da sich die Anforderungen an Führungskräfte aus dem Unternehmen heraus in immer kürzeren Zeitabständen ändern, verändern sich damit auch die jeweiligen Situationsanforderungen. Unsicherheit im Handeln kann die Folge sein. Langfristige Strategien zur Entwicklung von Handlungsalternativen könnten somit ein ständiges Anliegen von Führungskräften sein.

Entsprechend den „Situationsklassen“ werden „Handlungsklassen“ gebildet, die ein ziel-sicheres und effizientes Handeln ermöglichen. Wahl (2001a, S. 3) spricht weiter davon, dass jedem „Situations-Prototyp“ „Handlungs-Prototyp(en)“ im Verhältnis von 1:1 bis 1:6 (bewährte Handlungsalternativen werden zeitgleich gesehen) zugeordnet sind. Diese Vorgehensweise ermöglicht der Führungskraft ein schnelles und sicheres Handeln und Auftreten, das von Führungskräften in hohem Maße abverlangt wird.

Bei der Festlegung individueller Lernziele geht es in einem ersten Lernschritt darum, die Situations- und Reaktionstypen durch den Teilnehmer selbst aufzeichnen zu lassen. Anschließend kann diesem über die Zuordnung von Situations-Prototypen zu Handlungs-Prototypen sein momentanes Führungshandeln bewusst werden. Bei der weitergehenden Reflexion kann der Teilnehmer seine handlungsleitenden, subjektiven Theorien erkennen und benennen. Werden die bisherigen (Handlungs-)Möglichkeiten von der Führungskraft als Grenzen erfahren, so entsteht Motivation zum Lernen und zur Veränderung. „Da Verhalten ohne emotionale Grundlage und ohne entsprechende Grundüberzeugungen (Einstellungen) kaum generiert werden kann, schließt Lernen im ganzheitlichen Verständnis also Wissen, Verhalten, Einstellungen und Emotionen ein“ (Looss, 1997, S. 115). Die gecoachte Führungskraft hat demnach gelernt, wenn eine Änderung von Verhalten und Verhaltensdispositionen in gleichartigen Situationen langfristig auftritt.

Zur Ermittlung individueller Lernziele wurde die Weingartner Appraisal Legetechnik (Schlottke & Wahl, 1983, S. 20ff) ausgewählt, die vorwiegend zur Verbesserung der Selbstregulation von Lehrern in schwierigen Situationen eingesetzt wurde. Bei der Handlungsrekonstruktion mit der Weingartner Appraisal Legetechnik (WAL) werden die über Selbstbeobachtung wahrgenommenen Handlungen, Gedanken und Gefühle zunächst notiert und später „Situations- und Handlungsklassen“ (Wahl, 1991; Schlottke & Wahl, 1983) zugeordnet. Mit dieser Methode beobachtet der Teilnehmer eine Woche lang seine Führungssituationen im beruflichen Alltag. Jeweils nach Abschluss des Arbeitstages notiert er sich die für ihn kritischen und dabei typischen Situationen mit den Interaktionspartnern und seine individuelle und damit auch typische Reaktion in den beschriebenen Situationen.

Der für diese Art der Handlungsreflexion benötigte Zeitaufwand ist sehr gering. Zehn Minuten täglich sind dabei ausreichend. Es sollen in jedem Fall nur die Beispiele ausgewählt und schriftlich festgehalten werden, die die Führungskraft persönlich als problematisch, belastend und verbesserungswürdig erachtet. Daher ist davon auszugehen, dass Führungskräfte

unterschiedliche, ganz individuelle Situationen mit ihren Interaktionspartnern im beruflichen Umfeld als problematisch bezeichnen. Die Führungskraft identifiziert ihre beruflichen Belastungssituationen, erkennt ihre persönlichen Handlungsmuster und erhält einen fundierten Überblick über die persönlichen Entwicklungs- und Lernschwerpunkte. Diese Vorgehensweise soll darüber hinaus Einsichten in die individuelle Handlungssteuerung ermöglichen. Gleichzeitig hilft schon die so angeleitete Selbstreflexion, das innere Gleichgewicht zu bewahren oder wieder zu erlangen (Huber & Metzger, 2004, S.203).

Der Teilnehmer kann mit der Weingartner Appraisal Legetechnik seine individuellen Lernziele bestimmen. Er kann in einem Vorgespräch mit dem Tandempartner seine Lernziele darlegen und in einer gemeinsamen Diskussion herausfinden, ob die angestrebten Veränderungen im Handeln sinnvoll oder überflüssig, erreichbar oder eventuell auch unrealistisch sind. Der Analysebogen ist folgendermaßen aufgebaut und gestaltet:

Analysebogen zum individuellen Führungshandeln mit der Weingartner Appraisal Legetechnik (WAL)	
Vorgehensweise:	<p>Mit der hier beschriebenen Weingartner Appraisal Legetechnik können Sie berufliche Belastungssituationen identifizieren und herausbekommen, ob Veränderungen im Handeln sinnvoll, überflüssig, erreichbar oder utopisch sind.</p> <p>Für das Sammeln und Notieren von Situationen benötigen Sie ca. eine Stunde über eine Woche verteilt; eine weitere Stunde dauert das Legen und Aufkleben; die Ausarbeitung der Entwicklungsziele kann je nach eigener Übung mit dieser Methode unterschiedlich lange dauern.</p> <p>Gehen Sie folgendermaßen vor:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Situationen sammeln</i> (Interaktionen mit Mitarbeitern; min. 5, max. 10) Versuchen Sie in der nächsten Woche besonders genau darauf zu achten, wann Sie sich ärgern, ängstlich oder hilflos fühlen. Schreiben Sie möglichst zeitnah einige Stichworte auf zwei getrennte Kärtchen: auf das erste Kärtchen notieren Sie, wie sich die Situation abgespielt hat; auf das zweite Kärtchen, welche Reaktion Sie daraufhin gezeigt haben. 2. <i>Situationen berichten</i> (sich selbst oder einem Partner) Durch das mündliche Berichten der notierten Situationen und ihrer Reaktionen verdeutlichen Sie sich selbst oder einem Partner gegenüber das Zustandekommen der konfliktreichen Situationen. Die eigene Reaktion (Gefühle und Handeln) wird nachvollziehbar. Das Erlebte wird so bewusster und Ihre Verhaltensmuster werden erkennbar. 3. <i>Ordnen der Kärtchen</i> Versuchen Sie nun, die ähnlichen oder vergleichbaren <u>Situationen</u> (Kärtchen) zusammenzufassen und dafür passende Titel zu finden (z.B. Mitarbeiter hat andere Auffassung). Machen Sie sich anschließend daran, die gezeigten <u>Reaktionen</u> zu ordnen und ihnen Überschriften zu geben (z.B. Ausweichen, Nachgeben etc.). 4. <i>Aufkleben der Kärtchen</i> (Beispiel) <div style="text-align: center; margin-top: 10px;"> <pre> graph TD S1[Situation 1 u. 4 Andere Auffassung] --- R1[Reaktion 1 Dem Konflikt ausweichen] S2[Situation 2 u. 5 Angriff] --- R4[Reaktion 4 Nachgeben] S3[Situation 3 Ignoranz] --- R2[Reaktion 2, 3 u. 5 Aggressives Verhalten] </pre> </div>

	<p>Nun beginnt der interessanteste Teil der Analyse: die Überschriftenkärtchen werden auf einen größeren Bogen aufgeklebt und die Situations-Typen mit den entsprechenden Reaktions-Typen verbunden. So können Sie erkennen, in <u>welchen Situationen</u> Sie <u>welche Reaktionen</u> gezeigt haben.</p> <p>5. <i>Hinzufügen handlungssteuernder Gedanken und Gefühle</i> Versuchen Sie in der folgenden Woche herauszufinden, wieso Sie in den beschriebenen Situationen so und nicht anders reagieren. Was geht Ihnen durch den Kopf und was empfinden Sie dabei? Ordnen Sie nun diese <u>Gedanken</u> und <u>Gefühle</u> den Verbindungslinien zwischen Situation und Reaktion in der Abbildung zu.</p> <div style="text-align: center;"> <pre> graph LR A[Situation 1 u. 4 Andere Auffassung] --- B[Resignation, Ängstlich] B --- C[Reaktion 4 Nachgeben] </pre> </div> <p>6. <i>Festlegen der Entwicklungsziele</i> Schließen Sie die Analyse ab, indem Sie anstelle der bisher gezeigten Reaktionen positive Verhaltensziele formulieren, z.B. anstatt nachzugeben soll der eigene Standpunkt vertreten werden; anstatt auszuweichen soll erlernt werden, Konfliktgespräche zu führen, etc.</p> <p>Wählen Sie nur wirklich belastende Interaktionen aus, die Ihre Bereitschaft zum Erlernen neuer Bewältigungs- bzw. Problemlösestrategien motiviert.</p>
Quelle:	Wahl (1991): Handeln unter Druck: der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern, Weinheim: Deutscher Studien Verlag. S. 149 ff. Schlottke & Wahl (1983): Stress und Entspannung im Unterricht. 1.Aufl. München: Hueber. S. 20-33.

Abb. 4.2.3-1: Analyse des individuellen Führungshandelns mit der WAL

Das folgende Arbeitsblatt soll bei der genauen und später überprüfbaren Formulierung der Situations- und Reaktions-Typen hilfreich sein. Es dient dazu, die Situations- und Reaktions-typen in den jeweiligen Interaktionen durch den Teilnehmer selbst schriftlich festzuhalten.

Arbeitsblatt:	<i>Analyse des individuellen Führungshandelns mit der Weingartner Appraisal Legetechnik</i>
<p><i>Situationsbeschreibung</i></p> <p>Dieses <i>Anliegen</i> möchte ich im Coaching besprechen: ...</p> <p>Die <i>Situation</i>, in der das Problem auftritt, kann man sich so vorstellen: ... (Wer war beteiligt? Wann und wo trat das Problem auf? Wie war der Ablauf des Geschehens?)</p>	
<p><i>Reaktionsbeschreibung</i></p> <p>So habe ich selbst in der geschilderten Situation reagiert: ...</p> <p>Das ist mir in der Situation durch den Kopf gegangen: ...</p> <p>Dieses Gefühl hatte ich in dieser Situation: ...</p> <p>So bewerte ich aus heutiger Sicht meine Reaktion: ...</p> <p>Das denke ich heute über mein Vorgehen in der Situation: ...</p>	

Abb. 4.2.3-2: Arbeitsblatt zur Analyse des individuellen Führungshandelns mit der WAL

Die mit diesem Arbeitsbogen erhobenen „problematischen“ Situations- und Reaktionsbeschreibungen und die daraus abgeleiteten individuellen Entwicklungsziele bilden den Ausgangspunkt der Gesprächsanliegen für die Tandem-Coaching-Gespräche.

Durch die Ermittlung individueller Lernziele zur Veränderung des Führungshandelns mit der Weingartner Appraisal Legetechnik ist bereits der erste von drei aufeinander folgenden Lernschritten als Voraussetzungen für nachhaltige Veränderungen im Interaktionshandeln erfüllt. Durch die Erhebung der Situations- und Reaktionstypen der ratsuchenden Führungskraft werden die handlungsleitenden Theorien dieser lernenden Person bearbeitbar gemacht.

Im Folgenden werden zwei sich anschließenden Lernschritte, die Wahl (2001a) mit Entwicklung alternativer Lösungen durch Hinzufügen von Expertenwissen und Überführung der entwickelten Lösungen in neue, handlungsleitende (Prototypen-) Strukturen bezeichnet.

Entwicklung alternativer Lösungen durch Hinzufügen von Expertenwissen

Ist die Motivation für die Suche und das Erlernen von Handlungsalternativen zum bisherigen Führungshandeln bei den Teilnehmern hergestellt, kann die Vermittlung von neuen Ansätzen und Theorien anschließen. „In diese Informations-Aufnahme-Phasen müssten in regelmäßigen Abständen Phasen eingeschoben werden, in denen die Teilnehmer prüfen, welche Aspekte des Expertenwissens ihnen helfen, begründete Alternativen zu ihrem bisherigen Handeln zu finden“ (Wahl, 2001a, S. 10). Dies geschieht in Form von Einzel- oder Tandemarbeit idealer Weise in Transferphasen während der Qualifizierungsmaßnahme oder zwischen zwei zeitlich auseinander liegenden Trainingseinheiten. Der Teilnehmer kann so ganz individuell prüfen, inwieweit das neu erworbene Wissen zur Entwicklung seiner Handlungskompetenz beitragen kann.

Überführung der entwickelten Lösungen in neue handlungsleitende Strukturen

Mit der Vermittlung von Expertenwissen und dem Aufzeigen von Handlungsalternativen allein ist es nicht getan. Die neuen Erkenntnisse müssen auch zur veränderten Wahrnehmungen von Führungskraft-Interaktionen und damit zu neuen Handlungsalternativen führen. Letztendlich müssten die Situations-Handlungs-Zuordnungen wieder neu organisiert und für ein sicheres und schnelles Auftreten und Handeln der Führungskraft sorgen. Wahl (2001a, S. 11f) zeigt für diesen Lernschritt mehrere Optionen auf:

- Umsetzung der erworbenen Erkenntnisse in die berufliche Praxis mit detailliert geplanten Handlungsabläufen, deren angestrebter Ausgang vorab in der Tandemarbeit simuliert und später in Einzelarbeit schriftlich festgehalten wird. Da „die Teilnehmenden am ehesten jene Handlungsweisen für nachvollziehbar halten, die von ebenbürtigen anderen Teilnehmenden realisiert werden“ (Wahl, 2001a, S. 11), können die gezeigten Handlungsalternativen des Tandempartners hier sehr wertvoll sein.
- Szene-Stop-Reaktion zur Einübung oder Vorbereitung angestrebter Handlungsalternativen. Hierbei handelt es sich um eine rollenspielartig simulierte Interaktion. Die Führungskraft, die in der Interaktion mit dem Mitarbeiter oder dem Vorgesetzten an einer prekären Stelle angekommen ist, wird gestoppt und mit einem Handlungsentwurf beauftragt. Der zuvor auf dem Papier geplante und einstudierte Handlungsentwurf und

das anschließend im Rollenspiel oder in der Simulation unter Zeitdruck gezeigte Interaktionshandeln können weit auseinander klaffen. Je kürzer der Reaktionszeitraum, so die Vermutung, desto größer die Wahrscheinlichkeit, dass die Führungskraft auf ihre alten Situations- und Handlungsprototypen zurückgreifen wird. Ein kontinuierliches Training mit der Methode der Szene-Stop-Reaktion unterstützt bei der langfristigen Implementierung von Handlungsstrukturen.

- Bei der Unterstützung von Vorsatzbildungen kann die Führungskraft nach jedem Tandem-Coaching-Gespräch zu schriftlich formulierten Entschlüssen aufgefordert werden, beispielsweise durch die Beantwortung der Fragestellung: In welcher zukünftigen Führungssituation werde ich die erarbeitete Handlungsalternative anwenden? Die schriftlich festgelegte Willensentscheidung unterstützt den individuellen Lernweg des Teilnehmers. Diese Erklärung kann auch dem Tandempartner mitgeteilt oder sich selbst als Erinnerungshilfe in Form von E-Mail, Brief oder Fax zugesandt werden.
- Reales Erproben der neuen Handlungsalternativen, d.h. neue Handlungsalternativen könnten zunächst gegenüber denjenigen Interaktionspartnern im Unternehmen gezeigt werden, zu denen eine besonders tragfähige Beziehung besteht, und die gegenüber Veränderungen als aufgeschlossen eingestuft werden. Diese Vorgehensweise macht erste Erfolgserlebnisse wahrscheinlicher. Das reale Erproben kann durch Selbstbeobachtungen oder durch anschließendes Feedback entweder vom Gegenüber selbst oder vom anwesenden Tandempartner begleitet werden. Ergebnisse, Erfolge und Schwierigkeiten können im nächsten Erfahrungsworkshop für alle Teilnehmer nutzbar weiterbearbeitet werden.
- Um die Konkurrenz zwischen den neuen, langsamen und den alten, schnellen Handlungsprototypen konstruktiv zu bewältigen, empfiehlt Wahl (u.a., 1984, S. 395ff) eine mentale Handlungsunterbrechung und -kontrolle, die er mit Stop-Codes bezeichnet. Diese Stop-Codes sollen unangemessene Handlungsmuster blockieren und neuen Handlungsalternativen den Vortritt geben. Beispiel: Die Führungskraft ist in der Interaktion mit dem Mitarbeiter kurz davor, diesem wieder Vorwürfe zu machen. Dem Lernenden gelingt es noch, seine Reaktion zu stoppen und tatsächlich eine im Tandem-Coaching-Gespräch erarbeitete Handlungsalternative zum Einsatz kommen zu lassen: Die Führungskraft fragt den Mitarbeiter nach dessen Erklärungsmustern.

Exkurs: Besuch am Arbeitsplatz als Alternative zur Weingartner Appraisal Legetechnik

Möchte die Führungskraft ihre individuellen Lernschwerpunkte zunächst von einer außen stehenden Person ermittelt wissen, so empfiehlt sich der Besuch des Tandempartners oder Supervisors am Arbeitsplatz ausgestattet mit einem konkreten Beobachtungsauftrag. Die Tandemarbeit beginnt dann damit, dass eine Führungskraft die andere in ihrem beruflichen Alltag besucht und Situationen, die ihr problematisch erscheinen, ebenfalls schriftlich mit dem Arbeitsblatt: Analyse des individuellen Führungshandelns mit der Weingartner Appraisal Legetechnik festhält. Die Protokollierung erfolgt entlang einem Beobachtungssystem⁶⁵. Das Protokoll enthält mehrere Spalten, in denen die auffällige Situation, die möglichst detailliert notiert wird, und die Interaktionsfolge beispielsweise in der Beschreibung: Mitarbeiterverhalten – Verhalten der Führungskraft – Mitarbeiterverhalten – Reaktion der Führungskraft usw. in seiner zeitlichen Abfolge festgehalten wird. Im Anschluss an die beobachteten Sequenzen findet ein gemeinsames Auswertungsgespräch statt, in dem die schwierigen und auffälligen Situation rekonstruiert und reflektiert werden.

⁶⁵ Das von Humpert und Dann (2001, Kap. 4) eingesetzte BAVIS System ist hier vertiefend zu nennen.

In diesem Auswertungsgespräch stellt der Tandempartner der Führungskraft Fragen zur Situation, zur Beschreibung des Mitarbeiterverhaltens, zu den vermuteten Ursachen und den Absichten des Mitarbeiterverhaltens, zur Erstreaktion der Führungskraft, zu den Handlungszielen der Führungskraft, zu den Folgereaktionen des Mitarbeiters, zu weiteren Handlungssequenzen und zu Alternativhandlungen in anderen typischen Situationen.

Anschließend wird eine Rekonstruktion der gesamten Sequenz vorgenommen, wobei jeweils die Verhaltensweise, die erfragten oder vermuteten Gedanken und Absichten und die vermuteten begleitenden Gefühle auf kleinen Kärtchen untereinander festgehalten werden⁶⁶. Die genaue Analyse der eigenen Gefühle, Gedanken und Handlungen führt einerseits dazu, dass neue, flexiblere Handlungsmöglichkeiten gesucht werden. In dieser Phase kommt es beim Lernenden gelegentlich zu Verunsicherungen, weil das bisherige Verhalten durch eigene Überlegungen und Anregungen des Tandempartners in Frage gestellt werden. Andererseits zerstreut die lobende und sehr häufig positive Rückmeldung zum Verhalten durch den Tandempartner oft die Zweifel am eigenen Verhalten und stärken den so Lernenden zusätzlich (Humpert & Dann, 2001, S. 47).

Da die Durchführung einer gezielten Beobachtung am Arbeitsplatz sehr zeitaufwändig ist und in hohem Maße Vertrauen zwischen den Lernpartnern voraussetzt, wird diese Vorgehensweise zu einem späteren Zeitpunkt der Zusammenarbeit im Tandem empfohlen. Zu Beginn der Zusammenarbeit im Tandem-Coaching kann davon ausgegangen werden, dass die Teilnehmer ihre persönlichen Stärken und Schwächen und damit ihre Lernpotentiale selbst einschätzen und unter Anwendung der Weingartner Appraisal Legetechnik auch ausreichend analysieren können.

Die angestellten lerntheoretischen Vorüberlegungen sollen im Weiteren in den Aufbau der Tandem-Coaching-Qualifikation einfließen.

4.3. Bestandteile der Qualifikation

Die Tandem-Coaching-Qualifikation besteht aus kollektiven und individuellen Lernphasen (siehe Abbildung 4.3-1) zwischen denen jeweils Tandem-Coachings stattfinden sollen. Die Teilnehmer erhalten über den gesamten Zeitraum der Qualifikationsmaßnahme eine Begleitung, die durch Transfermaßnahmen die individuelle Umsetzung des Gelernten in die berufliche Praxis unterstützen soll.

Bei der Umsetzung der Tandem-Coaching-Qualifikation wird auf das Sandwich-Prinzip (Wahl, 2001a; Konrad & Traub, 2001, S. 83) gesetzt. Während des Lernprozesses sollen damit immer wieder Phasen eingeschoben werden, in denen der Lernende an der eigenen Veränderung arbeitet. Wahl (2001a) spricht in diesem Zusammenhang von der Methode des Sandwichs, womit ein „Dazwischen klemmen“ oder „Einschieben“ gemeint ist. Er unterscheidet zwischen kleinem Sandwich - Einschübe in der laufenden Trainingsphase - und großem Sandwich - mehrtägigen oder mehrwöchigen Transferphasen. „In diesen Zeiträumen beobachten sich die Teilnehmer selbst, rekonstruieren ihre handlungssteuernden Strukturen und Prozesse, entwickeln Lösungen, probieren die Lösungen aus und verändern damit in

engem Bezug zur alltäglichen Praxis ihr berufliches Alltagshandeln“ (Wahl, 2001a, S. 4). Das Sandwich-Prinzip soll in der Tandem-Coaching-Qualifikation für den Wechsel zwischen kollektiven und individuellen Lernphasen sorgen, um die Transfersicherung zu unterstützen.

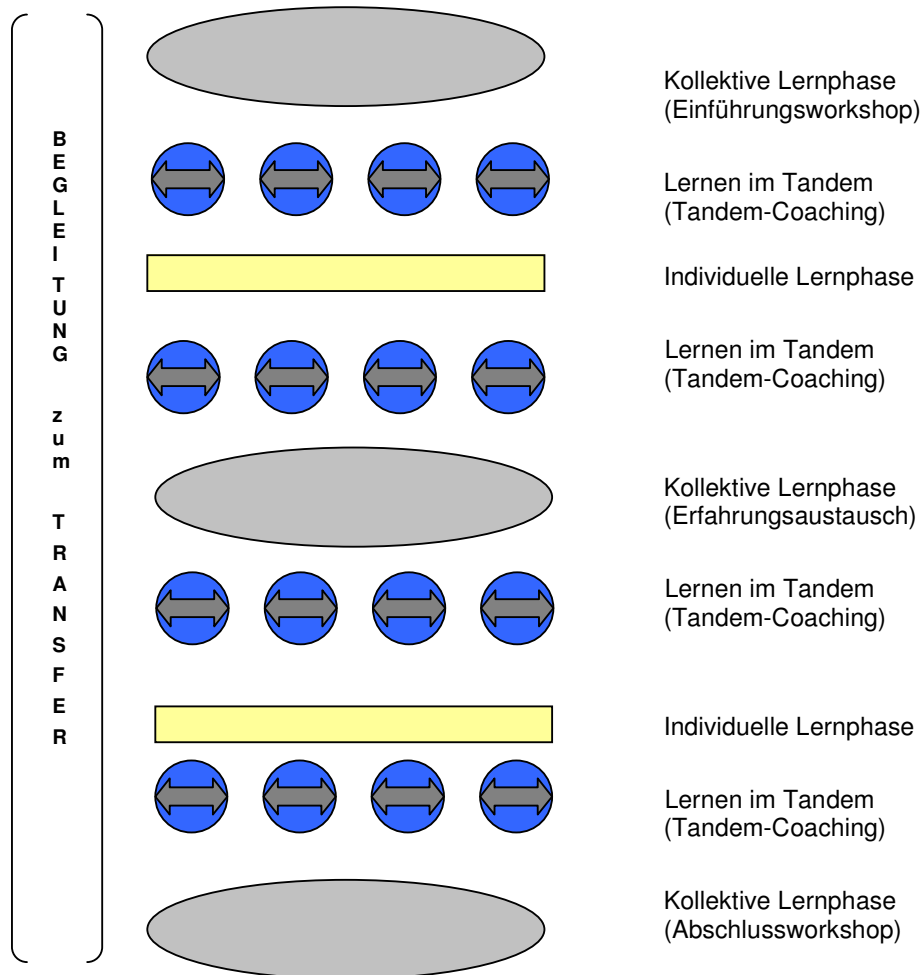


Abb. 4.3-1: Bestandteile der Tandem-Coaching-Qualifikation

In den kollektiven Lernphasen in der gesamten Lerngruppe (Plenum) steht die Wissensaufnahme im Vordergrund und in den individuellen Lernphasen die Wissensvertiefung und -verarbeitung. Der Teilnehmer erhält so Gelegenheit, das für ihn neue Wissen in seinen bisherigen Wissensstand einzuordnen und dauerhaft zu speichern. „Da jeder Mensch über eine eigene Lernbiographie verfügt und sein Wissen abhängig von vorhandenen Kenntnissen, Interessen und Motiven auf höchst individuelle Weise verarbeitet, sind diese individuellen Lernphasen unerlässlich“ (Konrad & Traub, 2001, S. 83).

Die einzelnen Bestandteile der Tandem-Coaching-Qualifikation werden im Weiteren genauer erläutert. Dem Aspekt des Lernens im Tandem wird daran anschließend ein gesonderter Abschnitt gewidmet.

⁶⁶ Vgl. Rekonstruktion eines Praxisbeispiels in Humpert und Dann, 2001, S. 44-45.

4.3.1 Kollektive Lernphasen

4.3.1-1 Einführungsworkshop

In der Tandem-Coaching-Qualifikation sollen die Teilnehmer lernen, strukturiert kooperative und lösungsorientierte Kurzberatungsgespräche mit einer anderen Führungskraft zu führen. Die dazu notwendigen pädagogisch-methodischen Fähigkeiten werden in einem eintägigen Einführungsworkshop in Seminarform vermittelt.

Zur Vermittlung des Lehrstoffes werden folgende didaktische Komponenten (Fischer, 1997, S. 122ff) herangezogen:

- Zusammenfassungen – sie geben kurz und präzise die vermittelten Aspekte wieder und tragen dazu bei, Wissen zu strukturieren, das „Wichtigste“ zu behalten und Vergessen zu verhindern (Reigeluth & Stein, 1983).
- Synthesizer – sie stellen Verbindungen zwischen neuem und bereits vorhandenem Wissen her (Reigeluth & Stein, 1983, S. 359).
- Analogien – sie beziehen sich auf Bekanntes und vergleichen es mit Neuem und Unbekanntem und werden bei komplizierten Lerninhalten eingesetzt, wenn der Rückgriff auf bereits Bekanntes eine Vorstrukturierung ermöglicht (Simons, 1984).
- Aktivierung von Lernstrategien bei den Lernenden, in dem sie sich den Lernstoff visualisierend verdeutlichen oder ein Erklärungsmodell zu einem bestimmten Sachverhalt herstellen.
- Lernerkontrolle – sie bezeichnet die Möglichkeit des Lernenden über die Intensität der Auseinandersetzung mit dem Lernstoff selbst zu entscheiden.

Der Einführungsworkshop dient der umfassenden Information über das Tandem-Coaching. Er vermittelt eine strukturierte Vorgehensweise zur Durchführung der Tandem-Coaching-Gespräche und liefert entsprechende theoretische Grundkenntnisse.

Im Einzelnen wird informiert über:

- die Zielsetzungen im Tandem-Coaching und die damit verbundenen Möglichkeiten und Grenzen dieses Konzeptes,
- die individuelle Lernzielbestimmung mit der Weingartner Appraisal Legetechnik,
- die Vorgehensweise bei der Bildung von Tandems bis zur Vereinbarung der Lernpartner,
- den Ablauf des gesamten Tandem-Coaching-Prozesses und einzelner Beratungssequenzen,
- die Methodik der Kooperativen lösungsorientierten Kurzberatung und
- die wissenschaftliche Begleitung.

Im Einführungsworkshop wird zusätzlich exemplarisch ein Tandem-Coaching in Form eines Rollenspieles durchgeführt. Das Rollenspiel (Fischer, 1997, S. 139) als Lernverfahren zur Erreichung affektiver Lernziele unterstützt durch das direkte Anwenden und Ausprobieren des kognitiv erworbenen neuen Wissens die kollektive Lernphase.

4.3.1-2 Erfahrungsaustausch

Erfahrungsaustausch wird mit der Zielsetzung durchgeführt, einen Austausch über den Verlauf und den Stand der Tandemarbeit über die jeweiligen Tandems hinweg zu ermöglichen. In diesem Zusammenhang werden auch Themen abgehandelt, die mit dem

Ausstieg und dem Wechsel eines Tandempartners verbunden sind, bzw. wenn ein neues Tandem in die Gruppe der Tandem-Coaching-Teilnehmer aufgenommen werden will.

Die Teilnehmer werden außerdem darauf hingeführt, ihre individuellen Lernziele nochmals zu überdenken, notfalls eine Anpassung vorzunehmen oder sich den persönlichen Lernfortschritt zu vergegenwärtigen. Anschließend werden alle offenen Fragen hinsichtlich der praktischen Umsetzung der kooperativen lösungsorientierten Kurzberatungsform und der Umgang mit den Arbeitsmaterialien besprochen.

4.3.1-3 Abschlussworkshop

Der Abschlussworkshop dient dazu, die Lernpartnerschaft zu bewerten, zu würdigen und zu beenden. Die einzelnen Tandempartner bewerten außerdem ihren individuellen Lernerfolg und klären abschließend Fragen zur kooperativen, lösungsorientierten und zeiteffizienten Beratungsform des Tandem-Coachings. Der Abschlussworkshop kann allerdings auch dazu genutzt werden, mit anderen Lernpartnern neue Tandems zu bilden, und so in einen neuen Tandem-Coaching-Prozess einzusteigen.

4.3.2 Lernen im Tandem

Im Verlauf der Qualifikation üben die Teilnehmer gegenseitig kooperative und lösungsorientierte Kurzberatungsgespräche. Dazu bringt jeweils einer der Tandempartner einen problematischen Fall aus seiner Führungspraxis ein, zu dem er gecoacht werden möchte. Diese Vorgehensweise sichert eine gewisse Praxisrelevanz.

Die lernenden Führungskräfte sind nicht mit professionellen Beratern gleichzusetzen. Das Tandem-Coaching-Konzept wird ihnen zunächst vermittelt und durch die praktische Anwendung vertieft. Die Teilnehmer werden einige Zeit für die Verarbeitung und Verinnerlichung der theoretischen und methodischen Grundlagen der kooperativen lösungsorientierten Kurzberatung benötigen. Sie werden erst im Verlauf der Durchführung von mehreren Tandem-Coaching-Gesprächen zu Profis der kooperativen lösungsorientierten Kurzberatung.

4.3.2-1 Aspekte der kooperativen Lernform

Kooperatives Lernen wird vornehmlich instrumentell als Werkzeug und Technik zur Steuerung von Gruppenarbeit verstanden. Kooperative Lernsituationen setzen handlungsleitende Theorien, das Wissen um die Wirkungen und methodische Planungs- und Aktionskompetenz voraus, d.h. „kooperative Verhaltensweisen entwickeln sich nicht durch das bloße Zusammenstellen von Tischen“ (Allespach, 1999, S. 251) oder das Zusammensetzen zweier Lernpartner.

In der Lernforschung wird Kooperation schwerpunktmäßig unter dem Aspekt diskutiert, inwieweit dadurch im Vergleich zu individuellem Lernen eine höhere Leistung realisierbar ist (Held, 1994). Held (1997, S. 8) führt fünf theoretische Ansätze an, aus denen sich Leistungseffekte kooperativen Lernens erklären lassen:

- der soziale Kohäsionsansatz,
- der Motivationsansatz,

- der kognitive Konfliktansatz,
- der kognitive Elaborationsansatz und
- der Selbstorganisationsansatz.

Im Tandem-Coaching wird nicht in Lerngruppen zusammengearbeitet sondern in Lernpartnerschaften von jeweils zwei Personen. Bei der Analyse der verschiedenen Ansätze ist demnach zu fragen, welche der vorher gemachten Anmerkungen und Anregungen auch für die Zusammenarbeit in Tandems zutreffen könnten.

Nach dem *Sozialen Kohäsionsansatz* entstehen Leistungseffekte daraus, dass sich die Lernpartner umeinander kümmern, sich gegenseitig helfen und sich Erfolg wünschen, weil sie ein Interesse an dem Partner haben.

Der *Motivationsansatz* (Slavin, 1993) spricht an, dass der Lernpartner aus der eigenen Interessenslage heraus den Partner unterstützt. Die Zusammenarbeit kann nur dann erfolgreich sein, wenn beide Partner lernen und sie sich in der jeweiligen Bemühung in Form von Lob und Ermutigung gegenseitig bestärken (Slavin, 1993, S.153). Förderlich dabei sind gemeinsam formulierte Lernziele und individuelle Verantwortlichkeiten. Im Tandem-Coaching übernehmen die Partner wechselseitig Verantwortung für den Verlauf des Coaching-Gespräches bzw. für den eingebrachten Inhalt. Den Tandempartnern wird so während des Tandem-Coachings deutlich, dass die Lernanstrengungen jedes einzelnen Partners zum Gesamterfolg beitragen.

Der *Kognitive Konfliktansatz* (Held, 1994) spricht von Konflikten, die in Interaktionen mit dem Lernpartner erzeugt und durch Lernen aufgelöst werden können. Durch die Möglichkeit der persönlichen Auseinandersetzung mit dem Partner, der Diskussion, Argumentation und Erläuterung von unterschiedlichen Meinungen und Ansichten reflektiert der jeweilige Lernpartner seine individuellen Eigenschaften und Vorgehensweisen als Führungskraft. Held (1994, S. 9) merkt dazu an, dass die Kooperation unabhängig davon ob das kognitive Niveau über oder unter dem des anderen liegt, dabei etwas schafft, wozu der Einzelne nicht in der Lage wäre.

Nach dem *Kognitiven Elaborationsansatz* entstehen Lernvorteile für beide Partner dadurch, dass jeder einzelne dem anderen seine problematische Situation zunächst einmal erklären und verständlich machen muss. In diesem Prozess wird der Ratsuchende sich selbst bewusster über die verschiedenen Aspekte seines Anliegens. Durch die kooperative Lernform im Tandem-Coaching wird die Übernahme von Verantwortung für den Lernprozess insgesamt vermutet.

Damit die kooperativen Coaching-Situationen zu positiven Effekten (Perrez, Huber & Geißler, 1993) führen, müssen folgende Interaktionsbedingungen geschaffen werden bzw. gegeben sein:

- **Kooperative Aufgabenstellung**
Beim Tandem-Coaching steht die Notwendigkeit der Zusammenarbeit in Lernpartnerschaften in unmittelbarem Zusammenhang mit der Aufgabenstellung der kooperativen, lösungsorientierten und kurzen Beratung. Da die Partner sich wechselseitig coachen,

findet ein Austausch statt, der die Zusammenarbeit fördert und bei der die Beteiligten Verantwortung für den Coachingprozess übernehmen (Allespach, 1999, S. 258).

- Chancengleiche Bewertung von Ergebnissen
Tandem-Coaching enthält keine Bewertungsverfahren, die Konkurrenz auslösen. Jede teilnehmende Führungskraft erhält die Möglichkeit zur individuellen Weiterentwicklung. Interpersonelle Vergleichsprozesse durch die Beteiligten können allerdings nicht vollkommen ausgeschlossen werden.
- Kooperative Belohnungsstrukturen
„Die Belohnung für kooperative Bemühungen soll gegenseitige Unterstützung und Hilfe fördern“ (Allespach, 1999, S. 259). Von außen kann diese Belohnung nur kommen, wenn eine dritte Person an der Entwicklung teilnimmt und diese zumindest beobachten kann. Das wäre nur in dem Fall gegeben, in dem die Tandem-Coaching-Partner einen Beobachter zu ihren Coaching-Gesprächen einladen, und von diesem anschließend ein Feedback abrufen (Brunner & Huber, 1989).
- Rückmeldung des Gruppenprozesses
Die Lernmotivation der Teilnehmer am Tandem-Coaching könnte mit Sicherheit durch eine kooperative Rückmeldestruktur nachdrücklich erhalten und erneuert werden. Die Rückmeldungen von dritter Seite sollten dann vor allem den Kooperationsprozess als solchen bewerten. Brunner und Huber (1989, S. 106ff) haben für Kooperationsaufgaben zwischen Schülern eine strukturierte Selbstbefragung entwickelt, mit der sich der Kooperationsprozess analysieren lässt. Da die Teilnehmer des Tandem-Coaching bereits mit einer begleitenden wissenschaftlichen Untersuchung belegt sind, wird auf dieses Instrument im Rahmen dieser Arbeit nicht weiter eingegangen.

In Abgrenzung zu individualisierten Lernsituationen fördern kooperative Strukturen die Kommunikation, die wechselseitige Unterstützung, den Austausch unterschiedlicher Sichtweisen, die gegenseitige Anerkennung und den Abbau von Ängsten (Huber, 1985). Die Tandem-Coaching-Partner befinden sich in einer gleichen Situation des Umlernens und des Veränderns. Beide müssen gewöhnlich mit ähnlichen Problemen am Arbeitsplatz fertig werden. Sie lernen auf diese Weise auftretende Komplikationen zu relativieren und können gegenseitig von ihren Erfahrungen profitieren. Außerdem ist davon auszugehen, dass durch die Kooperation und den Erfahrungsaustausch das Risiko, das mit Veränderungen im Handeln einhergeht, gering gehalten wird und die Beteiligten die erarbeiteten Handlungsalternativen mit relativ hoher Sicherheit in die Tat umsetzen werden. Die Wahrscheinlichkeit von Misserfolgserlebnissen wird dadurch geringer.

4.3.2-2 Voraussetzungen für eine effektive Tandemarbeit

Die Organisation von Tandems findet gleich zu Beginn der Qualifikationsmaßnahme im Einführungsseminar statt und ist verbindlich. Die zwei Lernpartner können von einer dritten Person vornehmlich dem Supervisor für diese Qualifikation ausgewählt und zusammengeführt werden. Es kann jedoch auch praktisch so sein, dass sich die Lernpartner bereits kennen und sich gemeinsam als Tandem qualifizieren wollen. Dabei wirken sich bestimmte Kriterien positiv bzw. negativ auf die Zusammenarbeit aus. „Die Beziehung (...) ist eines der wichtigsten Kriterien für den Verlauf der Beratung“ (Dryden & Feldham, 1994, S. 14).

Humpert und Dann beschreiben in ihrem Konstanzer Trainingsmodell (KTM)⁶⁷ einige Charakteristika für eine gute Tandemarbeit, die sie die fünf „S“⁶⁸ (Humpert & Dann, 2001, S. 36) des guten Tandems nennen. Übertragen auf das Tandem-Coaching sind es die folgenden Punkte:

- *Sympathie*: Die Zusammenarbeit beruht grundsätzlich auf freiwilliger Basis. Der Lerninteressierte sucht sich einen ihm sympathischen Lernpartner aus, von dem er sowohl positive als auch negative Rückmeldungen annehmen kann. Diskretion ist erforderlich, weil Kritik sonst als persönlicher Angriff verstanden wird und Lob nicht ernst genommen wird. Die Haltung dem Lernpartner gegenüber sollte möglichst objektiv sein, d.h. es muss getrennt werden können zwischen eigenem Vorgehen und den Lösungsschritten des Gecoachten.
- *Symmetrie*: Die Zusammenarbeit setzt voraus, dass beide Tandempartner bereit sind, voneinander zu lernen. „Der Klient in der Beratung mag zu jenen Führungskräften gehören, die sich ihre Lernfähigkeit und Lernbereitschaft bewahrt haben“ (Looss, 1997, S. 116). Ansonsten hat der Lernpartner die Chance „den Mächtigen wieder in Kontakt zu bringen mit der Notwendigkeit, sich immer neu dem Lernen einschließlich der Unsicherheitsgefühle auszusetzen“ (Looss, 1997, S. 116). Das Erlernen soziotechnischer Fähigkeiten beispielsweise anhand der Fragestellung: Wie führe ich ein Konfliktgespräch? stellt einen Eingriff in das Gesamtarrangement des Lernenden von Denken, Fühlen, Wollen, Überzeugung, Normen und Wünsche dar. Ist der Lernende dazu bereit, kann der Lernprozess beginnen. Eine qualitative Arbeitsbeziehung zwischen Coach und Ratsuchendem sollte geprägt sein von Vertrauen, persönlicher Passung (Welt- und Menschenbild), beruflicher Passung, gegenseitiger Akzeptanz, Sympathie, Gleichwertigkeit, Offenheit und Ehrlichkeit (Heß & Roth, 2001).
- *Subjektive Theorien*: Die Tandempartner nehmen die eigenen Theorien über Störungen in der Interaktion, deren Ursachen und Bewältigungsstrategien gegenseitig ernst und versuchen dadurch voneinander zu lernen. Es gibt kein „richtig“ oder „falsch“; die Beurteilung einer optimalen Problemlösung unterliegt der subjektiven Bewertung und die Entscheidung und Verantwortung für die Erprobung einer Ersatzhandlung bleibt beim Lernenden selbst. Vorschläge des Tandempartners sind immer nur als Anregungen und niemals als Handlungsanweisungen zu verstehen. Die Zusammenarbeit im Tandem-Coaching führt zu einem reflektierten Austausch von Beobachtungen und Gedanken und

⁶⁷ Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM) ist für die Lehreraus- und –weiterbildung konzipiert worden und wird inzwischen in erzieherischen, sozialen, medizinischen und pflegerischen Berufen sowie in der betrieblichen Ausbildung eingesetzt. Die ursprüngliche Konzeption wurde zwischen 1983 und 1987 entwickelt; sie basierte auf Ergebnissen, die die ehemalige Forschungsgruppe „Aggression in der Schule“ mit Prof. Dr. Dann, Dr. Humpert, Dr. Krause und Dr. Tennstädt seit 1978 an der Universität Konstanz erarbeitet hatte. Das Konstanzer Trainingsmodell eignet sich besonders für Personengruppen, die mit den theoretischen Konzepten der Kommunikations-, Verhaltens- und Handlungstheorien noch nicht so vertraut sind. Das KTM beinhaltet acht methodische Schritte in seinem Trainingszyklus⁶⁷ (Humpert & Dann, 2001, S. 204). Das Konstanzer Trainingsmodell zielt darauf ab, die Handlungsmöglichkeiten in konkreten Führungssituationen zu erweitern. Das KTM liefert für das Konzept des Tandem-Coaching wertvolle Anregungen zu den Punkten: Tandembildung und –prinzip, Anknüpfen an Alltagstheorien, wechselseitige Beobachtung in realen Praxissituationen und Erprobung und Begleitung von neuem Führungshandeln.

⁶⁸ Das KTM spricht vorrangig Lehrpersonen als zentrale Zielgruppe an. Die Interaktionen zwischen Lehrern und Schülern und deren Verbesserung stehen dabei im Zentrum. Die fünf „S“ sind im KTM Sympathie, Symmetrie, Subjektive Theorien als Lernfeld, Schulinterne Zusammenarbeit und Schülerinnen und Schüler werden einbezogen.

zur gegenseitigen Unterstützung, weil sich überraschend Positives mitgeteilt wird (Humpert & Dann, 2001, S. 35). Sie stellt eine Hilfe beim Auffinden neuer Lösungswege dar.

- *Unternehmensinterne Zusammenarbeit:* Humpert und Dann (2001) bezeichnen es als am einfachsten und sinnvollsten, wenn das Tandem aus Personen (Lehrern) aus dem gleichen (Schul-)Haus bestehen. Lange Wege werden so vermieden und auch die Termine sind leichter zu koordinieren (durch gemeinsamen Blick auf Stundenpläne). Die Lernpartner sollten über einen vergleichbaren Erfahrungshintergrund verfügen und auf einer vergleichbaren hierarchischen Ebene im jeweiligen Unternehmen agieren, um ein Beziehungsgefälle zu vermeiden. Vermutlich werden die Lernpartner dann am meisten von einander profitieren, wenn die Stärken und Schwächen gegenteilig verteilt sind, d.h. Partner A könnte beispielsweise gut im Delegieren sein, während Partner B sich genau in diesem Punkt verbessern möchte. Partner B dagegen kann exzellente Mitarbeitergespräche führen, dies wiederum könnte Partner A von ihm lernen. Bei der Zusammenarbeit von Führungskräften aus einem Unternehmen muss meines Erachtens auf Abhängigkeiten und möglicherweise das Entstehen von Konkurrenz geachtet werden. Bei der Zusammenarbeit von Tandempartnern aus dem gleichen Unternehmen werden von mir eher zusätzliche Problempunkte vermutet, die den Erfolg des Tandem-Coaching reduzieren könnten. Die Unternehmensleitung und auch die Kollegen sollten in diesem Fall im Grundsatz informiert sein.
- *Einbeziehen von Mitarbeitern:* Über die Einbeziehung der Mitarbeiter muss von Fall zu Fall entschieden werden. Humpert und Dann (2001) beteiligen die Schüler am Trainingsprogramm und geben ihnen so die Möglichkeit, ihr eigenes Verhalten konstruktiv mit zu reflektieren.

Der Zusammenschluss zu einer Lernpartnerschaft sollte in erster Linie nach den Kriterien der Sympathie, der Symmetrie und des Miteinanderkönnens erfolgen (Schmid, 2001)⁶⁹, denn hier ist konkrete praktische Zusammenarbeit gefragt: gegenseitige Besuche am Arbeitsplatz, Hilfe bei der Identifizierung von Verbesserungsmöglichkeiten und deren Modifizierung, gemeinsame Vor- und Nachbereitung von Situationen mit dem problemauslösenden Mitarbeiterverhalten und beratende Unterstützung bei auftauchenden Problemen.

Bei der Suche nach einem geeigneten Partner werden folgende Kriterien empfohlen (Enns, Rüegg, Schindler & Strahm, 2002, S. 15): Beide Personen haben

- gemeinsame bzw. vergleichbare Berufsziele (z.B. Umsetzung vergleichbarer Führungskultur),
- eine bereits vorhandene, angenehme Bekanntschaft miteinander,
- Respekt für das Wissen und Können des anderen,

⁶⁹ Die von Schmid (2001) untersuchten Kleingruppen und Tandems bildeten zusammen ein Netzwerk mit unterschiedlich dichten und intensiven Beziehungsmöglichkeiten. Es war allerdings regional begrenzt und überschaubar genug, damit jeder mit jedem unmittelbar Kontakt aufnehmen konnte, und, zumindest was das Berufsfeld (nicht so sehr die einzelnen Fachrichtungen, das Alter oder die Berufserfahrung) anbetrifft, homogen zusammengesetzt. Die Dauer (mindestens drei Semester lang) war ebenso festgelegt wie die Häufigkeit (mindestens zehn Kleingruppen- und zehn Tandemtreffen). Reziprozität war zumindest vorgesehen. Auch die Inhalte der Netzwerkkontakte waren, wenn auch nicht im Detail, so doch eindeutig vorgegeben. Es ging ebenfalls um spezifische gegenseitige Unterstützung bei der Optimierung beruflichen Handelns.

- Vertrauen in die andere Persönlichkeit und
- gemeinsame bzw. vergleichbare Bewegungskreise bzw. Arbeitsbedingungen (z. B. beide Partner sind in ihrer unternehmerischen Funktion Abteilungsleiter).

In der Praxis kann die Tandembildung beispielsweise so ablaufen, dass eine Person der anderen den Vorschlag unterbreitet, ein Tandem zu bilden. Diese Einladung ist freundschaftlich, kollegial und frei von Zwängen. Beide Partner sollten sich ganz freiwillig auf das Tandem einlassen. Machthierarchien zwischen den Partnern sollten nicht bestehen. Vorgesetzte und Untergebene scheiden deshalb als Tandempartner aus.

Weitere hinderliche Faktoren zur Zusammenarbeit im Tandem werden im Einzelkämpfertum der Führungskräfte und im Drang zur Perfektion des Einzelnen gesehen. Die Tandembildung kann jedoch der erste Schritt in Richtung auf stärker kooperativ orientierte Zusammenarbeit sein (Humpert & Dann, 2001, S. 35). Schmidt (2001) beschreibt, dass persönliche Erfolge bei der Zusammenarbeit in Gruppen und Tandems die Kompetenzen der Teilnehmer verbessern, sich für die berufliche Alltagsbewältigung Unterstützung zu holen, und sich so ganz allgemein die Einstellung zum Einholen von Unterstützung auch bei den Personen verändert, die bislang das Einzelkämpfertum vorzogen.

Das Finden eines Tandempartners, zu dem eine „sympathische und symmetrische Beziehung“ bestehen sollte (Wahl, 1991, S. 195ff; Wahl, 1995, S. 83f u. S. 166f), kann durch die Beschreibung der eigenen Führungspraxis und durch die Formulierung von Anforderungen an den potentiellen Tandempartner unterstützt werden. Die jeweils zu einem festgesetzten Zeitpunkt am besten zueinander passenden Tandempartner können mit Unterstützung des oben beschriebenen Frage- und Anforderungsbogens ermittelt und zusammengeführt werden. Der Tandem-Coaching-Teilnehmer kann sich auch mit einem bereits aus dem privaten oder beruflichen Umfeld gewählten Partner zum Einführungsseminar anmelden. Andernfalls wird der Lernpartner aus dem Kreis der Teilnehmer ausgewählt.

4.3.2-3 Kontakt- und Erstgespräch der Tandempartner

In einem ersten Gespräch mit dem Tandempartner wird der übergreifende Arbeitsrahmen ausgehandelt und gesetzt. Entschieden wird über die Form der Zusammenarbeit in regelmäßigen strukturierten Tandem-Coaching-Gesprächen, eventuelle Beobachtungen am Arbeitsplatz und die Art des Feedbacks. Mögliche Gesprächsthemen und Zielsetzungen werden diskutiert. Die Rahmenbedingungen wie Ort, Zeit, Dauer und Häufigkeit der Treffen werden abgesteckt, die Einbeziehen dritter Personen (ja/nein, wann, wie) und das Führen eines Lerntagebuches (vgl. Kapitel 4.3.3-2) werden erörtert. Außerdem wird besprochen, wie die Ergebnissicherung und die Kontrolle von Zielen, Erfolg und Misserfolg erfolgen können.

Folgende Punkte sollten im Erstgespräch nach der reinen Kontaktaufnahme abgehandelt werden:

Gemeinsame Klärung des Kontextes

Im Erstgespräch werden die Kontextbedingungen und deren Relevanz für die beabsichtigte Zusammenarbeit im Tandem besprochen. Die Lernpartner formulieren, in welcher Form sie

jeweils nach Unterstützung durch den Tandem-Coach suchen. Die Partner sprechen an, welche Themen, Fragen und Probleme ihrer Meinung nach in das Coaching gehören und welche nicht. Sie informieren sich darüber, in welchen Bereichen die Lernschwerpunkte des anderen liegen, und sie klären gleichzeitig die gegenseitige Akzeptanz und die Vertraulichkeit.

Einigung auf gemeinsame Ziele

Klare und überprüfbare Zielvereinbarung bilden die Grundlage und den Maßstab für die weitere Zusammenarbeit (Brauer, 2006). Lösungsorientierte Fragestellungen stehen dabei im Vordergrund. Erfragt werden die Erwartungen und Zielvorgaben der Lernpartner: Wann wäre unsere Tandem-Coaching-Zusammenarbeit erfolgreich? Was ist dann anders? Woran stellen wir das fest? Was möchte ich gerne verändern? Was möchte ich erreichen? In diesem Zusammenhang muss auch geklärt werden, ob es weitere Zielvorgaben etwa vom Vorgesetzten, von der Personalabteilung oder der Unternehmensleitung gibt, die im Lernprozess berücksichtigt werden müssen.

Rollen- und Verhaltensabklärung

Besprochen wird, welcher der beiden Partner im ersten Coaching die Rolle des Tandem-Coach übernimmt und wer sein Anliegen einbringt, und wie der Sprachgebrauch gegenüber Dritten sein soll. Im ersten Prozessabschnitt werden die Spielregeln im Umgang miteinander festgelegt: Was sind die Tandempartner bereit zu tun? Was können oder wollen sie nicht tun? Welche Erwartungen der Tandempartner an den anderen sind vorhanden? Welche Tabus gibt es im Tandem-Coaching-Prozess?

Die wichtigsten Eckgrößen dieser ersten gemeinsamen Besprechung werden in einem gemeinsamen Vertrag⁷⁰ festgehalten. Um die Überprüfung zu einem späteren Zeitpunkt zu erleichtern, wird die Einhaltung der folgenden Kriterien für die Formulierung eines nützlichen Vertrags empfohlen:

Der Tandem-Coaching-Vertrag ...

... ist eindeutig (enthält keine Botschaften zwischen den Zeilen),

... ist kurz (ohne Bedingungen und Nebensätze),

... ist positiv formuliert (enthält keine Verneinungen),

... ist überprüfbar (andere könne die Veränderung wahrnehmen),

... ist erfüllbar (angesichts der Zeit und der Möglichkeit von Führungskräften),

... ist wesentlich in seiner Zielsetzung (enthält das zentrale Thema),

... ist rechtlich einwandfrei (ethisch, legal, verantwortet)

und der Tandem-Coaching-Vertrag soll im Verlauf der Zusammenarbeit überprüft und gegebenenfalls überarbeitet werden können.

Die Vereinbarung soll die Ernsthaftigkeit und Verbindlichkeit der Zusammenarbeit im Tandem verdeutlichen.

⁷⁰ Anregungen zum Interventionsvertrag finden sich auch bei Hendriksen (2000) S. 59.

Tandem-Coaching-Vereinbarung

Hiermit vereinbaren die unterzeichnenden Lernpartner über einen Zeitraum von ca. einem halben Jahr ab _____ (Datum einfügen) eine Lernpartnerschaft einzugehen.

Die Lernpartner verpflichten sich zur Durchführung von zehn Tandem-Coaching -Gesprächen von ca. 1-2 Stunden im zeitlich festgelegten Turnus. Die Coaching-Termine werden in der Agenda für das Tandem-Coaching festgehalten. Die Zusammenarbeit erfolgt auf freiwilliger und unentgeltlicher Basis. Gemeinsam wird parallel zum Verlauf jedes Tandem-Coaching -Gespräches ein schriftliches Protokoll erstellt.

Die Tandem-Coaching -Gespräche werden mit den zur Verfügung gestellten wissenschaftlich abgesicherten Methoden der Kooperativen lösungsorientierten Beratung durchgeführt. Die Lernpartner erhalten dazu entsprechende Schulung, Einweisung und Supervision.

Die Lernpartner verpflichten sich, die zur Sprache kommenden Themen des Anderen vertraulich zu behandeln; sie machen sich gegenseitig auf die Schweigepflicht aufmerksam. Bei Bedarf kann nach gemeinsamer Entscheidung jederzeit eine dritte Person zur Beratung hinzugezogen werden.

Die Beendigung der Lernpartnerschaft ist jederzeit möglich; ein Abschlussgespräch mit schriftlichem Protokoll und die Abgabe des Abschlussfragebogens sind dazu in jedem Fall erforderlich.

Unterschrift Lernpartner

Unterschrift Lernpartner

Abb. 4.3.2-3a: Tandem-Coaching-Vereinbarung

Anschließend werden entlang der Agenda weitere Gesprächstermine festgelegt.

Agenda für das Tandem-Coaching					
zwischen Person A:			und Person B:		
Termin (1-10)	Ort	Coach	Rat-suchender	Inhalt	Rückmeldung an Supervisor
Mo., 10.03.2002, 17 Uhr	Büro Person A Parkbank am See	Gemeinsame Gestaltung		Voraussetzungen für eine effektive Zusammenarbeit des Tandems schaffen	Vereinbarungen über Freiwillig- keit, Schweige- pflicht, Termine festgelegt
Mo., 17.03.2002, 18.30 Uhr	Haus von Person B	Person A	Person B	Noch offene Fragen zur Methodischen Vorgehensweise klären Blitzlicht: Was bewegt mich heute? Thema: Effizienter Umgang mit anderen Meinungen des Mitarbeiters	Siehe Kopie des Kurzprotokolls
Mo., 03.04.2002, 17 Uhr	Besuch von Person A im Unternehmen von Person B	Person B	Person A	Rückmeldung zum letzten Tandem-Coaching Thema: ...	Siehe Kopie des Kurzprotokolls
...					

Abb. 4.3.2-3b: Beispiel für eine Agenda der Tandem-Coachings

Die Tandems arbeiten nach der Teilnahme an einem Einführungsworkshop und nach der Durchführung eines Erst- bzw. Kontaktgespräches in eigener Regie⁷¹ weiter. Sie sollten sich etwa alle vier bis sechs Wochen zu einem Tandem-Coaching-Gespräch treffen. Die Teilnehmergruppe stellt von nun an nur einen begleitenden Unterstützungsrahmen dar. Um den Trainingseffekt der Tandems zu vergrößern, wird ebenfalls eine professionelle Betreuung hinsichtlich psychologisch-pädagogischer Fragen angeraten (Sperlich, 1993).

Für den dauerhaften Erfolg einer Lernpartnerschaft ist die menschliche Haltung beider Personen gegenüber dem anderen maßgeblich. Dazu sind menschliche Voraussetzungen wie z.B. ein Betroffensein und eine sorgsame, einfühlsame und herzliche Gemeinsamkeit notwendig empfohlen (Enns, Rüegg, Schindler & Strahm, 2002, S. 18).

Beendigung der Lernpartnerschaft

Nach der Durchführung von mindestens zehn Tandem-Coaching-Sitzungen mit wechselseitigen Rollen sollte in jedem Fall ein Zwischen- oder ein Abschlussgespräch zwischen den Tandempartnern stattfinden. Inhalt bildet die Reflexion des bisher abgelaufenen Tandem-Coaching-Prozesses und die Zusammenarbeit im Tandem. Die Teilnehmer überprüfen außerdem ihre individuellen Lernziele.

Die Partner entscheiden, ob sie das Tandem-Coaching miteinander fortsetzen oder einstellen möchten. Möglich ist auch, dass die Lernpartner die Zusammenarbeit zeitweilig unterbrechen oder dass sie mit einer anderen Person eine neue Tandem-Coaching-Vereinbarung eingehen.

4.3.2-4 Besonderheit des Rollenwechsels

Im Tandem-Coaching sollen die Rollen des Coach und des Gecoachten möglichst nach jeder Sitzung gewechselt werden. Dieser Wechsel der Rollen stellt eine zusätzliche Anforderung an die Lernpartner dar.

Entscheidend für das Gelingen des Rollenwechsels ist, dass die Beteiligten ihre Rollen und ihre Arbeitsbeziehung zueinander geklärt haben. Sind die Rollendefinitionen dagegen unklar, konfus, widersprüchlich oder fehlen sie ganz, wird es sowohl für den Tandem-Coach als auch für die ratsuchende Führungskraft uneindeutig, wer in der gemeinsamen Interaktion für welchen Teil verantwortlich ist. Der Coach übernimmt in seiner Rolle eindeutig die Verantwortung für den Prozess und die eingesetzten kooperativen, lösungsorientierten Beratungsmethoden; der Ratsuchende trägt Verantwortung für die von ihm eingebrachten Inhalte und Themenschwerpunkte.

Die coachende Führungskraft muss sich an die Wahrnehmung ihrer Beraterfunktion halten. Dies wird nicht immer einfach sein, da sie durch den vergleichbaren Erfahrungshintergrund mit dem Ratsuchenden, diesem emotional sehr nahe stehen wird. Die jeweiligen Rollendefinitionen der Tandempartner wirken sich außerdem auf den Gesprächskontakt aus und

⁷¹ Ein schriftlicher Organisationsvorschlag „Eine kleine Hilfe für die Arbeit in Praxis-Tandem“ für die Zielgruppe Kursleiter findet sich bei Schmidt (2001) im Anhang ab S. 219.

bestimmen, was in der Kommunikation üblich, noch möglich, erwünscht, unbehaglich, tabuisiert oder verboten ist (Looss, 1997, S. 76)⁷².

Die Tandem-Coachings werden in vertauschten Rollen wiederholt, was die notwendige Symmetrie in der Zusammenarbeit herstellt. Der Trainingserfolg soll durch diesen gleichberechtigten Wechsel stark positiv beeinflusst werden (Humpert & Dann, 2001, S. 52).

4.3.3 Individuelle Lernphasen

4.3.3-1 Wissensbausteine

Im Anschluss an die Durchführung eines Tandem-Coaching-Gesprächs kann mit dem Ziel, den Handlungsspielraum zu erweitern, an dieser Stelle neues Wissen hinzugefügt werden. Empfehlenswert sind in diesem Zusammenhang die Trainingsbausteine von Humpert und Dann (2001): Beobachten und Unterscheiden, Bewerten und Verstehen, kausale und finale Erklärungen der Ursachen und Ziele, Verbesserung der Kommunikation, Zeitgewinnung und Erweiterung des Handlungsspielraums. Die Erarbeitung dieser sogenannten Wissensbausteine wird in dieser Reihenfolge, orientiert an der Abfolge im Handlungsprozess, empfohlen. Die Subjektiven Theorien des Lernenden können durch die Wissensbausteine mit wissenschaftlich begründeten Konzepten und Methoden angereichert werden. Durch diese individuelle Erarbeitung eines Wissensbausteines nach jeder Tandem-Coaching-Sitzung soll zusätzlich die Bildung weiterer Handlungsalternativen oder zumindest das Überdenken der bereits gebildeten alternativen Handlungsmöglichkeit angeregt werden.

Ob einzelne Teilnehmer die Wissensbausteine ergänzend in ihre Qualifikation aufnehmen, bleibt ihnen selbst überlassen. Es wird davon ausgegangen, dass jeweils ein persönliches Interesse an Auffrischung bereits vorhandener Wissensbestände besteht. Da jeder Teilnehmer mit seiner Lernzeit effizient umgehen sollte, wird er die für ihn relevanten Wissensbausteine auswählen. Die Tandemarbeit kann somit selbstgesteuert durch die Wissensaufnahme in individuellen Lernphasen erweitert werden.

4.3.3-2 Lerntagebuch

Das Lerntagebuch stellt keine Fleißaufgabe und keinen Rechenschaftsbericht für andere dar. Es ist nur für den Teilnehmer selbst gedacht. Das Lerntagebuch bietet ihm eine zusätzliche Möglichkeit zur Reflexion des persönlichen Lern- und Entwicklungsprozesses. Für den Teilnehmer des Tandem-Coachings, der sich intensiv, zielorientiert und reflektiert mit seiner Persönlichkeitsentwicklung auseinandersetzen möchte, wird das Führen eines individuellen Lerntagebuchs somit empfohlen.

Das Lerntagebuch beinhaltet fortlaufende Selbstberichte und ist als methodisch flankierende Maßnahme für den Lern- und Umsetzungsprozess gedacht. In ihm können alle Umsetzungsversuche festgehalten werden, die zu regelmäßigen Reflexionen führen (Schmidt, 2001, S.

⁷² Looss (1997) weist in seinem Buch wiederholt auf die Problematik des Konzeptes *Vorgesetzter als Coach der Mitarbeiter* hin: "Es bleibt immer die Gefahr, dass der Vorgesetzte aus seiner Führungsfunktion „Leistungsbewertung“ (Looss, 1997, S. 78) nicht herauskommt und die ihm sichtbar gewordenen Problemlagen des Mitarbeiters als Beurteiler nimmt und wertet." Da der Mitarbeiter das weiß, verläuft die Beratung/Coaching kontrolliert und taktisch. Für Looss hat die Beratung als kommunikatives Geschehen damit ihren Nutzen und Sinn für den Beratenden verloren. Es lassen sich nur die rollen- und aufgabenbezogenen Themen/Probleme des Mitarbeiters im Beratungsgeschehen thematisieren. Eine Checkliste für die Beantwortung, ob der Vorgesetzte als Coach in Frage kommt, findet sich bei Looss (1997) ab Seite 79.

53ff). Es kann dabei unterstützen, das Gelernte neue Wissen und die in den Tandem-Coaching-Sitzungen gewonnenen Erkenntnisse und alternative Handlungsmöglichkeiten auf die konkrete eigene Praxis zu beziehen. Dabei interessieren als Notizen die individuell bedeutsamen Inhalte der kollektiven Lernphasen, die Protokolle der Tandem-Coachings, und die Umstände, unter denen Veränderungen des Führungshandelns angeregt, geplant, umgesetzt oder auch verworfen wurden. Entsprechende Reflexionen können dazu beitragen, die gemeinsamen Lernbedingungen im Tandem bewusst zu gestalten und damit Verantwortung für den gemeinsamen Lernprozess zu übernehmen. Fragestellungen sind: „Wie arbeiten wir effektiv, zufriedenstellend? Was sollten wir verbessern, ändern?“⁷³.

Bei der praktischen Vorgehensweise kann Unsicherheit darüber bestehen, was und wieviel schriftlich festgehalten werden sollte. Ein „freies“ Tagebuch ohne jegliche Vorstrukturierung erweist sich nach den Erfahrungen von Schmidt (2001) als wenig nützlich. Die Aussagen werden in den meisten Fällen sehr spärlich, oberflächlich und allgemein bleiben.

Ein einfaches Lerntagebuch kann beispielsweise folgenden Fragenkatalog beinhalten (Konrad & Traub, 2001, S. 158):

- Wie ist es mir heute ergangen?
- Was habe ich heute erfahren/gelernt?
- Welches waren die wichtigsten Erkenntnisse für mich?
- Was möchte ich noch klären bzw. was ist mir unklar geblieben?
- Was kann ich mit dem Gelernten für meinen Beruf anfangen?

Die Aufzeichnungen sollten unbedingt zeitnah zum Tandem-Coaching erfolgen, solange die Erinnerungen und die Vorsätze noch präsent sind (Schmid, 2001⁷⁴). Es sollten sowohl positive als auch negative Erfahrungen schriftlich festgehalten werden, die auch zum nächsten Tandem-Coaching-Gespräch mitgebracht werden können.

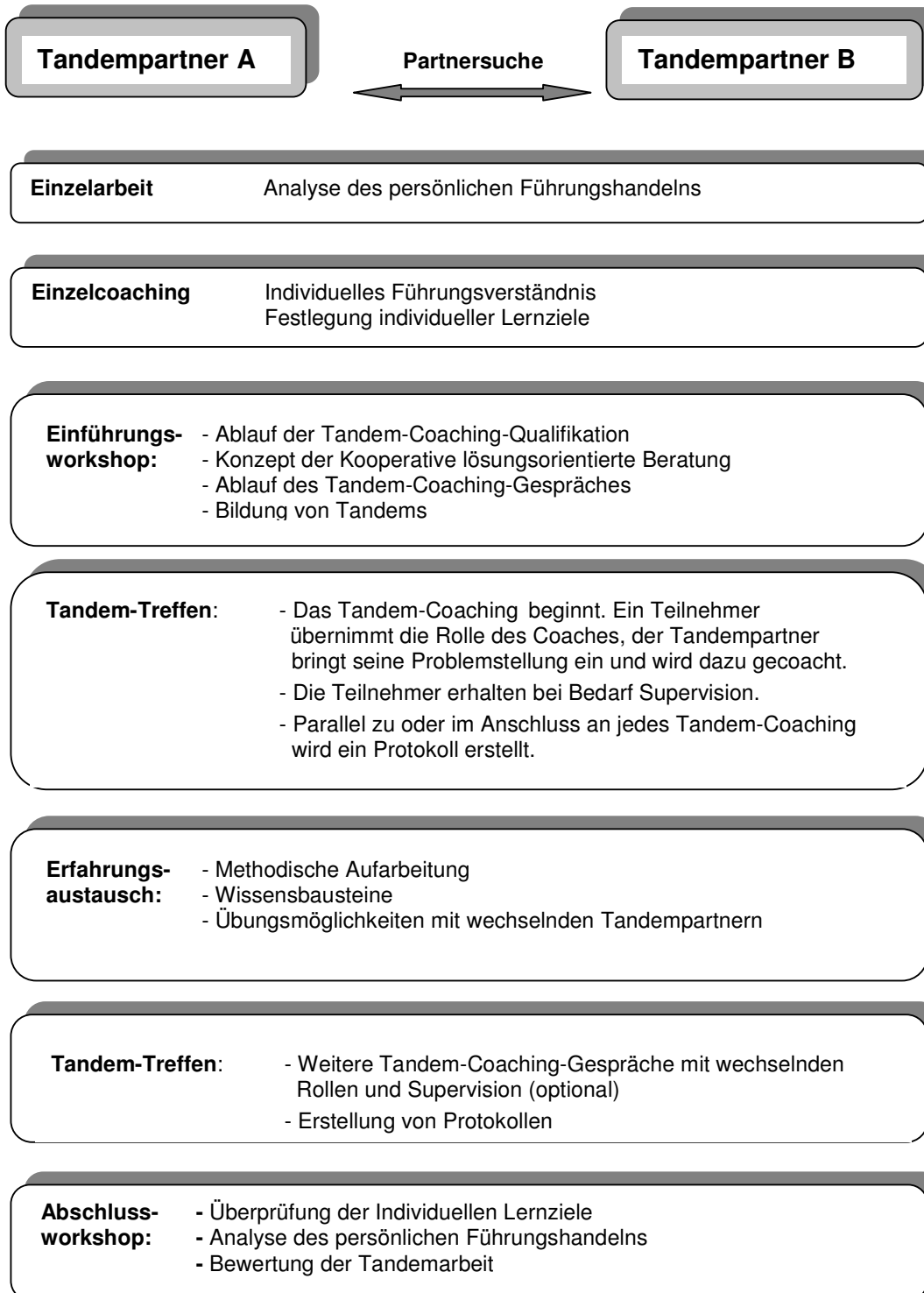
Um den eigenen Lernerfolg sichtbar zu machen, genügen oft schon einige Stichworte als Einträge in den eigentlich immer vorhandenen Timeplaner (Fischer, 1997, A31). Die wesentliche Zielsetzung in der Lerntagebuchaufzeichnung besteht darin, dass der Teilnehmer für sich ganz persönlich das Optimale aus dem Qualifizierungsangebot ziehen kann.

Nach den vorangegangenen konzeptionellen Überlegungen läuft das Tandem-Coaching idealerweise nach folgendem Schema ab:

⁷³ Die wissenschaftsrelevanten Grenzen solcher (monologischer) Selbstauskünfte werden erörtert bei Schmidt (2001).

⁷⁴ Im ihrem Anhang: „Eine kleine Hilfe für die Arbeit mit dem Tagebuch“ legt Schmid (2001) vorstrukturierte Tagebuchblätter in einer Loseblatt-Sammlung vor.

Ablauf Tandem-Coaching-Qualifikation



5 Empirische Untersuchung des Tandem-Coaching-Konzeptes

5.1 Hypothesen und Forschungsfragen

Das Tandem-Coaching-Konzept soll dazu beitragen, durch kooperative, lösungsorientierte und kurze Coaching-Gespräche mit einem Tandempartner realistische praxisnahe Handlungsalternativen zu entwickeln, deren Umsetzung in die tägliche Führungsarbeit zu planen, zu begleiten und positiv zu unterstützen und so den Transfer erarbeiteter alternativer Vorgehensweisen im Führungshandeln in den beruflichen Zusammenhang des Ratsuchenden zu sichern.

Nach der Entwicklung des Tandem-Coaching-Konzeptes und der entsprechenden Konzeption zu einer Qualifikation geht es abschließend in dieser Arbeit darum, über erste Erprobungen des Tandem-Coachings in der Praxis zu berichten. Dazu sollen die Teilnehmer zu Beginn der Tandem-Coaching-Qualifikation und zum Abschluss zu folgenden Aspekten befragt werden:

Zum Zeitpunkt t1 (Vor dem Einstieg in das Tandem-Coaching):

- Das derzeitige Führungsverständnis und das berufliche Handeln der Führungskraft sowie die von ihr wahrgenommenen Defizite bzw. Entwicklungspotentiale.
- Die Vorerfahrungen und Einstellungen der Führungskraft zum Coaching.
- Die Vorerfahrungen und Einstellungen der Führungskraft zu unterschiedlichen Lernformen (Einzel-, Gruppen oder Tandemlernen).
- Die Auswahlkriterien, Anforderungen und Erwartungen an den Tandempartner.
- Die Motivation der Führungskräfte und deren Erwartungen (Risiken und Chancen) an das Tandem-Coaching

Zum Zeitpunkt t 2 (Unmittelbar nach Abschluss des Tandem-Coaching-Prozesses):

- Die Veränderungen im beruflichen Handeln einschließlich noch vorhandener Defizite.
- Die Einstellungen zum Coaching und zum Tandem-Coaching
- Die Erfahrungen mit dem Tandem-Coaching während des gesamten Lern- und Transferprozesses.
- Die Umsetzung von Methoden der Kooperativen lösungsorientierten Kurzberatung.
- Die Anforderungen und Erwartungen an den Tandempartner.
- Die Entwicklung der Tandemarbeit.

In dieser ersten empirischen Untersuchung zum Tandem-Coaching sollen außerdem Daten erhoben und ausgewertet werden, die die folgenden drei Hypothesen⁷⁵ bestätigen könnten:

⁷⁵ Eine Hypothese ist zunächst einmal eine Vermutung über einen Tatbestand bzw. ein Zusammenhang zwischen zwei Sachverhalten. Bei der Formulierung von Hypothesen sind folgende Anforderungen zu erfüllen (Lamnek, 1993):

- Hypothesen müssen an der Erfahrung prinzipiell scheitern können, d.h. der zu untersuchende Sachverhalt ist erfahrbar und potenziell widerlegbar.
- Die hypothetischen Aussagen stehen in einem systematischen Zusammenhang zueinander und beziehen sich auf den gleichen Gegenstandsbereich.
- Die hypothetischen Aussagen sind miteinander logisch verträglich, d.h. sie stehen nicht in Widerspruch zueinander.

Hypothese 1:	Durch das Tandem-Coaching in Form von kooperativen lösungsorientierten Kurzberatungen treten bei den gecoachten Führungskräften nachweislich <i>Veränderungen im Führungshandeln</i> auf.
Hypothese 2:	Durch das Erlernen des Tandem-Coaching-Konzeptes gewinnt die Untersuchungsperson an <i>Tandem-Coaching-Kompetenz</i> ⁷⁶ .
Hypothese 3:	Die <i>Zusammenarbeit im Tandem</i> wirkt unterstützend auf das lernende Individuum und dessen Führungspraxis.

Abb. 5.1-1: Hypothesen der Untersuchung

Forschungsfragen

Ausgehend von den aufgestellten Hypothesen (Abb. 5.1-1) versucht die vorliegende Untersuchung folgende Forschungsfragen zu beantworten:

- a. Wie kann die jeweilige Handlung der Untersuchungspersonen in der entsprechenden Führungssituation erhoben werden?
- b. Wie können Veränderungen der handelnden Person in einer vergleichbaren Führungssituation festgestellt werden?
- c. Was ist unter Tandem-Coaching-Kompetenz zu verstehen und wie lässt sich ein Kompetenz-Wachstum aus der Perspektive des Tandem-Coaches und aus der Perspektive des Ratsuchenden messen?
- d. Welche Unterstützungsfunktionen sprechen vergleichbare Untersuchungen der Tandemarbeit zu?
- e. Wirken sich diese Unterstützungsfunktionen ebenso auf die Zusammenarbeit im Tandem-Coaching aus?

Abschließend sollte auch eine Einschätzung möglich sein, in wieweit die von den untersuchten Personen angestrebten Lernziele durch die Tandem-Coaching-Qualifikation erreicht werden konnten.

5.2 Methodische Vorüberlegungen und Untersuchungsdesign

Methodische Vorüberlegungen

Zunächst sind angemessene methodische Ansätze aus der empirischen Sozialforschung⁷⁷ für das Untersuchungsdesign auszuwählen⁷⁸. Als wissenschaftstheoretische Grundlage für

⁷⁶ Unter Tandem-Coaching-Kompetenz wird dabei eine Summe beobachtbarer Tandem-Tandem-Coachaktivitäten verstanden, die an anderer Stelle der Untersuchung noch genauer beschrieben werden.

⁷⁷ Unter Methoden der empirischen Sozialforschung werden sämtliche systematischen Datenerhebungsinstrumente, d.h. nach festgelegten Regeln ablaufende Vorgehensweisen, von der Analyse bis zur Datenauswertung verstanden, die zur Informationsgewinnung über die Realität eingesetzt werden (Kromrey, 1994). Sie konkretisieren sich u.a. als bestimmt Datenerhebungsinstrumente wie die Inhaltsanalyse, die Beobachtung, die Befragung, das Experiment oder das Skalierungsverfahren (Stier, 1996).

⁷⁸ Mit ausgewählten Methoden und Instrumenten verfolgt die Empirische Wissenschaft das Ziel, gesicherte Erkenntnisse über die „Wirklichkeit“ zu gewinnen. Einmütigkeit besteht bei den Vertretern unterschiedlicher Positionen innerhalb dieser Wissenschaftsrichtung darüber, dass empirisches Wissen, d.h. Wissen über die tatsächliche Welt, nur in Auseinandersetzung mit der Realität gefunden werden kann. Dieses Wissen wird, unterstützt durch eine kontrollierte direkte oder indirekte Wahrnehmung des Menschen und durch entsprechende Beobachtungen und Messverfahren, abgesichert. Ein Überblick über die unterschiedlichen Positionen innerhalb der Sozialforschung findet sich in Lamnek (1993).

ein solches Vorgehen bietet sich der Ansatz des *Forschungsprogramms Subjektive Theorien* (Groeben u.a., 1988) an, der „eine Aussöhnung hermeneutischer und empirischer Forschungstraditionen in der Psychologie anstrebt“ (Wahl, 1991, S. 14). Das ihm zugrundeliegende Menschenbild betrachtet die Untersuchungsperson als reflexiven, potentiell rationalen sowie sprach- und kommunikationskompetenten Partner, der in der Lage ist, über sich selbst, seine Überlegungen und Emotionen sowie sein persönliches Verhalten Auskunft zu geben (Groeben u.a., 1988). Mit der Entscheidung für diesen Ansatz sind folgende Ansprüche an das Vorgehen verbunden:

Das Verhältnis zwischen Wissenschaftler bzw. Erkenntnissubjekt und Untersuchungsperson bzw. Erkenntnisobjekten ist symmetrisch, was durch gegenseitige Achtung, Offenheit und Vertrauen gekennzeichnet ist. Dies bedeutet beispielsweise, „dass der Forscher sein Erkenntnisobjekt über sein Vorhaben nicht im Unklaren lässt, es gar absichtlich täuscht, sondern ihm seine Ziele und Absichten mitteilt“ (Wahl u.a. 1983, S. 19). Durch das methodische Vorgehen entsprechend dem Ansatz des *Forschungsprogramms Subjektive Theorien* sollen die Möglichkeiten, durch diese Vorgehensweise zu manipulieren oder zu erwünschten Aussagen zu kommen, minimiert werden. Beides lässt sich zwar auch bei diesem Forschungsvorgehen nicht ganz ausräumen, die Gefahren bestehen jedoch auch bei allen vergleichbaren klassisch-empirischen Versuchsanordnungen. Die Möglichkeit, dass das reflexive Erkenntnisobjekt die Inhalte seiner Welt- und Selbstsicht frei erfindet oder bewusst verändert, kann auch durch noch so ausgeklügelte Methoden⁷⁹ nicht völlig ausgeschlossen werden. (Mutzeck, 1988, S. 90).

Um möglichst sicher zu gehen, dass die Innensicht der Untersuchungsperson auch wirklich in dessen Sinn verstanden wird (Rekonstruktionsadäquanz), ist es notwendig, sich über das Gemeinte auszutauschen, um Differenzen und Unklarheiten auszuräumen (Dialog-Konsens). Dazu rekonstruiert der Untersuchende zunächst das von ihm Verstandene und legt es anschließend dem jeweiligen Untersuchungspartner zur Überprüfung auf Angemessenheit vor. Verweigert der „Beforschte“ seine Zustimmung, „erfordert das dialog-konsentheoretische Wahrheitskriterium, dass der Untersuchende seine Verstehensleistung zu verbessern sucht. Im Falle der Zustimmung können dagegen beide, Interviewer und Subjektiver Theoretiker, von einer gelungenen Verständigung ausgehen“ (Groeben u.a. 1988, S. 137). In dieser Untersuchung sollen deshalb alle erhobenen Daten vor der Auswertung der jeweiligen Untersuchungsperson zur abschließenden Ansicht, Korrektur und Freigabe⁸⁰ vorgelegt werden.

Die vorliegende Untersuchung hat explorativen Charakter. Dies spricht für eine möglichst offene, empirische Erhebungsmethode wie sie beispielsweise die mündliche oder schriftliche Befragung oder die Beobachtung erfüllen (Wellhöfer, 1997; Atteslander, 2000; Stier, 1996). „Keine Datenerhebungsmethode kann auf Beobachtungen verzichten, da empirische

⁷⁹ Im allgemeinen Sinne ist eine Methode ein mehr oder weniger genau beschreibbarer Weg zur Realisierung eines bestimmten Zieles bzw. zur Lösung einer bestimmten Aufgabe (Kamitz, 1980).

⁸⁰ Die Untersuchungsperson gibt jeweils ihr Einverständnis, dass die ihr schriftlich vorliegenden Aufzeichnungen von Befragungen oder Tonbandaufzeichnungen für diese Untersuchung verwendet werden dürfen.

Methoden definitionsgemäß auf Sinneserfahrungen (Wahrnehmungen, Beobachtungen) beruhen“ (Bortz & Döring, 1995, S. 240). Das Verfahren der wissenschaftlichen Beobachtung läuft kontrolliert ab und die jeweiligen Beobachtungsinhalte werden systematisiert. Dieses Datenerhebungsverfahren ist allerdings im Vergleich zu anderen Techniken sehr aufwändig, da die zu beobachtenden Einheiten konkret und möglichst objektiv beschrieben werden müssen. Je nach Form der Beobachtung kann zusätzlich eine Schulung der Beobachter selbst erforderlich werden.

„Befragung bedeutet Kommunikation zwischen zwei oder mehreren Personen. Durch verbale Stimuli (Fragen) werden verbale Reaktionen (Antworten) hervorgerufen. Dies geschieht in bestimmten Situationen und wird geprägt durch gegenseitige Erwartungen. Die Antworten beziehen sich auf erlebte und erinnerte soziale Ergebnisse, stellen Meinungen und Bewertungen dar“ (Atteslander, 2000, S. 132). Die Befragung kann mündlich in Form eines Interviews oder schriftlich in Form eines Fragebogens erfolgen. Entscheidend für die Auswahl des entsprechenden Datenerhebungsverfahrens ist die Frage nach dem notwendigen Strukturierungsgrad. In der offenen, un gelenkten Befragungssituation wird dem Befragten selbst weitgehend der Gesprächsverlauf überlassen. Diese Form der Datenerhebung bietet sich an, um sich einen genaueren Überblick über den Forschungsgegenstand zu verschaffen. Bei der strukturierten Befragung werden hingegen bereits vorformulierte Fragen abgearbeitet. Alle Untersuchungspersonen erhalten die gleichen Formulierungen und dieselbe Reihenfolge der Fragen. Eine strukturierte Vorgehensweise verringert die Fehlerquellen (Diekmann, 2004) und Einflussmöglichkeiten, die durch den Fragenden entstehen, und neutralisiert die Befragungssituation.

Ausschlaggebend für die Wahl einer mündlichen Befragung etwa in Form eines Interviews oder einer schriftlichen Befragung kann u.a. auch der benötigte Zeit- und Personaleinsatz sein. So muss bei einer mündlichen Befragung einer Einzelperson oder einer Gruppe der Interviewer stets anwesend sein, während bei der schriftlichen Befragung die Fragebögen auch in Abwesenheit des Fragenden von den Untersuchungspersonen ausgefüllt werden können. Die höhere Anonymität einer schriftlichen Befragung lässt ehrlichere und überlegtere Antworten (Atteslander, 2000, S. 167) erwarten.

In dieser Untersuchung soll die subjektive Innensicht der Untersuchungsperson in das Zentrum der Erforschung gestellt werden. Dabei interessieren vorrangig die persönlichen Erfahrungen und Erkenntnisse sowie Fragen nach der Erreichung der spezifischen individuellen Lernziele. Darüber kann nur die jeweils teilnehmende Führungskraft selbst Auskunft geben. Dazu wird das standardisierte Interview zur Rekonstruktion der Erlebniswelt ausgewählt. „Bei der standardisierten Befragung wird ein detailliert ausgearbeiteter Fragebogen verwendet, in dem sowohl die Formulierung der einzelnen Fragen wie auch die Reihenfolge der Fragen fixiert sind. Jedes Abweichen davon ist unzulässig (...). Solche standardisierten Befragungen werden auch als strukturierte oder gelenkte Befragungen bezeichnet“ (Lamnek, 1980, S. 134). Zwar ist das Forschungsinstrument „standardisierter Fragebogen“ trotz des weit verbreiteten Einsatzes in seiner Aussagekraft umstritten, etwa weil dadurch „das soziale Feld in seiner Vielfalt eingeschränkt, nur sehr ausschnitthaft

erfasst und komplexe Strukturen zu sehr vereinfacht und zu reduziert dargestellt würden“ (Lamnek, 1989, S. 4), diese Nachteile könnten beispielsweise durch eine zusätzlich durchgeführte Befragungen der gesamten Untersuchungsgruppe ausgeglichen werden.

Da gerade die subjektiven Wahrnehmungen nicht unbedingt mit den „objektiven“ Geschehnissen übereinstimmen müssen, werden weitere ergänzende Erhebungsverfahren sinnvoll sein. In der vorliegenden Untersuchung soll ein strukturierter Beobachtungsauftrag zum Einsatz kommen, der auch die Ansichten des Tandempartners bzgl. der gezeigten Tandem-Coachaktivitäten mit in die Untersuchung einbeziehen soll. Damit wäre die Möglichkeit zu einem Perspektivenvergleich von Tandem-Coach und Ratsuchendem (Flick, 2007) gegeben.

Aus den vorangegangenen Überlegungen heraus sollen in dieser Untersuchung neben qualitativen Untersuchungsmethoden auch quantitative Methodenarten zur Anwendung kommen. Quantitativen Methoden in der empirischen Sozialforschung umfassen alle Vorgehensweisen zur numerischen Darstellung empirischer Sachverhalte, aber auch zur Unterstützung von Schlussfolgerungen aus empirischen Untersuchungen. Sie betreffen u.a. die Bereiche der Stichprobenauswahl (Holm, 1991), der Datenerhebung (Messung) und der Datenanalyse (Lamberti, 2001). Die Differenzierung zwischen qualitativen und quantitativen Methoden besteht in diesem Kontext darin, dass qualitative Verfahren eher pädagogisch-psychologisch geprägt sind, weil sie Veränderungen im Lernfeld bewerten. Unter quantitativen Ansätzen sind dagegen eher ökonomische oder kennzahlenorientierte Verfahren zu verstehen.

Zur quantitativen Erfassung bestimmter Fragestellungen eignet sich eine schriftliche Befragung mit Messskalen, so etwa, wenn es um die Ausprägung der wahrgenommenen Unterstützung durch den Tandempartner geht⁸¹.

Da es in der empirischen Sozialforschung bisher kein vergleichbares Forschungsdesign zum vorliegenden Forschungsanliegen gibt, wird im weiteren Vorgehen in Auseinandersetzung mit dem Untersuchungsgegenstand und den Forschungsfragen ein darauf abgestimmtes Forschungsdesign erstellt. Die Art des Untersuchungsobjektes beeinflusst dabei die Festlegung auf empirische Untersuchungsverfahren und bestimmt damit, wie differenziert bestimmte Informationen abgefragt werden können. Bezogen auf den Gegenstandsbereich „Coaching-Gespräche“ existieren bis heute keine gesicherten Erkenntnisse darüber, wie beispielsweise deren Wirkung⁸² zu ermitteln ist.

Untersuchungsdesign

Als Auswertungsverfahren sind die im vorangegangenen Abschnitt diskutierten qualitativen und ergänzend auch quantitativen Untersuchungsmethoden vorgesehen (siehe Abb. 5.2-1).

Es handelt sich zum einen um eine Längsschnittuntersuchung zu zwei Messzeitpunkten. Jeweils zu Beginn und zum Ende der Tandem-Coaching-Qualifikation werden mittels standardisierten Interviews Daten erhoben. Der Fragebogen zur Wirkung von Tandemarbeit und die Beobachtungsbögen zu den Tandem-Coachaktivitäten werden dagegen mittels der

⁸¹ Erprobte und validierte Untersuchungsinstrumente existieren bei Huber & Mandl (1994) sowie bei Röhrle & Sommer (1998).

⁸² Lediglich Riedel (2003) hat eine erste im deutschsprachigen Raum verfügbare wissenschaftliche Untersuchung durchgeführt.

quantitativen Analyse ausgewertet, um Verteilungen und Entwicklungen in den einzelnen Merkmalen zu erkennen.

Die methodologischen Vorüberlegungen führen zu folgendem Untersuchungsdesign:

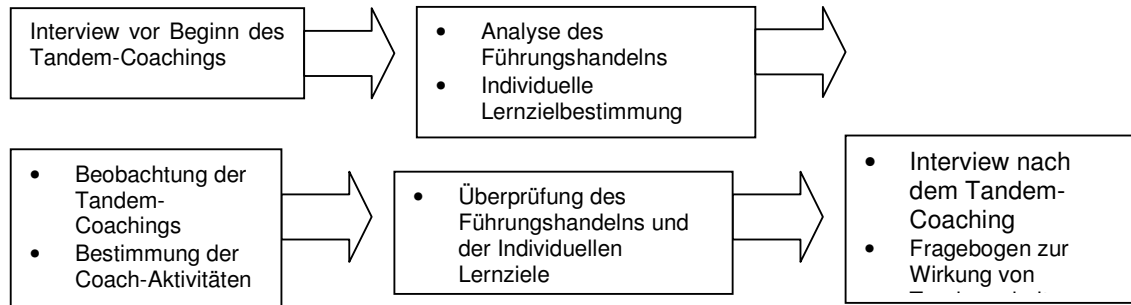


Abb. 5.2-1: Untersuchungsdesign

Es gibt zwei Zeitpunkte t1 und t2, zu denen die Untersuchungspersonen befragt werden können, vor dem Einstieg in die Tandem-Coaching-Qualifikation mit dem ausgewählten Tandempartner und zum Abschluss der Tandem-Coaching-Qualifikation (siehe Abb. 5.2-2). Außerdem existiert ein Zeitraum z, in dem die Tandempartner wechselseitig Tandem-Coachings durchführen, die wiederum beobachtet und protokolliert werden können.

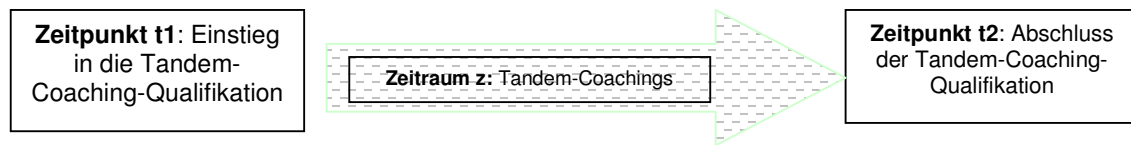


Abb. 5.2-2: Untersuchungszeitraum und -zeitpunkte

Die Messzeitpunkte werden wie oben beschrieben ausgewählt, um Veränderungen in den einzelnen Merkmalsausprägungen wie z.B. die „Einstellungen zum Coaching“ zu erheben. Der Zeitraum z beinhaltet mehrere Messzeitpunkte, die jeweils mit einem Tandem-Coaching-Gespräch markiert sind. Zu jedem dieser Messzeitpunkte sollen mittels Beobachtungsbogen die Tandem-Coachaktivitäten erhoben werden, um einen Verlauf bzw. eine Entwicklung der Coaching-Kompetenz, bestehend aus einzelnen zu beschreibenden Tandem-Coachaktivitäten, feststellen zu können. Unter Messen soll hier nach Stevens (1951) die Zuordnung von Messwerten zu Objekten oder Ereignissen gemäß bestimmten Regeln verstanden werden.

Jeder Forschungsfrage kann damit ein Datenerhebungsverfahren zugeordnet werden:

Forschungsfrage	Datenerhebung
<ul style="list-style-type: none"> Wie kann die jeweilige Handlung der Untersuchungspersonen in der entsprechenden Führungssituation erhoben werden? 	<ul style="list-style-type: none"> Analyse des Führungshandelns durch schriftliche Situations- und Reaktionsbeschreibungen vor dem Tandem-Coaching bzw. im Tandem-Coaching-Protokoll
<ul style="list-style-type: none"> Wie können Veränderungen der handelnden Person in einer vergleichbaren Führungssituation festgestellt werden? 	<ul style="list-style-type: none"> Vergleich der Reaktionsbeschreibungen zum Zeitpunkt t1 mit der Reaktionsbeschreibung zum Zeitpunkt t2 zur gleichen Situationsbeschreibung

<ul style="list-style-type: none"> Was ist unter Tandem-Coaching-Kompetenz zu verstehen und wie lässt sich ein Kompetenz-Wachstum messen? 	<ul style="list-style-type: none"> Tandem-Coaching-Kompetenz auf beobachtbare Tandem-Coachaktivitäten reduzieren und diese nach jedem Tandem-Coaching schriftlich durch den Tandem-Coach und durch den Ratsuchenden im Beobachtungsbogen festhalten. Ermittlung eines Gesamtwertes und graphische Darstellung der Entwicklung des Gesamtwertes im Verlauf über mehrere Tandem-Coachings. Vergleich des Gesamtwertes aus der Perspektive des Tandem-Coaches und aus der Perspektive des Ratsuchenden.
<ul style="list-style-type: none"> Welche Unterstützungsfunktionen sprechen vergleichbare Untersuchungen der Tandemarbeit zu? 	<ul style="list-style-type: none"> Herausarbeiten der Formulierungen hinsichtlich der Unterstützungsfunktionen von Tandemarbeit aus vergleichbaren Untersuchungen.
<ul style="list-style-type: none"> Wirken sich diese Unterstützungsfunktionen ebenso auf die Zusammenarbeit im Tandem-Coaching aus? 	<ul style="list-style-type: none"> Einarbeitung der Formulierungen in einen skalierten Fragebogen zur Wirkung der Tandemarbeit und schriftliche Abfrage.

Das Forschungsdesign und die vorgesehene Datenerhebung erforderte die Auswahl bzw. Entwicklung verschiedener Erhebungsinstrumente, wie die Interviewleitfäden, die Arbeitsblätter und Fragebögen (siehe Abb. 5.2-3) für die Untersuchungen zu den Zeitpunkten t1 und t2 und die Erhebungen im Zeitraum z.

Zeitpunkt t1 Vor dem Einstieg in das Tandem-Coaching	Zeitpunkt t2 Unmittelbar nach Abschluss des Tandem-Coaching-Prozesses
<i>Interviewleitfaden</i> vor Beginn des Tandem-Coachings	<i>Interviewleitfaden</i> am Ende des Tandem-Coachings
<i>Arbeitsblatt</i> zur Analyse der individuellen Situations- und Reaktionstypen im Führungshandeln	<i>Arbeitsblatt</i> zur Veränderung der individuellen Reaktionstypen im Führungshandeln
	<i>Fragebogen</i> zur Wirkung der Tandemarbeit auf das lernende Individuum und dessen Berufspraxis
Zeitraum z: Tandem-Coachings	
Schriftliche Erfassung der <i>Tandem-Coachaktivitäten</i> über Auswertungsbögen	

Abb. 5.2-3: Erhebungsinstrumente

5.3 Datenerhebung

Im Folgenden werden alle Entscheidungen über die Datenerhebungs- und -auswertungsverfahren begründet, dokumentiert und vorgestellt. An dieser Untersuchung nahmen insgesamt zwölf Personen in den Untersuchungsgruppen I und II mit je drei Tandems teil.

5.3.1 Standardisiertes Interviews (Untersuchungsgruppe I)

Die Komplexität der Fragestellung, die Ermittlung des Lernfortschrittes der Teilnehmer auf der einen, Hypothesengenerierung und -überprüfung auf der anderen Seite, erfordern eine Erhebungsmethode zur deskriptiven Erfassung von Tatsachen einschließlich einer

thematischen Steuerung des Gesprächsverlaufs. Nur so kann sichergestellt werden, dass Informationen zu allen interessierenden Bereichen gesammelt werden können. Daneben soll auch den persönlichen Erlebnissen und individuellen Sichtweisen der Befragten möglichst viel Raum gelassen werden. Diesen genannten Anforderungen wird am ehesten eine mündliche Befragung in Form eines strukturierten bzw. standardisierten Interviews gerecht (Lamnek, 2005).

Formen solcher halbstrukturierter Erhebungsverfahren sind das problemzentrierte, das fokussierte sowie das Tiefen- oder Intensivinterview⁸³. Dabei wird die Form des Interviews bevorzugt, bei der es auf eine nicht-beeinflussende Haltung des Interviewers ankommt. Der als gleichwertiger Partner auftretende Interviewer sollte prinzipiell austauschbar sein. Ein Minimalkatalog mit den Eigenschaften eines „guten“ Interviewers findet sich u.a. bei Fowler und Mangione (1990). Die Zielsetzung des Interviewers sollte ausdrücklich darin bestehen, die subjektiven Erfahrungen der Untersuchungspersonen zu ergründen.

Das zur Datenerhebung ausgewählte strukturierte bzw. standardisierte Interview arbeitet, wie das verwandte fokussierte Interview auch, mit einem Interviewleitfaden, der die relevanten Fragenbereiche beinhaltet, die mit der jeweiligen Untersuchungsperson besprochen werden sollen. Der Interviewleitfaden sollte den Untersuchungspersonen im persönlichen Interview als visuelle Vorlage dienen. Die Form des Einzelinterviews wird gewählt, weil die Beantwortung der Fragen eine persönliche, den Gruppendruck ausschließende Atmosphäre benötigt. Auf diese Weise sollen die Stärken beider Erhebungsverfahren, der mündlichen und der schriftlichen Befragung, genutzt werden. So könnten Fragen, die von den Interviewten nicht verstanden werden, weil sie sprachlich zu kompliziert formuliert wurden, direkt im Interview geklärt werden. Außerdem wird diese Erhebungsmethode für die vorgesehene Zielgruppe als vorteilhaft betrachtet, da der Fragebogen von den Interviewten nicht selbst schriftlich ausgefüllt werden muss. Die zeitlich und persönlich aufwändigere mündliche Befragung wird aus finanziellen und zeitlichen Gründen vom Untersuchenden selbst durchgeführt. Durch einen standardisierten Leitfaden sollen hier die Bedeutung und die Einflussmöglichkeiten der Persönlichkeit des Interviewers reduziert werden.

Die aufeinander aufbauenden Fragenbereiche bilden die Struktur des Interviews und ermöglichen so eine kontrollierte und vergleichbare Herangehensweise an den Forschungsgegenstand. Dabei sollen die Fragen so offen und in einer nicht-beeinflussenden Haltung formuliert werden, dass die Untersuchungsperson möglichst frei ihre Erlebnisse, Erfahrungen und Interpretationen darstellen kann (Schmidt, 2001). Der Interviewer sollte den Ausführungen seines Gegenübers aufmerksam zuhören und kann gegebenenfalls um Erläuterungen, Beispiele oder Konkretisierungen nachfragen. Durch eine Nummerierung der Fragen im Interviewleitfaden kann zwar eine Reihenfolge der zu bearbeitenden Inhalte vorgegeben werden, Abweichungen davon werden jedoch durchaus erlaubt, da das Relevanzsystem der Befragten von Bedeutung ist und nicht das des Interviewers.

⁸³ Eine genauere Darstellung der genannten Verfahren findet sich bei Lamnek (1993, S.110).

In der vorliegenden Untersuchung sollen alle Untersuchungspersonen möglichst die einzelnen Fragenbereiche entsprechend der vorgegebenen Reihenfolge bearbeiten. Was und wie viel die jeweilige Untersuchungsperson zu jeder Fragestellung mitteilt, wird ihr überlassen. Alle Antworten bleiben vom Interviewer unkommentiert, was durch die Tonbandmitschnitte aller Interviews dokumentiert werden soll.

Der untersuchte Gegenstand sollte durch eine sorgfältige Fragenauswahl möglichst erschöpfend abgedeckt werden und die sprachliche Gestaltung des Interviewbogens sollte immer auf die Sprachgewohnheiten der zu untersuchenden Zielgruppe ausgerichtet sein (Bortz & Döring, 1995, S. 232). Unterschieden wird zwischen offenen und halboffenen Fragen und Fragen mit Antwortvorgaben (Bortz & Döring, 1995, S.194).

Entwicklung eines Interviewleitfadens

Das Interview sollte mit einer Erläuterung von Inhalten und Zielen der Befragung beginnen, in dessen Rahmen der interviewten Person auch Gelegenheit gegeben werden sollte, sich auf die Interviewsituation mit Tonbandaufzeichnung einzustellen. Vor dem ersten Fragenblock werden einige Informationen zur Person und zur Position (Alter, Geschlecht, Unternehmenszugehörigkeit, Funktion im Unternehmen und Vorbildung) erhoben, die dazu dienen sollen, die Stichprobe des untersuchten Personenkreises näher zu charakterisieren.

Die theoretischen Vorarbeiten zu einer mündlichen Befragung führen zur Festlegung der zu erfragenden Themenbereiche. Eine Sammlung, die zunächst alle mit dem zu erfragenden Gegenstandsbereich verbundenen Fragen auflistete, erfolgte mittels der Brainstorming-Methode (Clark, 1989; Nöllke, 2006). Zur sorgfältigeren Fragenauswahl, Überprüfung auf Redundanzen und zur Generierung von Frageitems⁸⁴ wurde die Mind-Mapping-Methode (Müller, 2005) und die Facettenanalyse (Borg, 1992) eingesetzt.

Die Leitfragen für das beabsichtigte Interview beinhalten folgende Themenbereiche:

Zum Zeitpunkt t1 (Vor dem Einstieg in das Tandem-Coaching):

- Das derzeitige Führungsverständnis und das berufliche Handeln der Führungskraft sowie die von ihr wahrgenommenen Defizite bzw. Entwicklungspotentiale.
- Die Vorerfahrungen und Einstellungen der Führungskraft zum Coaching.
- Die Vorerfahrungen und Einstellungen der Führungskraft zu unterschiedlichen Lernformen (Einzel-, Gruppen oder Tandemlernen).
- Die Auswahlkriterien, Anforderungen und Erwartungen an den Tandempartner.
- Die Motivation der Führungskräfte und deren Erwartungen (Risiken und Chancen) an das Tandem-Coaching

Zum Zeitpunkt t 2 (Unmittelbar nach Abschluss des Tandem-Coaching-Prozesses)

- Die Veränderungen im beruflichen Handeln einschließlich noch vorhandener Defizite.
- Die Einstellungen zum Coaching und zum Tandem-Coaching
- Die Erfahrungen mit dem Tandem-Coaching während des gesamten Lern- und Transferprozesses.
- Die Umsetzung von Methoden der Kooperativen lösungsorientierten Kurzberatung.

⁸⁴ Unter einem Item wird eine Frage oder eine Aussage in einem Fragebogen bzw. eine Aufgabe in einem Test verstanden (Bortz & Döring, 1995, S. 194-196).

- Die Anforderungen und Erwartungen an den Tandempartner.
- Die Entwicklung der Tandemarbeit.

Die mündliche Befragung bezieht sich damit auf die fünf thematischen Fragebereiche:

- Fragebereich 1: Führungsverständnis und berufliches Handeln
- Fragebereich 2: Vorerfahrungen und Einstellungen zum Coaching
- Fragebereich 3: Vorerfahrungen und Einstellungen zu unterschiedlichen Lernformen
- Fragebereich 4: Auswahlkriterien, Anforderungen und Erwartungen an den Tandempartner
- Fragebereich 5: Motivation und Erwartungen (Risiken und Chancen) an das Tandem-Coaching

Die Interviewfragen sollen derart formuliert werden, dass eine entsprechende Qualität und Quantität möglicher Antworten gewährleistet ist. Zum Aufbau und zur Formulierung von Interviewfragen werden in dieser explorativen Untersuchung vor allem Items mit offener, frei zu gestaltender Beantwortung gewählt. Gerade weil es sich größtenteils um Abfragen zum Erfahrungshintergrund und zu den individuellen Einstellungen handelt, sollen den Untersuchungspersonen genügend Möglichkeiten zur Formulierung eigener Antworten gegeben werden.

Innerhalb der Fragebereiche können die einzelnen Fragen in den Interviews zu den unterschiedlichen Zeitpunkten t1 und t2 variieren. Im Folgenden sollen beide Versionen einander gegenübergestellt und begründet werden.

Fragebereich 1: Führungsverständnis und berufliches Handeln

Zeitpunkt t1 Vor dem Einstieg in die Tandem-Coaching- Qualifikation	Zeitpunkt t2 Unmittelbar nach Abschluss der Tandem- Coaching-Qualifikation
Wie lange sind Sie bereits Vorgesetzter? Wie viele Mitarbeiter sind Ihnen derzeit unterstellt?	Was hat sich während der Tandem-Coaching- Qualifikation an Ihrer <i>beruflichen Situation</i> verändert? Wie hat Ihnen das Tandem-Coaching bei Veränderungen in Ihrem Berufsalltag genutzt?
Was sind die für Sie wichtigsten Erfahrungen und Erkenntnisse bzgl. der Führung von Mitarbeitern?	Welche <i>Erfahrungen und Erkenntnisse</i> bzgl. Ihres Führungsverständnisses und Ihres Führungsverhaltens haben Sie während der Tandem-Coaching-Qualifikation gewonnen?
Was macht aus Ihrer Sicht eine „gute“ Führungskraft aus?	-----
Wie führen Sie diese Mitarbeiter momentan und wo sehen Sie bei sich selbst als Vorgesetztem/er Entwicklungspotentiale, um die Führungsaufgabe noch besser zu erfüllen? (Formulierung von individuellen Lernzielen)	Wie schätzen Sie die Erreichung Ihrer zu Beginn des Tandem-Coachings genannten <i>Lernziele</i> ein? - Abfrage

Mit diesem ersten Fragenbereich werden zum Zeitpunkt t1 Aussagen zur derzeitigen beruflichen Situation der Führungskraft erhoben. Es geht darum, einen ersten Eindruck über die Ausprägung der bisherigen Führungserfahrung und der für die Untersuchungspersonen wichtigen Erkenntnisse bzgl. der Führung von Mitarbeiter zu erhalten. Gleichzeitig wird von jeder Untersuchungsperson eine Beschreibung ihres Idealbildes als Führungskraft ermittelt. Führungskräfte haben eine verinnerlichte Vorstellung davon, welche Faktoren eine gute

Führung auszeichnen, und setzen diese Vorstellung als Führungsleitbild in ihrem alltäglichen Führungsverhalten um (Huber & Metzger, 2004, S. 195). Aussagen zu dieser Fragestellung sollen außerdem den Weiterbildungsbedarf der einzelnen Untersuchungsperson verdeutlichen. Die Untersuchungspersonen sollen auch erste Hinweise darauf geben, an welchen Führungsthemen sie gerade persönlich arbeiten und lernen wollen.

Fragenbereich 2: Vorerfahrungen und Einstellungen zum Coaching

Zeitpunkt t1 Vor dem Einstieg in die Tandem-Coaching- Qualifikation	Zeitpunkt t2 Unmittelbar nach Abschluss der Tandem- Coaching-Qualifikation
<i>Definition:</i> Beschreiben Sie bitte, was Sie unter Coaching verstehen.	<i>Definition:</i> Beschreiben Sie bitte, was Sie unter Tandem-Coaching verstehen.
Sind sie selbst schon einmal <i>gecoach</i> t worden? Wenn ja: Welche Kriterien waren entscheidend für die Auswahl Ihres Coaches? Wie lange dauerte der Prozess und wann wurde er abgeschlossen? Wie sehen Ihre persönlichen Erfahrungen aus und welche Erkenntnisse haben Sie gewonnen?	-----
Waren Sie selbst schon einmal als <i>Coach</i> für eine andere Person aus dem beruflichen oder privaten Umfeld tätig? (als Vorgesetzter oder als Freund) Wenn ja: Was hat Sie motiviert, die Rolle des Coaches wahrzunehmen? Wie lange dauerte der Prozess und wann wurde er abgeschlossen? Wie sehen Ihre persönlichen Erfahrungen aus und welche Erkenntnisse haben Sie gewonnen?	Wie schätzen Sie die Entwicklung Ihrer <i>Coaching-kompetenz</i> im Verlauf der Tandem-Coaching- Qualifikation ein? Wie die Ihres Tandempartners? Was hätte Ihren Lernfortschritt noch zusätzlich fördern können? Welche <i>Beratungsschritte</i> , die Sie im Tandem-Coaching erlernt haben, wenden Sie an, welche nicht und welche fehlen Ihnen möglicherweise in diesem Konzept? Macht es für Sie einen Unterschied, wenn der <i>externe Coach</i> zusätzlich als Berater während des Tandem-Coachings anwesend ist? Wenn ja, welchen? Wie schätzen Sie den Nutzen der begleitenden <i>Trainings</i> (Einführungsworkshop, Erfahrungsaustausch, Abschlussworkshop) in der Gesamtgruppe für sich ein? Was denken Sie heute über den <i>zeitlichen Abstand</i> und die <i>Häufigkeit</i> Ihrer Tandem-Coaching-Treffen?

Dieser zweite Fragenbereich greift zunächst die bisherigen Erfahrungen der Untersuchungspersonen mit Coaching-Prozessen auf und stellt ihre Erfahrungen mit dem Tandem-Coaching vergleichend gegenüber.

Fragenbereich 3: Vorerfahrungen und Einstellungen zu unterschiedlichen Lernformen

Zeitpunkt t1 Vor dem Einstieg in die Tandem-Coaching- Qualifikation	Zeitpunkt t2 Unmittelbar nach Abschluss der Tandem- Coaching-Qualifikation
In welcher Organisationsform lernen Sie derzeit am liebsten: alleine, in einer Gruppe oder mit einem Partner zusammen? (Begründung)	Inwieweit war das Setting des Tandem-Coachings für Sie <i>als Lernform</i> geeignet?
Haben Sie bereits Erfahrungen mit Lernpartnerschaften gesammelt? Wenn ja, wie sehen Ihre persönlichen Erfahrungen aus und welche Erkenntnisse haben Sie gewonnen?	Wurden die mit dem Tandempartner getroffenen <i>schriftlichen Vertragsvereinbarungen</i> (Freiwilligkeit, unentgeltliche Unterstützung, Vertraulichkeit) von Ihrer Seite und von Seiten des Tandempartners eingehalten?

	<p>Wie hat sich die <i>Zusammenarbeit</i> mit dem Tandempartner im Verlauf der Tandem-Coaching-Qualifikation entwickelt (Offenheit, Unterstützung, Aufwand, Zuverlässigkeit etc.)?</p> <p>Welche <i>Erfahrungen</i> haben Sie in der Zusammenarbeit mit Ihrem Tandempartner gesammelt?</p> <p>Welche Aspekte der Tandemarbeit haben sich eher <i>förderlich</i>, welche eher <i>hinderlich</i> auf Ihren persönlichen Lernprozess ausgewirkt?</p> <p>Können Sie sich eine <i>Fortsetzung der Zusammenarbeit</i> mit Ihrem jetzigen Tandempartner vorstellen? Was würden Sie dabei gerne noch verändern wollen?</p> <p>Könnten Sie sich vorstellen, eine <i>neue Lernpartnerschaft</i> mit einem anderen Tandempartner einzugehen? Wenn ja, welche Eigenschaften, Kenntnisse und Erfahrungswerte sollte er/sie unbedingt mitbringen?</p> <p>Welche Unterstützung bräuchten Sie noch, um das Tandem-Coaching <i>selbstständig</i>, d.h. ohne externe Unterstützung, weiterzuführen?</p>
Bevorzugen Sie vorstrukturierte Lernwege oder sind Sie eher für selbst-organisiertes Lernen?	-----

Bei diesem dritten Fragenbereich geht es zunächst um die Erfassung der Einstellungen und Vorerfahrungen der Untersuchungspersonen zu kooperativen und selbstorganisierten Lernformen. Am Ende des Tandem-Coachings interessieren vornehmlich die persönlichen Erfahrungen mit einem Tandempartner. Die Ergebnisse dieses Fragenabschnittes sind für die Untersuchung besonders interessant, weil hier erste Erfahrungen mit dem Tandem-Coaching-Konzept wiedergegeben werden können.

Fragenbereich 4: Auswahlkriterien, Anforderungen und Erwartungen an den Tandempartner

Zeitpunkt t1 Vor dem Einstieg in die Tandem-Coaching-Qualifikation	Zeitpunkt t2 Unmittelbar nach Abschluss der Tandem-Coaching-Qualifikation
<i>Anforderungen:</i> Welche Anforderungen muss Ihrer Meinung nach eine Person mitbringen, die am Tandem-Coaching teilnimmt?	Wer konnte Ihnen bei beruflichen Problemen in den letzten acht Monaten (Dauer der Tandem-Coaching-Qualifikation) die aus Ihrer Sicht beste <i>Unterstützung</i> geben? Wie zufrieden oder unzufrieden sind Sie mit der <i>Unterstützung durch den Tandempartner</i> ?
Welches sind für Sie die entscheidenden <i>Kriterien zur Auswahl</i> eines für Sie persönlich geeigneten Tandem-Coaching-Partners?	
Spielen für Sie bei der Auswahl eines geeigneten Tandem-Coaching-Partners die Kriterien: <i>Alter, Geschlecht, Führungsstil, Wertvorstellungen</i> und <i>Führungserfahrung</i> eine Rolle?	-----
Welche <i>fachlichen Qualifikationen</i> sollte der Tandempartner aus Ihrer Sicht mitbringen?	-----
Über welche <i>konzeptionellen und methodischen Grundlagen</i> muss der Tandempartner nach Ihrer Meinung verfügen?	-----
Welche <i>persönlichen und beziehungs-orientierten Eigenschaften</i> des Tandempartners sind Ihnen außerdem wichtig?	-----

Welche Kriterien sind Ihnen bei der Auswahl eines geeigneten Tandempartners außerdem noch wichtig?	Welche Faktoren sind aus Ihrer heutigen Sicht für eine <i>erfolgreiche Zusammenarbeit</i> zwischen zwei Tandempartnern ausschlaggebend?
--	---

Dieser Fragenbereich erhebt die Auswahlkriterien, Anforderungen und Erwartungen an den Tandempartner vor und nach der Erfahrung im Tandem-Coaching. Er soll außerdem Anhaltspunkte über den Grad der Unterstützung durch den Tandempartner im Vergleich zu anderen Personen bzw. Personengruppen liefern.

Fragenbereich 5: Motivation und Erwartungen (Risiken und Chancen) an das Tandem-Coaching

Zeitpunkt t1 Vor dem Einstieg in die Tandem-Coaching- Qualifikation	Zeitpunkt t2 Unmittelbar nach Abschluss der Tandem-Coaching- Qualifikation
<i>Motivation:</i> Was hat Sie zur Teilnahme am Tandem-Coaching motiviert?	<i>Umsetzung:</i> Was meinen Sie, zu wie viel % Sie die im Tandem-Coaching erarbeiteten Lösungen konkret im Arbeitszusammenhang umgesetzt haben.
<i>Erwartungen:</i> Welche Erwartungen verknüpfen Sie mit Ihrer Teilnahme am Tandem-Coaching?	<i>Erwartungen:</i> Wurden Ihre Erwartungen an das Tandem-Coaching erfüllt?
<i>Risiken:</i> Was darf nach Ihren Vorstellungen beim Tandem-Coaching nicht passieren?	<i>Nutzen:</i> Wie schätzen Sie Ihren zeitlichen Aufwand der Tandem-Coaching-Qualifikation im Verhältnis zum erzielten Nutzen für sich ein bzw. den Return on Investment?
<i>Chancen:</i> Welche positiven Auswirkungen auf Ihren persönlichen Lern- bzw. Entwicklungsprozess erwarten Sie sich durch die Zusammenarbeit mit einem Tandempartner?	<i>Wirksamkeit:</i> Wie schätzen Sie die Effektivität des Tandem-Coachings im Vergleich zu anderen Maßnahmen wie Trainings, Schulungen, Unterweisungen am Arbeitsplatz, Mentoring, Coaching durch externe Berater usw. auf die Entwicklung der Führungspersönlichkeit ein?

Die Abfrage hinsichtlich der Motivation und den Erwartungen an das Tandem-Coaching soll Aufschluss darüber geben, ob eine Lernbereitschaft und die damit verknüpfte Bereitschaft zur Reflexion und Veränderungen des Handelns bei den Untersuchungspersonen gegeben ist. Nach dem Tandem-Coaching soll mit diesem Fragenbereich eine erste persönliche Einschätzung zum Tandem-Coaching-Konzept erhoben werden. In diesem Fragenbereich werden Elemente aus der schriftlichen Befragung zum Transfererfolg von Häring (2003, S. 79) aufgenommen.

Mit den beschriebenen offenen Fragestellungen sollte das Erinnerungs- und Reflexionsvermögen der Untersuchungspersonen möglichst umfassend angeregt werden. Um nicht der Gefahr zu unterliegen, das Interview entsprechend der theoretischen Vorannahmen des Interviewers zu sehr in eine „gewünschte“ oder erwartete Richtung zu drängen oder durch Suggestivfragen das Ergebnis zu verfälschen (Schmidt, 2001), werden die Fragen vom Interviewer wörtlich vorgelesen und die Gespräche auf Tonband aufgezeichnet. Das anschließend erstellte Protokoll wird den jeweiligen Untersuchungspersonen vorgelegt und soll so Korrekturen und Ergänzungen dargelegter Sachverhalte ermöglichen.

Gestaltung der Interviewsituation

In der dem eigentlichen Interview vorgeschalteten Informationsphase geht es entsprechend dem Ansatz des Forschungsprojektes Subjektive Theorien vor allem darum, Transparenz über die Ziele und Vorgehensweise der gesamten Untersuchung sowie des anstehenden

Interviews herzustellen: Insbesondere die Rolle der Untersuchungspersonen als „Forschungspartner“ bei der gemeinsamen Arbeit soll erläutert werden (Schmidt, 2001; Groeben, Wahl, Schlee & Scheele, 1988). Außerdem werden den Teilnehmern Diskretion bzgl. der Teilnahme am Tandem-Coaching und Anonymität bzgl. der Verwertung ihrer Aussagen zugesichert.

In diesem Zuge wird von jeder Untersuchungsperson auch das Einverständnis eingeholt, das gesamte Interview auf Tonband aufzuzeichnen. Dies hat den positiven Effekt, dass sich sowohl der Untersuchungspartner als auch der Interviewer ganz dem Gespräch widmen können, ohne durch schriftliche Notizen für die Dokumentation abgelenkt zu werden. Der vollständige Interviewleitfaden wird den Untersuchungspersonen schriftlich ausgehändigt, damit sie sich selbst während des gesamten Interviews über den momentanen Stand und die Themenbereiche informieren können (vgl. Interviewleitfäden im Anhang).

Die Gestaltung der gesamten Gesprächssituation ist neben einer guten Interviewtechnik für die Gewinnung von verwertbaren Aussagen von Bedeutung. Zu einer optimalen Gesprächsgestaltung gehört neben einem ausreichenden Zeitbudget und einer ruhigen und möglichst ansprechenden Umgebung – die Interviews finden in dieser Untersuchung alle in den Einzelbüros der Untersuchungspersonen statt – vor allem die Schaffung eines offenen, vertrauensvollen Gesprächsklimas.

5.3.2 Schriftliche Befragung (Untersuchungsgruppe II)

Auf Grund der zeitlich viel geringeren Verfügbarkeit⁸⁵ der Untersuchungspersonen aus der Untersuchungsgruppe II im Vergleich zu denen aus der Untersuchungsgruppe I, wurde lediglich im Abschlussworkshop zum Zeitpunkt t2 mit der Untersuchungsgruppe II eine schriftliche Befragung durchgeführt, die auf folgende Fragestellungen in den einzelnen Fragenbereichen beschränkt wurde:

Fragenbereich 1: Führungsverständnis und berufliches Handeln
Was hat sich während der Tandem-Coaching-Qualifikation an Ihrer <i>beruflichen Situation</i> verändert? Wie hat Ihnen das Tandem-Coaching bei Veränderungen in Ihrem Berufsalltag genutzt?
Welche <i>Erfahrungen und Erkenntnisse</i> bzgl. Ihres Führungsverständnisses und Ihres Führungsverhaltens haben Sie während der Tandem-Coaching-Qualifikation gewonnen?
Wie schätzen Sie die Erreichung Ihrer zu Beginn des Tandem-Coachings genannten <i>Lernziele</i> ein? - Abfrage

Fragenbereich 2: Vorerfahrungen und Einstellungen zum Coaching
<i>Definition:</i> Beschreiben Sie bitte, was Sie unter Tandem-Coaching verstehen.
Wie schätzen Sie die Entwicklung Ihrer <i>Coachingkompetenz</i> im Verlauf der Tandem-Coaching-Qualifikation ein, wie die Ihres Tandempartners? Was hätte Ihren Lernfortschritt noch zusätzlich fördern können? Macht es für Sie einen Unterschied, wenn der <i>externe Coach</i> zusätzlich als Berater während des Tandem-Coachings anwesend ist und wenn ja, welchen? Was denken Sie heute über den <i>zeitlichen Abstand</i> und die <i>Häufigkeit</i> Ihrer Tandem-Coaching-Treffen?

⁸⁵ Die Untersuchungspersonen aus Gruppe II standen persönlich erst kurz vor Beginn der Tandem-Coaching-Qualifikation fest, so dass vor dem gemeinsamen Einführungsworkshop und den ersten Tandem-Coaching-Gesprächen keine standardisierten Interviews mehr durchgeführt werden konnten.

Fragenbereich 3: Vorerfahrungen und Einstellungen zu unterschiedlichen Lernformen
Wie hat sich die <i>Zusammenarbeit</i> mit dem Tandempartner im Verlauf der Tandem-Coaching-Qualifikation entwickelt (Offenheit, Unterstützung, Aufwand, Zuverlässigkeit etc.)? Können Sie sich eine <i>Fortsetzung der Zusammenarbeit</i> mit Ihrem jetzigen Tandempartner vorstellen? Was würden Sie dabei gerne noch verändern wollen? Könnten Sie sich vorstellen, eine <i>neue Lernpartnerschaft</i> mit einem anderen Tandempartner einzugehen? Wenn ja, welche Eigenschaften, Kenntnisse und Erfahrungswerte sollte er/sie unbedingt mitbringen? Welche Unterstützung bräuchten Sie noch, um das Tandem-Coaching <i>selbstständig</i> , d.h. ohne externe Unterstützung, weiterzuführen?

Fragenbereich 4: Auswahlkriterien, Anforderungen und Erwartungen an den Tandempartner
Wer konnte Ihnen bei beruflichen Problemen in den letzten acht Monaten (Dauer der Tandem-Coaching-Qualifikation) die aus Ihrer Sicht beste <i>Unterstützung</i> geben? Wie zufrieden oder unzufrieden sind Sie mit der <i>Unterstützung durch den Tandempartner</i> ?
Welche Faktoren sind aus Ihrer heutigen Sicht für eine <i>erfolgreiche Zusammenarbeit</i> zwischen zwei Tandempartnern ausschlaggebend?

Fragenbereich 5: Motivation und Erwartungen (Risiken und Chancen) an das Tandem-Coaching
<i>Umsetzung</i> : Was meinen Sie, zu wie viel % Sie die im Tandem-Coaching erarbeiteten Lösungen konkret im Arbeitszusammenhang umgesetzt haben.
<i>Erwartungen</i> : Wurden Ihre Erwartungen an das Tandem-Coaching erfüllt?
<i>Nutzen</i> : Wie schätzen Sie Ihren zeitlichen Aufwand der Tandem-Coaching-Qualifikation im Verhältnis zum erzielten Nutzen für sich ein bzw. den Return on Investment?

Die Fragestellungen dieser schriftlichen Befragung, die am Ende des Abschlussworkshops mit der Untersuchungsgruppe II durchgeführt wird, sind mit denen der Untersuchungsgruppe I in vielen Fragenbereichen deckungsgleich.

5.3.3 Festlegung und Auswertung der individuellen Lernziele

Ein weiterer Aspekt der Datenerhebung bezieht sich auf die Erreichung der individuell gesetzten Lernziele. Das Tandem-Coaching-Konzept ermöglicht jedem Teilnehmer die Formulierung und Verfolgung ganz individueller Lernziele, d.h. jeder Teilnehmer erhält in der Tandem-Coaching-Qualifikation die Chance, sich genau in den Führungsthemen weiterzuentwickeln, die ihn ganz persönlich zu diesem Zeitpunkt betreffen bzw. beschäftigen.

Die im Interview zum Fragenbereich 1 „Führungsverständnis und berufliches Handeln“ erfragten persönlichen Entwicklungspotentiale und die von den Teilnehmern genannten Erwartungen an das Tandem-Coaching legen die Lernmotivation jedes einzelnen Teilnehmers offen. Die Lernziele sollen nach dem Interview aus den Aussagen der Untersuchungspersonen vom Interviewer herausgelöst und zusammengetragen werden. Die ganz persönlichen Formulierungen jeder einzelnen Untersuchungsperson werden dabei wörtlich in eine schriftliche Form übernommen. Diese individuellen Lernzielbeschreibungen sollen der jeweiligen Untersuchungsperson im Einführungsworkshop zur Überprüfung, Ergänzung und Zustimmung vorgelegt werden. Die von den Untersuchungspersonen geäußerten Zielformulierungen können sowohl Aspekte aus dem Führungshandeln wie z.B. „sich bewusst zurücknehmen bei Gruppenprozessen, d.h. beobachten und entwickeln lassen“ als auch aus der angestrebten Tandem-Coaching-Kompetenz, z.B. „strukturierte Vorgehensweise für ein Tandem-Coaching lernen“ enthalten. Durch die Formulierung von

Lernzielen kann jeder Tandem-Coaching-Teilnehmer die Lernaspekte für sich deutlich herausarbeiten, an denen er derzeit weiterlernen und sich weiter entwickeln möchte. Im Abschlussworkshop werden den Untersuchungspersonen erneut deren zu Beginn der Tandem-Coaching-Qualifikation festgelegten individuellen Lernziele vorgelegt. Jede Untersuchungsperson soll zu diesem Zeitpunkt den aus ihrer Sicht erzielten Lernfortschritt auf einer Skala von 0% - 25% (1/4) - 50% (1/2) - 75% (3/4) - 100% (1/1) benennen und aufzeigen. Die Untersuchungsperson kreuzt diejenige Stufe auf dieser Rating-Skala⁸⁶ an, die ihrem subjektiven Empfinden von der Merkmalsausprägung bei dem von ihr angestrebten Lernziel am ehesten entspricht. Mit dieser 5-stufigen Skala wird die Differenzierungsfähigkeit in der Selbsteinschätzung als ausgeschöpft angesehen (Likert, 1932).

5.3.4 Erhebung des individuellen Führungshandelns

Ein weiterer Aspekt der Datenerhebung bezieht sich auf die Frage nach Veränderungen im Führungshandeln. Der Lernerfolg des Tandem-Coachings soll auch in der Veränderung des Führungshandelns sichtbar werden. Von diesem Lernerfolg kann allerdings erst dann gesprochen werden, wenn das Gelernte tatsächlich von den Untersuchungspersonen in deren Berufsalltag angewandt wird. Dabei wird, je nach Reaktion aus dem betrieblichen und privaten Umfeld auf diese Neuerung, entscheidend sein, ob sich die neue Interaktionsform bewährt und auch dauerhaft geändert wird, oder, ob dem Veränderungswunsch bzw. der Transfer an den Arbeitsplatz nicht gelingt und herkömmlichem Interaktionsverhalten Platz macht. Wahl (2001a, S. 3) spricht von einer enormen *Änderungsresistenz im Interaktionshandeln*, die viele Weiterbildungsmaßnahmen weitgehend unwirksam erscheinen lässt. „Eines der größten Probleme vieler Veränderungsprozesse und Beratungsanstrengungen liegt darin, dass kurzfristig erreichte Veränderungen langfristig oft durch Rückgriff auf alte Verhaltensmuster zunichte gemacht werden oder dass sie Gegenreaktionen hervorrufen“ (Lippitt & Lippitt, 1999, S. 48).

Im Hinblick auf diese empirische Untersuchung, in der eine Veränderung im Führungshandeln durch die begleitende Maßnahme des Tandem-Coaching erwartet wird, werden die Inhalte der Tandem-Coaching-Gespräche eingegrenzt. In dieser ersten Untersuchung unter Anwendung des Tandem-Coachings sollen sich die teilnehmenden Führungskräfte vorrangig zu Themen der Mitarbeiterführung und zu ihrem Führungsverständnis gegenseitig coachen. Dabei sollen nur wirklich belastende Interaktionen mit Mitarbeitern ausgewählt werden, damit die Bereitschaft der Untersuchungsperson zum Erlernen neuer Bewältigungs- bzw. Problemlösestrategien angenommen werden kann.

Bei der Erhebung des Datenmaterials, hier das individuelle Führungshandeln der untersuchten Personen, soll die Weingartner Appraisal Legetechnik (WAL) zum Einsatz kommen. Diese dialog-konsensuale Rekonstruktionsmethode wurde an der Pädagogischen Hochschule Weingarten im Rahmen des Forschungsprojektes „Naive Verhaltenstheorien von Lehrern“ (Wahl u.a., 1983) entwickelt. Die Bezeichnung „appraisal“ (Lazarus, 1981) deutet darauf hin, dass es sich um die Rekonstruktion von Situations- und Handlungsauffassungen

⁸⁶ Rating-Skalen (aus dem Englischen: Rating = Einschätzung) zählen zu den in den Sozialwissenschaften am häufigsten verwendeten, aber auch umstrittensten Erhebungsinstrumenten für Selbstbeschreibungen (Börtz & Döring, 1995, S. 163).

handelt. Die Bezeichnung „Legetechnik“ wurde gewählt, weil bei dieser Methode wie auch bei der verwandten „Heidelberger Struktur-Lege-Technik“ (Scheele & Groeben, 1988) Kärtchen gelegt und geordnet werden. „Insgesamt können wir die Weingartner Appraisal Legetechnik als ein von konkreten Episoden ausgehendes, auf individuelle Formen von Klassenbildung abzielendes, induktives und dialog-konsensuales Rekonstruktionsverfahren charakterisieren“ (Wahl, 1991).

Bei der Handlungsrekonstruktion mit der Weingartner Appraisal Legetechnik werden die über Selbstbeobachtung wahrgenommenen Handlungen, Gedanken und Gefühle zunächst notiert und später „Situations- und Handlungs- bzw. Reaktionsklassen“ zugeordnet (vgl. Kapitel 3). Um die Situationen und Reaktionen zu erfassen, werden die Untersuchungspersonen beider Untersuchungsgruppen ($U^{87}=12$) aufgefordert, zu jedem Tandem-Coaching ein schriftliches Protokoll entlang eines vorgegebenen Rasters zu schreiben:

<i>Situationsbeschreibung</i>	Wann und wo trat das Problem auf? Welche Personen waren beteiligt? Wie war der Ablauf des Geschehens?
<i>Reaktionsbeschreibung</i>	Der Ratsuchende hat in dieser Situation wie folgt gehandelt: Dabei hatte der Ratsuchende folgende Gedanken und Gefühle: Heute denkt der Ratsuchende über seine Reaktion folgendes:
<i>Alternativer Handlungsweg</i>	Folgende alternative Handlungsmöglichkeit wurde im Tandem-Coaching-Gespräch entwickelt und zur Umsetzung in die Praxis ausgewählt:

Diese Methode soll das schriftliche Erfassen der jeweiligen Situations- und Reaktionstypen ermöglichen und vor allem vereinfachen. Nach Abschluss der Tandem-Coaching-Qualifikation sollen den Untersuchungspersonen der Untersuchungsgruppe I ($U=6$) dann ihre im Tandem-Coaching als problematisch beschriebenen Situationen wieder vorgelegt werden. Die Untersuchungspersonen sollen zu diesem Zeitpunkt t2 formulieren, wie sie nun unmittelbar nach Abschluss der Tandem-Coaching-Qualifikation in der jeweiligen Situation reagieren bzw. handeln.

Ein Vergleich der beiden Reaktionstypen vom Zeitpunkt t1 und t2 zur gleichen Führungssituation sollen zu tendenziellen Aussagen führen, ob sich das Führungshandeln der Untersuchungspersonen unter dem Einfluss der Tandem-Coachings verändert hat bzw. beeinflusst wurde.

Die Tandem-Coaching-Gesprächsprotokolle sind dabei als Informationsträger in der Beschreibung von Handlungsweisen zu verstehen. Eine vergleichende Analyse dieser Protokolle soll Aussagen über das Vorgehen der Untersuchungspersonen vor und nach dem Tandem-Coaching zulassen.

⁸⁷ U = gibt die Anzahl der untersuchten bzw. befragten Personen an.

Die schriftlichen Aufzeichnungen werden auch in diesem Teil der Untersuchung der jeweiligen Untersuchungsperson zur Kontrolle vorgelegt. So können Differenzen in der Auffassung und Unklarheiten ausgeräumt sowie gegebenenfalls Änderungen an den Formulierungen vorgenommen werden. Die Untersuchungsperson soll abschließend entscheiden, welche der gesammelten Beispiele ihrer Situations- und Reaktionstypen für die weitere Untersuchung verwendet werden dürfen.

5.3.5 Erfassen der Tandem-Coachaktivitäten

Da diese Untersuchung auch ermitteln soll, ob und wie sich die Tandem-Coaching-Kompetenz des einzelnen Teilnehmers entwickelt bzw. verändert, mussten zunächst Überlegungen dazu angestellt werden, welche Aktivitäten einen „kompetenten“ Tandem-Coach auszeichnen.

Zum Kompetenzbegriff selbst existieren je nach Standpunkt unterschiedliche Definitionsvorschläge. In der Pädagogik kann Kompetenz (lat. *competere* = zusammentreffen, ausrichten, zu etwas fähig sein) zunächst als integrierte Gesamtheit von bestimmten Fähigkeiten, die ermittelt, erworben und erlernt werden können, verstanden werden (Lenzen, 1997). In der Psychologie wird Kompetenz ebenfalls als verfügbare oder durch das Individuum erlernbare kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten bezeichnet, um bestimmte Probleme zu lösen (Weinert, 2001).

Zahlreich durchgeführte Untersuchungen (Rogers, 1983; Tausch & Tausch, 1990), deren Untersuchungsergebnisse auch auf die Coachingsituation übertragen werden können, belegen außerdem, dass die Wirkung der Coach-Aktivitäten durch die individuellen Grundhaltungen und die gelebten Haltungen des jeweiligen Coaches stark mitbestimmt wird. Darüber hinaus ergibt sich die Überlegung, wie die einzelnen Tandem-Coachaktivitäten zu formulieren sind, damit sie von einer anderen Person erkennbar und damit beobachtbar werden.

Erste Hinweise auf einzelne Kompetenzbereiche lieferte ein erstes Interview im Oktober 2004 mit einem frei gewählten externen Coach hinsichtlich der Fragestellung: Welche Aktivitäten zeichnen einen „guten“ Coach aus? Aus den Interviewaussagen ließen sich folgende Hauptmerkmale gewinnen: empathisch, authentisch, konsequent, berufspraxisorientiert, nicht zu theoretisch. Der Coach sollte aktiv zuhören können, Fragetechniken beherrschen und hinterfragen bzw. reflektieren können, lösungsorientiert vorgehen, Gesprächsführungstechniken anwenden, konkrete Handlungsalternativen erarbeiten, gut beobachten und Feedback geben, Emotionen erkennen und ansprechen und den Ratsuchenden wertschätzend behandeln, eine nachvollziehbare Vorgehensweise verfolgen, die speziell an den Kommunikationsstrukturen mit dem Ratsuchenden erkennbar werden, Lösungen erarbeiten, Impulse und Tipps geben, realistische Zielvereinbarungen treffen, die der Gecoachte tragen und erfüllen kann, den Entwicklungsprozess hartnäckig begleiten, Interventionen sinnvoll einsetzen, d.h. die zu einer Erkenntnis führen und Äußerungen des Ratsuchenden hinterfragen. Viele der beschriebenen Coach-Aktivitäten aus diesem explorativen Interview stimmen mit den Grundstrukturen der von Rogers (1994a) begrün-

deten Klientenzentrierten Gesprächspsychotherapie und dem Humanistischen Menschenbild überein.

Um weitere Coachaktivitäten zu erfassen, wurde die einschlägige aktuelle Management- und – soweit vorhanden – wissenschaftliche Literatur zum Thema Coaching auf Aussagen zur Coaching-Kompetenz (vgl. Kap.: 2.7. Anforderungen, Qualifikationen und Kompetenzen des Coaches) und zu den Qualitätskriterien eines Coachings bzw. eines Coaches (vgl. Kap.: 2.9. Qualitätsstandards, Erfolgskriterien und Evaluationsmethoden) untersucht. Entsprechend der wissenschaftlichen Literatur gehört zu diesen Verhaltensweisen,

- dass der Coach darauf achtet, was der Ratsuchende verbal und nonverbal äußert bzw. nicht äußert;
- dass der Coach nicht nur Informationen aufnimmt, sondern auch eine Atmosphäre erzeugt, die es dem Ratsuchenden erlaubt, mit sich selbst in Kontakt zu kommen;
- dass der Coach Fragen stellt, nach kognitiven und emotionalen Bewertungen nachfragt, Feedback gibt und konfrontiert (Riedel, 2003);
- dass der Coach dem Ratsuchenden Unterstützung in Form von Ermuntern, Bestätigen, Zustimmung, Bekräftigen, Anbieten von Informationen und praktischen Hilfen gibt (Cohn, 1983);
- dass der Coach psychologische, pädagogische oder betriebswirtschaftliche Zusammenhänge erklärt, sofern dies dem Ratsuchenden bei der Selbstaufklärung helfen könnte (Riedel, 2003, S. 36);
- dass der Coach konkrete Arbeitsaufträge vorschlägt und den Ratsuchenden zum Ausprobieren neuer Verhaltensweisen auffordert (Riedel, 2003).

Auch die grundlegenden Veröffentlichungen zu kooperativen, lösungsorientierten und auf Kurzzeit angelegten Beratungsansätzen zeigen eine nur schwer überschaubare Sammlung von Eigenschafts- und Handlungsbeschreibungen eines Coaches.

Aufgrund der besonderen Kompatibilität zur Methode des Tandem-Coachings wurde deshalb hinsichtlich der wissenschaftlichen Grundlagenliteratur insbesondere auf die Kooperative Beratungstheorie von Mutzeck (1997) Bezug genommen. Mutzeck orientiert sich in seinen Beschreibungen der Berateraktivitäten wiederum stark an der Personenzentrierten Gesprächsführung von Rogers (1984)⁸⁸. Demnach lassen sich die direkt beobachtbaren Berateraktivitäten in sechs thematisch voneinander zu unterscheidende Bereiche aufteilen (Mutzeck, 1997, S. 70ff):

Berateraktivität 1: Direktes, persönliches Ansprechen

Berateraktivität 2: Anteilnehmendes Interesse zeigen

Berateraktivität 3: Verbalisieren von Gefühlen

Berateraktivität 4: Ansprechen von Gedanken

Berateraktivität 5: Zum Konkretisieren veranlassen (z. B. Resümieren, Strukturieren)

Berateraktivität 6: Fehlervermeidung innerhalb der Gesprächsführung

⁸⁸ Der Kooperative Beratungsansatz von Mutzeck stützt sich im Wesentlichen auf die Interventionen des Beraters in der klientenzentrierten Beratungstheorie von Carl Rogers. Dies ist gut beschrieben bei Sander (1999, S. 53).

Verallgemeinerungen, Pauschalisierungen, Vorwürfe, Kausalitäten, Verstärkungswörter, Ablenkungs- und Ausweichmanöver können in diesem Zusammenhang als Beispiele von Ausdrucksformen angeführt werden, die einer förderlichen Interaktionskultur im Tandem-Coaching schaden würden (Enns, Rüegg, Schindler & Strahm, 2002, S. 19).

Neben den Ausführungen von Heß & Roth (2001), Mutzeck (1997, S. 70ff) und Riedel (2003) wurden auch die Interventionsbeschreibungen Zuhören, Fragen stellen, Verstehen, Gefühle ansprechen und lösungsorientiert vorgehen zur Formulierung der Tandem-Coachaktivitäten herangezogen (vgl. Kap. 2.8.4.).

Nach der abschließenden Festlegung der einzelnen thematischen Beobachtungsbereiche erfolgte schließlich die Ausformulierung einzelner spezifischer Tandem-Coachaktivitäten immer unter der Fragestellung, ob sich die Aktivität in der beschriebenen Form von den Beteiligten im Tandem-Coaching erkennen und damit beobachten ließe:

Kurzbezeichnung des Beobachtungskriteriums	Beobachtbare Tandem-Coachaktivitäten
Direktes persönliches Ansprechen	<ul style="list-style-type: none"> Die direkte Rede wird verwendet, z.B. „Wie geht es Ihnen/Dir?“ „Was fällt Dir Jan dazu ein?“ Und nicht: „Wie geht’s?“ Personen, Situationen und Sichtweisen des Ratsuchenden werden ausdrücklich angesprochen, z.B. „Wie sehen Sie das für Ihre Situation?“ Verallgemeinerung werden vermieden, wie: „Wir machen das schon.“ „Man wird sehen.“
Zeit geben	<ul style="list-style-type: none"> Der Coach äußert bei Gesprächseröffnung oder während des Gesprächs, dass der Gecoachte Gelegenheit hat, sich für die Betrachtung und Reflexion der eigenen Person und seine Handlungsweisen Zeit zu nehmen. Der Coach bremst den Ratsuchenden, wenn er ohne zu verweilen von einem Punkt zum nächsten springt, z.B. bei schnell sprechenden Personen. Gesprächspausen zulassen solange der Gecoachte sie zum Überlegen, Nachvollziehen und Reflektieren braucht und nutzt. Der Coach gibt dem Ratsuchenden ausreichend Zeit für die Vorbereitung und Formulierung seiner Äußerungen.
Anteilnehmendes Interesse zeigen	<ul style="list-style-type: none"> Der Coach hört aktiv zu, in dem er Bestätigungslaute wie „hm“, „aha“, „oho“ etc. benutzt. Bei Nicht-Verstehen oder Unklarheiten fragt der Coach nach. Der Coach setzt die richtige Fragestellung zum richtigen Zeitpunkt (Fragenqualität) zur Strukturierung der Äußerungen ein. Der Coach setzt Selbstdarstellungen wie z.B. „Das macht bei mir in der Abteilung auch ...“ ein, um dem Ratsuchenden Verständnis auszudrücken. Der Coach lässt den Ratsuchenden ausreden.
Umgang mit nonverbalen Signale	<ul style="list-style-type: none"> Der Coach nimmt eine offene, interessierte und zugewandte Körperhaltung ein. Der Coach hält während des Gesprächs Blickkontakt. Der Coach signalisiert z.B. durch Kopfnicken oder eine Handbewegung Zustimmung. Der Coach achtet außerdem auf nonverbale Signale bei sich selbst und dem Ratsuchenden. Der Coach spricht Abweichungen von verbalen zu nonverbalen Signalen beim Ratsuchenden an.

Ansprechen von Gedanken	<ul style="list-style-type: none"> • Der Coach fragt den Ratsuchenden, welche Gedanken er in der geschilderten Situation hatte. • Der Coach veranlasst den Ratsuchenden dazu, seine Gedanken, Vorstellungen und ggf. auch Phantasien zu verbalisieren. • Durch Bezug zur realen Situation gibt der Coach Hilfestellung bei der Rekonstruktion von Gedanken, z.B. „Als Sie die Mitarbeiter dort stehen sahen, was haben Sie dann gedacht?“
Verbalisieren von Gefühlen	<ul style="list-style-type: none"> • Der Coach nimmt die angesprochenen Gefühle des Ratsuchenden auf und gibt dem Ratsuchenden das Wahrgenommene verständlich wieder. • Der Coach greift die Gefühle des Ratsuchenden auf und teilt ihm mit, dass er die Gefühle spüren und haben darf. • Der Coach geht nicht nur auf die explizit mitgeteilten Gefühlslagen ein. Er verbalisiert auch die vage und nonverbal angedeuteten Gefühle, sofern sie nichts Bedrohliches für den Ratsuchenden darstellen.
Struktur des Gesprächs	<ul style="list-style-type: none"> • Der Coach schließt einzelne Themen mit einer Zusammenfassung oder einer Vereinbarung über die weitere Vorgehensweise ab. • Der Coach beendet das Gespräch mit einem gegenseitigen Feedback. • Der Coach führt das Tandem-Coaching-Gespräch außerdem zeiteffizient durch, d.h. er plant ausreichend Gesprächszeit ein, er schließt einzelne Gesprächspunkte in einem zeitlich vertretbaren Rahmen ab, verzettelt sich nicht und lässt den Ratsuchenden nicht unstrukturiert weiterreden.
Zur Genauigkeitsprüfung der Problembeschreibung anregen	<ul style="list-style-type: none"> • Der Coach spiegelt, d.h. er wiederholt ein Wort, einen Satz oder Satzteile des Ratsuchenden, um ihm das Gesagte noch einmal vorzulegen. • Der Coach paraphrasiert, d.h. er gibt dem Ratsuchenden das Verstandene in eigenen Worten wieder. • Der Coach unterstützt den Ratsuchenden dabei, sein Bild der Situation herzustellen. • Der Coach geht erst dann zur Phase der Suche nach Handlungsalternativen über, wenn er die vom Ratsuchenden als problematisch geschilderte Situation nachvollziehbar verstanden hat.
Entwicklung von Handlungsalternativen	<ul style="list-style-type: none"> • Der Coach unterstützt den Ratsuchenden dabei, eine für ihn gültige und mit seiner Person harmonisierende Handlungsmöglichkeiten zu erarbeiten. • Der Coach geht mit strukturierten Fragen vor, die dem Ratsuchenden die Erarbeitung konkret vorstellbarer Handlungsalternativen erleichtert. • Der Coach bringt auf Nachfragen des Ratsuchenden eigene Erkenntnisse, Erfahrungsschilderungen, Tipps und Anregungen ein. • Der Coach wandelt Negativbeschreibungen wie z.B. „Ich kriege den Mitarbeiter nicht dazu ...“ in Positivbeschreibungen wie „Wie haben Sie das bisher gemacht?“ um. • Der Coach führt den Ratsuchenden durch strukturierte Fragstellung dazu, seinen Eigenanteil am Verhalten der anderen zu erkennen. • Der Coach bietet dem Ratsuchenden Hilfe zur Selbsthilfe, d.h. er vermittelt Methoden, Techniken und Vorgehensweisen, mit denen er zukünftig selbständig Lösungen entwickeln kann.
Auswahl und Umsetzung der Handlungsalternative in die berufliche Praxis (Transfer)	<ul style="list-style-type: none"> • Der Coach legt die zur Auswahl stehenden entwickelten Handlungsalternativen dar und befragt den Ratsuchenden hinsichtlich seines Bewertungs- bzw. Entscheidungsverfahrens oder bietet ihm eines an. • Die vom Ratsuchenden angestrebte Handlungsalternative wird konkret geplant und vorbereitet. • Der Coach motiviert den Ratsuchenden in dem er seine Anerkennung ausspricht, seine Wertschätzung ausdrückt oder zu Handlungen ermuntert. • Der Coach unterstützt die Eigenbemühungen des Ratsuchenden zur Veränderung seines Handelns und ermutigt den Ratsuchenden zu

	<p>selbstverantwortlichem Handeln.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Der Coach bietet dem Ratsuchenden Unterstützung bei der Erprobung und Umsetzung der Problemlösung in die Praxis an.
Störungen im Coaching-Gespräch	<ul style="list-style-type: none"> • Der Coach erkennt Störungen im Coaching-Gespräch und macht diese gegenüber dem Ratsuchenden zum Thema. • Der Coach kann Kritik an seiner Vorgehensweise im Coaching-Gespräch annehmen und konstruktiv damit umgehen.
Konzeptionelles Vorgehen	<ul style="list-style-type: none"> • Die Reihenfolge der vom Coach ausgeführten Beratungsschritte ist transparent und nachvollziehbar und für den Ratsuchenden ist deutlich, was mit den ausgewählten Tandem-Coachaktivitäten erreicht werden soll. • Der Coach wendet das Beratungskonzept und die einzelnen Beratungsschritte flexibel und individuell abgestimmt auf den Ratsuchenden an.
Unbedingt zu vermeidende Tandem-Coachaktivitäten	<p>Sprachäußerungen, die ein Infragestellen bzw. Nicht-ernst-nehmen des Ratsuchenden signalisieren werden vom Coach vermieden wie beispielsweise aber, obwohl, doch, trotzdem, eigentlich, denn oder wirklich. Z.B.: Was stört Sie denn eigentlich? Stattdessen: Was stört Sie daran?</p> <p>Der Coach bagatellisiert nicht, wie z.B. „Das ist nicht so schlimm. Andere verhalten sich da auch nicht anders.“</p> <p>Der Coach kategorisiert nicht, wie z.B. „Das sind Selbstbewusstseinsdefizite, Minderwertigkeitskomplexe, etc.“</p> <p>Der Coach belehrt nicht, wie z.B. „Sie sollten sich daran gewöhnen, dass ...“</p> <p>Der Coach moralisiert nicht, wie z.B. „Sie sind doch eine gestandene Führungskraft, das haben Sie doch schon hinter sich.“</p>

Abb. 5.3.5-1: Beobachtungsbogen Tandem-Coachaktivitäten (Datenerhebung)

Es wird deutlich, dass der entwickelte Bogen „Beobachtbare Tandem-Coachaktivität“ (Abb. 5.3.5-1) mit seinen 13 thematisch voneinander zu unterscheidenden Bereichen sehr umfangreich geworden ist und im Einsatz von den Anwendern sicherlich einige Zeit zum Lesen und Bewerten der einzelnen Kriterien benötigt wird. Dieser Beobachtungsbogen sollte bei den drei Tandems der Untersuchungsgruppe I im Sinne eines Pre-Tests eingesetzt werden, um Erfahrungswerte und Rückmeldungen direkt von den Teilnehmern zu erhalten.

Nach dieser Zusammenstellung der zu beobachtenden Tandem-Coachaktivitäten im Tandem-Coaching-Gespräch wurde ein Beobachtungsmaßstab festgelegt, der den Lernfortschritt in der einen oder anderen Richtung messen sollte. Es wird davon ausgegangen, dass bei einem optimal verlaufenden Tandem-Coaching-Gespräch der Tandem-Coach alle beobachtbaren Berateraktivitäten zeigen sollte. Der Beobachtungsmaßstab sollte deshalb zunächst nur Aussagen darüber zulassen, ob die jeweilige Tandem-Coachaktivität beobachtet werden konnte oder nicht und, ob die jeweilige Tandem-Coachaktivität in dem beobachteten Tandem-Coaching-Gespräch notwendig war.

Der Beobachter soll ein x angeben, wenn die Tandem-Coachaktivität speziell im beobachteten Tandem-Coaching-Gespräch nicht relevant war, eine 1, wenn er die Tandem-Coachaktivität positiv erkannt hat, eine 0,5, wenn die Tandem-Coachaktivität teilweise gezeigt wurde und eine 0, wenn die Tandem-Coachaktivität zwar im Tandem-Coaching-Gespräch notwendig gewesen, aber nicht vom Tandem-Coach gezeigt wurde.

Die Entscheidung darüber, zu welchem Zeitpunkt der Bogen jeweils im Tandem-Coaching-Prozess eingesetzt und von wem er ausgefüllt werden sollte, ließ sich vom Erkenntnis-

interesse ableiten: Mit ihm sollten vor allem zu Beginn der Tandem-Coaching-Qualifikation und zu deren Abschluss die Kompetenzen des jeweiligen Teilnehmers bestimmt und schließlich im Hinblick auf den angestrebten Lernzuwachs verglichen werden. Es wurde festgelegt, dass nach jedem Tandem-Coaching-Gespräch jeweils ein Arbeitsbogen: „Beobachtbare Tandem-Coachaktivitäten im Tandem-Coaching-Gespräch“ vom Tandem-Coach selbst und vom Ratsuchenden ausgefüllt werden sollte. In der sich anschließenden Feedback-Runde sollten die einzelnen Beratungsschritte im Tandem-Coaching-Gespräch reflektiert und alternative Vorgehensweisen zum aktuell gecoachten Beratungsanliegen diskutiert werden. Zunächst sollen der Ratsuchende selbst und anschließend auch der Tandem-Coach ihre persönlichen Eindrücke und Empfindungen zum Verlauf des Tandem-Coaching-Gesprächs schildern. Der ratsuchende Tandempartner soll vornehmlich wiedergeben, wie er das Tandem-Coaching-Gespräch für sich empfunden hat und wie zufrieden er mit der Bearbeitung seines Anliegens war. Der Tandem-Coach kann in dieser Feedback-Situation Stellung zu seinem eigenen Vorgehen im Tandem-Coaching-Gespräch nehmen, für ihn positiv und negativ gemeisterte Beratungsschritte beschreiben, selbst seine Tandem-Coachaktivitäten bewerten und sich nochmals zum bearbeiteten Anliegen äußern. Unter Umständen kann in dieser Feedback-Situation auch über weitere bzw. zusätzliche Handlungsalternativen gemeinsam diskutiert werden.

Die beobachtbaren Tandem-Coachaktivitäten werden somit nach jedem Tandem-Coaching-Gespräch sowohl vom Tandem-Coach selbst als auch vom Ratsuchenden schriftlich erfasst. Die Erfassung der Tandem-Coachaktivitäten über mehrere Tandem-Coaching-Gespräche hinweg müsste demnach eine Entwicklung erkennen lassen.

5.3.6 Wirkung und Entwicklung der Tandemarbeit

Der Zusammenarbeit im Tandem werden erstaunliche Wirkungen auf das lernende Individuum, auf die Entwicklung der Berufspraxis und auf das Unternehmen, in dessen Struktur das Individuum handelt, zugesprochen (Enns, Rüegg, Schindler & Strahm, 2002, S. 95ff; Schmidt, 2001; Wahl, 1984).

Weil eine Erhebung in Form von Interview zu offen wäre und nur unspezifische Äußerungen der Untersuchungspersonen erwarten ließe, soll die Wirkung und Entwicklung der Tandemarbeit mittels Fragebogen erhoben werden. Der Fragebogen soll zum Abschluss einer Tandem-Coaching-Partnerschaft im Anschluss an das Abschlussinterview eingesetzt werden. Der Einsatz des Fragebogens soll zum einen dazu dienen, die Einschätzungen in den Interviews zu ergänzen. Zum anderen sollte herausgefunden werden, wie die unterschiedlichen Wirkungsweisen bewertet werden.

Die einzelnen vorformulierten Statements dieses Fragebogens orientieren sich an der Untersuchung zur Tandemarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in der Schweiz von Enns, Rüegg, Schindler und Strahm (2002). Gefragt wird in der vorliegenden Untersuchung nach zwei Wirkungsausrichtungen, die Wirkung der Tandemarbeit auf das lernende Individuum und auf dessen Berufspraxis, zu denen die Untersuchungsperson eine Selbsteinschätzung abgeben soll. Die Wirkung der Tandemarbeit auf das Unternehmen wird in dieser Unter-

suchung aus Komplexitätsgründen nicht erhoben; dazu müssten beispielsweise andere im Unternehmen tätige Personen für diese Befragungsgruppe ausgewählt werden, was im Rahmen dieser Untersuchung nicht möglich war.

Folgende 20 Statements zur Frage nach der Wirkung der Tandemarbeit auf das lernende Individuum und deren Berufspraxis sollen erhoben werden (Abb. 5.3.6-1). Davon zielen rund ein Drittel der Fragestellungen auf den Ablauf der Tandem-Coachings, ein weiteres Drittel auf die negativen Faktoren und das letzte Drittel eher auf generelle Auswirkungen zur Tandemarbeit. Die Bewertung erfolgt über eine Einschätzungsskala, die in Anlehnung an Schwarzer u.a. (1995) erstellt wurde⁸⁹.

	immer	sehr oft	oft	manch-mal	selten	nie-mals	weiß nicht
01 In den Coaching-Gesprächen mit meinem Tandempartner habe ich Geschehnisse aus meinem beruflichen Alltag reflektiert .							
02 Mein Tandempartner hat mich auf meine Verbesserungspotentiale im beruflichen Handeln aufmerksam gemacht.							
03 In den Coaching-Gesprächen mit meinem Tandempartner habe ich meine eigenen Reaktionsmuster in Interaktionen mit Mitarbeitern, Kollegen und Vorgesetzten erkannt.							
04 Im Tandem-Coaching habe ich mich meinem Partner gegenüber zu weit geöffnet , was sich im Berufsalltag negativ ausgewirkt hat.							
05 Durch die im Tandem-Coaching von meinem Tandempartner geschilderten beruflichen Erfahrungen habe ich zusätzliche Anregungen und Tipps erhalten.							
06 In den Coaching-Gesprächen mit meinem Tandempartner habe ich Lösungen für meine Führungsproblemen entwickelt.							
07 Das gemeinsame Reflektieren und Nachdenken mit dem Tandempartner führte in den Coaching-Gesprächen zu konkreter Planung alternativer Vorgehensweisen .							
08 Mein Tandempartner hat wenig Verständnis für mich und meine individuellen Problemlagen gezeigt.							
09 Mein Tandempartner hat mich zur Durchführung meiner Vorhaben ermuntert oder sogar verpflichtet.							
10 Durch das Tandem-Coaching habe ich bei der Umsetzung alternativer Handlungsweisen in meiner Führungspraxis Begleitung und Unterstützung erhalten.							

⁸⁹ Schwarzer, Greenglas & Taubert (1995) Freie Universität Berlin, Fachbereich Gesundheitspsychologie, Arbeitsbereich Proaktives Coping. Der Arbeitskreis unterteilt Social Support in die Bereiche emotionale Unterstützung (Mögen, Aufmuntern; Trost und Zuspruch), Instrumentelle Unterstützung (sich verlassen können, konkrete Hilfe) und informationelle Unterstützung (Offenheit, Vertraulichkeit im Umgang mit Informationen).

	immer	sehr oft	oft	manch-mal	selten	nie-mals	weiß nicht
11 Durch das Tandem-Coaching hat sich meine Bereitschaft erhöht, mein Handeln im Führungsalltag zu verändern .							
12 Mein Tandempartner hat das Coaching-Gespräch hauptsächlich zu seiner Selbstdarstellung genutzt.							
13 Die Belastungen des Führungsberufes waren durch die emotionale Unterstützung (Aufmuntern, Trost spenden und Zuspruch erhalten) meines Tandempartners deutlich besser zu ertragen.							
14 Durch das Tandem-Coaching habe ich an Sicherheit und Selbstvertrauen in bezug auf meine Art zu führen gewonnen.							
15 Das Tandem-Coaching hat bei mir für den Abbau von Stressfaktoren , wie Ängsten, Einsamkeitsgefühlen und Verletzungen gesorgt bzw. diesen Faktoren vorgebeugt.							
16 Mein Tandempartner konnte mir bei meinen Problemstellungen nicht weiterhelfen, weil er selbst betroffen war.							
17 Im Tandem-Coaching habe ich von meinem Partner Anerkennung und Bestätigung meiner beruflichen Leistungen erhalten.							
18 Die im Tandem-Coaching-Vertrag getroffene Vereinbarung hinsichtlich Vertraulichkeit konnte nicht eingelöst werden.							
19 Das Tandem-Coaching hat sich positiv auf den Umgang mit meinen Mitarbeitern ausgewirkt.							
20 Mein Tandempartner war mit dem Coaching überfordert, weil er kein professioneller Coach ist.							

Abb. 5.3.6-1: Wirkung der Tandemarbeit (Datenerhebung)

Es wurde eine geradzahlige Skalierung gewählt, d.h. die Skala erhält keine neutrale Mittelkategorie und erzwingt damit von der Untersuchungsperson ein zumindest tendenziell in eine Richtung weisendes Urteil (Bortz & Döring, 1995, S. 167). Die Ausprägungsformulierung mit „oft, selten“ usw. wurde hier vorrangig vor der Form „trifft sehr zu, eher zu“ usw..., gewählt. Damit liegt die 6-stufige Skala von ihrer Differenzierungsfähigkeit in einem Bereich, in dem das Urteilsvermögen der Untersuchungspersonen weder über- noch unterfordert wird (Lissitz & Grenn, 1975).

Die neutrale Ausprägung „weiß nicht“ wurde zusätzlich als Neutralkategorie geschaffen, kann manchmal natürlich zu Antwortausfällen bei den eigentlich rechenbaren Ausprägungen 1-6 führen, sie wird aber für korrekter gehalten, als wenn sie weggelassen würde (Bortz & Döring, 1995; Kirchhoff, 2000). Auch die Mischung von negativ und positiv formulierten Fragestellungen wurde bewusst gewählt, um die Möglichkeit der Aufmerksamkeitskontrolle zu erhöhen (Bortz & Döring, 1995; Kirchhoff, 2003). Der Fragebogen ist bewusst so kurz wie

möglich gehalten, damit er in einem für die untersuchte Zielgruppe vertretbaren zeitlichen Rahmen ausgefüllt werden kann. Er wird in einer kontrollierten Erhebungssituation unter standardisierten Bedingungen eingesetzt, bei der alle Untersuchungspersonen räumlich und zeitlich gleichzeitig bei Anwesenheit des Untersuchungsleiters den Fragebogen schriftlich ausfüllen. Die Untersuchungsperson kreuzt diejenige Stufe auf der Intervallskala an, die ihrem subjektiven Empfinden von der Merkmalsausprägung entspricht. Ermittelt wird die jeweilige Merkmalsausprägung, d.h. als Ergebnis der Befragung wird ein Wert zur summarischen Beschreibung der Ausprägung des geprüften Merkmals ermittelt (Bortz & Döring, 1995, S. 231). Die Merkmale können anschließend entsprechend ihrer von den Untersuchungspersonen gewählten Ausprägung in eine Rangordnung (Bortz & Döring, 1995, S.144) gebracht werden, die die Wichtigkeit eines Merkmals im Verhältnis zu den anderen wiedergibt.

5.4 Datenauswertung

Zunächst galt es, die über die standardisierten Fragebögen gewonnenen Daten aufzubereiten, zu beschreiben und schließlich deren Aussagen zum Zeitpunkt t1 und zum Zeitpunkt t2 zu vergleichen. Auch dieses Auswertungsverfahren sollte mit den Forderungen des Forschungsprogramms „Subjektive Theorien“ vereinbar sein. Das bedeutete, dass den Daten nicht ein vorgefertigtes Interpretationsschema übergestülpt werden durfte, sondern dass primär den Aussagen des „Erkenntnisobjektes“ und seinen Sichtweisen zu folgen war (Mutzeck 1988, S. 171). Dies entspricht dem erklärten Anliegen der Untersuchung: herauszufinden, wie die Tandem-Coaching-Qualifikation von den untersuchten Personen wahrgenommen und erlebt wurde.

Als die klassischen Gütekriterien empirischer Sozialforschung sind die *Objektivität*, die *Gültigkeit* (Validität) und die *Zuverlässigkeit* (Reliabilität) anzuführen (Bortz & Döring, 1995, S. 180f; Wellenreuther, 2000).

Objektiv bedeutet in diesem Zusammenhang: unabhängig von der Untersuchungsperson und zwar in der Durchführung, in der Auswertung und in der Interpretation der erhobenen Daten. Bei quantitativen Erhebungsmethoden bestimmt sich die Objektivität durch die durchschnittliche Korrelation der Untersuchungsergebnisse zwischen den verschiedenen Anwendern. Wenn diese Korrelation nahe eins liegt, kann Objektivität vorausgesetzt werden. In dieser zum größten Teil durch qualitative Untersuchungsmethoden getragenen Untersuchung soll die jeweils standardisierte Vorgehensweise bei der schriftlichen Befragung und der Beobachtung dem Kriterium der Objektivität gerecht werden.

Die *Validität* gibt an, ob das Untersuchungsinstrument das misst, was es vorgibt zu messen. Das Untersuchungsinstrument muss so konstruiert sein, dass es die wichtigsten Aspekte des Untersuchungsgegenstandes erschöpfend erfasst. In empirischen Untersuchungen wird unterschieden zwischen innerer und äußerer Gültigkeit. Eine Untersuchung ist intern valide, wenn ihre Ergebnisse eindeutig interpretierbar sind; sie ist extern valide, wenn ihre Ergebnisse unabhängig von der Untersuchungssituation und den untersuchten Personen generalisierbar sind (Bortz & Döring, 1995, S. 52). Die Validität wird in dieser Untersuchung

durch die Forderung nach einem Dialog-Konsens mit dem Untersuchungspartner bei der Erhebung quantitativer Daten annähernd sichergestellt.

Die *Reliabilität* (Zuverlässigkeit) gibt den Grad der Messgenauigkeit (Präzision) an, mit dem das geprüfte Merkmal gemessen wird. Ein zuverlässiges Messinstrument müsste bei wiederholter Messung desselben Gegenstandes mit dem ausgewählten Messinstrument durch dieselben Untersuchungspersonen zu den gleichen Untersuchungsergebnissen führen. Je geringer der Fehleranteil desto höher die Zuverlässigkeit. Und je höher die Ähnlichkeit zwischen zwei Messwertreihen, umso höher die Reliabilität des Messinstrumentes.

Der Vergleich der Messwertentwicklung zwischen den zwei zeitlich unabhängig voneinander untersuchten Gruppen I und II, deren Mitglieder nur geringfügige Status- und Bildungsunterschiede aufweisen und über vergleichbare Sprach- und Ausdrucksweise verfügen, kann in dieser Untersuchung Hinweise auf die Zuverlässigkeit des Untersuchungsinstrumentes geben.

Da es sich bei dem geplanten Untersuchungsdesign sowohl für die untersuchten Führungskräfte als auch für die Forscherin um ein innovatives sehr aufwändiges und arbeitsintensives Verfahren handelte, war es in einem zeitlich zu vertretenden Zeitraum (2004 bis 2006) nur möglich, zwei Gruppen mit je drei Tandems⁹⁰ für diese Untersuchung zu gewinnen.

In die Datenauswertung fließen Daten aus folgenden Untersuchungen ein:

Untersuchungsgruppe I: Drei Tandems, d.h. sechs Untersuchungspersonen, davon drei weiblich und drei männlich			
Standardisiertes Vorinterview			
Individuelle Lernziele	Protokoll des Erfahrungsaustausches	Analyse des Führungshandelns Beobachtbare Tandem-Coachaktivitäten	
Standardisiertes Nachinterview	Protokoll des Abschlussworkshops	Fragebogen zur Wirkung der Tandemarbeit	

Untersuchungsgruppe II: Drei Tandems, d.h. sechs Untersuchungspersonen, alle männlich			
Individuelle Lernziele	-----	Beobachtbare Tandem-Coachaktivitäten	
Abschlussfragebogen		Fragebogen zur Wirkung der Tandemarbeit	

Alle Untersuchungspersonen haben sich im Verlauf der Tandem-Coaching-Qualifikation zehn Mal mit ein- und demselben Tandempartner zu einem ca. 1,5-stündigen Tandem-Coaching-Gespräch getroffen. Der zeitliche Abstand zwischen den einzelnen Tandemtreffen war dabei sehr unterschiedlich und lag zwischen drei Wochen und drei Monaten, wobei ein Treffen pro Monat angestrebt wurde. Eines der untersuchten Tandems legte auf Grund

⁹⁰ Die Untersuchungsgruppe I ist im Juli 2004 ursprünglich mit drei Tandems gestartet, wovon ein Tandem mit einer Frau und einem Mann besetzt war und bei zwei anderen Tandem jeweils mit zwei Männern. Eines dieser rein männlich besetzten Tandems beendete seine Zusammenarbeit bereits nach dem ersten Tandem-Coaching-Gespräch, weil einer der Tandempartner zeitlich nicht mehr verfügbar war. Hinzu kam ein Tandem bestehend aus zwei Frauen, so dass in dieser ersten Untersuchungsgruppe alle drei Mann/Frau-Konstellationen vertreten waren.

größerer Umstrukturierungsmaßnahmen im Unternehmen und dem damit verbundenen erhöhten Arbeitsaufwand eine größere Pause von fast einem dreiviertel Jahr ein.

Den Tandems wurden explizit zu Beginn der Qualifikation Tandem-Coaching-Treffen in einem Abstand von vier Wochen empfohlen. Alle Tandems haben etwa nach dem sechsten oder siebten Tandem-Coaching-Termin eine größere Pause eingelegt.

„Wir haben gut losgelegt, dann haben wir immer weniger Tandem-Coachings zeitlich untergebracht. Wobei wir am Anfang mal so die Probleme oder Fragen abgearbeitet haben, die wir so hatten, die man so mit sich rum trägt. Das ist denke ich ganz natürlich. Jetzt am Ende hatten wir eine zu lange Pause drin, dafür dass man als Tandem einfach noch nicht komplett eingespielt ist. Hätten wir schon 20 Tandem-Coachings gemacht, wäre das anders gewesen.“

„Zeitlicher Abstand da haben wir zwischendrin eine Phase gehabt, die war definitiv zu lang. Da hatten wir eine Unterbrechung drin, das hat uns so ein bisschen aus dem Rhythmus gespielt. Häufigkeit, da bin ich in eine Phase gekommen, wo ich sagen muss, es läuft wirklich gut und ich relativ wenig Probleme hatte, wo ich sage, damit muss ich mich wirklich dringend auseinandersetzen. In der Erlernungsphase muss ein gewisser Rhythmus und auch eine Häufigkeit da sein. Und ich glaube, nachher ist das dann wirklich situationsbedingt, also dass man sagt, ich würde gern mal da oder dort drüber sprechen, hast Du mal morgen oder übermorgen eine Stunde Zeit, ich würde gern, dass Du mir mit der Methode mal weiterhilfst in der Thematik. Und die Häufigkeit so als Coach das müssen sie vier, fünf Mal gemacht haben. Der zeitliche Abstand, wir hätten es mehr komprimieren sollen, doch das war berufsbegleitend ist das nicht so einfach.“

Der Grund der Pause lag in der Motivation. Die anstehenden Themen wurden bearbeitet und einige Tandems hatten dann doch Schwierigkeiten, Themen für weitere Tandem-Coaching-Gespräche zu finden.

„Zum Schluss hatte ich Schwierigkeiten, Themen zum Coachen zu finden. Bei mir war es ja häufig so, dass ich weniger Coachingthemen hatte zwischen mir und meinen Mitarbeitern, sondern mehr eigene Themen. Doch so viel Neues kam dann nicht dazu, wenn wir die Dinge drei- oder viermal durchgesprochen hatten.“

Im Durchschnitt trafen sich die Tandems alle vier bis sechs Wochen. Es wurde deutlich, dass diese Abstände zeitlich zu lang waren und sich die Tandems mindestens alle 3-4 Wochen zu einem Tandem-Coaching treffen sollten, um die Themen entsprechend intensiv besprechen zu können.

„Also es waren jetzt 10 Termine. Es gab größere und kleinere Abstände. Die Zeit hat jedes Mal geschmerzt da aufzubringen, aber für mich hat das jetzt zum Schluss gepasst. Ich denke, wenn mal 6 Wochen zwischen zwei Terminen liegen, ist das zu lang, wenn es jede Woche ist, ist es zu kurz. Und irgendwo dazwischen, vielleicht alle 3-4 Wochen wäre ein sauberer guter Abstand. Und auch von dem her, die Zeit dafür frei zu machen, ist es ganz gut.“

„Ich fühle mich dann am wohlsten, wenn der Zeitabstand ca. 3-4 Wochen ist. Ein Mal im Monat 1,5 Stunden finde ich o.k. Und eigentlich haben wir immer Themen, die gecoacht werden können.“

Die Reaktionen und Ergebnisse der zweiten Untersuchungsgruppe deckten sich mit denen der Untersuchungsgruppe I:

„Abstände zeitlich etwas zu lang; Häufigkeit zu gering“. „Ist i.O.“.

„Das, was möglich war! Regelmäßigkeit übt. Möchte dies auf jeden Fall fortführen“.

„Mindestens ein Mal im Monat erforderlich, plus Erfahrungsaustausch dazwischen“.

„Wir hätten die Abstände kürzer vereinbaren sollen, damit wir stärker am Thema bleiben“.

„Sollten speziell in der Anfangsphase häufiger sein, bis man mehr Routine darin hat“.

„Das Tandem-Coaching macht man bei Bedarf und das kann super oft sein und jeden Tag oder eben nur ein Mal in einem halben Jahr“.

5.4.1 Untersuchungsgruppen und -personen

Die Auswahl der Untersuchungspersonen wurde dem Zufall überlassen. Es nahmen drei Frauen und neun Männer an dieser Untersuchung teil. Diese Quote ist eher untypisch für die sonst eher geringe Zahl weiblicher Führungskräfte im mittleren und höheren Management (Neuberger, 2002). In der ersten Untersuchungsgruppe gab es jeweils ein rein männlich und ein rein weiblich besetztes Tandem und ein männlich/weibliches Tandem. Die zweite Untersuchungsgruppe bestand ausschließlich aus männlichen Personen. Das Durchschnittsalter der Untersuchungsgruppe I (Untersuchungszeitraum: September 2004 bis Juni 2006) betrug 36 Jahre, das der Untersuchungsgruppe II (Untersuchungszeitraum: März 2006 bis März 2007) 42,5 Jahre; die einzelnen Personen beider Untersuchungsgruppen waren zwischen 29 und 48 Jahren und im Median 39 Jahre alt. Die untersuchten Personen waren im Untersuchungszeitraum im gleichen Unternehmen und ausschließlich für dieses beschäftigt. Die Untersuchungspersonen der Gruppe I hatten im Untersuchungszeitraum den Status eines Abteilungs- bzw. Teamleiters, die Untersuchungspersonen der Gruppe II waren Führungskräfte im Vertrieb. Die Unternehmenszugehörigkeit aller Teilnehmenden lag zwischen zwei und 22 Jahren bei einem Medianwert von zehn Jahren. Alle Untersuchungspersonen haben während ihrer beruflichen Qualifikation ein Studium entweder an einer Fachhochschule, einer Berufsakademie oder einer Universität in den Fachrichtungen Betriebswirtschaft, Informatik, Mathematik, Produktionstechnik, Nachrichtentechnik oder Jura absolviert.

5.4.2 Führungsverständnis und berufliches Handeln

Die untersuchten Personen hatten teilweise erst seit einem Jahr Verantwortung für ein bis drei Mitarbeiter übernommen oder bereits langjährige Führungserfahrung zwischen sechs und 22 Jahren von durchschnittlich 20 Mitarbeitern in den Vertriebsabteilungen bis zu 280 Angestellten in der Produktionsabteilung.

Im Folgenden werden die Antworten der Untersuchungspersonen aus den Interviewprotokollen entsprechend den einzelnen Fragenbereichen wiedergegeben.

Erfahrungen und Erkenntnisse bzgl. der Mitarbeiterführung

Die acht befragten Führungskräfte der Untersuchungsgruppe I⁹¹ verstehen die Mitarbeiterführung als eine zeitintensive und anspruchsvolle Aufgabe, bei der die Führungskraft selbst eine Vorbildfunktion übernimmt. Themen wie Team- und Zielorientierung sowie Entscheidungsfähigkeit werden mit dieser Aufgabe verknüpft. Bei der Mitarbeiterführung ist zu berücksichtigen, dass sich die Art der Führung stets am Stand der persönlichen Reife des Mitarbeiters orientieren sollte:

„Es ist schwieriger als man sich das vorher so denkt. Wesentlich zeitintensiver auch. Es ist nix, was nebenher laufen kann. Man muss mehr Zeit für die Führung aufwenden, um auf der anderen Seite die Entlastung zu kriegen fachlicher Art. Wobei es gravierende Unterschiede gibt, bei den Personen, immer individuell.“

„Dass es sehr schwer ist. Überraschend schwer ist. Schön, Mitarbeiter zu haben, die einen

⁹¹ Die sechs Teilnehmer der Untersuchungsgruppe II sind aus Zeitgründen nicht nach ihren Erfahrungen mit der Führungsrolle befragt worden.

entlasten. Es braucht viel Zeit, um mit dem Mitarbeiter Gespräche zu führen, was gibt es für Aufgaben. Natürlich auch die Feststellung, dass man für die Mitarbeiter dann auch so verantwortlich ist, der Vorgesetzte ist, dass der Mitarbeiter auch mit Problemen kommen kann und mal nicht kommt. Die fachliche Komponente finde ich auch schwierig bzw. herausfordernd. Führungskraft sein ist keine Sache, die man so nebenbei machen kann“.

„Man wird gefordert. Es kommen Leute, die aktiv etwas wollen. Ich kann in die Führungsaufgabe reinschnuppern. Üben mit drei Mitarbeitern. Ich kann nicht ganz so viel Aufmerksamkeit reinstecken, aber es läuft.(...) Und es ist Potential da, etwas mehr zu machen“.

„Ich finde Führung nicht sehr einfach. Auch, Vorgesetzter-werden, ist nicht einfach. Das geht nicht mal so geschwind neben her, find´ ich. Erste Erkenntnis: bestimmte Dinge akzeptieren die Mitarbeiter, bestimmte Dinge wollen sie nicht entscheiden und delegieren sie deshalb an mich. Ich delegiere ungern, weil ich mir teilweise unsicher bin, einfach nicht souverän genug bin, zu sagen, ich bin der Chef. Chef sein ist eine einsame Sache, finde ich, teilweise. Als Mitarbeiter ist man einer von vielen, als Chef hat man das irgendwie gar nicht. Das ist so das, was meine erste grundlegende Erkenntnis ist. So ein bisschen Einzelner. Ich stelle mir Führung eher im Team vor. Ich bin diejenige, die Verantwortung trägt, rechtfertig vor anderen, mache ich alles gern, doch alle arbeiten mit am gleichen gemeinsamen Ziel. So und das macht dann Spaß“.

„Wichtig ist Zielorientierung in der Führung und innerhalb der Zielvorgaben, der Zielerreichung, aber schon teamorientierte Führung, ... insbesondere wenn die Ergebnisse nur dann in Summe erreichbar sind, wenn die Mannschaft auch weiß, dass sie ein Team ist. Aber wichtig ist, dass jeder einfach weiß, was er zu bringen, zu erfüllen hat, dass er das Ziel kennt und da auch Feedback bekommt, wie er denn in der Zielerreichung ist. Also auch regelmäßiges Abgleichen, Zielstand und Feedback, was man erwartet, ist wichtig als Führungsinstrument oder als Führungsgrundsätze. ... auch Vorbild sein“.

„Ich glaube, dass es unglaublich wichtig ist, dass die Führungskraft Vorbild ist. Ich kann nur das fordern, was ich selbst bringe. In Bezug auf Engagement, Zeit oder auch Motivation, zum Arbeiten. Authentizität wird hoch geschätzt bei den Mitarbeitern. Sich nicht zu verstellen oder etwas zu konstruieren, sondern irgendwo man selbst zu sein, so dass man hohe Verlässlichkeit ausstrahlt. Das ist immer mein Ziel gewesen. Wenn ich was sage oder zusage, dann muss es gehalten werden. Das ist die Erfahrung, die ich gemacht habe, die da mit am wichtigsten trägt. Und Klarheit in der Linie, was auch bedeutet, in Personalfragen oder in Sachfragen immer klare Entscheidungen zu treffen. Das sind meine wichtigsten Erfahrungen“.

„Jeder Mensch ist anders zu motivieren und anzusprechen und diese „Knöpfchen“ gilt es herauszufinden. Das ist für mich das Wichtigste. Und bei der Team-Zusammenstellung die Menschen zunächst mal so zu nehmen, wie sie sind und ihre Stärken herauszufinden und sie entsprechend einzusetzen. Ich möchte nicht aus einem Ackergaul (kann ziehen über einen langen Zeitraum) ein Rennpferd (kann schnell rennen) machen. Das ist die wichtigste Erkenntnis“.

„Mitarbeiterführung ist zeitintensiv; man muss 30-40 % für Mitarbeiterführung aufbringen. Das Gesamtergebnis ist nur so gut, wie der Mitarbeiter mitzieht und mitarbeitet und genau weiß, was er tun soll. So gut kann auch nur das Ergebnis sein. Erkenntnis, dass jeder Mitarbeiter eine eigenständige Persönlichkeit ist. Man kann nicht alle über einen Kamm scheren. Man kann Grundlinien und Grundvorgaben geben, doch letztendlich muss man aus jedem einzelnen seine Stärken herauskristallisieren. Man muss die Führung dem Niveau des Mitarbeiters anpassen“.

Folgende Erfahrungen und Erkenntnisse haben die Untersuchungspersonen aus den beiden Untersuchungsgruppen I und II während der Tandem-Coaching-Qualifikation bzgl. ihres Führungsverständnisses und ihres Führungsverhaltens gewonnen:

Untersuchungsgruppe I	Untersuchungsgruppe II
<p>„Ob ich sie neu gewonnen habe, weiß ich nicht. Aber es hat sich zumindest wieder in den Vordergrund gespielt, dass man es nicht allen recht machen kann. Das man manchmal einfach unpopuläre Entscheidungen treffen muss und die dann durchsetzen und nicht alle danach fragen und manchmal auch einen Weg bis zum Ende zu gehen, auch wenn er für einzelne dann nicht so erfreulich ist“.</p> <p>„Gespräche, die ich vorher gescheut habe, zu führen, konsequent ran zu gehen und die Probleme offen anzusprechen. (...) Und ich glaub, mir ist klar geworden, dass man eine Person nicht komplett ändern kann und nicht so formen kann, wie man sie gerne hätte. Aber ich bin mehr in die Vorgesetztenrolle rein gekommen und stelle mich mehr den Anforderungen, Gespräche zu führen“.</p> <p>„Durch die strukturierte Fragestellung sind wir oft zu einem anderen Kern gekommen, als die ursprüngliche Fragestellung bzw. das Thema. Und Erkenntnisse da draus, wie man solche Dinge greifbar hinbekommt, (...).Die Erkenntnis mit der Strukturierten Fragestellung da hin zu kommen und das dann nachher auch auszuarbeiten war neu“.</p> <p>„Bei unseren Tandem-Coachings stand das Führungsverhalten oftmals gar nicht im Vordergrund. Wir haben öfters andere Themen gecoacht. (...)“.</p> <p>„Es ist schon so, dass die dort im Tandem-Coaching besprochenen Punkte immer wieder aus dem Arbeitsalltag waren und ich da schon einiges mit in die Umsetzung bringen konnte und insbesondere einige Punkte, die in der Zusammenarbeit mit dem Team waren bzw. mit meiner Struktur, die ich da unter mir aufgebaut habe. (...). Und diese Erfahrung, diesen Fortschritt, den ich durch das Tandem-Coaching habe, auch meinen Mitarbeitern in der ersten Stufe etwas weitergeben. (...)“.</p> <p>„Die eigene Position noch besser zu beschreiben Dazu besser zu verstehen, welche Rolle da gewisse Verhaltensweisen von mir spielen in der Reaktion meiner Gegenüber. (...) Das hat schon bei mir die Erkenntnis gebracht, dass gerade in extremen Führungssituationen man eben drei Mal überlegen muss, welches Wort man wie wo anwendet. Und sich vorher die eine oder andere Frage (...) vielleicht zu stellen und dadurch dann gefasster in die dann kommende zumeist absehbare Situation ruhiger zu gehen. Das ist eine Erkenntnis, wie wirkt meine eigene Person, wie kann ich mich durch den Perspektivenwechsel, den ich vielleicht kurz vor einem herannahenden Problem durchlaufe, besser verhalten“.</p>	<p>„Wieder intensiver Fragen stellen“.</p> <p>Eigenes Finden von Lösungen führt zu höherer Identifikation der Mitarbeiter, Coaching ist in jedem Fall sehr sinnvoll und wird in jedem Fall verfeinert! `Mein` Werkzeug für die Zukunft“.</p> <p>„Nicht sofort und selbst alles lösen. Als Vorgesetzter beraten, aber nicht die Aufgabe/das Problem übernehmen. Zeitmanagement besser. Mitarbeitermotivation noch nicht optimal“.</p> <p>„Es ist in bestimmten Situationen wichtig, Lösungen nicht vorzugeben, sondern den Mitarbeiter zu `coachen`“.</p> <p>„Bei Gesprächen mit Kollegen und Teammitgliedern hat sich die Art und weise der Gesprächsführung geändert. Weniger beratend, dafür aber zielgerichtetes Hinterfragen“.</p> <p>„Themen versuchen mehr aus der Distanz zu betrachten/hinterfragen. Kollegen öfter um ein Coaching-Gespräch bitten, um selbst mehr mögliche Alternativen zu sehen und mehr Klarheit/Sicherheit bei Entscheidungen zu haben“.</p>

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich die Untersuchungspersonen durch das Tandem-Coaching ihrer Rolle und Position als Führungskraft bewusster geworden sind. Sie sind zu der Erkenntnis (wieder-)gelangt,

dass sie Probleme mit strukturierten Fragen angehen können,

dass sie die Mitarbeiter selbst Lösungen finden lassen und diese nicht vorgeben müssen,

dass sie als Führungskraft nicht alles mit sich selbst abmachen müssen.

dass sie als Führungskraft selbst öfter ein Coaching-Gespräch nutzen sollten,

dass sie manchmal auch Entscheidungen durchsetzen müssen, und dass sie auch in Extremsituationen gefasst und ruhig reagieren können.

Nutzen des Tandem-Coachings in beruflichen Veränderungssituationen

Folgenden Nutzen haben die Untersuchungspersonen aus den beiden Untersuchungsgruppen aus dem Tandem-Coaching gezogen:

Untersuchungsgruppe I	Untersuchungsgruppe II
<p>„Mit den ganzen neuen Gesellschaften hat sich beruflich schon relativ viel verändert. In diesem Zusammenhang habe ich zwei Teams, die räumlich auseinander gelegen haben, zusammengeführt. Dabei habe ich auch einen Mitarbeiter frei gesetzt und speziell in diesem Fall hat mir das Tandem-Coaching genutzt, wie ich mit der Situation umzugehen hatte“.</p> <p>„Meine Position im Unternehmen ist die gleiche nach wie vor. Berufliche Situation, da ist einiges so ein bisschen im Fluss, weil ich Tätigkeiten von andern Abteilungen hier mit betreue. Hintergrund ist eben, dass wir den Sozialplan und gesellschaftsrechtliche Veränderungen gemacht haben und anstehen und bei der Personalabteilung eine stärkere Mitwirkung/Unterstützung gefragt ist. Und da hat mir das Tandem-Coaching genau geholfen. Es gab Problem mit einem Kollegen und Fragestellungen, wie geht man damit um. Das Tandem-Coaching mit meiner Partnerin und ihnen (als Supervisorin) hat mir geholfen, neutral mich da einzuordnen und zu gucken, wo sind denn die Probleme und was man machen kann und einen Blick von draußen auf meine Position und meine Fragestellung gerade zu werfen“.</p> <p>„Die Konzeption und Struktur des Tandem-Coachings habe ich das ein oder andere Mal im Mitarbeitergespräch angewandt. Das war sehr gut, das hat mich vorangebracht. Auch in den Fällen, in denen ich gecoacht worden bin, habe ich die Erkenntnisse weitgehend umgesetzt“.</p> <p>„Im Unternehmen hat sich viel getan; Gründung von drei Gesellschaften. Ich gehöre jetzt zu einer anderen Gesellschaft, doch bei mir hat sich nichts verändert. Nach wie vor habe ich zwei Mitarbeiter“.</p> <p>„Nur insofern, dass wir eine andere Firma sind und ich einen anderen Vorgesetzten habe, an den ich direkt berichte. Beim Alltagsgeschäft ist alles geblieben. Als Zusatzbelastung habe ich meine Kollegin vertreten, die in Mutterschaftsurlaub war, und jetzt wiederkommen wird. und die wesentlichen Aufgaben wieder übernehmen. Das Tandem-Coaching hat darauf nicht gewirkt und das war auch nicht von mir getrieben“.</p> <p>„Die Makroveränderungen, die Umorganisation haben mich direkt ja nicht betroffen. Deswegen hat sich meine direkte Situation nicht verändert. Allerdings, um die einzelnen Punkte zu verstehen, hat mir das Tandem-Coaching mit meinem Partner schon genützt, das besser zu verstehen auch anhand der ein oder anderen kritischen Hinterfragung oder Fragestellung anders an diese Themen heranzugehen und sie von der anderen Seite zu betrachten. Das definitiv, auch, um meine eigene Position besser zu</p>	<p>„Ende der Anstellung in Sicht und dazu gute Inputs erhalten“.</p> <p>„Keine Veränderung der beruflichen Situation. Elemente des Coaching-Prozesses konnten sehr gut in Mitarbeiter-Gesprächen eingesetzt werden, z.B. Förderung der Mitarbeiter eigene Entscheidungen zu treffen bzw. zu vertreten“.</p> <p>„Vertriebsinnendienst wurde (...) aufgeteilt, dadurch Reduzierung der Mitarbeiter von neun auf vier. Entscheidung im Mai/Juni für (...), davor Job-Unsicherheit. Zu der Zeit kein Tandem-Coaching, jedoch bei Gesprächen mit 'Ratgebern' geholfen; habe mich da als Gecoachter `verhalten“.</p> <p>„Aufgabenverschiebung durch Umstrukturierung. Ich habe versucht, in schwierigen Gesprächen das Tandem-Coaching-Konzept anzuwenden“.</p> <p>„Es gab keine beruflichen Veränderungen“.</p> <p>„Ein Teil des Servicecenters wird zum Jahresanfang an andere Firma übergeben, Trainingsgruppe kommt hinzu. Tandem-Coaching war allgemein hilfreich. Ein Thema wurde direkt im Coaching besprochen“.</p>

<i>verstehen und auch zu sehen, worum kommt dir jetzt diese Situation, diese Veränderung um dich herum bedrohlicher vor, als sie ist. Das hat es sicherlich bewirkt durch die strukturierte Frageform“.</i>	
---	--

Das Tandem-Coaching hat die Untersuchungspersonen, die sich im Untersuchungszeitraum in einer andauernden beruflichen Veränderungssituation befanden, insgesamt bei folgenden Themen unterstützt: Reduzierung und Freisetzung von Mitarbeitern, Probleme mit Kollegen, Führen von Mitarbeitergesprächen, Umgang mit Unsicherheiten, Umstrukturierungen und Änderung der Aufgabenverteilung.

5.4.3 Einstellungen zum Coaching und zum Tandem-Coaching

Die untersuchten Personen der Gruppe I wurden vor der Tandem-Coaching-Qualifikation befragt, ob sie selbst schon einmal gecoacht worden seien bzw. als Coach tätig wurden.

Gecoacht worden

Von acht Untersuchungspersonen⁹² sind fünf noch nie gecoacht worden. Eine Untersuchungsperson ist vor einigen Jahren durch einen externen Berater gecoacht worden, als ihr eine andere für sie neue Funktion im Unternehmen zugeordnet wurde. *„Anlass war eine neue Herausforderung, bisschen Orientierung geben“.* Das damalige Coaching erstreckte sich über sechs Termine. Eine andere Untersuchungsperson hatte auch Vorerfahrungen durch ihre Teilnahme an einem externen Coaching. *„Es waren Übungen, sich selbst mal Zeit zu nehmen, freier zu denken und sich bestimmter Dinge bewusst zu werden“.* Die Teilnahme an diesem Coaching war freiwillig und beinhaltete acht Sitzungen über ein halbes Jahr verteilt.

Eine weitere Untersuchungsperson betont die Rolle ihres Vorgesetzten als Unterstützer und Coach bei ihrer beruflichen Entwicklung.

„Ich habe sicherlich immer ein Vorgesetztenverhältnis gehabt, wo ich mich immer offen geäußert habe, was ich kann, und was ich nicht kann. Und habe auch die Stärken des Vorgesetzten beratend in Anspruch genommen. Ohne dass wir das Coaching genannt haben“.

Als Coach tätig

Von den acht Untersuchungspersonen gaben vier an schon einmal im sportlichen Bereich, unter Freunden oder im privaten Bereich als Coach fungiert zu haben.

„Das waren 10-12-jährige Mädchen im Turnen zu Schulzeiten“. *„Wenn ich den Begriff so weit fasse, jemanden zu unterstützen, dann ganz bestimmt, aber ohne das mit dem Bewusstsein zu machen, ich coache hier jetzt. Ich denke unter Freunden macht man das oft. Wobei man dahin tendiert, einen Rat zu geben und alles besser zu wissen“.* *„Coach bin ich immer für meine Frau, die hat sich selbständig gemacht. Da fühle ich mich als Coach, um sie aufzubauen“.*

Zwei der Untersuchungspersonen betonten ihre Funktion als Feedback-Geber in Form eines Vorgesetzten-Coachings.

„Coaching ist ein Teil der Führung, das dazu beitragen soll, nachhaltig und langfristig Erfolge zu erzielen“ und „Feedback geben als Coaching im weitesten Sinne, das tue ich“.

⁹² Die sechs Teilnehmer der Untersuchungsgruppe II sind aus Zeitgründen nicht nach ihren Vorerfahrungen zum Coaching befragt worden.

„Erst neulich nach einer Sitzung hat mich auch ein Kollege angerufen und gefragt, wie hast Du das jetzt gemeint, und dann hab´ ich gesagt, wieso hast Du das in der Sitzung nicht so ... gemacht. Und dann hab´ ich ihm Feedback gegeben. Das geht so in die Richtung Coaching, obwohl das jetzt nicht institutionalisiert ist“. „Beruflich habe ich sicher den ein oder anderen gecoacht. Das bezeichne ich eigentlich mehr als normale Führung, denn als Coaching. Und dieses Jahr will ich drei Mitarbeiter selbst coachen, nur das ist sicher kein professionelles Coaching. Es geht darum, mit dem Mitarbeiter über Stärken und Schwächen zu sprechen, Weiterbildungen, Zielvereinbarungen und Feedback mit dem Development-Bogen⁹³ durchzuführen“.

Eine andere Untersuchungsperson übte kurzzeitig während einer Weiterbildung Coachingfunktion für ihre Mitstudierenden in der Peergroup aus.

Die Antworten der Untersuchungspersonen zu dieser Fragestellung zeigen, dass der Begriff Coaching durch sie sehr weit gefasst wird und dessen Bedeutungszusammenhang keineswegs für alle Führungskräfte gleich zu setzen ist. Führungs- und Coachingaktivitäten werden von der Hälfte der Untersuchungspersonen offensichtlich gleichgesetzt. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass keine der Untersuchungspersonen vor der Tandem-Coaching-Qualifikation beruflich professionell oder institutionell als Coach tätig war.

Verständnis von Coaching und Tandem-Coaching

Die acht Untersuchungspersonen der Gruppe I sind vor der Tandem-Coaching-Qualifikation befragt worden, was sie unter Coaching verstehen⁹⁴. Zusätzlich dazu wurde von allen zwölf Untersuchungspersonen nach der Tandem-Coaching-Qualifikation festgehalten, was sie unter Tandem-Coaching verstehen.

„Unter Coaching verstehe ich, mit jemandem zusammen daran zu arbeiten, dass er seine eigenen Potentiale besser ausnützt; sein Wissen in die Richtung... sich auch selber besser erkennt ... ein Feedback zu geben, ´nen Rücken zu stärken, aber ohne meine Meinung demjenigen aufzudrücken. Jemanden zu unterstützen, sich weiterzuentwickeln.“

„Coaching (aus dem Englischen) heißt, es wird einem etwas beigebracht, z.B. Personal zu führen, d.h. wie gehe ich mit Mitarbeitern um und bewältige meine Aufgaben gut“.

„Ich bin Sportler, dann vergleiche ich das mit einem Fussballcoach. Der sagt, was gut läuft oder ein Stück weit nicht gut läuft in einem Spiel, in einer gewissen Situation. Coaching ist für mich nicht nur Feedback geben, sondern auch sagen, wie könntest Du es anders tun (Tipps und Anregungen)“.

„Ein Gegenüber, der durch ein Gespräch neue Aspekte aufzeigt, z.B. dass Druck vielleicht auch etwas Positives bedeuten kann. Coach ist jemand, der schon Erfahrungen hat auf einem Gebiet, mich anleiten und mir helfen kann, in gewisse andere oder verschiedene Richtungen zu denken“.

„Also Coaching ist für mich eine Form des Gesprächs, des Austausches, auch ein Stück weit der Führung, in der man doch relativ offene ...offenes Austauschen, als eine Situation des Vertrauens, des Rapports geschaffen hat und man ... ja, der eine sein Problem schildert, oder der eine eine Aufgabenstellung hat, die er nicht alleine lösen kann und der andere zuhört und entsprechend Tipps oder Feedback gibt, wie so was gelöst werden könnte. Das ist für mich Coaching. Es ist nicht das Training einer absoluten Grundarbeitsweise oder bei einer Fussballmannschaft auch nicht des Spiels direkt, sondern mehr das Betreuen drumherum. Also das Zuhören und Feedback geben würde ich ins Coaching hineininterpretieren für mich“.

„Coach ist ein Trainer. Eine Trainingsfunktion kann ich nur erfüllen, wenn ich mich mit dem zu

⁹³ Hierbei handelt es sich um eine Bezeichnung eines internen Mitarbeiter-Beurteilungsbogens.

⁹⁴ Die sechs Teilnehmer der Untersuchungsgruppe II sind aus Zeitgründen nicht nach ihrer Definition von Coaching befragt worden.

Trainierenden auseinandersetze. Sehe, wie er bestimmte Dinge macht und ihm Möglichkeit gebe, darüber nachzudenken wie er Dinge besser machen kann. Und im Fußball trainiert man das dann. Ich erwarte, dass ein Coach erkennt und sagt, den oder jenen Ansatzpunkt für eine Verbesserung hast du. Die Mittel hast Du, damit müsstest Du eigentlich dieses Problem besser in den Griff bekommen. Das erwarte ich“.

„Wenn ich jemanden coache oder gecoacht würde ist meine Erwartungshaltung, dass jemand wirklich versucht, mit einem objektiven Standpunkt eine Situation beobachtet, ein Verhalten beobachtet und dann ganz gezielt Tipps gibt, Hinweise gibt, wie man möglicherweise die ein oder andere Situation anders auflösen könnte. Welche Handlungsalternativen habe ich? (...) Ein Coach zeigt Handlungsalternativen auf. Und aus seiner Sicht beschreibt er, wie er das Verhalten und das Handeln sieht“.

„Ein Coach ist für mich ein Aufpasser, ein Partner, der neutral an ein Thema rangeht und versucht, die Stärken und Schwächen von jemanden raus zu kristallisieren, vorhandene Verhaltensstrukturen irgendwo aufzuweichen und an gewissen Beispielen die Themen dann durchzusprechen. Coach ist für mich wie so´n Trainer. Ein Privattrainer in diesem Fall“.

Wie die Interviewstatements zeigen, haben die befragten Untersuchungspersonen zu Beginn der Tandem-Coaching-Qualifikation bereits eine umfassende Vorstellung von Coaching: Zu einem Coach geht man, wenn man Unterstützung braucht. Der Coach ist eine neutrale erfahrene Person des Vertrauens, der aus einem objektiven Standpunkt heraus eine Situation bzw. ein Verhalten beobachtet und Stärken und Schwächen herauskristallisiert. Er ist wie ein Privattrainer, der zuhört, Feedback gibt, Ansatzpunkte für Verbesserungen erkennt und auch Handlungsalternativen aufzeigt. Der Coach unterstützt so seinen Gegenüber in einem offenen Austausch, sich weiterzuentwickeln.

Tandem-Coaching definieren die Untersuchungspersonen folgendermaßen: Zwei Personen schließen sich zu einem Tandem zusammen – beide keine qualifizierten ausgebildeten Coaches, aber doch mit einer Methodik bekannt gemacht und mit einem Verhaltenskodex vertraut – um in gegenseitiger Unterstützung im Sinne einer Hilfe zur Selbsthilfe, Probleme zu analysieren und durch eine strukturierte Vorgehensweise und entsprechende Fragestellungen individuelle Lösungswege zu finden und Maßnahmen zu definieren.

Untersuchungsgruppe I	Untersuchungsgruppe II
<p><i>„Unter Tandem-Coaching verstehe ich, dass sich zwei Führungskräfte, Kollegen, Partner im weitesten Sinne zu einem Tandem zusammenschließen und sich gegenseitig im Bedarfsfall mit Coaching unterstützen. Einer wird gecoacht, einer ist der Coach“.</i></p> <p><i>„Mit einer zweiten Person ... eine Person, die mit einer Fragestellung an mich herantritt, probiert – wenn ich coache – erst einmal ... das Problem zu analysieren und dann mit neutralen Fragen von außen stehend die Probleme zu betrachten und probieren, Probleme und Fragestellungen zu lösen. Jemand für sich allein hätte in dem Moment gar nicht so den Kopf, das so zu bewerkstelligen“.</i></p> <p><i>„Strukturierte Hilfe zur Selbsthilfe; dem Anderen die Möglichkeit geben, sein Problem darzustellen. Ihm zu helfen, sein Problem genauer einzugrenzen. Daraus ihn auch durch die strukturierte Fragestellung zu unterstützen, seinen Lösungsweg zu finden“.</i></p> <p><i>„Also ich verstehe unter Tandem-Coaching, dass sich zwei Personen gegenseitig unterstützen oder helfen</i></p>	<p><i>„Analyse zur Selbsthilfe“.</i></p> <p><i>„Intensives Hinterfragen; durch Fragen führen und zwar hin zu eigenen Lösungsansätzen, tieferen (Selbst-)Erkenntnis, Selbstreflexion; Aufbrechen eingefahrenen und verkrusteten `Strukturen`“.</i></p> <p><i>„Einem Ratsuchenden helfen, eine Lösung für sein Anliegen zu finden“.</i></p> <p><i>„Vorbereitung auf bestimmte Situationen. Lösungsfindung der Untersuchungsperson durch gezielte Fragestellungen des Coaching-Partners“.</i></p> <p><i>„Gegenseitige Unterstützung bei der Suche nach Lösungen bezüglich einer Aufgabe (positiv/negativ)“.</i></p> <p><i>„Unterstützung durch den Coach bei der Findung und Bewertung von Handlungs-/Entscheidungsalternativen“.</i></p>

durch eine strukturierte Art und Weise – einer coacht und der andere wird gecoach – wird man durch sein Thema, sein Problem geführt und kann dadurch sein eigenes Tun reflektieren und tatsächlich zu einer Lösung und Vorgehensweise kommen, wie man mit dem Problem umgeht“.

„Unter Tandem-Coaching verstehe ich, dass sich eine Peergroup bildet, zwei Personen, die Kollegen sein können oder Mitarbeiter eines Unternehmens. Beide keine qualifizierten ausgebildeten Coaches, aber doch mit einer Methodik bekannt gemacht und mit einem Verhaltenskodex vertraut, der es ihnen erlaubt, sich gegenseitig, aufgrund einer bestimmten Fragesystematik und einer bestimmten Vorgehensweise helfen kann, Probleme zu lösen“.

„Ich verstehe, dass man in einer Partnerschaft sich nach einem definierten, vorgegebenen Weg dem geschilderten Problem des Zucoachenden nähert. Und im Prinzip der Coach durch den geschilderten vorgegebenen strukturierten Weg den Ratsuchenden in einer Lösungsfindung unterstützt, ohne ihn dabei zu beeinflussen, dass man sagt „So und so musst Du es machen“ und er schließlich seinen eigenen Weg generieren kann. Das für mich das Wichtigste bei der ganzen Sache ist, dass über den strukturierten Weg das Problem erfasst wird und durch den Perspektivenwechsel beleuchtet wird und das ganze in einem Versuch münden lässt, Maßnahmen zu definieren, mit denen man aus der Situation jetzt weiter vorwärts gehen kann. Ohne, dass das gleich die Lösung sein muss. Sondern zu sagen, das sind die nächsten Schritte, die kannst du angehen, um weiter zu kommen und das Problem bestenfalls zu lösen. So versteh ich das“.

Im Vergleich der Äußerungen zu den Begriffen Coaching und Tandem-Coaching werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede deutlich. Beide Verfahrensweisen, Coaching oder Tandem-Coaching, sind bei Problemstellungen hilfreich, die nicht allein angegangen werden können. Die Probleme werden im Gespräch strukturiert bearbeitet mit dem Ziel, individuelle Handlungsalternativen und Umsetzungsstrategien zu entwickeln. Während der Coach eine neutrale erfahrene Person des Vertrauens ist, handelt es sich beim Tandem-Coaching um keinen professionellen Coach.

5.4.4 Einstellungen und Erfahrungen zum Lernen im Tandem

Ausgehend von der Überlegung, dass bestimmte Lernformen⁹⁵ die Lernmotivation und die Aufmerksamkeit und damit den Lernerfolg des Lernenden steigern könnten, wurden in dieser Untersuchung die Vorerfahrungen und Einstellungen der Untersuchungspersonen zu unterschiedlichen Lernformen erfragt.

Der Großteil der Untersuchungspersonen (U=8)⁹⁶ ordnet sich selbst eher der Gruppe der Allein-Lerner zu. Wobei sie betonten, dass es sehr stark darauf ankommt, was gelernt werden soll. Sich selbst Wissen anzueignen, gelingt nach Aussage der Untersuchungspersonen gut in Einzelarbeit. Wenn es um das thematische Verstehen oder den Austausch

⁹⁵ Auf die in der Didaktik und der Lernpsychologie Anwendung findenden Konzepte zu Lernformen, Lerntypen und Lernstilen soll an dieser Stelle lediglich verwiesen werden u.a. auf die Veröffentlichungen von Gagné (1980), Noer (1998), Vester (2001), Koppelin (2005) und Hamann (2007).

⁹⁶ Zu diesem Fragenkomplex wurden aus Zeitgründen nur die Untersuchungspersonen der Gruppe I befragt.

von Wissensinhalten geht, wird das Lernen zu zweit oder in einer Gruppe als effektiver eingeschätzt. Dem Lernen zu zweit wird vor dem Lernen in der Gruppe noch der Vorzug gegeben, da der Einzelne nach Ansicht einiger Untersuchungspersonen beim Lernen in einem Tandem mehr profitieren kann und auch mehr Spaß hat.

„Alleine. Ich glaube, ja, es ist so. Schon immer. Ich habe sehr stark autodidaktisch gelernt. Learning by doing. Musste mich selbständig durchschlängeln. Im Studium habe ich grundsätzlich alleine gelernt. Hier ist es so, dass ich mir viel allein erarbeite, aber ich bearbeite auch viel mit den engsten Vertrauten. Gemeinsame Strategien und Lösungen zu finden. Ich bin definitiv kein nur Teamworker! Dazu bin ich zu sehr Individualist“. „Alleine lerne ich, um mich zunächst konzentriert einzulesen und mich mit Grundwissen zu versorgen. In der Gruppe lerne ich gerne, um ein neues Themengebiet zu erkennen und etwas Neues zu hören. Mit einem Partner zusammen, um Wissen auszutauschen“.

„So vom Typ her lerne ich schon am besten allein. Ich lerne bestimmt Dinge sehr sehr schnell und, wenn ich in einer Gruppe lerne, ist es mir zu langweilig. Wenn es aber um Themen geht, wo Austausch wichtig ist, da ist eine Gruppe besser. Und da denke ich, ist es zu zweit besser als in der großen Gruppe, weil da mehr für den Einzelnen rüber kommt“.

„Wenn ich ein klares Ziel vor Augen habe, und das Ziel wirklich erreichen will, brauche ich keinen, der mich mitzieht. Ich muss schon in der Lernpartnerschaft das Gefühl haben, das nützt mir auch. Wenn ich nur den anderen mitziehen muss, dann nicht“.

„Eigentlich lerne ich am liebsten für mich alleine, denn dabei kann ich mein Tempo bestimmen. Am erfolgreichsten lerne ich aber in der Gruppe z.B. im Studium. Auswendiglernen hat mich schon immer angekotzt. Ich bin ein Mensch, der wissen muss, wie etwas funktioniert, und dann kann ich es nachlesen und dann kriege ich es hin. In der Studiengruppe habe ich sehr erfolgreich gelernt. Meine Studienkollegen mussten mir erzählen, was in der Vorlesung war und ich war dadurch in der Lage, das gleich umzusetzen“.

„Eine Gruppe gar nicht. Ich bin nicht derjenige, der in der Gruppe viel lernen kann. Am liebsten alleine, das war auch schon im Studium so. Ich bin maximal zu zweit. Wenn drei oder vier zusammen sind, habe ich immer das Gefühl, da ist zu viel Leerlauf dabei. Mit jedem Partner mehr ist da mehr Leerlauf drin, weil der ganz andere Interessen mit drin hat. Das Maximale wären zwei“.

„Ich lerne am besten, wenn ich nicht irgendwas lesen muss, sondern mir irgendwas erklärt wird. Ich muss in einem Dialog was sehen und was lernen. An der Hochschule, wenn der Professor da vorne sein Zeug macht, da konnte ich immer lernen. Und wenn ich dann die Möglichkeit habe, da nachzuhaken. Das kann 'ne Gruppe sein oder zu zweit. Auf jeden Fall, allein lernen, ein Buch aufzuschlagen, das ist nicht mein Ding, lieber im Team oder Zweierbereich“.

„Kommt drauf an, was es zu lernen gibt. Zu Schulzeiten habe ich immer alleine gelernt; zu Studienzeiten immer zu zweit oder zu dritt. Das zu zweit oder zu dritt fand ich sehr viel effektiver. Weil es beim Einzellernen eher einen Auswendiglernencharakter hat und zu zweit oder zu dritt da geht es eher um das thematische Verstehen. Das fand ich sehr viel besser; hat viel mehr Spaß gemacht“.

Die Antworten der Untersuchungspersonen zeigen, dass keine eindeutige Präferenz, jedoch eine Aufgeschlossenheit gegenüber dem Lernen im Tandem durchaus vorhanden ist.

Vorerfahrungen in der Zusammenarbeit mit einem Lernpartner

Die Teilnehmer der Untersuchungsgruppe brachten teilweise Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Lernpartnern mit. Die eine Hälfte der Untersuchungsgruppe verfügte vor der Tandem-Coaching-Qualifikation noch über keinerlei Erfahrung mit dem Lernen im Tandem. Die andere Hälfte der Untersuchungsgruppe kannte das Lernen zu zweit aus der Schulzeit oder dem Studium speziell zur Vorbereitung auf Klausuren oder zur Examensvorbereitung. „Nur während dem Studium oder damals beim Abitur. Seitdem ich im Beruf bin, habe ich niemals wieder etwas zu zweit gemacht. Die Erfahrung im Studium zu zweit zu arbeiten war gut“. Eine der untersuchten Personen kannte die Bildung von Lernpartnerschaften aus dem Englischlernen. Alle Untersuchungspersonen bevorzugten vorstrukturierte Lernwege vor selbstorganisiertem Erlernen.

„Je komplexer das Thema, desto eher würde ich etwas Strukturiertes wollen. Wenn ich an Mathematik denke, denke ich, es ist wichtig, dass es strukturiert ist. Bei ... weiß ich nicht ... Philosophie oder Deutsch oder so was, ist es wichtiger, meiner Meinung nach, dass es selbstorganisiert ist ... dass man sich selbst ein erst einmal ein Bild macht und eine eigene Meinung bildet und die dann diskutiert.“

„Kommt drauf an. Bei einem neuen Thema wie z.B. Coaching, zunächst durch vorstrukturiertes Wissen. Danach würde ich mir Bücher ausleihen oder im Internet weitersuchen (selbstorganisiert).“

„Ich glaube, ich komme mit vorstrukturierten Dingen ganz gut zurecht. Ausgehend von der Erfahrung im Studium, da hat jemand einen Fahrplan.“

„Selbstorganisiertes Lernen, selbst erarbeiten“. „Ich bin jemand, der eher selbstorganisiert lernt. Eine starre Struktur ist mir da manchmal etwas zuwider. Ich finde da meistens meinen eigenen Weg.“

„Ich gucke mir schon etwas selbst an, aber ich schätze vorstrukturierte Lernwege. Da muss ich mir schon darüber keine Gedanken machen. Denn, wenn jemand es so macht, gehe ich davon aus, dass er sich dabei etwas gedacht hat. Bin für beides offen. Sehr viel lerne ich aus dem Täglichen. Für mich ist der gesunde Mix wichtig. Ich lerne aus Büchern (Erkenntnisse, Ideen) plus Training, das ist ideal.“

„Ich glaube, eher vorstrukturiert. Alles, was ich mache ist immer klar vorstrukturiert von Anfang an. Ich glaube, deshalb lerne ich auch so. So dass sich irgendwann mal etwas ergibt, das war noch nie meine Mentalität irgendwo.“

Für alle Untersuchungspersonen der Gruppe I war die Form des Lernens im Tandem für das Erlernen von Tandem-Coachaktivitäten und letztlich das Erreichen einer Tandem-Coaching-Kompetenz nach eigener Einschätzung sehr geeignet:

„Für mich war das super, weil ich in meinem normalen beruflichen Umfeld eigentlich kein Team um mich habe. (...) Wir arbeiten eher selten im Team gemeinsam etwas aus; jeder hat seine eigenen Aufgabengebiete, die er selbständig regelt. Und so fand ich das wirklich gut, dass ich mit jemanden meine Themen diskutieren konnte.“

„Ich habe mich sehr wohl gefühlt in den Coachings. Und dieses, dass beide voneinander lernen, diese Wechselbeziehung fand ich sehr gut.“

„Es ist die beste Lernform insbesondere bei dem Thema, learning by doing. In Seminaren bei Rollenspielen, wenn man dann schauspielern muss und vor einem Publikum, das liegt mir eher nicht. Eher am konkreten Beispiel.“

„Ja, ich finde es gut ... super effektiv. Seminare finde ich zu anonym; da versteckt man sich doch meistens hinter der Menge (...) man bringt sich da nicht voll ein (...) dass das so eine Dynamik entwickelt, wie ein Tandem-Coaching. Allein kann man manches einfach nicht lösen, deshalb finde ich es eine gute Lösung. Und dieses Wechseln (...) es darf auch ruhig eine größere Gruppe sein ... dass man nach Bedarf sagt, mit dem könnte ich das und das lösen, finde ich einfach genial. Je nach Thema und Erfahrung gehe ich dann mal zu ihm oder zu ihr. Die Dynamik in so einer Zweierform, dass der eine nur den anderen coacht, finde ich schon super. Und die Zeiteffizienz. Man kann in einer Dreiviertelstunde so viel schon ansprechen und anstoßen.“

„Sehr. Wobei ich noch nie in meinem Leben mit einem Partner zusammen gelernt habe. (...) Für mich war auch sehr gut, dass der Tandempartner ein völlig anderer Mensch war, mit dem ich bisher noch gar nichts zu tun hatte und auch sonst im Alltag nichts zu tun habe. Das war irgendwie interessant, dass ein paar andere Dinge mit rein kamen, mit denen ich sonst nicht zu tun habe. Und das war für mich geeignet.“

„Das war für mich persönlich sehr gut geeignet.“

Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit dem Tandempartner

Die Zusammenarbeit mit dem Tandempartner war im Vorfeld bereits gut und hat sich für alle Untersuchungspersonen (U= 12) im Verlauf der Tandem-Coaching-Qualifikation aus deren Sicht aus den drei nachfolgend genannten Aspekten positiv entwickelt:

Vertrauen und Offenheit

Die untersuchten Tandempartner kannten sich größtenteils schon aus dem unternehmerischen Arbeitszusammenhang und konnten begleitet durch die Tandem-Coaching-

Qualifikation ihr Vertrauen zueinander und ihre offene Kommunikation intensivieren und festigen.

„Der erste Eindruck, den ich von meinem Tandempartner hatte, hat sich relativ schnell bestätigt. Es hat da keine Überraschungen gegeben.“

„Hat alles super funktioniert von Anfang an.“

„Die Offenheit war von Anfang an ziemlich groß, möchte ich behaupten.“

„Das Vertrauen war von Anfang an da, da hat es keine größeren Entwicklungen gegeben. Aber von den Fähigkeiten des Einzelnen sind schon Entwicklungen da, die man gespürt hat. Meinem Empfinden nach in den Gesprächen zum Ende hin auch.“

„Man erfährt und lernt deutlich mehr als Mensch in seiner Fähigkeit, mit Menschen umzugehen.“

„Wir sind aneinander gewachsen. Es ist aber beschränkt auf diese Coaching-Aktionen; wir sehen uns sonst kaum. Es gibt nur wenige Führungskräftetreffen, wo wir zusammen kommen, und da sprechen wir jetzt auch miteinander, was wir vorher nicht unbedingt getan haben.“

„Wir haben vorher schon recht viel zusammen gearbeitet und da war sowieso schon ein enger Bezug da. An manchen Ecken vielleicht jetzt noch ein bisschen mehr Offenheit.“

„Wir haben vorher manche Sachen nicht so detailliert angesprochen.“

„Gewisse Schwierigkeit lag darin auch neben der positiven Auswirkung, weil wir Tandempartner uns ja schon vorher sehr sehr gut kannten.“

Effiziente Fragestellungen

Einige Untersuchungspersonen wussten durch ihren bisherigen Kontakt mit dem Tandempartner im Unternehmen, welche Themen dieser mit in die Coaching-Gespräche bringen würde. Durch die strukturierte Vorgehensweise im Tandem-Coaching konnten die Themen intensiver und zeiteffizienter bearbeitet werden.

„Zum einen, dass man in der Coachingarbeit auf Dinge stößt, die man so selbst gar nicht sieht. Das erkennt man an der Überschrift und was dann nachher wirklich das Thema ist. Das ist sehr deutlich raus gekommen. Und die Erfahrung, dass man mit der richtigen Fragestellung sehr weit kommen kann.“

„Viele Themen wussten wir daher im Grunde schon ein bisschen Bescheid von dem Anderen. Dann wurde es durch das Tandem-Coaching wirklich strukturierter und man hat sich dann wirklich die Zeit genommen und nicht nur die halbe Stunde Mittagspause, die man genutzt hat, um erst einmal Luft abzulassen. Wir haben uns früher immer nur das Problem geschildert und für die Frage, „was machen wir damit jetzt, hatten wir keine Zeit. Das war im Coaching eine ganz gute Sache. Die Zusammenarbeit mit meinem Tandempartner war vorher schon gut und ist es auch während der Coachings geblieben.“

„Als mein Tandempartner wusste, wie das im Coaching mit der Fragestellung funktioniert und was er will, hat er sich, glaube ich wohler gefühlt, und dann war es auch für mich etwas einfacher.“

„Es ging einfach dann schneller, wenn sie auch gemerkt hat, sie muss mich auch mal unterbrechen, oder man die Fragestellung so nach und nach so angewandt hat“. Das Beeindruckendste war auch, wie zeiteffektiv wir das nachher hinbekommen haben. Durch die einzelnen Stepps sind wir relativ schnell auf den Punkt gekommen.“

„Zum Aufwand, wir sind nachher immer effizienter geworden.“

Zuverlässigkeit und Unterstützung

Die Tandem-Coaching-Termine wurden ernst genommen und zuverlässig wahrgenommen. Die Tandempartner haben gegenseitige Unterstützung erfahren.

„Wir haben das von Anfang an sehr ernst genommen; es war nie so, dass einer keine Lust gehabt hat. Ich habe meinen Tandempartner schätzen gelernt und unsere Gespräche waren auf gleich bleibend hohem Niveau.“

„War von Anfang an ziemlich groß; es war keine Verbesserung oder Verschlechterung drin.“

„In so einem Tandem ist es schön zu hören, Du kannst ruhig kommen, ich unterstütze Dich oder ich bereite es mit Dir vor.“

„Die Unterstützung hat in den Tandem-Coachings stattgefunden. Außerhalb im Arbeitszusammenhang hat sich das nicht ergeben“.

Alle zwölf Untersuchungspersonen konnten sich die Fortführung ihrer Zusammenarbeit nach Abschluss der Tandem-Coaching-Qualifikation mit ihrem Tandempartner vorstellen. Dabei wurde ein regelmäßiger Rhythmus betont, der die Coachingthemen nicht ausgehen lässt und trotzdem genügend Übungsphase bietet.

„Ich halte nix davon zu sagen, wir machen mal weiter und treffen uns dann mal in einem halben Jahr wieder. Klar bei Bedarf. Aber ich werde nicht besser als Coach, wenn ich nur ein Mal im Jahr coache und ich glaube, es gibt viel zu viele Themen, bei denen man behilflich sein kann. Wenn wir es weiter machen, dann in gescheiterten Abständen, damit man sich auch wirklich weiter entwickeln kann. Sonst bleiben wir auf einem Entwicklungsstand wie jetzt, wo es manches Mal gut läuft und manches Mal eben nicht so und meine Lernkurve bleibt dann irgendwie gleich“.

„Wenn wir das Tandem-Coaching jetzt fest weiter machen, dann würde ich schon auf einen Rhythmus gehen von alle acht Wochen. Das würde ich sonst zu häufig finden. In der Lernphase war der Abstand zu lang, aber jetzt weitermachen und alle vier Wochen zusammen kommen, da haben wir jetzt schon gemerkt, dass uns der Stoff ein Stück weit ausgeht und der Zeitaufwand dann auch“.

Alle zwölf Untersuchungspersonen konnten sich ebenfalls vorstellen, nach ihrer ersten Tandem-Coaching-Erfahrung eine weitere neue Lernpartnerschaft einzugehen. Wichtig wäre dann für die Auswahl, dass der Tandempartner über ein vergleichbares methodisches Vorgehen beim Tandem-Coaching verfügt, aber aus einem anderen Bereich des Unternehmens oder aus einem gänzlich anderen Unternehmen kommen würde.

„Eher jemand, der nicht aus meinem Bereich kommt und nicht den gleichen Chef hat, nicht die gleichen Mitarbeiter, nicht die gleichen Kollegen. Die Mitarbeiter einfach nicht kennt und damit nicht selber schon irgendetwas mitbringt. Da würde ein ganz Außenstehender vielleicht einen ganz anderen Aspekt reinbringen“.

„Er soll natürlich das gleiche Grundgerüst vom Tandem-Coaching haben wie ich. Die gleiche Methodik schon mal kennen. Und dann wäre es interessant, mit jemanden ein Coaching zu machen, der aus einem ganz anderen Bereich kommt“.

Einige Untersuchungspersonen zeigten Interesse, ein Tandem-Coaching mal ganz bewusst mit einem männlichen bzw. weiblichen Gegenüber, mit einem anderen Erfahrungsschatz, aber mit Verständnis für die Führungsaufgaben durchzuführen. Andere Untersuchungspersonen hatten die Idee, für bestimmte Themen punktuell auch andere Tandem-Coaches aus der Qualifikationsgruppe um ein Tandem-Coaching-Gespräch zu bitten, was einzelne Untersuchungspersonen nach Abschluss der Tandem-Coaching-Qualifikation auch so umgesetzt haben.

Aussagen der Untersuchungspersonen (U= 6) zu förderlichen und hinderlichen Auswirkungen der Tandemarbeit auf den Lernprozess:

„Wenn der externe Druck nicht da ist, dass der Supervisor dazukommt, dann vergrößert sich die Zeitspanne, in denen die Tandem-Coaching stattfinden. Das vielleicht. Ich wäre als Coach jetzt sicherlich weiter, wenn wir den 1-Monats-Rhythmus eingehalten hätten und keine Termine verschoben worden wären“.

„Förderlich auf jeden Fall die Offenheit und die Vertrautheit, die ich speziell mit meinem Tandempartner hatte“.

„Förderlich die Struktur, wie wir das aufgebaut haben, dass wir hier zu dritt saßen in einem separaten Raum. Mit einer Organisation, wann man sich trifft, so dass das in einer gewissen Kontinuität lief“.

„Der persönliche Kontakt hat sich auch förderlich ausgewirkt, dass das alles in einer sehr persönlichen Atmosphäre war. Sehr stressfrei“.

Der Aspekt, dass sich die Tandempartner bereits vor der Tandem-Coaching-Qualifikationen aus ihrem beruflichen Arbeitszusammenhang kannten und teilweise eng zusammenarbeiten, hatte für das Lernen im Tandem insgesamt sowohl förderliche als auch hinderliche Auswirkungen.

„Ich glaube der Aspekt, der sowohl förderlich als auch hinderlich ist, war, dass als Paar schon Vertrauen da war. Man muss dann nicht alles abtasten und sich diese Vertraulichkeit auch erarbeiten. Was auch hinderlich ist, weil man viele Sachen im Büro sowieso schon besprochen hat und dann denkt, dass muss ich ja nicht noch mal sagen. Aber mit einem Fremden würde man es doch noch mal sagen oder überhaupt erst einmal versuchen, auszukriegen“.

5.4.5 Auswahlkriterien, Anforderungen und Erwartungen an den Tandempartner

Auswahlkriterien an den Tandempartner vor der Zusammenarbeit

Die Untersuchungspersonen der Gruppe I (U= 6) wurden vor der Zusammenarbeit mit dem Tandempartner konkret danach befragt, ob sie die folgenden Auswahlkriterien für wichtig halten.

Alter „Ein wenig. Ich würde mir eher jemanden aussuchen, der älter oder gleich alt ist; aber in Relation mit dem Erfahrungsstand. Es kann auch jemand jünger sein, wenn er schon etwas gemacht hat, was ich jetzt spannend finde“. „Ungefähr gleich alt oder älter“. „K.O.-Kriterium für mich wäre, wenn jemand so von sich überzeugt ist, dass er sowieso nichts ändern will. Dann lässt er sich von mir ohnehin nichts sagen. Derjenige muss sich schon auch von mir was sagen lassen und an meiner Meinung interessiert sein. Das ist eigentlich unabhängig vom Alter“. „Kann es nicht sagen, vielleicht eher mit einem Jungen. Nein, Alter ist kein Kriterium“. „Sekundäre Rolle, Erfahrung ist wichtig“. nein, muss aber ein gewisses Maß an Lebenserfahrung haben oder eine herausragende Sache gemacht haben, z.B. Olympiasieger“. „Berufserfahrung bedingt ein gewisses Alter und das Thema Chemie könnte ins Alter reinspringen. Es muss mit der geistigen Einstellung zu tun haben. Jemand muss bereit sein, sich diesem Thema zu öffnen“.

Geschlecht „Überhaupt nicht“. „Egal“. „Nein“. „Wäre mir egal“. „Habe ich kein Problem. Könnte exzellent mit einer Chefin arbeiten, muss nur gut sein“. „Nein, könnte interessant sein, weil eine Frau durchaus anders an Dinge herangeht als ein Mann“.

Führungsstil „Etwas anderer Führungsstil als ich.“ „Nicht, weil ich denke, dass es einen bestimmten sowieso nicht gibt“. „Niemand, der nur von oben nach unten delegiert und nix gibt. Ausgeglichenen, fairen Führungsstil“. „Ich hätte nicht gerne einen Tandempartner, der Militärerziehung hinter sich hat. Ich bin der Boss und was ich sage gilt“. „Da wird es schon etwas schwieriger, vielleicht ... wenn jemand einen autoritären Führungsstil führt, wäre das für mich ein Problem, ja. Partnerschaftlich, teamorientiert wäre wichtig“. „Wenn es jemand wäre, der einen völlig aristokratischen Stil hat, dann hätte ich damit ein Problem, und davon würde ich mir auch nicht viel sagen lassen“. „Könnte auch jemand sein, der autokratisch führt. Müsste aber Verständnis dafür aufbringen, dass man nicht alle Personen autokratisch führen kann. Also im Vertrieb funktioniert das nicht. In der Fertigung kann das schon funktionieren. Im Vertrieb das sind eigene Persönlichkeiten. Der andere muss einen Führungsstil haben, den ich akzeptieren kann und der praktikabel ist“.

Wertvorstellungen „In Richtung Erziehung sollte es eine ähnliche Wertvorstellung geben, ... dass man sich gegenüber ehrlich ist, dass man ... die Dinge, die man für wichtig hält im Leben, ... oder so etwas wie Zuverlässigkeit untereinander, sich auf jemanden verlassen können, ne richtige Kommunikation, Dinge offen und rechtzeitig ansprechen. Ja, ist vielleicht kurz gefasst“. „Gleichgelagerte Wertvorstellungen, die ich auch zu Grunde lege“. „Generell bin ich relativ tolerant. Es könnte jetzt sein, wenn einer jetzt völlig verbogen ist, dann würde ich es irgendwann abbrechen“. „Das wäre interessant, wenn es in der Einstellung so wäre, wie auf meinem Niveau wäre. Das ist das, was ich mit Chemie meine“. „Ja, ich kann keinen faulen Menschen ertragen“. „Die sollten annähernd deckungsgleich sein. Dass Leistung etwas zählt und Fairnes“.

Führungserfahrung „Sollte er haben, größere Historie, über die man reden kann“. „Ist sicher von Vorteil. Wobei man sich auch ein Bild machen kann, in dem Moment, in dem man Führung erfahren hat. Jeder erfährt Führung und, wenn man sich darüber so ein bisschen Gedanken gemacht hat, kann man, denke ich, an der Ecke auch sagen, dass hat mir gefallen oder auch nicht gefallen“. „Gleiche oder mehr Berufserfahrung“. „Keine Präferenzen“. „Nicht zwingend. Nein. Da habe ich relativ viel. Und ich kann auch von jemandem, der wenig bis jetzt hat, reflektiert werden. Keine besonderen Anforderungen in der Richtung, dass es ein besonders Erfahrener sein müsste“.

Fachliche Qualifikationen „Braucht er nicht, Berufserfahrung und Lebenserfahrung reicht“. „Er sollte im weitesten Sinne schon aus einem ähnlichen Bereich eines größeren Unternehmens kommen. Wenn es darum geht, gezielte Situationen zu klären, hilft es, glaube ich, wenn jemand so eine Situation auch nachvollziehen kann“. „Nein, ist sekundär“.

Methodische Grundlagen „Keine, weil ich denke, dass man die meisten davon auch im Rahmen dieses Tandem-Coachings sich aneignen kann, wenn man sie noch nicht hatte“. „Ja, da wäre es natürlich interessant ... also das ist das, was ich vorher sagte, Systematik und auch die Dinge aufgeräumt anzugehen. Da wären bestimmte Kompetenzen interessant, wo ich mich schwer tue, die genauer zu benennen. Ja. ... Je aufgeräumter er ist, umso interessanter wäre er für mich. Je besser er die Dinge, die Abläufe im Griff hat. Das Zeitmanagement ... ja“. „Ich erwarte da keine Vorbildung im Coaching, sondern einfach einen vernünftigen, ehrlichen, klaren Menschen“. „Ich erwarte keinen unstrukturierten Menschen. Ich verlange, dass selbständig strukturiert wird. Erwarte roten Faden in der Argumentation und da sollten Grundlagen da sein“. „In der Lage sein zu einer strukturierten Vorgehensweise, zielführend, keine Laberrunden“. „Gar nichts. Für mich ist Berufserfahrung das wichtigste“.

Persönlichen Eigenschaften „Ein offenes ansprechen von Themen; gut zuhören, verstehen, was ich sag´; wobei ich gerade sehr darauf gehe, was ich erwarte, wenn ich mein Problem anspreche. Andersrum erwarte ich auch, wenn ich coachen soll, dass die Person die Themen auch nicht verklausuliert, sondern auch ihr Problem offen anspricht. Das ist wahrscheinlich das schwierigere noch“. „Muss ein Vertrauensverhältnis herrschen, deshalb ist der Tandempartner-Vertrag sehr wichtig“. „Die Fähigkeit, sich in andere hineinversetzen, d.h. verstehen, dass jemanden etwas emotional beschäftigt, das irgendwas nicht funktioniert. Menschliches Einfühlungsvermögen“. „Veränderungsbereitschaft, Lernbereitschaft, wirklich auf die Dinge einzugehen, was vielleicht auch jemand anderes sagt, unabhängig davon, wie viel Jahre ich an Erfahrung mitbringe. Sich auf was Neues einlassen und mal was Neues ausprobieren wollen auch, wenn man es die letzten zwanzig Jahre anders gemacht hat. Experimentierfreudig“. „Derjenige muss das Ganze ernst nehmen und nicht gerade als Spiel betrachten. Oder so mitnehmen, weil es jetzt gerade „hip“ ist“. „Ich hätte sehr gern jemanden, der positiv denkt, eher Herausforderungen als Probleme sieht. Ich brauche dort keinen Freund finden. Möchte aber Beziehung aufbauen. Da fühle ich Wärme, mich verstanden und Wellenlänge muss stimmen“. „Positiv und offen für Neues“. „Gesundes Maß an Empathie, dass er sich hineinversetzen kann in meine Rolle und in die Probleme“. „Er muss besser sein, als ich!!! Was er mitbringen muss ist wirklich eine Überzeugung und letztendlich eine gewisse Erfolgsstory. So dass ich wirklich sagen muss, das lohnt sich zu übernehmen, oder seine Kritik ist berechtigt. Kritikfähig muss man sein, aber bin ich nicht gerne. Eine gewisse Persönlichkeit muss er mitbringen“.

Sonstige Auswahlkriterien „Die Motivation muss natürlich auch da sein“. „Das ganze Thema Tandem-Coaching muss mir Spaß machen (...) man steckt sicher mehr Energie rein, wenn es Spass macht und die Chemie stimmt“.

Zusammenfassend lässt sich feststellen: Das Kriterium des Alters des Tandem-Coaches scheint generell zweitrangig; lediglich die Lebenserfahrung des Tandem-Coaches ist den Untersuchungspersonen in diesem Zusammenhang wichtig. Auch das Geschlecht spielt nur dann eine Rolle bei der Auswahl eines Tandem-Coaches, wenn bewusst geschlechtsspezifisch weibliche bzw. männliche Herangehensweisen und oder eine Andersartigkeit gesucht werden. Beim Auswahlkriterium Führungsstil lässt sich unter den Untersuchungspersonen keine einheitliche Meinung erkennen. Die einen würden sich von einem Coach mit andersartigem Führungsstil nichts sagen lassen. Es wäre demnach für diese Gruppe der Ratsuchenden ein Ausschlusskriterium. Für den anderen Teil der untersuchten Führungs-

kräfte wäre es gerade interessant, mit einem Coach zu arbeiten, der einen anderen Führungsstil als den eigenen vertritt.

Die Wertvorstellungen des Tandem-Coaches sollten, so die Meinung der Untersuchungspersonen aus Gruppe I, mit denen des Ratsuchenden weitgehend übereinstimmen. Mit dem Thema Führung sollte der Coach reflektiert umgehen können, um eine als problematisch geschilderte Situation im Tandem-Coaching auch nachvollziehen zu können. Die persönliche Erfahrung als Führungskraft selbst wird von den Untersuchungspersonen allerdings als nachrangiges Auswahlkriterium bewertet. Auch eine fachliche Qualifikation wird von den Untersuchungspersonen nicht erwartet. Für die Untersuchungspersonen ist das Kriterium Berufs- und Lebenserfahrung ausschlaggebend. Methodisch ist der Untersuchungsgruppe wichtig, dass der Tandem-Coach ehrlich, klar strukturiert und zielführend vorgeht.

Bezüglich der persönlichen Eigenschaften sind den Untersuchungspersonen bei der Auswahl des Tandempartners mehrheitlich fünf Kriterien wichtig. Der Tandem-Coach sollte Persönlichkeit haben, Einfühlungsvermögen besitzen, veränderungs- und lernbereit und positiv eingestellt sein und motiviert und mit Spaß an das Tandem-Coaching herangehen.

Auswahlkriterien bzgl. des Tandempartners nach der Zusammenarbeit mit dem Tandempartner

Alle Untersuchungspersonen aus beiden Untersuchungsgruppen (U= 12) wurden nach der Zusammenarbeit mit dem Tandempartner konkret danach befragt, welche Faktoren aus ihrer jetzigen Sicht für eine erfolgreiche Zusammenarbeit zwischen zwei Tandempartnern ausschlaggebend sind. Dabei gab es kleine Unterschiede zu den vor der Zusammenarbeit genannten Auswahlkriterien.

Das wichtigste von allen Untersuchungspersonen (U=12) angegebenen Kriterium war das gegenseitige *Vertrauen*, ein Vertrauensverhältnis, das das Stillschweigen oder die Verschwiegenheit gegenüber Dritten impliziert⁹⁷:

„Vertrauen und Offenheit, das wahre Problem zu besprechen“. „Das man Vertrauen entgegen bringen kann, das ist erst einmal die Voraussetzung, dass man das miteinander macht. Das meine ich als Gecoachte und auch als Coachsicht“. „Weil man bespricht da ja schon Sachen, die nicht jeder im Unternehmen hören muss. Da ist es halt extrem wichtig zu sagen „Mensch Du kannst das sagen“.

Das von neun der zwölf untersuchten Personen und damit am zweithäufigsten genannte Kriterium war die Bereitschaft, offen und ohne Scheu und Vorbehalte an die Zusammenarbeit mit dem Tandempartner heranzugehen. Am dritthäufigsten genannt wurde das Kriterium Akzeptanz und gegenseitiger Respekt.

„Dass die Chemie stimmt. Dass ich denjenigen sympathisch finde. Dass wir die gleiche Sprache sprechen“. „Irgendwo auch eine Sympathie; ich muss mit dem auch können“. „Ich glaube, dass da eine gewisse persönliche Zuneigung da sein muss. Mit Differenzen in grundsätzlichen Dingen, glaube ich, kommt man nicht sehr viel weiter“. „Muss halt Akzeptanz da sein und Respekt für den jeweils anderen“. „Ausschlaggebend für eine erfolgreiche Zusammenarbeit ist, dass man sich gut versteht“.

Der am vierthäufigsten genannte Faktor für eine erfolgreiche Zusammenarbeit mit einem Tandempartner war dessen praktische Führungserfahrung:

⁹⁷ Da sich die Wortbeträge der Untersuchungspersonen zu diesem Fragenbereich sehr ähnelten, werden an dieser Stellen der Untersuchung nur einzelne Interviewausschnitte wiedergegeben.

„Und ein Erfahrungsschatz sollte schon da sein, verschiedene Problemfelder selber auch schon erlebt zu haben. Nicht nur in Büchern davon gelesen zu haben. Die Fragestellung sollte nicht etwas ganz neues sein, außer bei Einzelfällen“. „Also eine Führungskraft müsste es sein“. „Ich bin mir noch nicht ganz einig, weil mir dazu die Erfahrung fehlt zu sagen, man hat Leute mit ähnlichem Erfahrungshintergrund“.

Ergänzend wurden folgende Merkmale für eine erfolgsversprechende Tandemarbeit von einzelnen Untersuchungspersonen angegeben:

- Interesse an diesem Thema,
- Überzeugung, Tandem-Coaching als taugliches Handwerkszeug anzunehmen,
- Vorgehen nach Tandem-Coaching-Methode,
- bestimmte Fähigkeiten, aktiv zuzuhören, die beschriebene Situation aufnehmen zu können, reflektieren zu können, und dann im richtigen Moment die richtigen Fragen zu stellen,
- intensive Unterstützung,
- die zeitliche Verfügbarkeit und der Willen,
- und eine Ernsthaftigkeit dabei.

Der Vergleich der Auswahlkriterien vor und nach der Lernerfahrung mit dem Tandempartner zeigt einen hohen Übereinstimmungsgrad:

Auswahlkriterien an den Tandempartner vor der Lernerfahrung	Auswahlkriterien an den Tandempartner nach der Lernerfahrung
Vertraulichkeit	Vertrauen (Stillschweigen gegenüber Dritten)
offene und ehrliche Form der Kommunikation	Offenheit, d.h. ohne Scheu und Vorbehalte
Andersartigkeit oder Unterschiedlichkeit	Akzeptanz
Methodisch klar strukturierte Vorgehensweise	Erfahrung

Deutlich wird eine Abweichung bzgl. der Anforderungen an den Tandempartner zum Merkmal Erfahrungshintergrund. Nach Abschluss der Tandem-Coaching-Qualifikation wird der Erfahrungshintergrund als Führungskraft als viert wichtigstes Auswahlkriterium genannt, während die persönliche Erfahrung als Führungskraft vor der Tandem-Coaching-Qualifikation noch als nachrangiges Auswahlkriterium gesehen wurde.

Anforderungen an die Teilnahme am Tandem-Coaching

Die Untersuchungspersonen der Gruppe I (U= 6)⁹⁸ wurden vor der Zusammenarbeit mit dem Tandempartner zunächst allgemein danach befragt, welche Anforderungen eine Person ihrer Meinung nach mitbringen muss, die am Tandem-Coaching teilnimmt.

Von einer Großzahl der Untersuchungspersonen wurde als die wichtigste Anforderung überhaupt die in einer offenen und ehrlichen Form der Kommunikation zum Ausdruck kommende Vertraulichkeit genannt, dicht gefolgt von den Anforderungen an die Erfahrung des Tandem-Coaches als Führungskraft.

⁹⁸ Zu diesem Fragenbereich wurden nur die sechs Interviews derjenigen Untersuchungspersonen aus Gruppe I ausgewertet, die an der gesamten Tandem-Coaching-Qualifikation teilnahmen, um die vor der Qualifikation genannten Anforderungskriterien mit denen nach Abschluss der Qualifikation genannten Anforderungskriterien vergleichen zu können.

Offenheit, Ehrlichkeit, Vertraulichkeit, Integrität, Kritikfähigkeit „Eine Bereitschaft, beides zu machen: Zu coachen und sich coachen zu lassen natürlich. ´ne Offenheit, ´ne Kritikfähigkeit in beide Richtungen: Kritik anzunehmen und auch Kritik verständlich rüberzubringen“. „Jemand der offen kommunizieren kann. Ich hätte Schwierigkeiten, wenn ich offen an das Tandem-Coaching ran gehe und der andere eher reserviert, mit anderem Anspruch“. „Freude daran, Feedback bekommen und Feedback geben“. „Wichtig ist mir, dass jemand ehrlich seine Meinung sagt und das auch vertraulich behandelt. Wenn da Mister Klatschbase dabei ist oder nur persönliche Ziele verfolgt mit den Dingen, dann würd´ ich ihm nicht wirklich was erzählen. Dann sollte er lieber nicht am Tandem-Coaching teilnehmen“. „Wir sollten da niemanden drin haben, der Sachen nach draußen trägt“.

Chemie „Und dann muss irgendwie die Chemie stimmen, dass es zusammen passt. Es ist aber nicht richtig zu präzisieren, wann die Chemie stimmt“. „Muss das Gefühl haben, dass derjenige mir etwas geben kann. Ich höre dem zu und nehme ihn für voll. Und das Gefühl, ich könnte mit dem auch privat meine Zeit verbringen. Chemie muss stimmen“. „Von der Chemie zu mir passen. Es ist ein Thema, wo man sich jemandem öffnen muss, und ich würde mich leichter tun, wenn ich weiß, o.k. da ist eine Beziehung da oder ein relativ offenes Verhältnis da. Während mit jemandem neuem erst eine Beziehung aufgebaut werden muss. Da kann man Zeit sparen“.

Erfahrung „Gewisse Erfahrung auch ... mit einem Studienanfänger, denke ich, würd´s nicht funktionieren“. „Wäre hilfreich, wenn man einen Coach hätte, der schon Jahre in Führungsverantwortung ist. Wobei das ja nicht heißt, dass er es richtig gemacht hat“. „Und für mich wäre es natürlich sinnvoll, wenn der eine gewisse Erfahrung hätte, von der ich auch wiederum mit profitieren könnte“. „Gleichgelagerte Themenstellungen, ähnliche Stellung im Unternehmen“. „Ich wünsche mir schon jemanden, der Erfahrungen mit Stress- und Führungssituationen hat. Sonst wäre das zu einseitig. Dann wird man mir schwer was sagen können“. „Ich brauche jemanden, der gut in der Lage ist, gut einen Standpunkt/Meinung zu vertreten“. „Erfahrung im Job haben“. „Jemand, der etwas Ähnliches macht, hätte Vorteile. Ich möchte auch etwas mitnehmen von dem anderen und dazu muss derjenige auch ähnliche Berufs- und Führungserfahrung haben“.

Nur für eine der Untersuchungspersonen war der Aspekt der Hilfe zur Selbsthilfe wichtig. Alle anderen Untersuchungspersonen erwarteten, dass der Coach ihnen auch eindeutige Vorgehensweisen, Tipps und Ratschläge aus seiner eigenen Erfahrung zur Verfügung stellte. Daneben wurde auch die Andersartigkeit oder Unterschiedlichkeit des Coaching-Partners als wichtiges Anforderungskriterium von mehreren Untersuchungspersonen angeführt, wobei die Wertvorstellungen in etwa übereinstimmen müssen.

Hilfe zur Selbsthilfe „Mir geht es darum, dass der andere mich durch kreative Dinge, die Wege selber finden lässt. Der zwar Vorschläge macht, aber nicht sagt, das musst Du jetzt aber so machen, das ist dann so viel besser. Das muss ich dann schon selber finden“.

Unterschiedlichkeit „Ruhig sollte er sein, weil ich im Gegenteil eher unruhig bin. Ich möchte ja etwas kontrollierter in meiner Außenwirkung sein“. „Und es sollte vielleicht jemand sein, der nicht ganz so ist wie ich, der auf eine andere Art seinen Erfolg hat. Interessante Facette: Wie macht der das? Wie geht er vor. Nicht im gleichen Verhalten bestätigen“. „Sollte nicht rein aus dem Vertrieb kommen (konzentriert auf Umsatzzahlen), d.h. nicht zu einseitig“. „Zu ähnlich dürfte der Tandempartner nicht sein. Es sollte immer noch ein Austausch möglich sein“. „Es muss nicht gerade die gleiche Aufgabenstellung sein, die ich gerade habe. Darf durchaus auch etwas anderes sein, weil sonst gleitet man in die täglichen Probleme dort mit ab, die beide gleich haben“. „Kann vom Aufgabenpunkt her ziemlich anders gelagert sein“.

5.4.6 Individuelle Lernziele

Die Untersuchungspersonen wurden vor der Durchführung der Tandem-Coaching-Qualifikation befragt, wie sie ihre Mitarbeiterführung einschätzen und in welchen Bereichen sie bei sich selbst Entwicklungspotentiale erkennen.

Eigenschaften einer „guten“ Führungskraft

Die Untersuchungspersonen aus der Gruppe I (U=8) wurden vor der Tandem-Coaching-Qualifikation danach befragt, welche Eigenschaften sie einer „guten“ Führungskraft zusprechen.

„Wenn sie es schafft, jeden Mitarbeiter so zu betreuen, dass der sich wohl fühlt, die anderen sich aber auch nicht benachteiligt fühlen. Ich nehme mir mehr Zeit mit denen, mit denen es Spaß macht. Wobei das genau die falschen sind, weil die Zeit sollte man eigentlich auf die verwenden, die mehr Führung benötigen“.

„Die Führungsaufgabe ernst zu nehmen, ein Ohr zu haben für die Mitarbeiter und die Mitarbeiter entlang den delegierten Aufgaben weiterentwickeln“.

„Jemand, der zuhören will. Der überhaupt zulässt, dass ein Mitarbeiter ihm ein Feedback geben will oder mit Fragen auf einen zukommt. Und dem Mitarbeiter auch Feedback geben, z.B. das erwarte ich von Dir und da triffst Du die Erwartungen nicht so. Oder abwägen, warum der die Erwartungen nicht erfüllen kann. Das sind für mich die Hauptsachen. Fachlich muss eine Führungskraft für mich nicht der beste sein“.

„Wenn man einen relativ großen Spielraum hat für eigene Entscheidungen, Verantwortung übernimmt und gibt, selbständig arbeitet. Thema Verlässlichkeit finde ich wichtig. Dass mein Chef ansprechbar ist, da ist, hinter mir steht“.

„Ich sag´ mal Integrität, eine runde, geschlossene, ganzheitliche Person zu sein, die teilweise charismatische Züge hat, aber trotzdem die Leute um sich herum etwas gelten lässt und deren Meinung sowieso. Also zuhören können, entscheiden, schnell, die Dinge zusammenfassen und dann die Leute mit den Entscheidungen so zu berühren, dass sie denen auch folgen und losmarschieren“.

„Gute Führungskraft schätzt die Leute so ein und packt die Leute an dem Punkt so, dass sie in der Lage sind, die beste Leistung zu bringen. Und dass sie die Leute durch Information, Aktion, Motivation so mitnimmt, dass schlussendlich im Team die beste Leistung raus kommt. Das heißt fördern und fordern. ... Eine gute Führungskraft zeichnet aus, dass sie mit sehr hoher Wertschätzung mit den Leuten umgeht“.

„Die Fähigkeit in komplexen Zusammenhängen zu denken, über den Tellerrand hinauszuschauen; auch Emotionen von Sachen zu trennen. Aber auch mit gezielter Emotion eine Sache beeinflussen können. Zwischenmenschliche Wechselwirkungen erkennen und steuern zu können. Menschen zu Höchstleistungen führen. Das sind Voraussetzungen, die nötig sind. Und offen sein für Neues“.

„Der Vorgesetzte kann auch zuhören und auf die Themen der Mitarbeiter eingehen ... auch die Mitarbeiter fordert und fördert und auch selbst klar Vorstellungen hat. Wichtiges Thema ist meiner Meinung nach die Zielvereinbarung, dass man gleiche Vorstellungen hat von den Zielen und auch von der Aufgabe, und dass man auch ganz konkret an den Zielen nachhakt, weil irgendwann ein Ergebnis erwartet wird. Und letztendlich muss das Arbeiten auch Spaß machen. Ich denke, dass zeichnet eine gute Führungskraft auch aus, dass sie Motivation überbringen kann und dass die Mitarbeiter den Vorgesetzten respektieren und auch gerne für den Vorgesetzten arbeiten ohne, dass sie es eigentlich richtig merken, dass sie für jemanden anderes arbeiten“.

Zusammenfassend lässt sich für die Untersuchungsgruppe I sagen, dass sie unter einer „guten“ Führungskraft eine teilweise charismatische, in jedem Fall aber verlässliche Person versteht,

- die in komplexen Zusammenhängen denken kann,
- die offen ist für neue Entwicklungen,
- die Verantwortung übernimmt, Entscheidungen trifft und Ziele vereinbart,
- die Erwartungen transportieren und Aufgaben delegieren kann,

- die mit ihren Mitarbeitern im Austausch steht und ihre Führung auf den jeweiligen Mitarbeiter abstimmt,
- die ihre Mitarbeiter wertschätzt, respektiert und motiviert und die beste Leistung aus dem Team holt.

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die Untersuchungsgruppe der Befragten relativ ähnliche Überzeugungen besitzen, dass die Mitarbeiter als Einfluss- und Wirkfaktoren von Führung von besonderer Bedeutung sind.

Im Vergleich zu den von Müller (1988) aus seinen Interviews heraus betonten Merkmalen einer „guten“ Führungskraft (einen eigenständigen Standort einnehmen, höflich aber konsequent fordern, auch hinter unangenehmen Forderungen stehen, Vorbild sein, Kontakt zu den Mitarbeitern halten und diesen Orientierung, Sinn und Sicherheit vermittelt) lassen sich da durchaus Parallelen finden. Auch die Untersuchung von Schilling (2001)⁹⁹ zeigt bezogen auf die Konsequenzen von Führung ein deutliches Übergewicht von Nennungen subjektiv-theoretischer Überzeugungen, die mit Mitarbeitereinstellungen, -befinden, -verhalten, -leistung, -wissen und -fähigkeiten, Arbeitsbedingungen und organisationalen Ergebnisse und Wirkungen in Zusammenhang stehen. Gegenüber früheren Untersuchungen, in denen die Persönlichkeitsmerkmale der Führungskraft maßgeblich als Ursachen des Führungsverhaltens herangezogen wurden, werden in der Studie von Schilling (2001, S. 209) die Ursachen des Führungsverhaltens zu 70% in der Umwelt angesprochen.

Für das weitere Vorgehen in dieser Untersuchung wird unterstellt, dass sich die jeweilige Untersuchungsperson in Richtung der von ihr genannten Eigenschaften einer „guten“ Führungskraft entwickeln will.

Führungsauffassungen und Entwicklungspotentiale

Die Untersuchungspersonen (U=8) wurden weiter befragt, wie sie ihre Mitarbeiter momentan führen und wo sie bei sich selbst als Vorgesetzte Entwicklungspotentiale sehen, um die Führungsaufgabe noch besser erfüllen zu können.

„Ich führe die Mitarbeiter unterschiedlich. Am Anfang war ich ein laissez faire bzw. kooperativer Chef. Und bei Einzelnen hab´ ich dann irgendwann festgestellt, das funktioniert halt nicht. Und dann wird's auch mal autoritär. Ich denke ich führe situationsbedingt. Ich bin da mit mir oft nicht zufrieden, weil ich manchmal zu emotional, zu spontan Dinge mache, wo ich mich hinterher drüber ärgere. Das ist so das Entwicklungspotential, das ich sehe, dass ich mich mehr konzentriere, was will ich da jetzt eigentlich machen. Eher vorher noch nachdenken und gezielte auf die einzelnen Leute zugehen. Nicht nur im fachlichen, sondern auch die jährlichen Zielvereinbarungsgespräche regelmäßig zu führen“.

„Aktuelles Problem: Aufgaben nehmen zu (Umstrukturierung im Unternehmen) und Tagesgeschäft nimmt zu (mehr Personal erforderlich)“.

„Ich führe sie ziemlich an der langen Leine. Ich brauche die nicht anziehen. Das läuft so. Vielleicht müsste ich mich intensiver mit dieser Aufgabe auseinandersetzen. Zur Zeit habe ich 10 % Führungsaufgabe (Stabsfunktion) und 90% fachliche Aufgaben Controlling. Führungsaufgabe ist

⁹⁹ Schilling (2001) befragte 42 höhere, mittlere und untere Führungskräfte zweier Niederlassungen eines Telekommunikationskonzerns nach deren persönlichen Vorstellungen, Ideen und Erfahrungen von Führung. Ziel seiner Erforschung der subjektiven Theorien von Führungskräften war es, dieses Wissenssystem aufzudecken und die Inhalte und Strukturen theoretisch und empirisch zu analysieren. Schilling (2001) entwickelte sogenannte Konstruktkarten zum allgemeinen Verständnis von Führung (S. 143), von „guter Führung“ (S. 145) und von „schlechter Führung“ (S. 147) und eine kollektive Metastruktur subjektiver Führungstheorien (S. 216).

Spielweise und der erste Versuch, um zu sehen, ob das funktioniert. Weil das Team relativ selbständig arbeitet, braucht es da auch nicht mehr Aufmerksamkeit.“

„Es gibt einen bestimmten Rahmen, den wir teilweise schon festgelegt haben und teilweise noch festlegen müssen an Aufgaben, die wir alle zwei Wochen besprechen. Wie die Dinge getan werden müssen, interessiert mich wenig. Mitarbeiter sind alt genug dazu. Ich gucke drauf, dass die richtigen Themen angegangen werden. Zur Zeit habe ich das Gefühl, der Mitarbeiter braucht zu viel Zeit (Thema: Effizienz) für bestimmte Aufgaben. Da geht's dann an kritischere Punkte. Mitarbeiter reagiert auf Druck mit Krankheit. Beide haben zu viele Stunden gestempelt. Das müssen wir nächstes Jahr angehen. Ich tue mich schwer dran, zu entscheiden, wie viel Zeit ist für eine Aufgabe realistisch (eigener Maßstab finden). Das macht halt nicht so viel Spaß, auf jemanden Druck auszuüben. Das macht viel mehr Spaß, wenn alles super läuft“.

„Im Thema Zielvereinbarung da sehe ich auf jeden Fall noch Verbesserungspotential (...) das ist mir nicht systematisch genug. Es geht darum, sich ein bisschen mehr Zeit dafür zu nehmen, und dann kommen die anderen Dinge schon automatisch. Dann ist die Vorbereitung besser und dann entsteht auch mehr Zufriedenheit. Wir haben neben der reinen Vertriebsarbeit Leute eingestellt, die eine Business Development Aufgabe übernommen haben ohne direkten Kunden oder Vertriebsgebiet (Produktmanager). Das hätte ich gern in der Anlaufphase enger begleitet. (...) Ich tue mich schwer immer die Ausrede mit der Zeit zu suchen, aber es ist so“.

„Uhha, wie führ´ ich die? Ich mache viele Dinge denke ich aus dem Bauch heraus, nicht nach irgendeiner Technik, die mir jemand beigebracht hat, obwohl ich da auch Seminare besucht hab´ und sicher auch eine gewisse Weiterbildung hab´, aber das meiste mache ich so, wie ich denke, das mein Charakter ist, dass ich halt den Leuten mit hoher Wertschätzung gegenüberträte. Die versuche zu informieren. Brutal auch dazu mitreißer, Verantwortung zu übernehmen. Also bei mir ist der Grundsatz, ich gebe die Information, damit ein Gegenwert passiert, eine Reaktion verlange ich. Er muss sich darum kümmern. Das verlange ich. Ich bin relativ klar und deutlich im Feedback. Egal auf welcher Ebene, ich sage deutlich, was ich erwartet habe, was ich bekommen habe. Und versuche dem Mitarbeiter auch die Möglichkeit zu geben, sich zu erklären. Bin aber relativ ungeduldig, wenn die Erklärung mir fadenscheinig erscheint. Die Führung ist für mich ein ganz wichtiger Bestandteil. Ich informiere. Ich versuche eng an den Leuten dran zu sein. Die Tür immer offen zu halten. Die Leute können immer kommen. Ich versuche durch Vorbild vorzuleben, wie wichtig es ist, seinen Job hier sehr gut zu machen. Versuche, den Leuten durch intensive Auseinandersetzung klar zu machen, wo wir stehen. Und dadurch ein Gefühl in der Truppe zu erreichen, dass man sich insgesamt als Team fühlt und dass sich das Ganze zu einem Ziel hin, das ich natürlich vorgeben muss, hin entwickelt. Mehr kann ich nicht dazu sagen. Da müsste man die anderen in meiner Umgebung fragen, wie sie mich erleben. Im Kern habe ich vier Leute, die den Laden schmeißen. Mit denen mache ich wöchentliche Meetings. – Ich frage mich, ob die starke Verbundenheit immer so das beste ist, vage ich zu bezweifeln. An manchen Stellen fehlt mir der Abstand. Das ist wohl der Preis, dass ich sage ich baue zu den Leuten schon eine persönliche Beziehung auf. Vielleicht bin ich dadurch nicht in der Lage, den Mitarbeiter richtig zu fordern, an der ein oder anderen Stelle es dann vielleicht mal selber mache, weil ich zu stark drin bin. Ich brauche vielleicht Instrumente oder muss mein Verhalten ändern, dass die Mitarbeiter selber mehr Verantwortung übernehmen, selbständiger werden, so dass ich mich um andere Dinge kümmern kann und etwas mehr Abstand gewinne. Ich habe meine Führungsprinzipien und werde nie ein aalglatter Manager, der hier rein kommt und sagt, so läuft das. Aber ein bisschen mehr Distanz ohne Arroganz rüberzukommen, das wäre das, was mich interessiert“.

„Ich denke, dass ich die Mitarbeiter mit dem notwendigen Freiraum ausstatte. Dass ist immer auch eine Vertrauenssache, die sich entwickelt. Wer zuverlässig seine Leistungen bringt, erhält entsprechend größeren Freiraum. Je weniger das der Fall ist, desto mehr werde ich Einfluss auf sein tägliches Handeln nehmen. Wenn der Mitarbeiter die Spielregeln einhält, kann er seinen Spielraum voll ausschöpfen. Mein Ziel ist es, dass die Mitarbeiter selbst Verantwortung übernehmen – nicht nur verbal übernehmen, sondern auch leben -. Ich gebe zu, ich bin relativ dominant in meinem Führungsverhalten, hat sich entwickelt. Am Anfang habe ich die Gruppe sehr sehr eng geführt, ohne viel Auslauf, ziemlich stark an der Leine. Das hat sich im Laufe der Zeit, nachdem sich das ganze eingespielt hat und man wusste, wie man miteinander umgeht und sich auch alle zielgerichtet der Sache nähern, wird der Freiraum größer (Entwicklungsprozess). Also Vertrauen schaffen und wenn Vertrauen da ist, wird der Freiraum größer.

Ich fördere jeden, der Eigeninitiative zeigt; der den Bereich nach vorne bringen will in Einklang mit den übergeordneten Zielen. Jeder Mitarbeiter erlebt mich anders. Ist auch o.K. Ich bin zu jedem fair.

Es wird niemand bevorteilt. Und jeder kann für sich selber Vorteile draus ziehen, je nachdem, wie stark er sich einbringt.

„Ich leide sicher nicht (im Hinblick auf mein dominantes Führungsverhalten) an fehlenden Selbstbewusstsein oder Durchsetzungskraft. Sich bewusst zurückzuhalten, das fällt mir schwer, gerade wo ich hier etwas aufbaue und das als mein Baby sehe. Ich sollte mich vielleicht etwas mehr zurücknehmen und schauen, was da auf mich zukommt. Bin extremer Kopfmensch, auch wenn ich den Bauch nicht ausschließe, aber für mich ist immer wichtig, die Kontrolle zu haben. Und wenn ich loslasse, bedeutet das auch, Kontrolle aus der Hand zu geben. Und da gehört für mich das Höchstmaß an Vertrauen dazu. Einer Einzelperson eine Aufgabe zu übertragen ist in Ordnung. Doch, wenn diese Person die Aufgabe in die Gruppe trägt, weiß ich nicht, ob sie sich da durchsetzen kann. Dann einfach mal zu schauen, was passiert, fällt mir schwer. Meine Erfahrungswerte haben mir einfach noch nicht gezeigt, dass sich hier gruppenspezifische Effekte ergeben. Ich selber bin Mannschaftssportler und wenn man wirklich erlebt hat, was es bedeutet, in einem Team zu spielen und Erfolg zu haben, muss ich sagen, da hab´ ich das hier in diesem Bereich, obwohl ich darauf hinarbeite, noch nie erlebt. Da möchte ich bewusst mal mich zurückzunehmen (Entwicklungspotential). Thema Vertrauen, Kontrolle, Erfahrung. Bei Einzelpersonen mache ich das auch. Nur einer Gruppe etwas komplett frei überlassen? An bestimmten operativen Dinge auch, aber strategische ... da bin ich immer skeptisch. Weil, wenn ich dann Ergebnisse kriege, das genügt nicht meinem Anspruch. Vielleicht bin ich da zu scharf“.

„Das ist sehr unterschiedlich. Die Außendienstmitarbeiter sind alle in ihren Homeoffices, die sehe ich gar nicht so oft, d.h. dort gibt es monatlich Meetings, wo ich den einen oder anderen persönlich besuche im Einzelgespräch oder es gibt Regionalmeetings, wo ich eine Gruppe zusammenhole und dann gibt's es noch Tagungen, wo die Gruppe zusammenkommt. Prinzipiell gibt es Zielvereinbarung ein Mal pro Jahr. Das machen wir Ende des Jahres als Feedbackgespräch, wie ist das Jahr gelaufen, und dann machen wir neue Zielvereinbarungen fürs Jahr, wo es ein gemeinsames Commitment gibt zu den Zielen. Unter dem Jahr gucken wir dann, wie wir zu den Zielen stehen. Das mal zur Vorgehensweise. Wie führe ich die Mitarbeiter? Recht locker. Es gibt konkrete Umsatzziele, es gibt Kunden, die benannt werden, die es anzugehen gilt. Und letztendlich ist jeder Mitarbeiter/Außendienstler Regionalverantwortlicher und ist verantwortlich für seine Arbeit im Gebiet. Ich gebe da Eckpfeiler, doch, wie er da hinkommt, dafür ist er letztlich selbst verantwortlich. Es sind unterschiedliche Stärken und Schwächen von jedem Außendienstmitarbeiter und es sind auch die Regionen (deutschlandweit) recht unterschiedlich von den Kunden, die dort präsent sind. Und bei den Mitarbeitern, die intern sind, ist die Führung noch mal ganz anders. Es ist ein Mischung der Führungsstile aus miteinander und auch vorgeben von Sachen. Persönliches Ziel, dass ich etwas strenger rüberkomme sowohl beim Führen als auch beim Kundengespräch“.

Aus der Beschreibung der Führungsansätze wird deutlich, dass die Untersuchungspersonen als Gesamtgruppe einen zu vielen profit-orientierten Unternehmen vergleichbaren Funktionsrahmen bzgl. ihrer Führungsaufgaben wiedergeben.

Die genannten Entwicklungspotentiale wurden von den einzelnen Untersuchungspersonen noch gezielter in Form von 45 konkreten individuellen Lernzielen festgehalten, die alle im Folgenden aufgelistet werden und deren prozentualer Erreichungsgrad in Form einer Selbsteinschätzung per Fragebogen zum Abschluss der Tandem-Coaching-Qualifikation abgefragt wurde (Abb. 5.4.6-1 und Abb. 5.4.6-2). Die Untersuchungspersonen konnten auf einer Abstufungsskala 0%-25%-50%-75%-100% jeweils einen der Werte angeben, teilweise wurde auch zwischen den Werten angekreuzt, z. B. 75-100%.

Folgende Ergebnisse wurden aus Sicht der einzelnen Untersuchungsperson während der Tandem-Coaching-Qualifikation erzielt:

Untersuchungsgruppe I (2005):

Individuelle Lernzielformulierung	%-Zielerreichung
Intensivere Auseinandersetzung mit der Führungsrolle	75%
Bei emotionalen Dingen auf der sachlichen Ebene bleiben	50%
Forderungen stellen und nach halten	75%
Mitarbeitergespräche richtig führen	50%
Glaubwürdigkeit in Planungspräsentation	75%
Verlässlichkeit/Nähe – Distanz/Abstand ohne Arroganz	50%
Verantwortung an Mitarbeiter abgeben und Selbstständigkeit fördern – selber eingreifen	75%
Bewusstwerden eigener Ansprüche „Weltklasse“ und realistisches Bild zu sich selbst und den eigenen Entwicklungspotentialen	25%
Mehr Ruhe und Kontrolle in der persönlichen Außenwirkung (Souveränität)	25% - 50%
Souveränität als Vorgesetzte und Akzeptanz bei Mitarbeitern	75% - 100%
Delegation von Aufgaben	50% - 75%
Umgang mit kritischen Punkten, z.B. Arbeitseffizienz	75%
Unangenehme Gespräche führen	75%
„Produktmanager“ möchte ich gern enger begleiten und wie messe ich den Erfolg (Zeitproblem)	25%
Strukturierte Vorbereitung (Zeit nehmen) für wöchentliche Gespräche mit den Vertriebsmitarbeitern	100%
Vorbild sein und systematisches Arbeiten	75%
Ich wünsche mir, ich werde hoffentlich besser führen – als ausgeglichene Vorgesetzte -, trotz zunehmender Aufgaben und Tagesgeschäft.	50% - 75%
Mit dem Tandempartner gegenseitig die Probleme des Unternehmens lösen helfen.	75% - 100%
Neue tolle Sachen zu lernen, und die Mitarbeiterführung in gelenkte Bahnen zu kriegen.	75 %
Durch den Austausch mit einem Partner mit den Problemen konstruktiver umgeht und diese Eher löst, anstatt sie mit nach Hause zu nehmen und schlecht zu schlafen.	75% - 100%
Weniger emotional führen.	50%
Ich möchte meinem Handeln als Führungskraft nachdenken und gezielt auf die einzelnen Personen zugehen.	75%
Ich möchte nicht nur fachliche, sondern auch die jährlichen Zielvereinbarungsgespräche regelmäßig führen.	100%

Abb. 5.4.6-1: Individuelle Lernziele und Lernzielerreichung Untersuchungsgruppe I

Untersuchungsgruppe II (2006/2007):

Individuelle Lernzielformulierung	%-Zielerreichung
Teamformung aus Einzelgängern	50%
Motivation notorischer Schwarzseher	75%
Loslassen bzw. Delegation von Aufgaben	50 - 75%
Unternehmensziele umsetzen	50 - 75%
Delegieren, Verantwortung abgeben, loslassen	75%
Mitarbeiter zu positivem Denken motivieren	75%
Mitarbeiter-Selbstständigkeit bei der täglichen Arbeit	50%
Führung unterschiedlicher Mitarbeiter	100%
Mitarbeitermotivation zur Aufgabenübernahme	50%
Eigenes Zeitmanagement (Prioritäten setzen)	75%
Positives Verhalten in Veränderungsprozessen	100%
Mitarbeiter-Potentiale entwickeln	75%

Mitarbeiter-Motivation erhöhen	75%
Eigenes Zeitmanagement verbessern	25%
Teambildung voranbringen	100%
Konzentration auf IST-Aufgaben, d.h. nicht verzetteln	50%
Mitarbeiter konsequenter fordern	75%
Nicht immer allen genügen wollen.	50%
Höhere Motivation (Verkaufen)	75%
Kollegen besser verstehen	75%
Gegenseite einnehmen können	75%
Schwierigkeiten mit Kollegen besser nehmen (Konfliktbewältigung)	100%

Abb. 5.4.6-2: Individuelle Lernziele und Lernzielerreichung Untersuchungsgruppe II

Die Teilnehmer der Gruppe I (U=6) erreichten ihre Lernziele durchschnittlich zu 68,1%; die Teilnehmer der Gruppe II (U=6) durchschnittlich zu 67,7%.

5.4.7 Analyse des individuellen Führungshandelns

Abweichend von der klassischen Vorgehensweise der Weingartner Appraisal Legetechnik (Wahl, 1991; Schlottke & Wahl, 1983) wurden die beruflichen Belastungssituationen und bisherigen Handlungsweisen der Führungskräfte, die im Tandem-Coaching bearbeitet wurden, sowohl im Verbalprotokoll als auch schriftlich in Form eines Tandem-Coaching-Protokolls festgehalten. Zum Abschluss der Tandem-Coaching-Qualifikation wurden den Untersuchungspersonen die von ihnen bearbeiteten Belastungssituationen in schriftlicher Form wieder vorgelegt. Die Untersuchungspersonen sollten nun beschreiben, wie sie heute, drei bis neun Monate nach dem jeweiligen Tandem-Coaching-Gespräch, tatsächlich in der betreffenden Situation agieren. Der Zeitpunkt der zweiten Abfrage wurde bewusst später und nicht gleich anschließend an das Tandem-Coaching-Gespräch gelegt. Direkt nach dem Tandem-Coaching-Gespräch hätten die Untersuchungspersonen lediglich angeben können, wie sie beabsichtigen zu handeln, wenn die geschilderte Führungssituation wieder auftritt. Nach einem Zeitraum von drei bis neun Monaten war gewährleistet, dass die Führungssituation real wieder aufgetreten ist und der untersuchten Person erneut eine Reaktion abverlangt hat.

Die Reaktionsbeschreibungen zum zweiten Untersuchungszeitpunkt wurden ebenfalls im Verbalprotokoll festgehalten. Durch die hier und im Abschnitt 5.4.4. beschriebene Vorgehensweise lassen sich für die weitere Analyse jeder Führungssituation zwei Reaktionen zuordnen (Abb. 5.4.7-1). In die weitere Auswertung fließen insgesamt 16 der 30 beschriebenen Führungssituationen ein, die jeweils auf Tonband aufgenommen und anschließend schriftlich festgehalten wurden. Die Auswahl der Führungssituationen erfolgte durch die Untersuchungspersonen selbst. Dabei wurden vorrangig sehr persönliche oder auf die Person zurückzuführende Tandem-Coaching-Beispiele für die weitere Auswertung zurückgehalten.

Die Verbalprotokolle wurden zunächst auf einzelne Inhaltsausschnitte paraphrasiert. Anschließend wurde jeder gecoachten Situation ein Titel zugeordnet wie z.B. „Herbeiführen einer Entscheidung zwischen mehreren Beteiligten“. Im nächsten Schritt wurden den jeweils

vor und nach dem Tandem-Coaching gezeigten Reaktionen Überschriften gegeben, z. B. „Ausweichen“, „Nachgeben“, etc. Es wurde erkennbar, in welcher Situation die Untersuchungsperson welche Reaktion gezeigt hat. Soweit aus dem Verbalprotokoll abzuleiten, wurden auch die geäußerten Gedanken und Gefühle den jeweiligen Reaktionen zugeordnet. Außerdem wurde die im Tandem-Coaching entwickelte alternative Handlungsmöglichkeit schriftlich festgehalten und in die Auswertung aufgenommen.

Alle hier zusammengestellten Situationen und Reaktionen und auch die formulierten und paraphrasierten Auswertungsergebnisse wurden von einer aus der Untersuchungsgruppe I ausgewählten Person gegengeprüft und für die weitere Auswertung freigegeben.

Situation	Reaktion vor dem Tandem-Coaching	Reaktion nach dem Tandem-Coaching
S1 = Arbeitsauftrag mit hohem Zeitaufwand für meine Mitarbeiter wird ohne Vorabstimmung in der Managerrunde an mich als Vorgesetzten übergeben.	Unverständnis und Ablehnung Angriff und Aneinandergeknallt Gefühle: verärgert, aufbrausend, Gedanke: verkrampt, gekränkte Eitelkeit	Vor Managerrunde entspannen; in ruhiger Art und Weise Problem darstellen lassen und Klärung unter vier Augen herbeiführen
<u>Alternative Handlungsmöglichkeit:</u> Schritt zur Seite zu machen; Energieniveau absenken; zurücknehmen; durchdenken	R.S1-t1 ¹⁰⁰ = unverstanden, aufbrausend, gekränkt	R.S1-t2 = entspannt, ruhig, klärend
S2 = Zu meiner Arbeit erhalte ich von meinem Vorgesetzten weder Rückmeldung noch Bewertung	Verwunderung und Rückzug Gefühle: enttäuscht, frustriert Gedanke: Wertschätzung fehlt, sich-selbst-in-Frage-stellen	Empfindung offen und selbstsicher darlegen; eigene Meinung nicht unterdrücken und Wertschätzung von den Mitarbeitern holen
<u>Alternative Handlungsmöglichkeit:</u> Rückmeldung von meinen Mitarbeiter einholen	R.S2-t1 = frustriert, zurückziehend, selbstunsicher	R.S2-t2 = offen, selbstsicher
S3 = Hoher Arbeitsanfall unter Zeitdruck	Blockierung wobei banale Lösungen nicht mehr einfallen Gefühle: Angst, Panik, Gedanke: Ärger, es nicht allein hinzukriegen	Erwartungen an eigenen Perfektionismus zurücknehmen; eigene Fehler zulassen und wichtige Sachen delegieren
<u>Alternative Handlungsmöglichkeit:</u> Kleine Fehler sind ganz normal; nichts ist perfekt; von Perfektionismus lösen	R.S3-t1 = ängstlich, blockierend, selber tun	R.S3-t2 = lockerer, Erwartungen zurücknehmen, delegieren
S4 = Praktikant (P) zeigt keinerlei Ansätze, sich um die ihm übertragene Projektaufgabe zu kümmern.	Zweifel, ob Projektaufgabe klar genug definiert; keine Entlastung durch P spürbar Gefühle: Zweifel Gedanke: P überfordert oder ich habe zu hohe Erwartungen gehabt	Klärung herbeiführen und ggf. Projekt einer anderen Person übergeben; engere Führung, mehr Kontrolle und Unterstützung; wichtige Projekte nicht Praktikanten übertragen
<u>Alternative Handlungsmöglichkeit:</u> Praktikantin aus der Abteilung nehmen. Sichtweise mit Kollegen austauschen und gemeinsame Vorgehensweise klären	R.S4-t1 = unsichere Vorgehensweise, zweifelnd	R.S4-t2 = klare Vorgehensweise

¹⁰⁰ Die Kurzformel R.S1-t1 bedeutet Reaktion zur Situation 1 (S1) zum Zeitpunkt t1.

Situation	Reaktion vor dem Tandem-Coaching	Reaktion nach dem Tandem-Coaching
S5 = Gesprächsstrukturierung mit dem Ziel der Trennung von einem Mitarbeiter durch einen Aufhebungsvertrag	Rollen von Vorgesetztem und Personalabteilung waren vor Gespräch nicht geklärt Gefühle: Unsicherheit Gedanke: Mitarbeiter könnte NEIN sagen	Angelegenheit früher angehen; Sondierungsgespräch führen und gemeinsame Vorgehensweise mit Personalabteilung abstimmen
<u>Alternative Handlungsmöglichkeit:</u> 1. Outplacement-Beratung hinzuziehen, d.h. jemand anderes wird aktiv. 2. Ablauf mit Personalleiter abstimmen 3. Aufhebungsvertrag	R.S5-t1 = Rollenunklarheit, unsichere Vorgehensweise	R.S5-t2 = gemeinsame Vorgehensweise, schnelleres Vorgehen
S6 = Präsentation von Zahlenmaterial gemeinsam mit dem Vorgesetzten vor der Geschäftsleitung	Immer mehr Details und Zahlen in die Präsentation einbringen Gefühle: deprimiert, Gedanke: bin unglaublich; vorher mehr gemeinsam abstimmen, WAS präsentiert wird; besser vorbereiten	Vorbereitung, Abstimmung und Diskussion vorab mit dem Vorgesetzten Gemeinsames Auftreten mit Vorgesetzten in der Präsentation
<u>Alternative Handlungsmöglichkeit:</u> Vorgehensweise vorher mit dem Vorgesetzten abstimmen und meine Sicht muss in der Dokumentation sichtbar werden.	R.S6-t1 = unsicher, nicht überzeugend	R.S6-t2 = vorbereitet, gemeinsam
S7 = Unsicherheit über eigene Positionierung nach einer Umstrukturierung	Weiß nicht, was schon von den anderen geklärt ist. Will bestimmte Aufgaben nicht so gerne übernehmen Gefühle: Angst, Unsicherheit Gedanke: Kann alles aneignen;	Erfrage aktiv Informationen; Positioniere mich und Planung nächster Schritte bzgl. Vorgehensweise
<u>Alternative Handlungsmöglichkeit:</u> Mit dem Chef zwei Alternativvorstellungen durchsprechen.	R.S7-t1 = reaktiv abwartend	R.S7-t2 = aktiv positionierend und planend
S8 = Mitarbeiterin erfüllt Erwartungen hinsichtlich Arbeitsorganisation und Arbeitsleistung nicht	Nicht konsequent sein; aus dem Weg gehen Gefühle: unzufrieden, misstrauisch, gehemmt	Gespräche führen; Tätigkeitsbeschreibung aufstellen; Leistungsbeurteilung durchgeführt; Mitarbeitermotivation erhalten
<u>Alternative Handlungsmöglichkeit:</u> Gesprächstermin festlegen und Gespräch mit der Mitarbeiterin vorbereiten, in dem die Erwartungen geklärt werden.	R.S8-t1 = inkonsequent; ausweichend	R.S8-t2 = Aktiv geklärt und angegangen

Situation	Reaktion vor dem Tandem-Coaching	Reaktion nach dem Tandem-Coaching
S9 = Herbeiführen einer Entscheidung zwischen mehreren Beteiligten	Nicht überzeugende, schlechte Kompromisslösung Gefühle: unzufrieden, sauer Gedanke: ungenügende Vorbereitung	Ich bereite Entscheidung vor und habe Zutrauen zu meiner eigenen Kompetenz
<u>Alternative Handlungsmöglichkeit:</u> Vorbesprechung vorbereiten: Wo will ich hin in der Besprechung; wie kriege ich die anderen Beteiligten dahin. Gruppen bilden, die sich vorher abstimmen. Entscheidungen vorschlagen und überzeugen, dass sie gut sind.	R.S9-t1 = ungenügende Vorbereitung Lose Steuerung zu Kompromiss	R.S9-t2 = vorbereitete Entscheidungsvorlage; Steuerung des Entscheidungsprozesses
S10 = Fehlende Absprache mit anderer interner Abteilung bzgl. gemeinsamer Vorgehensweise erschwert Abwicklung des bevorstehenden Verkaufs eines Firmenstandortes	Aktionen des Kollegen lassen sich von mir nicht steuern Gefühle: verletzt, frustriert Gedanke: nicht unterstützt	Kläre mit der Geschäftsleitung meine Vorgehensweise; übernehme die Projektleitung und erhalte Unterstützung
<u>Alternative Handlungsmöglichkeit:</u> Projekt-Abschlussgespräch; Projektleitung beim nächsten gemeinsamen Projekt übernehmen.	R.S10-t1 = nicht unterstützt, keine Steuerung	R.S10-t2 = Unterstützung einholend, steuernd
S11 = Aufgaben selber tun, anstatt zu delegieren	selber machen anstatt zu delegieren Gefühle: MA in Ruhe lassen = nicht gut Gedanke: MA kann mich vermutlich nicht leiden	Ich mache die Dinge nicht mehr selber; Aufgaben des MA erledigt der MA. Mache mir keine Gedanken mehr, ob ich ein schlechter Chef bin.
<u>Alternative Handlungsmöglichkeit:</u> Persönliches Gespräch bzgl. Erwartungen mit d. Mitarbeiter	R.S11-t1 = selber machen anstatt zu delegieren	R.S11-t2 = Souveräner Chef, d.h. Mitarbeiter macht seine Aufgaben selbst
S12 = Internationale Pressearbeit	Übernehme für den MA die Internationale Pressearbeit Gedanke. Priorität der internationalen Pressearbeit muss erhöht werden	Sage Mitarbeiter, was zu tun ist. = Anweisungen geben
<u>Alternative Handlungsmöglichkeit:</u> Engere Führung Diskutiere mit dem Mitarbeiter, wie die intern. Pressearbeit bei anderen Unternehmen funktioniert und in unserem Unternehmen funktionieren könnte.	R.S12-t1 = Übernehme die Arbeit des Mitarbeiters	R.S12-t2 = Gebe klare Arbeitsanweisungen

Situation	Reaktion vor dem Tandem-Coaching	Reaktion nach dem Tandem-Coaching
S13 = Besprechung der Themen und Zielsetzungen mit den Mitarbeitern (To-do-Liste)	Besprechung findet im Team mit allen Mitarbeitern statt; die Arbeitsleistungen der einzelnen Mitarbeiter werden nicht zeitnah konsequent abverlangt Gefühle: schon wieder nachfragen fällt mir schwer	Besprechung mit allen Mitarbeitern und zusätzlich Einzeltermine; Termintreue für die Themenabgabe muss noch besser werden
<u>Alternative Handlungsmöglichkeit:</u> Nachfragen in Einzelterminen, weil keine Überschneidung da ist.	R.S13-t1 = Teambesprechung	R.S13-t2 = Teambesprechungen und Einzelgespräche
S14 = Bearbeitung aller Tagesordnungspunkte mit entsprechender	Gehe in Einzeldialog mit dem störenden Mitarbeiter, dadurch kommt die Tagung nicht voran Gefühle: Unsicherheit, ob meine Reaktion richtig ist Gedanke: die anderen Beteiligten denken, es ist meine Aufgabe, den „Störer“ zu steuern.	Steuerung zur Erarbeitung gemeinsamer Lösungen
<u>Alternative Handlungsmöglichkeit:</u> anderer Tagungsort, mehr Pausen, Aufgabenverteilung vor der Tagung an die Mitarbeiter	R.S14-t1 = Übernahme der vollen Verantwortung für das Ergebnis der Tagung	R.S14-t2 = Führungsmannschaft übernimmt Verantwortung für Erfolg der Klausurtagung
S15 = Managen von Störungssituationen in Arbeitsphase	Signalisiere nonverbal Störung, die ich aber verbal nicht ausdrücke. Gefühle: lästig, genervt, gestörtes Gefühl Gedanke	Ortswechsel und das Gespräch konsequent und zeiteffizient führen
<u>Alternative Handlungsmöglichkeit:</u> Überlegen, wie ich die Störungen kanalisieren (Checkliste) und mich konzentriert dem anderen zuwenden	R.S15-t1 = Arbeite weiter und gebe Signal, dass ich mich gestört fühle.	R.S15-t2 = Wende mich direkt dem „Störer“ zu und führe konsequent und zeiteffizient das Gespräch.
S16 = In der Telefonkonferenz kommt es mit den Fachbereichsleitern zum Austausch über das Alltagsgeschäft, nicht aber zu strategischen Themen	Zu detaillierte Besprechung aller operativen Punkte alle vier Wochen. Gedanke: Wir besprechen zu viel; als Moderator sollte ich mehr steuern	Operatives wird wöchentlich in einer Stunde Telefonkonferenz abgearbeitet; Besprechung strategischer Themen offen.
<u>Alternative Handlungsmöglichkeit:</u> Besprechung 1x pro Woche Feedbackrunde machen Agenda für Telefonkonferenz Telefonieren max. 1,5 h (Vorbereitung der Mitarbeiter) Protokoll in Hausaufgaben und Besprechungsprotokoll teilen	R.S16-t1 = detaillierte Besprechung operativer Punkte	R.S16-t2 = Wöchentliche 60 Minuten straffe Abarbeitung operativer Punkte gelingt; Bearbeitung strategischer Themen weiterhin offen

Abb. 5.4.7-1: Vergleich des Führungshandelns vor und nach den Tandem-Coaching

Der Vergleich des Führungshandelns vor und nach dem Tandem-Coaching (Abb. 5.4.7-2) zeigt, dass anstelle der zum Zeitpunkt t1 gezeigten Reaktionen R.S (1-16)-t1 die zum Zeitpunkt t2 gezeigten Reaktionen R.S (1-16)-t2 größtenteils als positive Verhaltensweisen

einer Führungskraft formuliert werden (vgl. Kapitel 5.4.2) und sich oft Gegensatzpaare bilden lassen:

R.S 1-t1: aufbrausend	R.S 1-t2: entspannt
R.S 2-t1: zurückziehen	R.S 2-t2: offen
R.S 3-t1: selber tun	R.S 3-t2: delegieren
R.S 4-t1: unsichere Vorgehensweise	R.S 4-t2: klare Vorgehensweise
R.S 5-t1: unsichere Vorgehensweise	R.S 5-t2: gemeinsames schnelleres Vorgehen
R.S 6-t1: unsicher, nicht überzeugend	R.S 6-t2: vorbereitet, gemeinsam
R.S 7-t1: reaktiv, abwartend	R.S 7-t2: aktiv positionierend und planend
R.S 8-t1: inkonsequent ausweichend	R.S 8-t2: aktiv geklärt
R.S 9-t1: ungenügend vorbereitet, lose steuernd	R.S 9-t2: vorbereitet, steuernd
R.S10-t1: nicht unterstützt, keine Steuerung	R.S10-t2: Unterstützung einholend; steuernd
R.S11-t1: selber machen	R.S11-t2: Aufgabe an Mitarbeiter delegiert
R.S12-t1: übernehme Arbeit des Mitarbeiters	R.S12-t2: Gebe klar Arbeitsanweisung
R.S13-t1: Teambesprechung	R.S13-t2: Team- und Einzelgespräche
R.S14-t1: Übernahme der vollen Verantwortung	R.S14-t2: Abgeben der Verantwortung
R.S15-t1: weiterarbeiten, abblocken	R.S15-t2: zuwenden, eingehen
R.S16-t1: wenig moderierte Besprechung	R.S16-t2: straffe Bearbeitung der Themen

Abb. 5.4.7-2: Vergleich der Reaktionen vor und nach den Tandem-Coaching

Lediglich die gegenübergestellten Paare R.S 5-t1 und-t2 und R.S6-t1 und -t2 weisen keine Gegensätze auf. In diesen Beispielen lässt sich vermuten, dass sich die Unsicherheit im Vorgehen durch eine gemeinsame Vorgehensweise ausräumen lässt und, dass die Untersuchungsperson erlebt hat, dass sie überzeugender wirkt, wenn sie vorbereitet ist. Am Beispiel des Paares R.S13-t1 und -t2 lässt sich erkennen, dass sich Reaktionen auch dahingehend verändern können, indem etwas hinzugefügt wird, wie hier die Einzelgespräche zusätzlich zu den Teambesprechungen.

Die Analyse der Reaktionstypen lässt erkennen, dass von den gecoachten Führungskräften nach dem Tandem-Coaching jeweils eine andere Handlungsmöglichkeit ausgewählt wurde. Die jeweiligen Reaktionstypen der Untersuchungspersonen vor dem Tandem-Coaching weisen vielfach defensive und teilweise sogar resignative Formulierungen auf, während die Reaktionstypen zum Zeitpunkt t2 in allen Fällen eine aktive, größtenteils planerische Vorgehensweise beschreiben. Die Untersuchungspersonen verhalten sich nach dem Tandem-Coaching nach eigener Auffassung *„reflektierter und qualitativ besser; wie eine richtige Führungskraft eben“*.

In der Gegenüberstellung der im Tandem-Coaching entwickelten alternativen Handlungsmöglichkeiten mit den nach dem Tandem-Coaching gezeigten Reaktionen wird eine grosse Übereinstimmung der beabsichtigten mit den tatsächlich umgesetzten Reaktionen erkennbar. Teilweise wurden die alternativen Handlungsmöglichkeiten im Tandem-Coaching sehr detailliert ausgearbeitet, wie die Situations-Beispiele S5, S15 und S16 zeigen. In der Führungspraxis zum Zeitpunkt t2 wurden diese alternativen Handlungsmöglichkeiten allerdings nur teilweise umgesetzt, wie die Reaktionen R.S5-t2, R.S15-t2 und R.S16-t2 bestätigen. Im Situations-Beispiel S12 reagierte die Untersuchungsperson in der realen Situation sogar strikter, als sie es sich selbst vorgenommen hat, indem sie nun nicht, wie beabsichtigt, mit dem Mitarbeiter diskutiert, sondern diesem direkte Anweisungen gibt. Am

Beispiel S13 wird außerdem erkennbar, dass sich durch die Umsetzung der im Tandem-Coaching erarbeiteten alternativen Handlungsmöglichkeit wiederum neue Anforderungen für die Führungskraft ergeben können.

5.4.8 Entwicklung der Tandem-Coaching-Kompetenz

Sechs Untersuchungspersonen aus Gruppe I und sechs weitere aus der Untersuchungsgruppe II wurden im Abschlussinterview durch den Abschlussfragebogen nach ihrer Einschätzung zur Entwicklung der eigenen Tandem-Coaching-Kompetenz (Abb. 5.4.8-1) und der des Tandempartners (Abb. 5.4.8-2) während der Tandem-Coaching-Qualifikation befragt.

Mit der Entwicklung der Tandem-Coaching-Kompetenz des jeweiligen Tandempartners waren von (U=12):

sehr zufrieden (1)	zufrieden (2)	eher zufrieden (3)	weder noch (4)	eher unzufrieden (5)	unzufrieden (6)	sehr unzufrieden (7)	
1 8,3%	8 66,6%	3 25%	-	-	-	-	Nennungen %-Angabe

Abb. 5.4.8-1: Bewertung der Entwicklung der eigenen Tandem-Coaching-Kompetenz

Mit der Entwicklung der Tandem-Coaching-Kompetenz der eigenen Person waren (U =12):

sehr zufrieden (1)	zufrieden (2)	eher zufrieden (3)	weder noch (4)	eher unzufrieden (5)	unzufrieden (6)	sehr unzufrieden (7)	
2 16,6%	8 66,6%	2 16,6%	-	-	-	-	Nennungen %-Angabe

Abb. 5.4.8-2: Bewertung der Entwicklung der Tandem-Coaching-Kompetenz durch den Tandempartner

Sowohl mit der eigenen Entwicklung als auch mit der Entwicklung des Tandempartners hinsichtlich der Tandem-Coaching-Kompetenz waren die zwölf Untersuchungspersonen zufrieden. Eine mögliche Erklärung zum wenn auch geringen, so doch erkennbaren Unterschied in der Bewertung der eigenen Entwicklung im Vergleich zur Entwicklung des Tandem-Coaching-Partners zu Gunsten dessen Entwicklungsleistung liefert folgende Äußerung einer Untersuchungsperson:

„Nach meiner Meinung war mein Tandempartner da von Anfang an auf einem höheren Niveau als ich. Er machte das sehr gut. Er hat gesagt, dass er da noch einiges hinzugelehrt hat. Ich war mit den Ergebnissen, die da raus kamen, zufrieden und er hat sich da im selben Maße, wie ich verbessert. Nur dass sein Niveau schon höher war“.

Häufigere Treffen in regelmäßigeren kürzeren Abständen zwischen den Tandem-Coachings, ein Wechsel des Tandempartners und mehr durch Supervision begleitete Tandem-Coaching-Termine hätten aus Sicht beider Untersuchungsgruppen den Lernfortschritt noch zusätzlich fördern können.

„Vielleicht hätte das ein oder andere mehr gebracht, wenn wir wechselnde Partner gehabt hätten, ich weiß es nicht. Wo man ein Thema auch zwei Mal hätte spiegeln können. Einmal mit dem Partner und einmal mit einem anderen Coach. Ob man auf gleiche Ergebnisse gekommen wäre, mit Sicherheit auf ähnliche. Das wäre interessant gewesen“.

Einer der Untersuchungspersonen wünschte sich eine noch intensivere Einführung in ein bis drei Tagen zu Anfang abseits des „Tagesstresses“.

„Bestimmte Bereiche haben sich verbessert; so einige Schwächen sind weiterhin da. Da bräuchte man sicher noch mehr Übung, noch mehr Unterstützung dabei. Aber ich habe auch ein paar Dinge verstanden und bewege mich da bewusster, wenn ich Coach bin“. „Man merkt ganz intensiv, dass die Coachingkompetenz zunimmt, wenn man dran bleibt. Ich merke, dass sich das sehr stark verändert mit der Übung.“

Die Untersuchungspersonen wurden jeweils nach dem Tandem-Coaching zu den von ihnen beobachteten Tandem-Coach-Aktivitäten befragt.

Insgesamt mussten von der ersten Untersuchungsgruppe (U=6) nach jedem Tandem-Coaching-Gespräch sowohl vom Coach als auch vom Ratsuchenden 49 Items bewertet werden. Bei der Auswertung der Daten der ersten Untersuchungsgruppe stellte sich allerdings heraus, dass einige Tandem-Coachaktivitäten immer gleich bewertet wurden und damit wenig aussagekräftig waren. Dies betraf die vier Items hinsichtlich der zu vermeidenden Tandem-Coachaktivitäten: Der Coach bagatellisiert nicht, kategorisiert nicht, belehrt nicht und moralisiert nicht.

Alle sechs Untersuchungspersonen der ersten Untersuchungsgruppe beantworteten nach allen Tandem-Coachings diese vier Items immer mit „ja“. Die Untersuchungsgruppe signalisierte, dass derartige Fehler in ihren Tandem-Coaching-Gesprächen nicht vorkommen, da die zu vermeidenden Tandem-Coachaktivitäten selbstverständlich seien, woraufhin diese vier Items aus der Bewertung raus genommen wurden. Auch die zwei Items, die die Störungen im Tandem-Coaching-Gespräch erheben sollten, konnten in keinem Tandem-Coaching-Gespräch, weder von Seiten des Coaches noch von Seiten des Ratsuchenden, beobachtet werden:

- Der Coach erkennt Störungen im Coaching-Gespräch und macht diese gegenüber dem Ratsuchenden zum Thema.
- Der Coach kann Kritik an seiner Vorgehensweise im Coaching-Gespräch annehmen und konstruktiv damit umgehen.

Diese zwei Items wurden in allen Tandem-Coachings immer mit „x = konnte nicht beobachtet werden“ bewertet, weshalb sie im Beobachtungsbogen nicht mehr aufgeführt wurden.

Auch die Items zum Beobachtungspunkt „Umgang mit nonverbalen Signale“ wurden schließlich aus dem umfangreichen Beobachtungsbogen gestrichen, da die ersten drei Items zu diesem Beobachtungspunkt stets mit „ja“ beantwortet wurden:

- Der Coach nimmt eine offene, interessierte und zugewandte Körperhaltung ein.
- Der Coach hält während des Gespräches Blickkontakt.
- Der Coach signalisiert z.B. durch Kopfnicken oder eine Handbewegung Zustimmung.

Die letzten zwei Items wurden jeweils mit „x = konnte nicht beobachtet werden“ bewertet:

- Der Coach achtet außerdem auf nonverbale Signale bei sich selbst und dem Ratsuchenden.
- Der Coach spricht Abweichungen von verbalen zu nonverbalen Signalen beim Ratsuchenden an.

Die Tandem-Coaches gaben zur Erklärung an, dass „die nonverbalen Signale im Tandem-Coaching-Gespräch nicht interessieren, wenn man sich kennt“.

Insgesamt wurde der Fragebogen zu den „Beobachtbaren Tandem-Coachaktivitäten“ von den Untersuchungspersonen der Gruppe I als zu umfangreich und das Ausfüllen als zu zeitaufwändig empfunden. Aus den hier beschriebenen Gründen wurde dieser Fragebogen zu den Tandem-Coachaktivitäten überarbeitet und schließlich für die zweite Untersuchungsgruppe um diese elf Items auf insgesamt 31 Items reduziert (Abb. 5.4.8-3).

Folgende Tandem-Coachaktivitäten wurden in beiden Untersuchungsgruppen erhoben:

Kurzbezeichnung des Beobachtungskriteriums	Beobachtbare Tandem-Coachaktivität
Direktes persönliches Ansprechen	<ul style="list-style-type: none"> • Die direkte Rede wird verwendet, z.B. „Wie geht es Ihnen/Dir?“ „Was fällt Dir Jan dazu ein?“ Und nicht: „Wie geht’s?“ • Personen, Situationen und Sichtweisen des Ratsuchenden werden ausdrücklich angesprochen, z.B. „Wie sehen Sie das für Ihre Situation?“ • Verallgemeinerung werden vermieden, wie: „Wir machen das schon.“ „Man wird sehen.“
Zeit geben	<ul style="list-style-type: none"> • Der Coach bremst den Ratsuchenden, wenn er ohne zu verweilen von einem Punkt zum nächsten springt, z.B. bei schnell sprechenden Personen. • Gesprächspausen werden zulassen solange der Gecoachte sie zum Überlegen, Nachvollziehen und Reflektieren braucht und nutzt. • Der Coach gibt dem Ratsuchenden ausreichend Zeit für die Vorbereitung und Formulierung seiner Äußerungen.
Anteilnehmendes Interesse zeigen	<ul style="list-style-type: none"> • Der Coach hört aktiv zu, in dem er Bestätigungslaute wie „hm“, „aha“, „oho“ etc. benutzt. • Bei Nicht-verstehen oder Unklarheiten fragt der Coach nach. • Der Coach setzt die richtige Fragestellung zum richtigen Zeitpunkt (Fragenqualität) zur Strukturierung der Äußerungen ein • Der Coach setzt Selbstdarstellungen, wie z.B. „Das macht bei mir in der Abteilung auch ...“ ein, um dem Ratsuchenden Verständnis auszudrücken. • Der Coach lässt den Ratsuchenden ausreden.
Ansprechen von Gedanken	<ul style="list-style-type: none"> • Der Coach fragt den Ratsuchenden, welche Gedanken er in der geschilderten Situation hatte. • Der Coach veranlasst den Ratsuchenden dazu, seine Gedanken, Vorstellungen und ggf. auch Phantasien zu verbalisieren. • Durch Bezug zur realen Situation, z.B. „Als Sie die Mitarbeiter dort sehen sahen, was haben Sie dann gedacht?“ gibt der Coach Hilfestellung bei der Rekonstruktion von Gedanken.
Verbalisieren von Gefühlen	<ul style="list-style-type: none"> • Der Coach nimmt die angesprochenen Gefühle des Ratsuchenden auf und gibt dem Ratsuchenden das Wahrgenommene verständlich wieder. • Der Coach greift die Gefühle des Ratsuchenden auf, und teilt ihm mit, dass er die Gefühle spüren und haben darf. • Der Coach geht nicht nur auf die explizit mitgeteilten Gefühlslagen ein. Er verbalisiert auch die vage und nonverbal angedeuteten Gefühle, sofern sie nichts Bedrohliches für den Ratsuchenden darstellen.
Struktur des Gesprächs	<ul style="list-style-type: none"> • Der Coach schließt einzelne Themen mit einer Zusammenfassung oder einer Vereinbarung über die weitere Vorgehensweise ab. • Der Coach beendet das Gespräch mit einem gegenseitigen Feedback.

	<ul style="list-style-type: none"> Der Coach führt das Coaching-Gespräch außerdem zeiteffizient durch, d.h. er plant ausreichend Gesprächszeit ein, er schließt einzelne Gesprächspunkte in einem zeitlich vertretbaren Rahmen ab, verzettelt sich nicht und lässt den Ratsuchenden nicht unstrukturiert weiterreden.
Zur Genauigkeitsprüfung der Problembeschreibung anregen	<ul style="list-style-type: none"> Der Coach spiegelt, d.h. er wiederholt ein Wort, einen Satz oder Satzteil des Ratsuchenden, um ihm das Gesagte noch einmal vorzulegen
	<ul style="list-style-type: none"> Der Coach paraphrasiert, d.h. er gibt dem Ratsuchenden das Verstandene in eigenen Worten wieder.
	<ul style="list-style-type: none"> Der Coach unterstützt den Ratsuchenden dabei, <u>sein</u> Bild der Situation herzustellen. Der Coach geht erst dann zur Phase der Suche nach Handlungsalternativen über, wenn er die vom Ratsuchenden als problematisch geschilderte Situation nachvollziehbar verstanden hat.
Entwicklung von Handlungsalternativen	<ul style="list-style-type: none"> Der Coach unterstützt den Ratsuchenden dabei, eine für ihn gültige und mit seiner Person harmonisierende Handlungsmöglichkeiten zu erarbeiten.
	<ul style="list-style-type: none"> Der Coach geht mit strukturierten Fragen vor, die dem Ratsuchenden die Erarbeitung konkret vorstellbarer Handlungsalternativen erleichtert.
Auswahl und Umsetzung der Handlungsalternative in die berufliche Praxis (Transfer)	<ul style="list-style-type: none"> Der Coach legt die zur Auswahl stehenden entwickelten Handlungsalternativen dar und befragt den Ratsuchenden hinsichtlich seinem Bewertungs- bzw. Entscheidungsverfahren oder bietet ihm eines an.
	<ul style="list-style-type: none"> Die vom Ratsuchenden angestrebte Handlungsalternative wird konkret geplant und vorbereitet.
	<ul style="list-style-type: none"> Der Coach bietet dem Ratsuchenden Unterstützung bei der Erprobung und Umsetzung der Problemlösung in die Praxis an.
Konzeptionelles Vorgehen	<ul style="list-style-type: none"> Die Reihenfolge der vom Coach ausgeführten Beratungsschritte ist transparent und nachvollziehbar und für den Ratsuchenden ist deutlich, was mit der gewählten Tandem-Coachaktivitäten erreicht werden soll.
	<ul style="list-style-type: none"> Der Coach wendet das Beratungskonzept flexibel und individuell abgestimmt auf den Ratsuchenden an.

Abb. 5.4.8-3: Beobachtbare Tandem-Coachaktivität (Datenauswertung)

Jede beobachtbare Tandem-Coachaktivität wurde sowohl vom Tandem-Coach als auch vom Ratsuchenden nach jedem Tandem-Coaching-Gespräch bewertet in einer Skale von: 1 = wurde gezeigt oder, 0,5 = wurde teilweise gezeigt oder x = konnte nicht beobachtet werden oder 0 = wurde nicht gezeigt, obwohl diese Tandem-Coachaktivität relevant gewesen wäre.

In der Auswertung wurde der prozentuale Anteil aller beobachteten Tandem-Coachaktivitäten in einem Tandem-Coaching ermittelt. Die Ausgangsbasis von 31 Items wurde dabei jeweils um die Anzahl der mit x bewerteten Items reduziert. In diese Untersuchung konnten insgesamt 58 durchgeführte Tandem-Coaching-Gespräche einbezogen werden (Abb. 5.4.8-4). Interessant ist zunächst die Selbsteinschätzung des Tandem-Coaches (TCoa) hinsichtlich der Entwicklung seiner Tandem-Coachaktivitäten. Folgende %-Werte konnten ermittelt werden:

TC ¹⁰¹	TCoa1	TCoa2	TCoa3	TCoa4	TCoa5	TCoa6	TCoa7	TCoa8	TCoa9	TCoa10	TCoa11	TCoa12
1	50%	72%	95%	92%	48%	52%	87%	79%	75%	83%	82%	77%
2	35%	72%	93%	70%	94%	50%	80%	62%	88%	70%	68%	80%
3	56%	93%	100%	84%	90%	71%	84%	83%	80%	78%	81%	71%
4	46%	94%	100%	86%	71%	100%	71%	73%	84%	83%	76%	83%
5	57%	-	100%	-	59%	68%	88%	80%	92%	87%	85%	83%

Abb. 5.4.8-4: Entwicklung der Tandem-Coachaktivitäten aus Sicht des Tandem-Coaches

Zunächst wurde der empirischer *Mittelwert*, der *Median* und die *Standardabweichung* (S) berechnet, um aussagekräftige statistische Maßzahlen zu erhalten. Der Median bzw. Zentralwert gibt die Grenze zwischen zwei Hälften an bzw. halbiert eine Stichprobe und die Standardabweichung, der Werte um ihren Mittelwert bzw. Median, wird hier berechnet mit der Formel (Bortz & Döring, 1995, S. 398):

$$\text{Standardabweichung (S)} = \sqrt{(TC \text{ max} - TC \text{ Median}) \times (TC \text{ Median} - TC \text{ min})}$$

TC max = Tandem-Coaching mit dem maximalen Wert beobachtbarer Tandem-Coachaktivitäten,

TC min = Tandem-Coaching mit dem minimalen Wert beobachtbarer Tandem-Coachaktivitäten,

TCMedian = Tandem-Coaching mit dem mittlerem Wert beobachtbarer Tandem-Coachaktivitäten.

Folgende Werte wurden errechnet:

	TCoa1	TCoa2	TCoa3	TCoa4	TCoa5	TCoa6	TCoa7	TCoa8	TCoa9	TCoa10	TCoa11	TCoa12
TC Median	50%	80,5%	95%	85%	71%	68%	84%	79%	80%	83%	81%	80%
arithm. Mittel ¹⁰²	48,8%	82,75%	97,6%	83%	72,4%	68,2%	82%	75,4%	83,8%	80,2%	78,4	78,8%
S	10,2	10,7	3,16	10,2	23	24	7,2	8,2	7,7	7,2	7,2	5,2

Abb. 5.4.8-5: Median, arithmetisches Mittel und Standardabweichung der Tandem-Coaches

Die errechneten Werte (Abb. 5.4.8-5) zeigen einen deutlichen Abstand des TCMedians des Tandem-Coaches TCoa1 zu allen anderen TCMedian-Werten der übrigen Tandem-Coaches. Wie auch die graphische Darstellung zeigt (Abbildung 5.4.8-6), liegen alle Werte zwischen dem jeweils niedrigsten Wert des Tandem-Coachs TCoa1 und dem höchsten Wert des Tandem-Coach TCoa3. Der Tandem-Coach TCoa1 ist insgesamt mit der Bewertung seiner eigenen Tandem-Coachaktivitäten viel niedriger eingestiegen, als alle anderen Untersuchungspersonen. Die Werte seiner Tandem-Coachaktivitäten über alle fünf Tandem-Coachings zeigen jedoch im Vergleich zum dargestellten Median eine durchaus vergleichbare Entwicklung. Auffällig sind des Weiteren die hohen Werte bzgl. der Standardabweichungen der beiden Tandem-Coaches TCoa5 und TCoa6. Da diese zwei Werte innerhalb der Untersuchungsgruppe die zwei- bis dreifache Standardabweichung erreichen,

¹⁰¹ TC bedeutet Tandem-Coaching; die Nummerierung 1-5 gibt an, um welches Tandem-Coaching es sich handelt. Insgesamt sollten von jedem Tandem-Coach während der Tandem-Coaching-Qualifikation fünf Tandem-Coachings durchgeführt werden. Die Nummerierung des Tandem-Coaches mit beispielsweise TCoa1 ist immer identisch mit einer Person.

¹⁰² Das arithmetische Mittel wurde errechnet mit $TC_1 + TC_2 + \dots + TC_5$ dividiert durch Anzahl der TC, hier 5.

können sie als Ausreißer behandelt werden und Hinweise auf mögliche Fehler in der Datenerfassung geben.

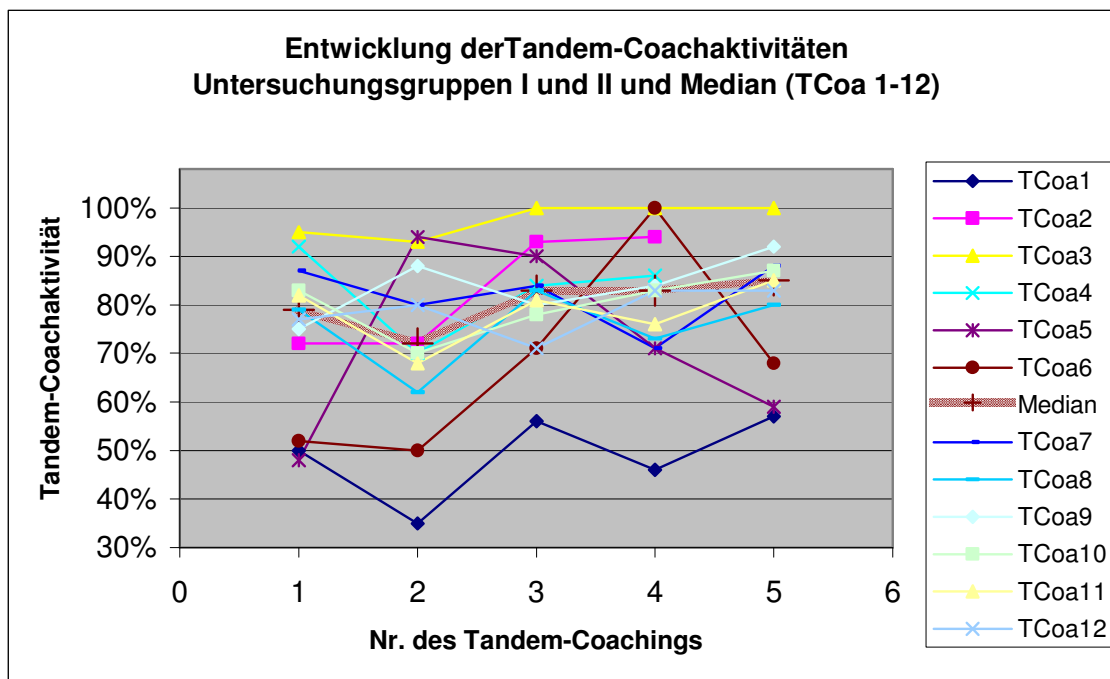


Abb. 5.4.8-6: Entwicklung Tandem-Coachaktivitäten Untersuchungsgruppe I und II

Hinzugefügt werden soll an dieser Stelle noch die Information, dass die Tandem-Coaches TCoa1, TCoa5 und TCoa6 weiblich waren, während alle übrigen Untersuchungspersonen männlich waren.

Die Entwicklungskurven der Tandem-Coachaktivitäten (Abbildung 5.5.8-6) zeigen, dass der prozentuale Anteil an Tandem-Coachaktivitäten bei nahezu allen Tandem-Coaches im zweiten Tandem-Coaching gegenüber dem ersten deutlich abfällt. Der Tandem-Coach ist nach dem ersten von ihm durchgeführten Tandem-Coaching, der Auswertung und das ausführliche Feedback durch den Ratsuchenden und den Supervisor vermutlich zunächst einmal verunsichert. Zwischen dem zweiten und dem dritten Tandem-Coaching gibt es dann einen deutlichen Fortschritt, der sich in den weiteren Tandem-Coachings in kleineren Lernfortschritten fortsetzt.

Nr. des Tandem-Coachings	Median Tandem-Coach 1-12	Standardabweichung (S) Tandem-Coach 1-12
1	79%	21,5% ¹⁰³
2	72%	28,5%
3	83%	21,4%
4	83%	25,1%
5	85%	20,5%

Abb. 5.4.8-7: Median und Standardabweichung im Tandem-Coaching Nr.1-5

¹⁰³ Die Werte wurden nach einer Stelle hinter dem Komma auf- bzw. abgerundet.

Bei Hinzuziehen der Medianwerte und der Standardabweichung (Abb. 5.4.8-7) über alle zwölf Tandem-Coaches TCoa1-12 hinweg ließ sich eine vergleichbare Beobachtung anstellen. Der Medianwert lag im zweiten Tandem-Coaching deutlich niedriger als im ersten und stieg im dritten Tandem-Coaching im Vergleich zum ersten und auch zum zweiten Tandem-Coaching an. Der Wert der Standardabweichung über alle zwölf Tandem-Coaches hinweg zeigte im zweiten Tandem-Coaching den höchsten Wert im Vergleich der Werte aller fünf Tandem-Coachings.

Die Entwicklungskurve der Tandem-Coachaktivitäten und die zum Vergleich herangezogenen Medianwerte und Standardabweichungen lassen darauf schließen, dass die Untersuchungspersonen bei der Einübung neuer Handlungsweisen zunächst nach der ersten Auswertung bzgl. der von ihnen gezeigten Tandem-Coachaktivitäten Unsicherheit spürten, sich ihre Lernleistungen bzgl. der Tandem-Coachaktivitäten jedoch in den darauffolgenden Tandem-Coachings wieder steigern und stabilisieren konnten.

Um dem Hinweis, den die hohen Werte bzgl. der Standardabweichungen der beiden Tandem-Coaches TCoa5 und TCoa6 gegeben haben, weiter nachzugehen, wurden unter Berücksichtigung des Datums des jeweiligen Tandem-Coachings die Zwischenräume zwischen den einzelnen Tandem-Coachings ermittelt.

	TCoa1	TCoa2	TCoa3	TCoa4	TCoa5	TCoa6	TCoa7	TCoa8	TCoa9	TCoa10	TCoa11	TCoa12	M ¹⁰⁴
Zeitabstand zwischen TC1-2 in Wochen	4	12	9	13	8	7	2	12	8	6	5	6	7
Zeitabstand zwischen TC2-3 in Wochen	5	7	13	7	7	2	15	15	12	25	21	14	13
Zeitabstand zwischen TC3-4 in Wochen	10	10	8	10	44	12	4	4	16	11	14	10	12
Zeitabstand zwischen TC4-5 in Wochen	14	-	2	3	9	43	3	3	13	9	15	13	13

Abb. 5.4.8-8: Zeitabstände zwischen den einzelnen Tandem-Coachings

Die zeitlichen Abstände, die (Abb. 5.4.8-8) jeweils in Wochen angegeben sind, zwischen dem dritten und dem vierten Tandem-Coaching-Gespräch beim Tandem-Coach TCoa5 und zwischen dem vierten und fünften Tandem-Coaching-Gespräch beim Tandem-Coach TCoa6 sind im Vergleich zu den Zeitabständen, in denen üblicher Weise Tandem-Coaching-Gespräche von den anderen zehn Tandem-Coaches durchgeführt wurden, sehr groß. Diese Zeitabstände von 43 bzw. 44 Wochen zwischen den Tandem-Coaching-Gesprächen kamen nach Aussage der Tandem-Coaches TCoa5 und TCoa6 aufgrund unternehmensinterne Umstrukturierungsprojekte und der damit verbundenen Mehrarbeit und Prioritätenverschiebungen zustande.

¹⁰⁴ M = Median

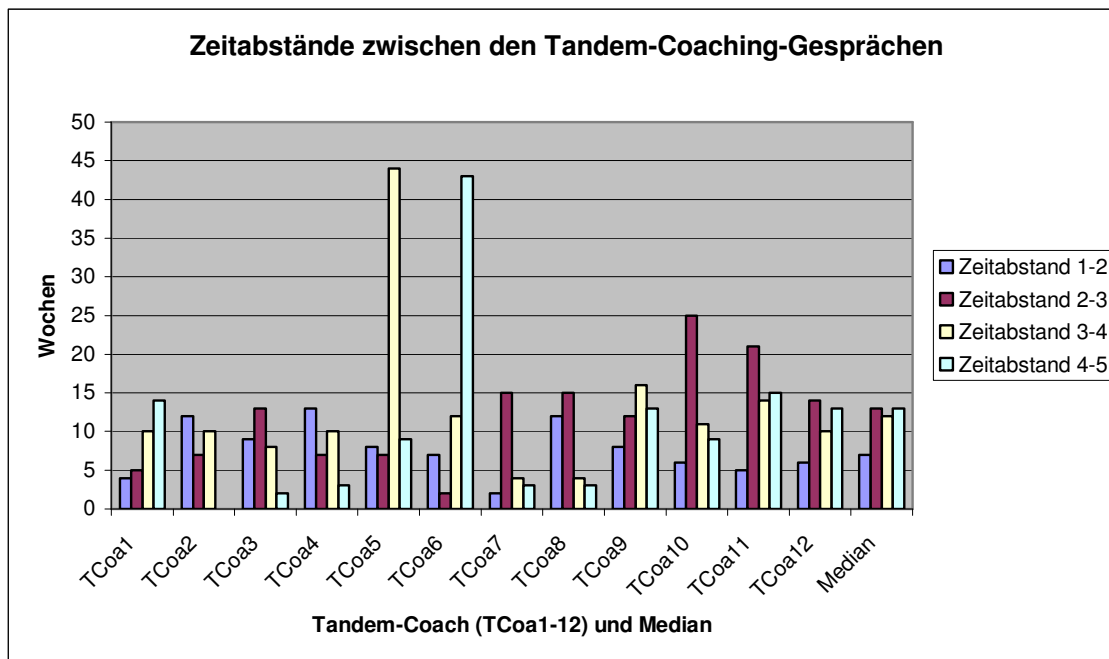


Abb. 5.4.8-9: Graphische Darstellung der Zeitabstände zwischen den Tandem-Coaching-Gesprächen

Die graphische Darstellung der Zeitabstände zwischen den Tandem-Coaching-Gesprächen (Abb. 5.5.8-9) zeigt in Verbindung mit der Entwicklungskurve der Tandem-Coachaktivität (Abbildung 5.5.8-6), dass der %-Anteil der beobachteten Tandem-Coachaktivitäten bei Verlängerung der Zeitabstände zwischen den Tandem-Coachings wieder abnimmt. Der zum Teil dreifach höhere Wert der Standardabweichung beim Tandem-Coach TCoa 5 und TCoa6 weist demnach darauf hin, dass der Faktor Zeit auf die Entwicklung der Tandem-Coachaktivitäten einen erheblichen Einfluss ausübt. Die extrem auseinander liegenden %-Werte bzgl. der Tandem-Coachaktivitäten lassen darauf schließen, dass die Tandem-Coaching-Kompetenz wieder abnimmt, wenn die Tandem-Coachaktivitäten nicht in einem kontinuierlichen zeitlichen Abstand immer wieder angewandt werden.

Der prozentuale Lernzuwachs im Verlauf der fünf durchgeführten Tandem-Coachings zeigt (Abb. 5.5.8-10), dass elf von zwölf Untersuchungspersonen hinsichtlich des Vergleichs ihres prozentualen Anfangs- und Endwertes bezogen auf die beobachteten Tandem-Coachaktivitäten aus ihrer Sicht einen positiven Lernzuwachs verbuchen konnten. Der Lernzuwachs lag bei allen zwölf Untersuchungspersonen zwischen + 22% und - 6%.

	TCoa1	TCoa2	TCoa3	TCoa4	TCoa5	TCoa6	TCoa7	TCoa8	TCoa9	TCoa10	TCoa11	TCoa12
Abweichungen zwischen Anfangswert/TC1 und Endwert/TC5	+ 7%	+22%	+ 5%	- 6%	+11%	+16%	+ 1%	+1%	+17%	+ 4%	+ 3%	+ 6%

Abb. 5.4.8-10: Lernzuwachs Tandem-Coachaktivitäten

Der insgesamt doch sehr gering ausfallende Lernzuwachs (Abbildung 5.5.8-10) und die unterschiedlichen Werte bzgl. der beobachteten Tandem-Coachaktivitäten (Abbildung 5.5.8-4) weisen darauf hin, dass für den Tandem-Coach jedes Tandem-Coaching wieder eine neue Herausforderung darstellte zumal die Anliegen der Ratsuchenden bei jedem Tandem-Coaching thematisch sehr stark variierten.

Die 58 Tandem-Coachings, die in diese Untersuchung einfließen, ließen sich thematisch folgenden drei Gruppen zuordnen (Abb. 5.4.8-11):

Eher persönliche Themen	Eher sachliche Themen	Themen der Mitarbeiterführung und Zusammenarbeit	Themenbereiche
<ul style="list-style-type: none"> Eigenes Zeitmanagement Projektmanagement Managen von Störungssituationen Strukturierung des Tagungsablaufs Umgang mit Auseinandersetzung Erreichen von Zielsetzungen Eigene Außenwirkung Persönliche Loyalität zum Unternehmen 	<ul style="list-style-type: none"> Präsentation mit Vorgesetztem Umorganisation durchführen Gespräche vorbereiten Internationale Pressearbeit organisieren Abteilungsbesprechungen durchführen Gespräche bei Entscheidungsfindungen steuern Personalgespräche vorbereiten Abteilungsaufgaben präsentieren 	<ul style="list-style-type: none"> Mitarbeiter redet zu viel Delegation von Aufgaben Mitarbeiter soll Termine einhalten Mitarbeiter bremst Tagungsablauf Wertschätzung vom/durch Vorgesetzten Sanktion von Mitarbeiter-Fehlverhalten Stellenbeschreibung erstellen Koordinierungsschwierigkeiten mit Kollegen 	<p>Untersuchungsgruppe I (U=6)</p>

Eher persönliche Themen	Eher sachliche Themen	Themen der Mitarbeiterführung und Zusammenarbeit	Themenbereiche
<ul style="list-style-type: none"> Ohnmacht Selbständigkeit Zeitplanung (Disziplin/ Lebensqualität) Eigenes Zeit- und Selbstmanagement Persönliche Abgaben von Verantwortungen 	<ul style="list-style-type: none"> Entscheidung für einen Vertriebspartner Vertriebsstruktur entwickeln Vertrieb über deutsche Grenzen hinaus ausdehnen Kundenübergabe vorbereiten Umgang mit ungenauen bzw. nicht definierten Aufgaben Terminplanung Kundenakquise Aufgabenklärung vor Übergangszeit Schnittstellenkoordination zum Vertrieb Zuordnung des Innendienstes zur neuen Vertriebsstruktur Taktisches Verhalten/Vorgehen 	<ul style="list-style-type: none"> Motivation und Einsatzbereitschaft der Mitarbeiter Führungsstil: Fordern versus Zusammenarbeiten Leistungskonflikt und Erwartungshaltung Arbeitsklima Arbeitsverteilung Abgeben von Aufgaben Stellenbesetzung/Auswahl Konfliktbewältigung Motivation der Truppe, Mitarbeitermotivation Mitarbeiterführung 	<p>Untersuchungsgruppe II (U=6)</p>

Abb. 5.4.8-11: Themenbereiche der Tandem-Coachings

Auffallend ist bei der Themenauswertung, dass es bei der Untersuchungsgruppe I (U=6), die sich aus Führungskräften aus allen Ressorts des Unternehmens zusammen setzte, offensichtlich eine Gleichverteilung zwischen den persönlichen und den sachlichen Themen sowie den Themen rund um die Zusammenarbeit gab. Bei den Untersuchungspersonen der Gruppe II (U=6), die alle eine Führungsposition im Vertrieb inne hatten, lag der thematische

Schwerpunkt auf der Bearbeitung sachlicher Themenstellungen und deren Umsetzung mit den Mitarbeitern. Interessanterweise gab es in dieser Untersuchungsgruppe II Mehrfachnennungen zum persönlichen Thema Zeitmanagement und zum Thema Mitarbeitermotivation. Das Themenspektrum lässt insgesamt darauf schließen, dass hier offenbar sehr nah an der konkreten Praxisveränderung gearbeitet wurde.

Im Vergleich der Entwicklung der Tandem-Coachaktivitäten der zwei Untersuchungsgruppen (Abbildung 5.5.8-12 und 5.5.8-13) wird erkennbar, dass die Anfangswerte der Untersuchungspersonen aus Gruppe II deutlich näher beieinander liegen als die der Untersuchungspersonen aus Gruppe I. Dies liegt vermutlich an der viel homogeneren Gruppenzusammenstellung in der Untersuchungsgruppe II, deren Untersuchungspersonen zum Zeitpunkt der Untersuchung alle Führungskräfte im Vertrieb waren, während die Personen aus der Untersuchungsgruppe I in ganz unterschiedlichen Bereichen des Unternehmens, von der Produktion, über die Rechts- und Finanzabteilung, das Controlling und die strategische Planung bis hin zum Vertrieb tätig waren. Die Werte der Untersuchungspersonen aus der Gruppe I zeigen außerdem eine weit größere Schwankungsbreite als die der Untersuchungspersonen aus Gruppe II. Eine zusätzlich zur Homogenität der Gruppenzusammensetzung hinzuzufügende Erklärung wären die Zeitabstände zwischen den einzelnen Tandem-Coachings, die bei allen Personen der Untersuchungsgruppe II viel geringer als bei den Personen aus der Untersuchungsgruppe I waren. Außerdem war der zeitliche Rahmen, in dem die fünf Tandem-Coachings durchgeführt wurden bei der zweiten Untersuchungsgruppe mit einem halben Jahr deutlich vorgegeben, während die Personen aus der Untersuchungsgruppe I ihre Tandem-Coachings in selbstbestimmten zum Teil sehr langen Zeitabständen durchführten.

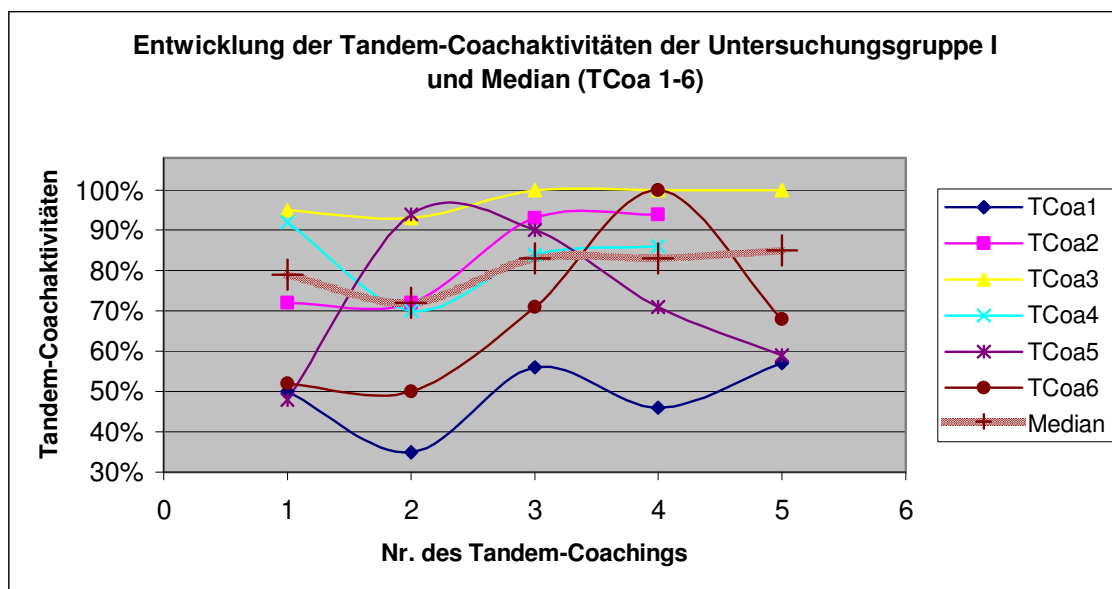


Abb. 5.4.8-12 : Entwicklung Tandem-Coachaktivitäten Untersuchungsgruppe I

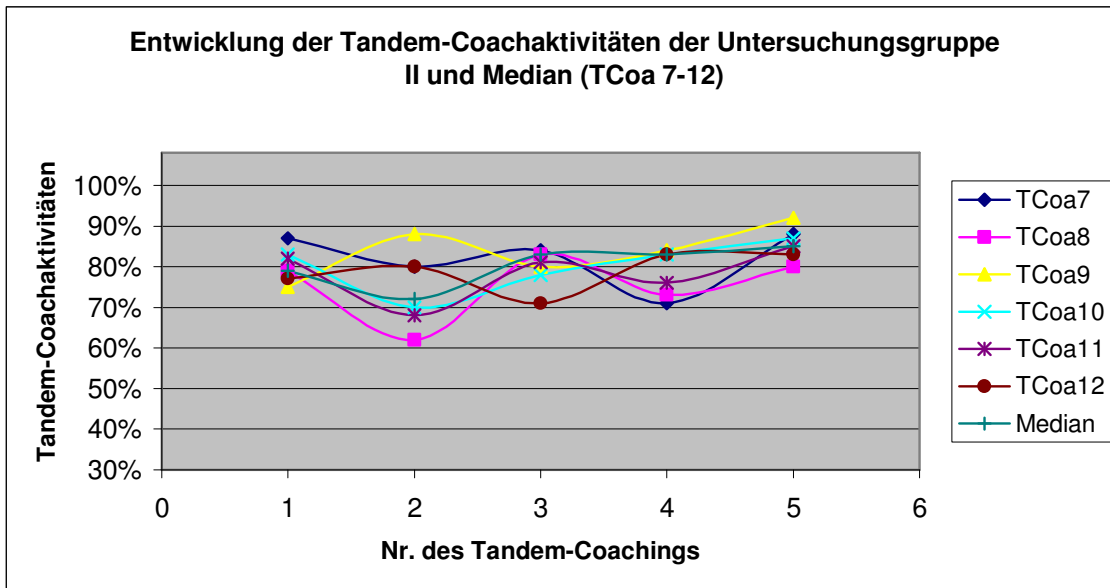


Abb. 5.4.8-13: Entwicklung Tandem-Coachaktivitäten Untersuchungsgruppe II

Im nächsten Schritt wird die Selbsteinschätzung der lernenden Tandem-Coaches mit der Fremdeinschätzung der Ratsuchenden verglichen (Abb. 5.4.8-14, Abb. 5.4.8-15, Abb. 5.4.8-16). Dazu füllten auch die Ratsuchenden nach jedem Tandem-Coaching den Bogen „Beobachtbare Tandem-Coachaktivitäten“ aus. Die Tandempaare wurden über die fünf Tandem-Coachings hinweg nicht verändert. Da das Thema jedes Tandem-Coachings jedes Mal neu war, wurde der Ratsuchende durch die anschließende Abfrage der Tandem-Coachaktivitäten nicht beeinflusst.

TC	RS1 ¹⁰⁵	RS2	RS3	RS4	RS5	RS6	RS7	RS8	RS9	RS10	RS11	RS12
1	68%	93%	63%	100%	69%	88%	87%	79%	75%	83%	91%	91%
2	70%	80%	100%	96%	92%	66%	86%	86%	88%	78%	76%	94%
3	72%	86%	93%	100%	100%	72%	81%	82%	87%	76%	85%	89%
4	80%	93%	96%	100%	90%	67%	84%	82%	86%	83%	100%	97%
5	93%	-	100%	-	98%	65%	88%	89%	94%	88%	92%	94%

Abb. 5.4.8-14: Beobachtete Tandem-Coachaktivitäten aus Sicht des Ratsuchenden

Auffällig ist zwischen den Werten des Tandem-Coaches und denen des Ratsuchenden, dass sich lediglich im ersten Tandem-Coaching der Tandem-Coach TCoa3 und im vierten Tandem-Coaching der Tandem-Coach TCoa6 besser bewerten als der jeweilige Ratsuchende seinen Tandem-Coach. In allen anderen 56 Tandem-Coachings liegt die Bewertung des Ratsuchenden über der Bewertung des jeweiligen Tandem-Coaches. Die größten Bewertungsunterschiede liegen zwischen dem Tandem-Coach TCoa1 und dem Ratsuchenden1.

¹⁰⁵ RS ist hier die Abkürzung für Ratsuchenden. Hier bewertete jeweils der Ratsuchende die vom Tandem-Coach gezeigten Tandem-Tandem-Coachaktivitäten.

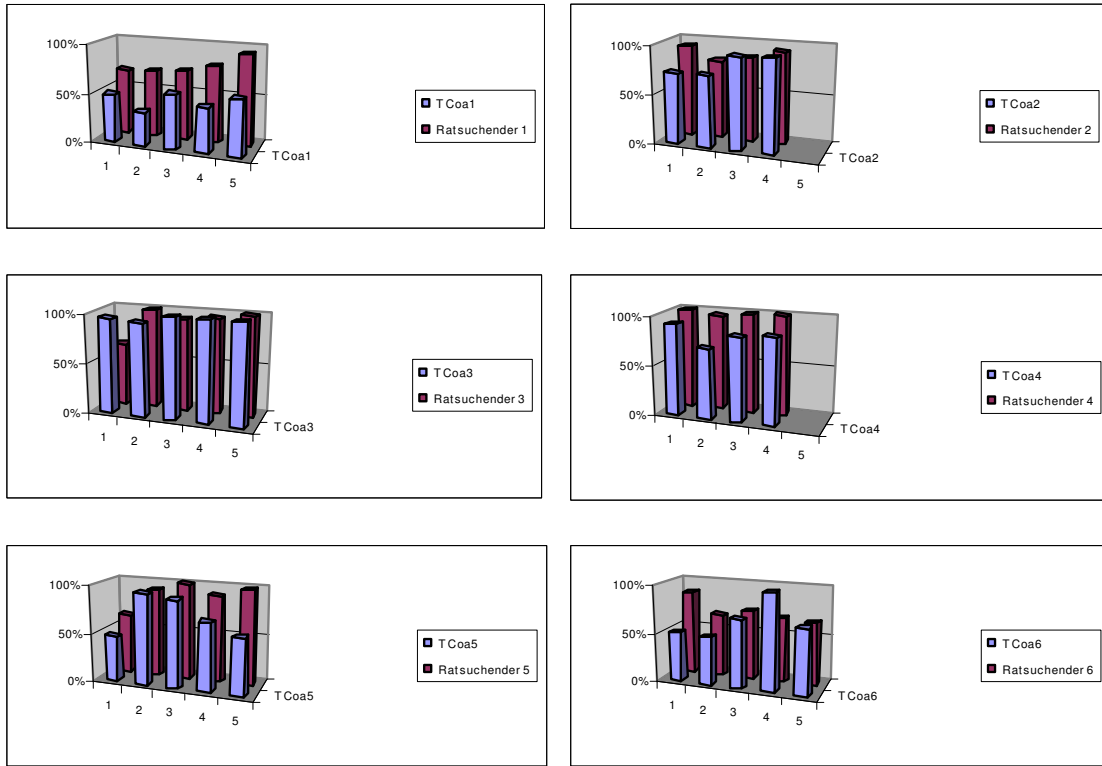


Abb. 5.4.8-15: Vergleich der Tandem-Coachaktivitäten Untersuchungsgruppe I

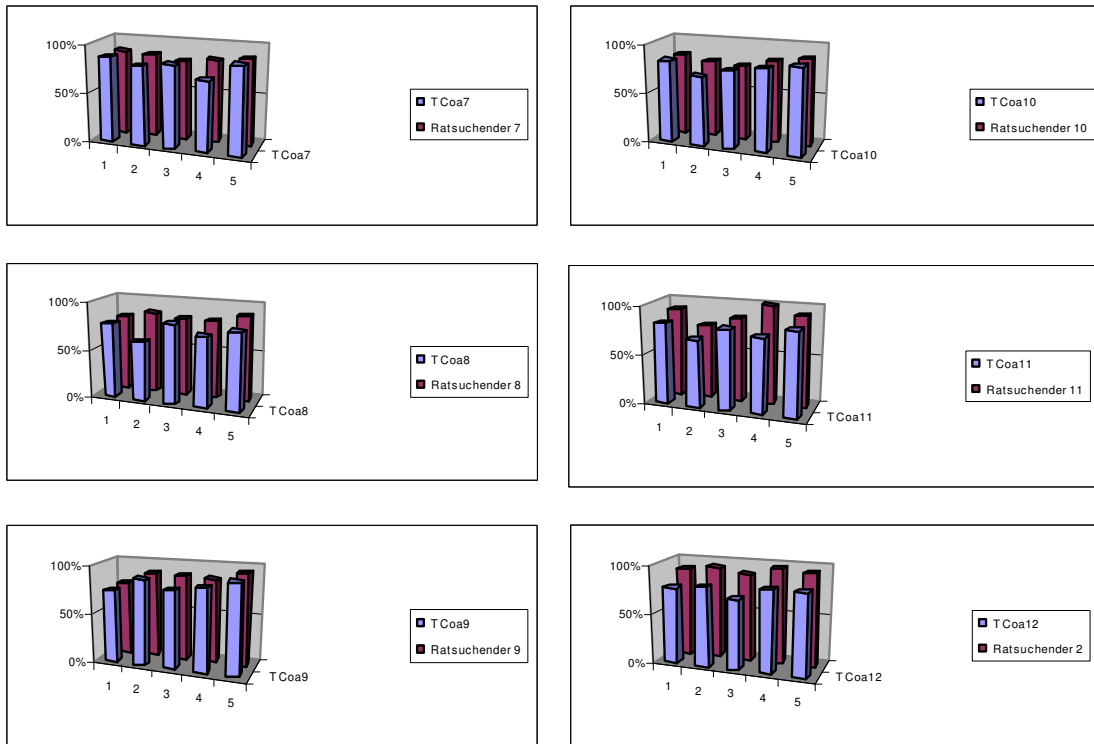


Abb. 5.4.8-16: Vergleich der Tandem-Tandem-Coachaktivitäten Untersuchungsgruppe II

In der Untersuchungsgruppe II liegen die %-Werte bzgl. der Tandem-Coachaktivitäten bei den Ratsuchenden immer über denen der Tandem-Coaches selbst. Erkennbar ist, dass die Abweichungen zwischen der Selbsteinschätzung des Tandem-Coaches hinsichtlich seiner im Tandem-Coaching gezeigten Tandem-Coaching-Kompetenz und der Fremdeinschätzung durch den Ratsuchenden in der Untersuchungsgruppe II viel geringer ausfallen, die Tandems offensichtlich viel homogener sind, als in Untersuchungsgruppe I. Da sowohl die Tandem-Coaches als auch die Ratsuchenden der Untersuchungsgruppe II aus dem selben Ressort (hier: Vertrieb) kamen, während die Tandempartner in der Untersuchungsgruppe I sich jeweils aus Führungskräfte aus ganz unterschiedlichen Ressorts zusammensetzten, könnte dies ein Hinweis darauf sein, dass das Ressort ein Faktor darstellt, der Einfluss auf die Tandem-Coaching-Kompetenz und deren Entwicklung hat.

Die auffälligsten Abweichungen bzgl. der beobachteten Tandem-Coachaktivitäten finden sich zwischen dem Tandem-Coach TCoa1 und dem Ratsuchenden1. Aber auch die Tandem-Coaches TCoa5 und TCoa6 weisen erhebliche Unterschiede in der Bewertung der Tandem-Tandem-Coachaktivitäten gegenüber ihren gecoachten Tandempartner auf. Da sowohl Tandem-Coach TCoa1 als auch Tandem-Coach TCoa5 und TCoa6 im Gegensatz zu allen übrigen Untersuchungspersonen weiblich sind, hat das Geschlecht offensichtlich ein Faktor, der ebenfalls Einfluss auf die Tandem-Coaching-Kompetenz hat.

Zusammenfassend lässt sich zur Entwicklung der Tandem-Coaching-Kompetenz sagen, dass vermutlich die drei Faktoren: *Ressort*, *Geschlecht* und *Zeit* entscheidenden Einfluss auf die Entwicklung und Veränderung Tandem-Kompetenz haben.

5.4.9 Wirkung der Tandemarbeit auf das Individuum und dessen Berufspraxis

Auf dem Hintergrund der Forschung zum Sozial Support (Schmidt, 2001) unterschiedlicher Personenkategorien wurde in dieser Untersuchung neben der Unterstützung durch den Tandempartner auch nach der Unterstützung durch andere Personen gefragt. Bezüglich der Unterstützung bei beruflichen Problemen aus der individuellen Sicht der zwölf Untersuchungspersonen während der Tandem-Coaching-Qualifikation ergab sich folgende Verteilung (Abb. 5.4.9-1):

	niemals 1	selten 2	manch- mal 3	oft 4	sehr oft 5
Verteilung der Nennungen (Summe = 84)	9	22	20	22	11
Häufigkeitsverteilung in %-Angaben (gerundet)	10,7%	26,2%	23,8%	26,2%	13,1%
Freunde					
Verwandte					
Lebenspartner					
Kollegen					
Vorgesetzte					
Mitarbeiter					
Tandempartner					

Anzahl der Nennungen:

1	2	3	4	5	6	7

Abb. 5.4.9-1: Verteilung der Unterstützung bei beruflichen Fragestellungen

Während der Tandem-Coaching-Qualifikation konnten auch Freunde, Kollegen und der Vorgesetzte manchmal Unterstützung bei beruflichen Fragestellungen geben, die Mitarbeiter weniger und Verwandte eher selten bis niemals. Neben dem Tandempartner konnte bei einigen Untersuchungspersonen auch der Lebenspartner oft bis sehr oft Unterstützung bei beruflichen Problemen geben. Die Unterstützung durch den Tandempartner wird allerdings deutlich hervorgehoben.

Die Zufriedenheit mit der Unterstützung durch den Tandempartner (Abb. 5.4.9-2) lag bei allen Untersuchungspersonen (U=12) genau zwischen 1 = sehr zufrieden und 2 = zufrieden:

sehr zufrieden 1	zufrieden 2	eher zufrieden 3	weder noch 4	eher unzufrieden 5	Unzufrieden 6	sehr unzufrieden 7
7	4	1				
58,3%	33,3%	8,3%				

Abb. 5.4.9-2: Grad der Zufriedenheit mit der Unterstützung durch den Tandempartner

Die ermittelten Werte können bei dieser, primär als Erkundungsstudie angelegten Untersuchung, lediglich als Hinweise auf Tendenzen verstanden werden.

Um die bewertete Zufriedenheit in Bezug auf die Unterstützung durch den Tandempartner noch genauer zu spezifizieren, wurde am Ende der Zusammenarbeit mit dem Tandempartner, nach zehn gemeinsamen Tandem-Coachings, von jeder einzelnen Untersuchungsperson der Fragebogen zur Wirkung der Tandemarbeit ausgefüllt. Die Untersuchungspersonen sollten den Grad, mit dem das Statement vorkommt, auf einer Skala von 6/immer bis 1/niemals oder 0/weiß nicht angeben. Neben der Häufigkeitsverteilung, die über die Anzahl der Nennungen erhoben wurde, konnte den qualitativen Merkmalen unter Berechnung des Mittelwertes entsprechend einer Ordinalskalierung eine Rangfolge zugeordnet werden, die eine zusätzliche Information darstellte.

Wie die Fragebogenstatements von den Untersuchungspersonen in der Verteilung und im Mittelwert (MW) bewertet wurden, zeigt die folgende Abbildung (Abb. 5.4.9-3):

	immer 6	sehr oft 5	oft 4	manch- mal 3	selten 2	nie- mals 1	weiß nicht 0	Mittel- wert (MW)	Rang- folge
01 In den Coaching-Gesprächen mit meinem Tandempartner habe ich Geschehnisse aus meinem beruflichen Alltag reflektiert .	7	4	1					5,5	1
02 Mein Tandempartner hat mich auf meine Verbesserungspotentiale im beruflichen Handeln aufmerksam gemacht.	1	4	6	1				4,4	3a
03 In den Coaching-Gesprächen mit meinem Tandempartner habe ich meine eigenen Reaktionsmuster in Interaktionen mit Mitarbeitern, Kollegen und Vorgesetzten erkannt.		5	4	2	1			4,1	3d

	immer 6	sehr oft 5	oft 4	manch- mal 3	selten 2	nie- mals 1	weiß nicht 0	Mittel- wert (MW)	Rang- folge
04						12		1	10
05		3	9					4,25	3c
06	1	2	8				1	4	4
07	1	5	4	1	1			4,3	3b
08						12		1	10
09	1	2	5	4				4	4
10	1	3	7				1	4,1	3d
11	1	6	5					4,6	2
12						12		1	19
13	1	3	5	2		1		3,6	5
14		4	7				1	4	4
15		1	3	3	2		3	2,5	7
16				2	3	7		1,5	8

	immer 6	sehr oft 5	oft 4	manch- mal 3	selten 2	nie- mals 1	weiß nicht 0	Mittel- wert (MW)	Rang- folge
17 Im Tandem-Coaching habe ich von meinem Partner Anerkennung und Bestätigung meiner beruflichen Leistungen erhalten.		5	2	3	1	1		3,75	5
18 Die im Tandem-Coaching-Vertrag getroffene Vereinbarung hinsichtlich Vertraulichkeit konnte nicht eingelöst werden.						12		1	10
19 Das Tandem-Coaching hat sich positiv auf den Umgang mit meinen Mitarbeitern ausgewirkt.	1	3	5	1			2	3,6	6
20 Mein Tandempartner war mit dem Coaching überfordert, weil er kein professioneller Coach ist.					3	9		1,25	9

Abb. 5.4.9-3: Wirkung der Tandemarbeit (Datenauswertung)

In den Tandem-Coaching-Gesprächen wurden fast immer Geschehnisse aus dem beruflichen Alltag der gecoachten Führungskraft reflektiert. Im Vergleich der Verhältnisse der errechneten Mittelwerte wird dieser Auswirkung der Tandemarbeit mit Abstand der höchste Rang zugesprochen.

Zusammenfassend lässt sich zu den sechs negativen Unterstützungsfaktoren, Nr. 4, 8, 12 und 18 (Rangfolge 10) feststellen, dass sich das Tandem-Coaching nach Ansicht der Untersuchungspersonen (U=12) nicht negativ auf deren Berufsalltag ausgewirkt hat. Der gezeigten Offenheit wurde offensichtlich mit Respekt und Vertraulichkeit durch den Tandem-Coach begegnet, so dass die wirklich real existierenden Anliegen im Coaching besprochen werden konnten. Die im Tandem-Coaching-Vertrag getroffene Vereinbarung hinsichtlich Vertraulichkeit wurde eingelöst. Der jeweilige Tandem-Coach hat Verständnis für die individuellen Problemlagen des Ratsuchenden gezeigt. Der Tandem-Coach hat das Coaching-Gespräch niemals zu seiner Selbstdarstellung genutzt. Der Tandempartner war mit dem Coaching auch nicht überfordert, obwohl er kein professioneller Coach (Rangfolge 9) ist. Es gab allerdings Problemstellungen, in denen der Tandem-Coach nicht weiterhelfen konnte, weil er selbst betroffen war (Rangfolge 8).

Zur Wirkung der Tandemarbeit auf die Entwicklung der Berufspraxis lässt sich feststellen, dass die Unterstützung des Tandempartners darin bestand, auf die Verbesserungspotentiale im beruflichen Handeln aufmerksam zu machen (Rangfolge 3a), eigene Reaktionsmuster in Interaktionen mit Mitarbeitern, Kollegen und Vorgesetzten zu erkennen (Rangfolge 3d) und Lösungen für die Führungsprobleme zu entwickeln (Rangfolge 4). Das gemeinsame Reflektieren und Nachdenken mit dem Tandempartner führte in den Tandem-Coaching-Gesprächen zu konkreter Planung alternativer Vorgehensweisen (Rangfolge 3b). Der gecoachte Tandempartner hat außerdem zusätzliche Tipps und Anregungen (Rangfolge 3c) und Unterstützung sowie Begleitung bei der Umsetzung alternativer Handlungsweisen in seine Führungspraxis (Rangfolge 3d) erhalten, zu deren Durchführung er ermuntert und

sogar verpflichtet wurde (Rangfolge 4). Das Tandem-Coaching hat sich allerdings nur manchmal positiv auf den Umgang mit Mitarbeitern ausgewirkt (Rangfolge 6).

Durch das Tandem-Coaching hat sich generell die Bereitschaft des lernenden Individuums oft bis sehr oft (Rangfolge 2) erhöht, sein Handeln im Führungsalltag zu verändern. Obwohl die Untersuchungspersonen sich grundsätzlich in ihrer Unternehmenskultur nicht als Einzelkämpfer sahen, waren die Belastungen des Führungsberufes durch die emotionalen Unterstützungsfunktion des Tandem-Coaches wie Aufmuntern, Trost spenden und Zuspruch erhalten, durch den Tandempartner manchmal (Rangfolge 6) besser zu ertragen. Der Tandempartner konnte auch Unterstützung in Form von Sicherheit und Selbstvertrauen in Bezug auf die Führungsarbeit (Rangfolge 4) und Anerkennung und Bestätigung der beruflichen Leistung geben (Rangfolge 5). Das Tandem-Coaching hat allerdings selten für den Abbau von Stressfaktoren (Rangfolge 7) wie Ängsten, Einsamkeitsgefühlen und Verletzungen gesorgt bzw. diesen Faktoren vorgebeugt. Ein Viertel der befragten Untersuchungspersonen konnte zu diesem Merkmal keine Aussage treffen.

Die Ergebnisse dieser Fragebogenauswertung bestätigen in weiten Teilen die von Enns, Rüegg, Schindler und Strahm (2002) erwarteten Wirkungen der Tandemarbeit auf das lernende Individuum und dessen Berufspraxis (vgl. Abschnitt 3.2.2.). Die Untersuchungsergebnisse geben insgesamt den Eindruck wieder, dass die von beiden Lernpartnern erwartete Unterstützungsfunktion in der Tandemarbeit, wie sie Schmidt (2001, S. 178) in ihrer Untersuchung erhoben hat (gaben Anregungen für Veränderungen, lieferten Modelle erfolgreichen Vorgehens, machten auf Fehlerquellen und mögliche Hindernisse aufmerksam, segneten Entwürfe und konkrete Planungen ab und ermunterten - oder verpflichteten gar - zur Durchführung der Vorhaben) auch in der Zusammenarbeit im Tandem-Coaching eingelöst werden konnte.

6 Darlegung und Bewertung der Untersuchungsergebnisse

Abschließend werden die Erwartungen und die Erfahrungen der Untersuchungspersonen (U= 12) mit der Tandem-Coaching-Qualifikation dargelegt, die Untersuchungsergebnisse zusammengefasst und die Forschungsfragen und Hypothesen bewertet und diskutiert.

6.1 Erwartungen an die Tandem-Coaching-Qualifikation und Erfahrungen

Erwartungen

Die Untersuchungspersonen der Gruppe I (U= 6) hatten die Erwartungen, dass sie sich durch die Tandem-Coaching-Qualifikation weiterentwickeln, etwas Neues dazulernen, sich in konstruktiver, strukturierter Form austauschen und insgesamt in ihrer Persönlichkeitsentwicklung weiter kommen. Sie wollten konkret lernen, Mitarbeiter und Mitarbeitergespräche zu führen, Teamsitzungen zu coachen und bei emotionalen Sachverhalten sachlich zu bleiben.

„Ich möchte neue tolle Sachen lernen ... konstruktiver Austausch und konstruktiv damit umgehen ...und Sachen, die sowieso schon laufen, in dem man eben hier im Büro mal steht und da mal mit einander redet und sich vielleicht auch mal so richtig auskotzt, weil gerade irgendwas nicht funktioniert, und das eben in bisschen gelenktere Bahnen zu kriegen so etwas“.

„Herausfinden, ob die Art wie ich meine Mitarbeiter führe soweit in Ordnung ist, oder ob da vielleicht größere Schwächen dahinter stecken, aus der Sicht eines Dritten, die ich jetzt selbst noch gar nicht erkenne. Ansätze zu kriegen, wie man sich in gewissen Situationen verhält. Bei emotionalen Dingen auf der sachlichen Ebene bleiben, habe ich als Lernziel aufgeschrieben. Wie man Mitarbeitergespräche richtig führt und in welcher Häufigkeit. Interessenausgleich lernen. Teamsitzungen coachen und für Präsentationen (Glaubwürdigkeit) Techniken lernen. Will ich nächstes Jahr Seminar dazu machen. Informationen über Präsentation transportieren“.

„Mich weiterentwickeln. Vor einem halben Jahr haben wir 2,5 Tage Führungskräfte-Entwicklungsprogramm gemacht, wo ich auch Seminare jetzt mache. Außerdem werde ich von meinem Chef (Sprecher der Geschäftsführung) gefördert“.

„Dass ich für meine Persönlichkeitsentwicklung profitieren kann“.

„Dass ich etwas dazulerne; meinen Horizont erweitere. Dass ich nach Abschluss des Trainings sage, das hat sich gelohnt. Doch davon bin ich jetzt schon überzeugt, weil ich das ja nachhaltig beeinflusse, was da raus kommt“.

„Ich habe die Erwartungen, dass ich irgendetwas weitergeben kann an den Partner und die Gruppe. Und für mich, dass ich eine Schwäche heraus kristallisiere, eine die ich jetzt erkannt habe und vielleicht Hilfestellungen dazu bekomme“.

Die Erwartungen der Untersuchungsgruppe I an die Tandem-Coaching-Qualifikation haben sich durchweg erfüllt und ein Großteil der Untersuchungspersonen möchte seine erworbene Tandem-Coaching-Qualifikation weiterentwickeln:

„Erwartungen wurden erfüllt ja“. „ja“. „Ja“. „Ich war super gespannt. Und wir waren ganz wild drauf, da mitzumachen. Und es hat sich auf jeden Fall total gelohnt, also voll erfüllt“. „War neugierig. Hatte nicht die Erwartung, dass ich danach ein Profi bin“. „Ja, eigentlich schon. Was fehlt ist das Dranbleiben und die Übung. Weil ich glaube, dass man durch Übung noch viel besser werden kann, möchte ich auch gern dran bleiben und weiter machen“.

Auch die Erwartungen der Untersuchungsgruppe II an die Tandem-Coaching-Qualifikation haben sich erfüllt. Der Lernzeitraum von einem Jahr scheint insgesamt jedoch noch zu kurz gewesen zu sein:

„60%“. „Ja, nun gilt es, weiter zu feilen und die Techniken zu verfeinern“. „Ja, soll aber weiter gehen“. „Ja“. „Ja absolut“. „Ja, das muss nun durch Erfahrung weiter verbessert werden“.

Motivation

Die Motivation der Untersuchungspersonen aus Gruppe I (U= 6) an der Tandem-Coaching-Qualifikation teilzunehmen lag darin begründet,

- dass sie einen Beitrag für die Kommunikation untereinander, für Interdisziplinäres in ihrem Unternehmen leisten wollten,
- dass sie sich helfen wollten, durch das selbstständige Tandem-Coaching gegenseitig die Probleme des Unternehmens zu lösen,
- dass sie den Erfahrungsaustausch mit dieser Gruppe von Leistungsträgern im Unternehmen wollten,
- dass sie ein Feedback wünschten und sich persönlich beruflich weiterentwickeln und auch die Mitarbeiter coachen wollten,
- dass sie dazu die Methodik und das Konzept des Tandem-Coachings kennen lernen wollten.

„Ich habe verschiedenste Seminare und Workshops zum Thema Führung im weitesten Sinne besucht. Und in jüngster Zeit hab´ ich sowohl im privaten als auch im Seminar Coaches kennen gelernt. Und dabei habe ich die Erkenntnis mitgenommen, dass ich meine Mitarbeiter coachen könnte. Ich möchte gern lernen, einzelne Mitarbeiter zu coachen. Dafür Handwerkszeug zu bekommen. Und das schöne an dem Tandem-Coaching-Projekt ist gewissermaßen, dass ich dann auch gezwungen bin, und mir selber die Verpflichtung auferlege, dass ich es auch nachverfolge. Weil vornehmen und vielleicht mal ausprobieren, könnte ich auch. Aber dann bin ich in so einem Rahmen drin“.

„Wir haben gemeinsam davon gehört durch ein anderes Tandem. Und wir haben gesagt, das hört sich doch total interessant an. Ich finde die Idee, dass man sich selbstständig im Unternehmen coachen kann, sehr interessant. Auch, weil ich davon ausgehe, dass man so den gleichen Background hat, und man kann gegenseitig die Probleme des Unternehmens lösen helfen, also gegenseitig in einem Team, was man vielleicht mit einem Externen nicht kann. Sicherlich gibt es Probleme, da wäre ein Externer besser geeignet, weil es intern nicht weiter geht. Und da ist das Tandem-Coaching einfach eine neue Ebene, die sich da irgendwo auftut“.

„Die Methodik des Tandem-Coachings abweichend vom klassischen Coaching an sich. Erfahrungsaustausch mit Kollegen“.

„Ich finde das Konzept Tandem-Coaching sehr spannend. Mich hat überrascht, dass es so etwas noch nicht gibt, weil ich finde das eigentlich total erfolgversprechend. Ich bin davon überzeugt, dass das funktionieren kann. Zumindest in einem Umfeld, wo nicht beide den gleichen Job wollen, wo man weiterkommen will, finde ich eine gute Idee, die eine realistische Chance hat, dass das wirklich sinnvoll ist. Ich will mich weiterentwickeln.“

„Der Initiator im Unternehmen hat mich motiviert und die vorher genannten Schnuppererfahrungen, die positiv bei mir verhaftet sind. Wo ich für mich abgeleitet habe, dass ich auf jeden Fall für mich daraus profitieren würde. Und ich möchte einen Beitrag leisten für Kommunikation untereinander, für Interdisziplinäres in diesem Unternehmen, was die letzten Jahre stark zurückgegangen ist. Erfahrungen aus anderen Bereichen und das Bild von uns da mit reingeben“.

„Es gibt schon ein paar Punkte, da bin ich nicht Weltklasse, ich persönlich genüge meinen Ansprüchen da nicht. Es ist schon mein Wunsch, dass man jemanden hat, mit dem ich über diese Sache sprechen kann. Und wo man eine Form von Rückspiegelung bekommt, so dass dies zu meiner Eigenreflexion dazukommt und mir Dampf verleiht, dass ich da wirklich im Kern etwas verändere. Gewisses Sendungsbedürfnis habe ich auch, anderen etwas mitzugeben. Und sich über die unterschiedlichen Blickwinkel auszutauschen. Ich habe ja nie ein professionelles Coaching mitgemacht. Ich bin mir nicht sicher, ob das besser ist, als da, was wir jetzt versuchen. Aber ich halte es für absolut vorteilhaft, so mit dem Tandem-Coaching anzufangen. Und zu sehen, wie das auf mich wirkt. Ich lass das offen, ob ich hinterher eine professionelle Hilfe brauche“.

„Grundsätzlich immer etwas Neues hinzuzulernen. Sehe das auch als persönliche berufliche Weiterentwicklung. Coaching und Soft Skills machen mir Spaß und ich könnte mir vorstellen, in den Bereich mal rein zu gehen, selber mal Gruppenseminare zu machen. Dazu ist es ein Mosaiksteinchen“.

„Der Initiator im Unternehmen mit seinem Mail. Wenn er da etwas vorantreibt, dann unterstütze ich ihn dabei. Hat etwas mit der Person und Kollegialität zu tun. Man kann immer etwas dazulernen. Viele unterschätzen das Thema Führung. Viele kriegen Mitarbeiter zugeordnet und lassen den Mitarbeiter einfach so laufen. Mein Erfahrungsprozess zeigt mir, dass Führung eigentlich die halbe Miete ist oder eigentlich die ganze Miete ist. Und da gucken, ob man etwas ändern kann. Und der Teilnehmerkreis – junge „high potentials“ der Zukunft – die Gruppierung sind die Leistungsträger des Unternehmens, das sind die zentralen Personen und der Austausch mit diesen Personen ist mir wichtig.“

Risiken

Die Risiken an einer Teilnahme an der Tandem-Coaching-Qualifikation wurden von den Untersuchungspersonen aus Gruppe I (U= 6) im Vertrauen und in der Loyalität gesehen. Außerdem wurde die Gefahr angesprochen, dass einer der Tandempartner das Lernangebot ernst nimmt und Zeit investiert, während der andere das nicht tun könnte.

„Wenn es auf einer persönlichen Ebene zu Missstimmungen führen würde oder Streit oder so, das wäre natürlich unangenehm. Nur dass ich das jetzt nicht sehe. Meine zukünftige Tandempartnerin und ich kennen uns, da sehe ich eigentlich kein Risiko. Aber grundsätzlich ist das natürlich da“. „Das Vertrauen, das man da rein steckt, darf nicht ausgenutzt werden oder nach außen getragen werden. Und dem anderen nicht weh tun, nicht in die Quere kommen“. „Ich habe vorhin von Vertrauen gesprochen. Ich fände es nicht gut, wenn da gewisse Dinge die Runde machen. Ich kann mich da relativ offen geben und ich möchte es schon gern in dem Kreis halten, es sollte eine Vereinbarung¹⁰⁶ sein, dass das, was gesprochen wird, untereinander bleibt. Sollte keine Belehrung werden. Tipps und Feedback ja, aber ... denke, dass sich das auch gar nicht so ergibt“. „Wüsste ich nicht. Vertrauensbasis sollte da sein“. „Für mich ist wichtig, dass da Loyalität herrscht, Vertrauen, und dass das, was im Tandem besprochen wird, dann nicht groß die Runde macht. Das ist eher eine Erwartung an den Partner. Jeder soll ein Individuum bleiben, soll seine Stärken herausarbeiten und sich bestimmter Dinge bewusst sein“.

„Wenn der eine Partner das ernst nimmt und der andere hat dann nie Zeit. Das würde das ganze über den Haufen werfen. Wenn ich investiere und der andere nicht“. „Wird nix passieren“. „Nur der Zeitfaktor, mehr Bedenken habe ich nicht“.

Chancen

Die Personen der Untersuchungsgruppe I (U= 6) sahen Chancen für sich in der Tandem-Coaching-Qualifikation vorrangig in zwei Aspekten:

- die Probleme anzugehen und nicht persönlich mit sich rumzutragen, dadurch ausgeglichener zu sein und besser führen zu können und
- konstruktives und strukturiertes Feedback, Tipps und Anregungen zu erhalten.

„Eine Außensicht zu kriegen ... ´ne strukturierte Außensicht zu bekommen ... zu dem, was ich mach´... wo ich vielleicht eher ein Fremdbild zu meinem Selbstbild kriege. Ein Partner erkennt eher, was zu verbessern ist, was man in dem Zusammenhang vielleicht gar nicht sieht. Plus sich immer wieder die Zeit nehmen, und wirklich nicht neben her zu machen, sondern drüber nachdenken, sich zusammensetzt und das Thema aufgreifen“.

„Wenn man schon Zeit und Energie und Emotionen verschwendet, weil man sich über irgendetwas ärgert, dass man dann aus dem Ärgeris – vielleicht auch heute schon – positive Effekte draus zieht, wenn man sich mit jemanden anderen unterhält. Und man das eben mehr in Bahnen leiten kann und damit irgendwo konstruktiver umgehen kann. Probleme eher löst, anstatt mitzunehmen und schlecht zu schlafen. Dass man lernt, die Probleme zu lösen und auch umsetzen kann und sie nicht persönlich mit sich rum trägt. Und das unterm Strich auch die Mitarbeiter natürlich irgendwann einen Nutzen draus ziehen können, wenn man dann eben eine bessere ausgeglichene Vorgesetzte hat und Kollegen hat und das Unternehmen etwas davon hat. Und ich mir wünsche, ich werde hoffentlich auch besser führen“.

¹⁰⁶ Die Untersuchungsgruppe I hat gemeinsam eine eigens von der Gruppe formulierte Geheimhaltungs- bzw. Vertraulichkeitsklärung unterschrieben.

„Außensicht kriegen, Anleitung kriegen, zu sehen, wie das mit der Methode und mit dem Partner geht. Wichtig ist für mich, dass der Supervisor die Methodik des Coachens immer wieder rein bringt. Feedback gegenseitig geben und Handlungsalternativen aufzeigen, dazu haben wir als Tandem relativ viele Möglichkeiten. Schon professionelles Coaching mit reinbringen und Methodik“.

„Ich sehe eigentlich nur Chancen, keine Risiken“. „Ein strukturiertes Feedback, das möchte ich eigentlich gerne haben“.

„Einen Spiegel, in den man schaut, und sich dann danach richtet irgendwo. Kämmt oder sonst irgendetwas macht. Ein Bewusstmachen von bestimmten Situationen da ist und da Tipps, oder erste Ansätze und Anregungen da sind, aus denen man selber etwas draus entwickelt. Und ich sehe schon, dass das eine Chance ist, dort mich anders zu entwickeln, in dem ich diese Dialoge dort führe, dort in dieses Thema mich einlasse, als wenn ich einfach so weiter mache, wie jeder Tag hier. Nachts um elf Heimkommen und morgens um sieben wieder hier und keine Zeit dazwischen für solche Dinge. Und das sehe ich als Chance. Außerdem habe ich meine Führungsmannschaft informiert, dass da etwas am Aufkommen ist. Das ich gerne mitmache. Sind die also schon informiert. Und, dass ich mir vorstellen könnte, dass wir das in unserer Gruppe weiterführen¹⁰⁷ wollen. Die Chance sehe ich auch und zwar genau in dieser Führungsmannschaft. Das habe ich im Hinterkopf“.

Erfahrungen

Verschiedene Trainingsteile (Einführungs-, Abschlussworkshop, Erfahrungsaustausch)

Die befragten Personen der Untersuchungsgruppe I (U= 6) schätzten den Nutzen des Einführungsworkshops, des Erfahrungsaustausches und des Abschlussworkshops als Bestandteile der Tandem-Coaching-Qualifikation insgesamt hoch ein. Ihnen war wichtig, dass sie durch den Einführungsworkshop einen gemeinsamen Start in der Gruppe hatten, bei dem sie Hintergrundwissen und die Methoden des Tandem-Coachings erlernen konnten. Sie bezeichneten es als gut, in der Lernphase Erfahrungen und Erkenntnisse mit anderen Teilnehmern der Tandem-Coaching-Qualifikation auszutauschen. Und sie interessierten sich im gemeinsamen Abschlussworkshop dafür, welche Erkenntnisse die anderen Teilnehmer während der Tandem-Coaching-Qualifikation gewonnen hatten.

„Ich schätze den Nutzen der Trainingsteile nicht so hoch ein; der Erfahrungsaustausch war mir wichtig“.

„Die Trainingsteile waren gut, auch zu hören, wie es bei den anderen läuft, wie die das empfinden. Da hat man sich auch selber einordnen können und gesehen, die anderen hängen auch mal beim Coachen“.

„Der Einführungsworkshop war gut, um die Methoden des Tandem-Coachings zu verstehen. Der Erfahrungsaustausch war gut, um sich zu spiegeln, welche Erfahrungen die anderen Tandems machen und, ob sie zu gleichen Erkenntnissen kommen. Um am Abschlussworkshop interessiert mich schon, was die anderen daraus gezogen haben“.

„Die Trainingsteile finde ich wichtig. Auch den Einführungsworkshop, um zu wissen, was das eigentlich alles ist und was da gemacht wird und wie wir das jetzt machen und was dahinter steckt. Das war wichtig, auch, in der Gruppe einen gemeinsamen Start zu kriegen. Den Erfahrungsaustausch fand ich auch gut, um zu sehen, wie die anderen Tandems stehen und was die für Erfahrungen machen. Ich finde, es ist sehr nützlich“.

„Einführungsworkshop ist absolut notwendig und gut. Im Erfahrungsaustausch war gut zu hören, wie es bei den anderen Tandems läuft. Der Abschlussworkshop ist notwendig, um die Maßnahme abzuschließen. Aber ohne Einführung wäre es auf gar keinen Fall gegangen“.

„Da kann ich wenig zu sagen, weil ich bei dem Erfahrungsworkshop nicht dabei war. Ich kann nur sagen, dass es sehr notwendig ist, auch aus dem, was mir geschildert wurde. Da zwischendrin zwischen den Tandems zu spiegeln, was läuft da. Den Einführungsworkshop halte ich für absolut wichtig, weil ansonst kriegt man die Leute nicht auf ein Niveau. Das halte ich für sehr sehr wichtig. Je

¹⁰⁷ Die Personen der Untersuchungsgruppe I trafen sich auch nach Abschluss der Untersuchungen und Begleitung durch einen externen Supervisor in zeitlich unregelmäßigen Abständen weiter. Dabei wurden einzelne Tandem-Coaching-Termine vereinbart und durchgeführt mit wechselnden Tandempartnern. Je nach Problemlage und Themenschwerpunkt sprachen die einzelnen Personen einen adäquater Tandemcoach aus dieser Untersuchungsgruppe an.

intensiver desto besser, aus meiner Sicht“. (...) Ich halte den Austausch für sehr wichtig, und dass man auch immer wieder dieses „come-together“ hat, um sich der verschiedenen Phasen in der Erlernung dieser Methode bewusst zu sein“.

Einzelne Beratungsschritte

Die einzelnen Beratungsschritte im Tandem-Coaching-Konzept wurden grundsätzlich alle als sinnvoll bezeichnet. Die Untersuchungspersonen haben allerdings auch erkannt, dass nicht alle Beratungsschritte zwingend in jedem Tandem-Coaching erforderlich sind.

Folgende Beratungsschritte aus dem Tandem-Coaching-Konzept wurden von den befragten Teilnehmern der Untersuchungsgruppe I (U= 6) im Tandem-Coaching angewandt:

- die exakte Aufnahme der Situation, das Beschreiben lassen und wiedergeben,
- die Problemanalyse, auf den Punkt zu kommen, was ist denn wirklich das Problem,
- die Reaktionsbeschreibung,
- der Perspektivenwechsel,
- die Wunderfrage sich vorzustellen, wie wäre das denn jetzt idealerweise, wenn das Problem nicht mehr da wäre und
- das Fragen nach Gefühlen.

Vernachlässigt wurden teilweise Beratungsschritte wie die Begrüßung zum Einstieg in das Tandem-Coaching-Gespräch und das gegenseitige Feedback in der Abschlussequenz.

Teilweise waren die Untersuchungspersonen noch zu sehr damit beschäftigt das Tandem-Coaching-Konzept umzusetzen, um sagen zu können, welche Beratungsschritte ihnen gefehlt haben. Das Üben an einem Problem oder an einer Fragestellung scheint für einige Untersuchungspersonen noch zu kurz gekommen zu sein. Zur Optimierung des Konzeptes wurde angeregt, neben dem schriftlichen Protokoll die erarbeitete Lösung graphisch in Diagramm-Form darzustellen.

„Die formalen Sachen wie Begrüßung und Feedback, da bin ich eher schlecht. Wenn wir ein Ergebnis haben, brauche ich es nicht noch einmal durchkauen. Feedback von beiden Seiten habe ich weggelassen immer. Was super ist in den Unterpunkten mit den Fragetechniken ist, einfach die Situation rauszukriegen, wo ist das Problem. Dieser Analyseteil liegt mir persönlich. Damit kriegt man alles raus und zusammen. Die Sachen sind gut und sehr hilfreich und machen mir Spaß. Aus der Problembeschreibung ist dann oft schon die Lösung da“.

„Aufnehmen ... eine Flexibilität ist gefragt, nicht bei jedem Thema stellt sich die Wunderfrage. Deswegen glaube ich, dass alle Beratungsschritte sinnvoll sind, nicht aber alle in jedem Coaching angewandt werden müssen. Was manchmal zu kurz gekommen ist, ist das gemeinsam Üben an einem Problem oder einer Fragestellung“.

„Die Fragen zur Situationsanalyse und die Wunderfrage wende ich häufiger an, um das Problem aufzulösen. Das wende ich auch häufig an, wenn ich mir selbst Aufgaben vornehme, die ich zu bewältigen habe zum Selbst-Coaching. Ich müsste noch mehr lernen, die richtigen Fragen zu stellen, d.h. meine Fragenkompetenz zu erhöhen“.

„Fehlen tut mir glaube ich nix. Ich bin noch zu sehr damit beschäftigt, das vorliegende Konzept umzusetzen, dass mir vielleicht nicht auffällt, was mir fehlen könnte. Was ich anwende ist, mir die Situation erst einmal genau erklären zu lassen. Was ist denn jetzt das Thema? Damit man wirklich mal versteht, wo denn der Kern des Ganzen ist. Weil wir auch festgestellt haben, dass manchmal das Thema eigentlich gar nicht das Thema ist, sondern das Thema eigentlich ein ganz anderes ist. D.h., wenn man das richtige Thema erst einmal raus gefunden hat, dann kann man nämlich darauf

aufbauen und nicht an diesem übergeordneten Thema. Das ist wirklich etwas, auf den Punkt zu kommen, was ist denn wirklich das Problem.

„Anwenden tue ich auf jeden Fall das exakte Aufnehmen einer Situation, das Beschreiben lassen, das dann Wiedergeben und dann diesen Ansatz sich vorzustellen, wie wäre das denn jetzt idealerweise, wenn das Problem nicht mehr da wäre, diese Wunderfrage. Das habe ich nicht nur in den Coaching-Gesprächen angewendet, sondern bereits im laufenden Arbeitsalltag kommt es immer mehr zum Einsatz. Was mir jetzt fehlen würde, vermag ich jetzt nicht so spontan zu sagen. Das Feedback-geben und das Austauschen und das Zuhören und Konzentrieren sind alles Elemente, die gut sind und die ich auch lebe. Ich wüsste jetzt nicht, was da fehlen könnte“.

„Was ich anwende - ganz bewusst - ist zum Beispiel der Perspektivewechsel. Das wende ich definitiv an. Das ist durchgeschlagen bei mir. Die Frage „was wäre denn optimal?“ habe ich schon immer verfolgt“.

„Wenn es eine Möglichkeit gäbe, die Problemdarstellung und die Annäherung an eine Lösung graphisch darzustellen, wäre das optimal. Was ich damit meine ist, wir machen ein schriftliches Protokoll. Und so könnte man in Diagramm-Form darstellen, wie man sich auf bestimmte Lösungen zu bewegt. Ich weiß gar nicht, wie man das machen könnte. Aber das man graphisch darstellt, in welchen Stufen hat man sich bewegt. Es gibt ja auch dieses Mind-Mapping. Und wenn man das mit methodischen Dingen verbindet, wäre das so das Tüpfelchen auf dem i. Etwas, was einfacher einen Überblick gibt“.

Einlösung des Tandempartner-Vertrages

Die mit dem Tandempartner getroffenen schriftlichen Vertragsvereinbarungen bezüglich Freiwilligkeit, unendgeldlicher Unterstützung und Vertraulichkeit wurden von allen Untersuchungspersonen der Gruppe I (U=6) eingehalten:

„Natürlich haben wir es eingehalten, klar. Ich denke es ist selbstverständlich“. „Von mir auf jeden Fall und ich denke von dem Tandempartner auch genauso hundertprozentig. Ich glaube, wir zwei hätten den Tandempartnervertrag nicht gebraucht. Aber mit jemandem, mit dem man sonst nicht so zu tun hat? Die besten Verträge sind die, die man in die Schublade legt und nie wieder braucht“. „Ja zu 100%. Da ich mir nicht vorstellen kann, dass es anders wäre, bräuchte ich persönlich den Vertrag nicht. Aber wenn man dann mit fremden Personen zu tun hat, halte ich das Regelwerk schon für notwendig“. „Ich denke ja. Ich habe von keinem Geheimtreffen mit meinen Mitarbeitern erfahren. War alles unendgeldlich bis auf einen Kaffee“. „Voll und ganz“. „Das ist absolut eingehalten worden und da hatte ich auch weder bei ihm noch bei mir Zweifel“.

Darüber hinaus hat die Untersuchungsgruppe I vor dem Abschlussworkshop für die weitere Zusammenarbeit im Tandem-Coaching eine zusätzliche schriftliche Vertraulichkeitserklärung getroffen:

„Wir haben in der Tandem-Coaching-Gruppe schon eine Vertraulichkeitserklärung untereinander abgeschlossen. Das ist schon eine gute Basis, weil damit hat sich jeder wirklich mit der Unterschrift verpflichtet, sich da dran zu halten. Ist auch ein Signal der Ernsthaftigkeit“.

Funktion des externer Coaches bzw. Supervisors

Für einige Tandem-Coaches der Untersuchungsgruppe I¹⁰⁸ (U= 6) war es aus unterschiedlichen Gründen vorteilhaft, wenn der externe Coach während der Tandem-Coachings anwesend war. Die positiven Rückmeldungen beziehen sich wesentlich auf:

„Den Termin zu halten, haben wir immer dann geschafft, wenn der Externe dabei war. Der Blickkontakt zum Externen zwischendurch ist hilfreich, um zu gucken, geht es in die richtige Richtung und ein Gefühl im Coaching zu kriegen“. „Ich fand es positiv, wenn der externe Coach dabei war, weil er uns irgendwo oft noch geleitet hat, wenn wir uns verfranst haben. Es war noch mal neutraler mit mehr Abstand zu unserer Unternehmenssicht“. „Der externe Coach war fast immer anwesend. Wir haben zwei Runden allein gedreht und wir haben hinterher gesagt, das war fast noch intensiver. Aber ich sag´ mal, es hat keinen großen Unterschied gemacht. Weil der Supervisor sich auch ruhig verhalten hat und wir uns aufeinander konzentriert haben. In dem Moment, wo durch den externen

¹⁰⁸ Die Tandem-Coaches der Untersuchungsgruppe I wurden in vier von fünf Tandem-Coachings durch einen externen Coach begleitet, während die Tandem-Coaches der Untersuchungsgruppe II nur im ersten und letzten von fünf Tandem-Coaching-Gesprächen eine Supervision erhielten.

Coach Karten rüber gegeben wurden, da war es schon ein Unterschied. Aber insgesamt geringer Unterschied“.

Andere Tandem-Coaches der Untersuchungsgruppe I (U= 6) fanden die Begleitung durch einen Supervisor nicht so entscheidend:

„Während des Gesprächs hat es unterstützt, war jetzt aber nicht unbedingt notwendig. Was einen großen Unterschied gemacht hat, war die Nachbetrachtung eines Coachings direkt nach dem Coaching. Dies dann noch die ein oder andere Situation mit einem externen Coach aufzuarbeiten“.
„Ich finde bei einfacheren Themen ist es nicht so wichtig, dass ein externer Coach dabei ist. Aber bei schwierigeren Themen steckt man manchmal als Hobby-Coach in „Weiß man nicht, wie man jetzt weitermachen soll“ und da hilft dieses Kärtchen rüber schieben schon. Auch beim Feedback war es wichtig, dass der Supervisor noch mal gesagt hat „Sie hätten dies Fragen können oder jenes entgegen können. (...) Und diese Ergänzung war dann total sinnvoll am Schluss, dass man da noch jemanden hat, der das einfügt, was einem noch gefehlt hätte.“

Für wiederum andere Tandem-Coaches der Untersuchungsgruppe I (U= 6) hat die Begleitung ihrer Tandem-Coaching-Gespräche durch einen professionellen Coach noch mal erheblich zur Steigerung der von ihnen wahrgenommenen Beratungsqualität beigetragen:

„Von der Qualität der Beratung macht es einen Unterschied, weil gerade der externe professionelle Coach da noch Erfahrungen einbringen kann“. *„Aus meiner Sicht weniger ein Unterschied im Tun, sondern in der Qualität der Beratung, weil der externe Coach dann Aspekte eingebracht hat, auf die weder er (Tandempartner) noch ich als Tandem-Coach gekommen sind. Dazu braucht man, denke ich Erfahrung und eine intensive Auseinandersetzung mit dem Tandem-Coaching, damit man das selber kann“.*

Das Meinungsbild der Untersuchungsgruppe I (U= 6) zur Funktion des externen Coaches bzw. Supervisors während den Tandem-Coaching-Gesprächen wird durch die Aussagen der Untersuchungspersonen aus Gruppe II (U= 6) bestätigt:

„... formeller, aber auch disziplinierter“. *„In den ein oder anderen verfahrenen Situationen waren die Inputs sehr hilfreich“.* *„Konzentration auf die Thematik steigt; gibt wichtige Einwürfe“.* *„Ich denke, es ist von Vorteil, weil die Unterstützung im Lernprozess hilfreich ist“.* *„Da ich dann doch versucht habe, etwas strikter den Coachingablauf zu gestalten“.* *„Objektivere Sichtweise, da externer Coach ausschließlich Beobachter ist und bei Bedarf eingreift, direktes Feedback für Tandem-Coach und Sichtweise von außen. Interner Coach kennt oft das Thema aus eigener Erfahrung“.*

Dabei lässt sich ein auf beide Untersuchungsgruppen übergreifendes Fazit ziehen: Die Tandem-Coaches konzentrierten sich bei zusätzlicher Anwesenheit des externen Coaches noch stärker auf den formellen Ablauf des Tandem-Coaching-Gesprächs. Die objektive Sichtweise des Externen sowie dessen direktes Feedback bzgl. des methodischen Ablaufs des Tandem-Coaching-Gesprächs und auch zum Anliegen selbst wurden stark befürwortet. Die Eingriffe durch den externen Coach in das Tandem-Coaching-Gespräch wurden durchweg als hilfreich erlebt.

„Wenn ich die Nachbetrachtung im Tandem-Coaching durch den externen Coach betrachte, dann hat es noch mal 20% obendrauf gelegt. Und zwar nicht, was die Methode betrifft, sondern die Problemlösung.“

Die Aussagen der Untersuchungsgruppe II (U= 6) sind in dieser Hinsicht nochmals bedeutungsvoller, als sie aufgrund des Untersuchungsdesigns in stärkerem Maße den Kontrast zwischen Sitzungen mit bzw. ohne externen Coach erlebt haben.

Die Tandem-Coaches beider Untersuchungsgruppen waren sich weitgehend einig, dass sie *„den externen Coach bzw. die Supervision immer mal wieder bräuchten, um zu reflektieren, sich zu entwickeln und neue Inputs zu kriegen“.*

Was bräuchten die Untersuchungspersonen noch, um das Tandem-Coaching ohne externe Unterstützung weiter zu führen?

Die Teilnehmer der Untersuchungsgruppe I (U= 6) waren sich einig, dass sie rein von der Tandem-Coaching-Methodik keinen zusätzlichen theoretischen oder methodischen Input mehr bräuchten, um sich auch nach Abschluss der Tandem-Coaching-Qualifikation weiterhin gegenseitig coachen zu können:

„Wir müssten das mit dem Leitfaden ganz gut hinkriegen“. „Rein von der Methodik brauche ich nichts Zusätzliches“. „Da sage ich jetzt mal großzügig, ich brauche keine weitere Unterstützung, um das Tandem-Coaching selbständig weiterzuführen“.

Woran eine selbständige Fortführung des Tandem-Coaching scheitern könnte sind eher der fehlende Druck bzw. die fehlende Selbstdisziplin.

„Druck. An der Ecke wirklich feste Termine“. „Ich glaube, wir brauchen keine Unterstützung, sondern eher mehr Selbstdisziplin, dass man das Thema so ernst weiterführt, wie es bisher war“.

Anderen Untersuchungspersonen fehlt noch mehr Übung und Erfahrung:

„Ich würde gerne weiter die Coachrolle sehr gerne üben, weil das auch mit eines meiner Lernziele ist, Mitarbeiter zu coachen. Desto mehr Übung, desto besser. Man bleibt drin und wird vielleicht auch besser“. „Uns fehlt noch Erfahrung im Coaching und in der Bandbreite von Führungsthemen“.

Anderer Untersuchungspersonen wünschten sich ab und zu ein Erfahrungsaustausch und Anregungen eines externen Begleiters:

„Ich glaube, dass in einer gewissen Abfolge dieses Come-Together wichtig ist, weil die Gefahr besteht, wenn man das jetzt weiter macht, dass man bei Fragen zu der Methodik oder wie man jetzt weiter macht, keinen professionellen Menschen an der Seite hat. Sonst wird das so eine Endlosdauermühle und da entwickelt sich dann nichts Neues mehr, glaube ich. Man wendet das an und das wird dann mechanisch und dann hilft es nichts mehr. Sondern man muss ja versuchen, an Grenzen zu stoßen und dann weiter zu entwickeln. Und da wäre meiner Ansicht nach ein Zusammenkommen eine „Frage-stell-Möglichkeit“ wäre wichtig“.

„Jemand, der den Coachingprozess begleitet wäre gut, den man dann auch mal zusätzlich konsultieren könnte, wenn man das Gefühl hat, das Coaching macht keine Fortschritte mehr oder irgendetwas mache ich falsch. Jemand auf den man dann zugehen kann.“

Gegen Ende der Tandem-Coaching-Qualifikation entstand auch der Eindruck, mit dem Tandempartner alle derzeitigen Tandem-Coaching-Themen schon besprochen zu haben:

„Da kann es sein, dass man sich mit einem Tandem im Kreis manchmal dreht, weil man nicht so breit aufgestellt ist“. „Es gibt hier im Moment kein Thema, was wir nicht schon durchgekaut haben“.

Wirksamkeit

Die Personen aus der Untersuchungsgruppe I (U= 6) wurden zum Abschluss der Tandem-Coaching-Qualifikation auch befragt, wie sie die Effektivität des Tandem-Coachings im Vergleich zu anderen Maßnahmen wie Trainings, Schulungen, Unterweisung am Arbeitsplatz, Mentoring und Coaching durch einen externen Berater etc. auf die Entwicklung der Führungspersönlichkeit einschätzen.

Das Tandem-Coaching wurde im Vergleich zu den angesprochenen Maßnahmen von einigen Untersuchungspersonen nicht als weniger effizient gesehen, sondern eher auf eine Stufe gestellt. Deutlich wurde, dass mit der Methode des Tandem-Coachings etwas anderes erreicht werden kann und die Wirksamkeit des Tandem-Coachings erst in der Anwendung der Tandem-Coaching-Methode sichtbar wird.

Das Tandem-Coaching wird als nicht so zeitintensiv wie eine Schulung oder ein Seminar beurteilt, das immer mehr theoretische Lernanteile enthält. Das Tandem-Coaching wurde als Maßnahme erlebt, die genau zugeschnitten ist auf das, was der Lernende gerade in seinem Führungsalltag braucht. Um persönliche Anliegen zu besprechen bietet eine Teilnehmergruppe im Training oder in einer Schulung aus Sicht einiger Untersuchungspersonen nicht genügend Vertrautheit und Verbundenheit. Der Transfer des Gelernten nach einem Seminar oder einer Schulung wurde von den Untersuchungspersonen im Vergleich zum Tandem-Coaching als wesentlich geringer eingeschätzt.

Von einigen Untersuchungspersonen wird vor allem die Effektivität des Tandem-Coachings im Verhältnis zu den anderen aufgeführten Maßnahmen bzgl. der Persönlichkeitsentwicklung der Führungskraft höher eingeschätzt. Das Mentoring wurde als ergänzende Maßnahme zum Tandem-Coaching gesehen; das Coaching durch einen externen Berater eher als Alternative bei persönlichen Anliegen. Dabei wurde das Coaching durch einen externen Coach von einigen Untersuchungspersonen als noch effizienter im Vergleich zum Tandem-Coaching bewertet, wenn es die richtige Person und mehr Fachkompetenz vorhanden ist als beim Tandempartner. Im Tandem-Coaching lernen die Teilnehmer allerdings zusätzlich noch, selber zu coachen.

„Man muss es einfach daneben stellen. Ich glaube, es ist nicht weniger effizient wie ein Seminar. Ich will einfach etwas ganz anderes damit erreichen. Wenn ich etwas an persönlichen Dingen ändern will, würde ich das nicht mit einem Kollegen machen, sondern eher mit einem externen Coach. Wobei wenn der Tandempartner ein Externer ist, ist es auch wieder etwas anderes“.

„Schulung und Seminare, das ist immer unheimlich viel Theorie und man wendet viel zu wenig an. Mentoring könnte vielleicht noch etwas zusätzlich zu Tandem-Coaching sein. Coaching durch externe Berater ist sicherlich auch sehr effektiv. Das ist nicht alternativ, sondern kann noch mal andere Fragestellungen lösen, wo man einfach von außen noch mal etwas ganz Neutrales braucht“.

„In Themen, mit denen ich gekommen bin, hat mir das Tandem-Coaching sehr weiter geholfen“. „Zu erkennen, dass ich selber in der Lage bin, jemandem anderen weiterzuhelfen. Ich finde es nicht vergleichbar mit Training oder Schulung. Ich glaube, da wäre ich auf jeden Fall nicht so weit gekommen. Also ich denke, die Effektivität war topp“. „Am Anfang ist das sehr abstrakt, weil man nicht weiß, was soll man beispielsweise mit den Tools tun. Erst wenn man es tut, sieht man den Wert des Tandem-Coachings und kann Tools einsetzen. Ich finde, wenn man auf eine Schulung geht, zwei drei Tage, das ist meistens nicht genau das, was man braucht. Das Tandem-Coaching ist nicht so zeitintensiv und genau zugeschnitten auf das, was ich gerade brauche, sprich das Thema. Wenn ich durch einen externen Coach gecoacht werde geht es nur um mich und es ist sehr intensiv. Andererseits entgeht mir da, dass ich selber Coachen lerne. Und das kriege ich ja im Tandem-Coaching mit dazu. Es ist ja egal, in welcher Rolle ich bin im Tandem-Coaching, es ist ja immer nützlich. Ich fand am Anfang eher das Gecoacht-werden gut und das hat sich dann so ein bisschen gewandelt, weil ich gemerkt habe, das Coachen selbst ist auch total sinnvoll. Das stand bei mir am Anfang gar nicht so im Fokus“.

„Tandem-Coaching ist auf ganz vieles übertragbar, beispielsweise auch im Umgang mit dem Partner. Eines der interessantesten Sachen im Tandem-Coaching finde ich, dass man dem anderen nicht sagt, was zu tun ist, sondern seine Lösung entwickeln lässt und sich da zurückhält“.

„Es ist so, dass beim Training natürlich vorher schon eine Problemstellung da ist, die dann ganz gezielt bearbeitet, geschult wird. Und hier sind es in der Regel aus der Arbeitssituation, aus dem Alltag heraus kommende Situationen. D.h. es zu überwachen, zu kontrollieren, ist vielleicht etwas schwieriger im Vergleich zu Training, Schulung, Unterweisung am Arbeitsplatz. Und Effektivität müsste man eigentlich messen. Aus meiner Einschätzung her ist die Effektivität des Tandem-Coachings im Vergleich zu den anderen aufgeführten Maßnahmen auf jeden Fall viel höher. Wenn ich das messen sollte, ist es sicher schwerer, das auszudrücken. Für die Entwicklung einer Führungspersönlichkeit ist es auf jeden Fall besser investiert, als die anderen Dinge“.

„Trainings, Schulungen da hab´ ich persönlich das Problem, dass ich mich da nicht so stark drauf einlasse, vor allem wenn es sich um Gruppen handelt. Die Vertrautheit und Verbundenheit zu dem, der da schult, ist für mich schwieriger zusammen zu kriegen. Und ich hab´ da auch keine Lust, mich mit Personen, die ähnliche Probleme wie ich haben, in einer 1zu1-Situation stark auseinander-zusetzen. Da kommt für mich häufig zu viel „Blabla“, das ist für mich definitiv nicht die richtige Form, da bin ich vom Typ her nicht für geeignet. (...) Zu Mentoring kann ich nichts sagen, kenne ich die Rahmenbedingungen nicht, habe ich nie mitgemacht. Coaching mit einem externen Berater, glaube ich, kann bei mir sehr effizient sein, sehr gut sein. Wenn ich einen sehr guten Menschen habe, dann bin ich wirklich lernfähig. Wenn ich weiß, der hat da was drauf, der weiß in diesem Bereich wirklich mehr als du. Da bin ich mir nicht zu schade zu sagen, da hast Du Mist gebaut und das auch wirklich zu akzeptieren. Wenn das bei mir ein externer Coach machen würde, wäre das wahrscheinlich noch effizienter als das Tandem-Coaching. Das ist dann mehr Fachwissen da auf der anderen Seite. Auch mich von manchen Trips runter zu holen, wo ich mich wirklich selbst zu viel in den Vordergrund bringe. Wenn jemand das bei mir macht, müsste er das glasklar begründen. Mit dem Tandem-Coaching dahin zu kommen, wäre sicherlich schwierig. (...) Ich glaube, dass das Tandem-Coaching in dieser Form für mich schon ziemlich gut ist, weil es individuell ist. Wenn ich aber denke, was wäre noch effizienter, dann sicher ein Einzelcoaching mit einem externen Sparringspartner“.

Nutzen

Die Vorbereitung und der zeitlicher Aufwand von ca. 1,5 bis zwei Stunden für ein Tandem-Coaching wurde von den Untersuchungspersonen (U=12) eher gering im Verhältnis zum hohen bis sehr hohen Nutzen für sie persönlich und für das Unternehmen gesehen. So wurden Probleme im Unternehmenszusammenhang angegangen, die Entscheidungssicherheit wuchs und die Arbeit der untersuchten Führungskräfte wurde insgesamt als effizienter bezeichnet.

„Absolut angemessen weil der Aufwand eigentlich nicht hoch ist. Keine Vorbereitung, man muss sich einfach nur hinsetzen, seine Liste nehmen ... und wir waren nicht so langsam ..., wenn man sich eine Stunde oder 1,5 ... das kann man sich immer mal nehmen. Deswegen ist ja umso erschreckender, dass wir es nicht so oft geschafft haben. Den Nutzen halte ich für hoch“.

„Sehr hoch. Weil man Probleme nicht so mit trägt nach Hause und sie nochmals bespricht. Man konnte also entspannter nach Hause gehen und teilweise bestimmt besser schlafen. Und hier im Unternehmen einfach ist man effizienter, weil es nicht mehrere Tage im Kopf hängt und man unkonzentriert arbeitet. Man nimmt sich das dann auch vor. Man macht das beim Coaching, wenn man ein Problem hat. Das war auch das Schöne, man konnte es dann erst einmal nach hinten schieben und sagen, ich hab´ ja einen Termin, dann machen wir das. Und dann hat man es eigentlich schon abgearbeitet oder ein Ziel oder einen Plan erarbeitet, wie man damit umgeht. Und hat es dann lösen können oder zumindest einen Teil von der Problematik erledigen können. Von daher super gut für einen persönlich und damit denke ich auch für das Unternehmen“.

„Hoch“.

„Ich fand den zeitlichen Aufwand eher gering im Verhältnis zum Nutzen. Ich fand es wirklich sehr nützlich, vor allem, weil wir Themen genommen haben, die wir hätten ja sowieso durchdenken müssen. Also es ist jetzt nicht so, dass ich mir künstlich etwas ausgedacht habe. Schon allein deshalb. Ich hätte allein wahrscheinlich dazu länger gebraucht und deshalb war das einfach ein gutes Verhältnis. Auch die Einführung ist wichtig, um geschickt starten zu können. Die hätte etwas länger sein können. Der Wert des Tandem-Coachings steigert sich mit der Anzahl der Coachings, die man durchführt und dem gecoacht werden und der Erfahrung, die man damit macht. In den ersten ein bis zwei Tandem-Coachings merkt man schon, dass das nützlich ist“.

„Also obwohl ich ja vorher über die Zeit so ein bißchen geklagt habe und auch über dieses Zusammenkommen, ist es so, dass im Tandem-Coaching ganz konzentriert und konkret ein gewisses Arbeitsproblem besprochen und bearbeitet wurde, wo ich zwar hinterher noch etwas tun musste, damit es auch zur Umsetzung kommt, aber wenn ich die Zeit mir nicht genommen hätte, wären etliche dieser Dinge überhaupt nicht bearbeitet worden. Etliche dieser Dinge würden überhaupt nicht besprochen und weiterhin dahinschleifen und insofern ist das Nutzenverhältnis relativ hoch. Es ist ein hoher Return on Invest für mich“.

„Ich glaube, dass das sehr wichtig war, Tandem-Coaching zu machen, weil es für diesen Bereich der weichen Qualifikation mein einziger Aufwand ist, den ich betrieben habe. Und wenn ich sehe, wie wir bestimmte Sachen beigebracht bekommen haben, und über welche Sachen wir Gespräche geführt haben, dann halte ich den zeitlichen Aufwand in einem positiven Verhältnis zur Qualifikation ... ich bereue das nicht, ich glaube nicht, dass eine Stunde davon vertan ist“.

„Aufwand war gering; Return on Investment sehr gut“. „Zeiteinsatz hat sich voll gerechnet“. „Aufwand ist absolut vertretbar, da nicht so sehr hoch“. „Sehr gut“. „Sehr hoch“. „Sehr gut, da ich nach einem Tandem-Coaching-Gespräch Sicherheit bei Entscheidung habe“.

Transfer

Die Untersuchungspersonen der Gruppe I haben - nach eigenen Einschätzungen - ihre im Tandem-Coaching erarbeiteten Lösungen zu 75 bis 100% - der Durchschnittswert aller Untersuchungspersonen dieser Gruppe (U=6) lag bei 80,4% - konkret im Arbeitszusammenhang umgesetzt.

„Nur dann wenn ich im Nachhinein zu dem Urteil kam, aus bestimmten Gründen passt das überhaupt nicht oder noch andere Ereignisse statt gefunden haben, die das dann einfach wieder verändert haben ... aber sonst meistens umgesetzt“.

Die Untersuchungspersonen der Gruppe II haben nach eigenen Einschätzungen ihre im Tandem-Coaching erarbeiteten Lösungen zu 60 bis 95% - der Durchschnittswert aller Untersuchungspersonen dieser Gruppe (U=6) lag bei 79,2 % - konkret im Arbeitszusammenhang umgesetzt.

Erstaunlich ist, dass die Transferwerte beider Untersuchungsgruppen mit 80,4% und 79,2 % so nah beieinander liegen. Außerdem decken sich diese prozentualen Angaben bzgl. der Transferleistung mit der Selbsteinschätzung der Untersuchungspersonen bzgl. der Erreichung ihrer individuellen Lernziele.

6.2 Zusammenfassung und Bewertung der Untersuchungsergebnisse

Kriterien für die Auswahl eines geeigneten Tandempartners

Das von allen zwölf Untersuchungspersonen angegebene und damit wichtigste Kriterium für die Auswahl eines geeigneten Tandempartners ist das gegenseitige Vertrauen, ein Vertrauensverhältnis, das das Stillschweigen oder die Verschwiegenheit gegenüber Dritten impliziert. Das von neun der 12 untersuchten Führungskräfte und damit am zweithäufigsten genannten Kriterium ist die Bereitschaft, offen und ohne Scheu und Vorbehalte an die Zusammenarbeit mit dem Tandempartner heranzugehen. Am dritthäufigsten genannte wurde das Kriterium Akzeptanz und gegenseitiger Respekt. Der am vierthäufigsten genannte Faktor für eine erfolgreiche Zusammenarbeit mit einem Tandempartner ist dessen praktische Führungserfahrung. Mit dem Thema Führung sollte der Tandem-Coach reflektiert umgehen können, um eine als problematisch geschilderte Situation im Tandem-Coaching auch nachvollziehen zu können.

Beratungsschritte im Tandem-Coaching-Konzept

Die Beratungsschritte im Tandem-Coaching-Konzept wurden grundsätzlich alle als sinnvoll bezeichnet. Die Untersuchungspersonen haben allerdings auch erkannt, dass nicht alle Beratungsschritte zwingend in jedem Tandem-Coaching erforderlich sind.

Vernachlässigt wurden teilweise Beratungsschritte wie die Begrüßung zum Einstieg in das Tandem-Coaching und das gegenseitige Feedback in der Abschlussequenz. Die Untersuchungspersonen waren in den fünf Tandem-Coaching-Gesprächen noch zu sehr damit beschäftigt, das Tandem-Coaching-Konzept umzusetzen, um sagen zu können, welche Beratungsschritte ihnen gefehlt hätten.

Erwerb einer Tandem-Coaching-Kompetenz

Der Lernzuwachs lag bei allen zwölf Untersuchungspersonen zwischen + 22% und - 6% Zu- bzw. Abnahme der Tandem-Coachaktivitäten. Zur Entwicklung der Tandem-Coaching-Kompetenz lässt sich vermuten, dass die drei Faktoren: *Ressort*, *Geschlecht* und *Zeit* entscheidenden Einfluss auf die Entwicklung und Veränderung Tandem-Kompetenz haben.

Die zwölf an dieser Untersuchung beteiligten Führungskräfte waren sowohl mit der eigenen als auch mit der Entwicklung des Tandempartners hinsichtlich der Tandem-Coaching-Kompetenz zufrieden.

Häufigere Treffen in regelmäßigeren kürzeren Abständen von drei bis vier Wochen zwischen den Tandem-Coachings, ein Wechsel des Tandempartners und mehr durch Supervision begleitete Tandem-Coaching-Termine hätten aus Sicht der Untersuchungspersonen den Lernfortschritt noch zusätzlich fördern können.

Wirkungen der Tandemarbeit

In den Tandem-Coaching-Gesprächen wurden fast immer Geschehnisse aus dem beruflichen Alltag der gecoachten Führungskraft reflektiert. Der gezeigten Offenheit wurde mit Respekt und Vertraulichkeit durch den Tandem-Coach begegnet, so dass die real existierenden Anliegen im Tandem-Coaching besprochen werden konnten. Der jeweilige Tandem-Coach zeigte Verständnis für die individuellen Problemlagen des Ratsuchenden. Die im Tandem-Coaching-Vertrag getroffene Vereinbarung hinsichtlich Vertraulichkeit wurde eingelöst. Der Tandempartner war mit dem Tandem-Coaching auch nicht überfordert, obwohl er kein professioneller Coach war. Es gab allerdings Problemstellungen, in denen der Tandem-Coach nicht weiterhelfen konnte, weil er selbst betroffen war.

Die Unterstützung des Tandempartners in Bezug auf die Entwicklung der Berufspraxis des Ratsuchenden bestand vorrangig darin, auf Verbesserungspotentiale im beruflichen Handeln aufmerksam zu machen, Reaktionsmuster in Interaktionen mit Mitarbeitern, Kollegen und Vorgesetzten zu erkennen und Lösungen für Führungsprobleme zu entwickeln. Das gemeinsame Reflektieren und Nachdenken mit dem Tandempartner führte in den Tandem-Coaching-Gesprächen zu konkreter Planung alternativer Vorgehensweisen. Der gecoachte Tandempartner hat außerdem zusätzliche Tipps und Anregungen und Unterstützung sowie Begleitung bei der Umsetzung alternativer Handlungsweisen in seine Führungspraxis erhalten, zu deren Durchführung er ermuntert und sogar verpflichtet wurde.

Durch das Tandem-Coaching hat sich die Bereitschaft des lernenden Individuums erhöht, sein Handeln im Führungsalltag zu verändern. Der Tandempartner konnte auch Unterstützung in Form von Sicherheit und Selbstvertrauen in Bezug auf die Führungsarbeit und Anerkennung und Bestätigung der beruflichen Leistung geben.

Die Untersuchungsergebnisse geben insgesamt den Eindruck wieder, dass die von beiden Lernpartnern erwartete Unterstützungsfunktion in der Tandemarbeit eingelöst werden konnte. Neben dem Tandempartner konnte bei einigen Untersuchungspersonen auch der Lebenspartner Unterstützung bei beruflichen Problemen geben. Die Unterstützungsfunktion durch den Tandempartner wird allerdings deutlich hervorgehoben. Die von allen zwölf Untersuchungspersonen bewertete Zufriedenheit mit der Unterstützung durch den Tandempartner wurde mit zufrieden bis sehr zufrieden angegeben.

Erreichung individueller Lernziele

Die sechs Teilnehmer der Untersuchungsgruppe I erreichten ihre Lernziele durchschnittlich zu 68,1 %; die sechs der Untersuchungsgruppe II durchschnittlich zu 67,7 %. Die zwölf untersuchten Führungspersonen gaben jeweils drei bis vier individuelle Lernziele an, die sie nach der Tandem-Coaching-Qualifikation im Durchschnitt zu 67,9% erreicht hatten. Die Einschätzungen der Untersuchungspersonen bzgl. deren Transferleistung, der Umsetzung der erarbeiteten Lösung im konkreten Arbeitszusammenhang, lagen zwischen 80,4% und 79,2%.

Veränderung des Führungshandelns

Die Analyse des Führungshandelns lässt erkennen, dass von den gecoachten Führungskräften nach dem Tandem-Coaching in allen Fällen eine andere Handlungsmöglichkeit ausgewählt wurde. Die jeweiligen Reaktionen der Untersuchungspersonen weisen vor dem Tandem-Coaching vielfach defensive und teilweise sogar resignative Formulierungen auf, während die Reaktionen auch noch acht bis zehn Monate nach dem Tandem-Coaching in allen Fällen eine aktive größtenteils planerische Vorgehensweise beschreiben. Die Untersuchungspersonen verhalten sich nach dem Tandem-Coaching nach eigener Auffassung *„reflektierter und qualitativ besser; wie eine richtige Führungskraft eben“*.

In der Gegenüberstellung der im Tandem-Coaching entwickelten alternativen Handlungsmöglichkeiten mit den nach dem Tandem-Coaching gezeigten Reaktionen wird eine große Übereinstimmung der beabsichtigten mit den tatsächlich umgesetzten Reaktionen erkennbar. Teilweise wurden die alternativen Handlungsmöglichkeiten im Tandem-Coaching sehr detailliert ausgearbeitet. In der Führungspraxis wurden diese alternativen Handlungsmöglichkeiten allerdings nur teilweise umgesetzt. Außerdem wurde festgestellt, dass sich durch die Umsetzung der im Tandem-Coaching erarbeiteten alternativen Handlungsmöglichkeit wiederum neue Anforderungen für die Führungskraft ergeben können.

6.3 Diskussion und Folgerungen

In der vorliegenden explorativen Studie wurde nach Aufarbeitung der theoretischen Grundlagen zum Coaching auf der Basis des Handlungsmodells Subjektiver Theorien ein innovatives Konzept zum Tandem-Coaching entwickelt. Mit diesem kooperativen und lösungsorientierten Coachingansatz sind zunächst sechs Tandems in zwei zeitlich versetzten Gruppen im Zeitraum von 2004 bis 2006 geschult wurden. Die empirische Basis dieser Untersuchung von zwölf Tandem-Coaches, die in zwei unabhängigen Gruppen jeweils fünf 1,5-/2-stündige Tandem-Coaching-Gespräche durchführten, entspricht vergleichsweise der

von Riedel (2003) durchgeführten Studie zum Coaching von Führungskräften. Riedel (2003) analysierte Coaching-Gespräche unter Feldbedingungen, wobei er als Forscher beide Funktionen übernahm, er führte die Coachings und die Untersuchung durch. In der hier vorliegenden Untersuchung wurden die Tandem-Coaches von der Forscherin qualifiziert und die Tandem-Coaching-Gespräche führten die Untersuchungspersonen mit ihren jeweiligen Tandempartnern eigenverantwortlich durch.

Die Datenbasis dieser ersten Erhebung zum Tandem-Coaching liefert umfangreiche Erfahrungswerte; erfüllt allerdings nicht den Anspruch der Repräsentativität. Das methodische Vorgehen entsprechend dem Ansatz des Forschungsprogramms Subjektive Theorien (Groeben u.a., 1988) ermöglichte eine transparente Vorgehensweise während der gesamten Erhebung. Eine sorgfältige Fragensauswahl im standardisierten Interview und im Abschlussfragebogen gewährleistete umfangreiche qualitative und quantitative Aussagen zu ersten Erfahrungswerten mit dem Tandem-Coaching. Da die vielfältigen Datenerhebungsverfahren die Untersuchungspersonen sehr forderten, wurde bei den Interviews zum Zeitpunkt t2 auf die Wiederholung einiger Fragen verzichtet. Einzelne Punkte aus den Fragenbereichen 1 (Was macht aus Ihrer Sicht eine „gute“ Führungskraft aus?), 3 (Bevorzugte Lernwege) und 4 (Auswahlkriterien an den Tandempartner) hätten dabei auch zum Zeitpunkt t2 erhoben werden können, da sich die Subjektiven Theorien zwischenzeitlich durchaus hätten verändern können.

Die Hypothese 1 kann in soweit bestätigt werden, als die Beschreibung der Führungssituationen und -reaktionen in Anlehnung an die Methode der Weingartner Appraisal Legetechnik (Schlottke & Wahl, 1983) und der anschließende Vergleich der beiden Reaktionstypen vom Zeitpunkt t1 und Zeitpunkt t2 zur gleichen Führungssituation Veränderungstendenzen im Führungshandeln unter Einfluss des Tandem-Coachings aufzeigten.

Die Methode der Weingartner Appraisal Legetechnik hat sich dabei als Erhebungsinstrument für das Führungshandeln als durchaus geeignet erwiesen. Sie ermöglicht die Gegenüberstellung und den Vergleich von zeitlich versetzten Reaktionen zur selben Führungssituation. Der Vergleich der Reaktionen von Zeitpunkt t1 und Zeitpunkt t2 zeigt sehr deutlich, dass der geleistete Transfer der im Tandem-Coaching entwickelten alternativen Handlungsoptionen sehr hoch ist. Da die jeweilige Veränderung im Führungshandeln zum Zeitpunkt t2 individuell durch die Untersuchungsperson selbst beschrieben wurde, musste hier mit Verzerrungen gerechnet werden. Die teilweise starke Wandlung im Führungshandeln vom Zeitpunkt t1 zum Zeitpunkt t2 wird mit dem Umstand erklärlich, dass die Untersuchungspersonen im Zeitraum der Untersuchung durch wiederholte Umstrukturierungsprozesse im Unternehmen stark belastet waren bzw. unter einem erheblichen Veränderungsdruck standen und deshalb vermutlich extrem gegenteilige Handlungsalternativen erprobten.

Die gewonnenen Untersuchungsergebnisse lassen leider keine Aussage darüber zu, ob das im Tandem-Coaching stark veränderte Handeln auch langfristig von den Führungskräften für geeignet gehalten und unter weiteren Stress- und Druckfaktoren beibehalten wurde (Wahl,

1991). Zur genaueren Beantwortung dieser Fragestellung bedarf es einer Langzeituntersuchung im Arbeitsfeld Coaching.

Die Tandem-Coaching-Kompetenz wurde in einzelne beobachtbare Tandem-Coachaktivitäten zerlegt, die nach jedem Tandem-Coaching bewertet werden konnten. Auf diese Weise konnte ein Zuwachs bzw. Rückgang der Tandem-Coaching-Kompetenz über mehrere Tandem-Coaching-Gespräche hinweg gemessen werden. Die Aufschlüsselung der Tandem-Coaching-Kompetenz in einzelne beobachtbare Tandem-Coachaktivitäten bot eine nachvollziehbare Vorgehensweise und auch die zeitliche Positionierung bzgl. des Ausfüllens der Beobachtungsbögen immer direkt nach dem jeweiligen Tandem-Coaching-Gespräch und vor der offenen Feedback-Runde war gut gewählt. Allerdings wird die Erfassung der Tandem-Coachaktivitäten - selbst nach der Reduzierung von 49 auf 31 zu beobachtende Items - als immer noch zu komplex angesehen. Im Nachhinein bestehen Zweifel, ob alle Untersuchungspersonen dieses komplexe Erhebungsinstrument immer kompetent handhaben konnten. Vor einer weiteren Untersuchung müsste über eine weitere Reduzierung der Items nachgedacht und die Beobachtungsfähigkeit der Untersuchungspersonen selbst noch weiter verbessert werden.

Erstaunlich war, dass die Untersuchungspersonen nach dem eintägigen Einführungsworkshop bereits mit einer durchschnittlichen Tandem-Coaching-Kompetenz von 78 % in ihrem ersten Tandem-Coaching-Gespräch starteten. Im weiteren Verlauf der Tandem-Coaching-Qualifikation über fünf Tandem-Coaching-Gespräche hinweg wurden bei den Untersuchungspersonen allerdings starke Schwankungen hinsichtlich der Tandem-Coaching-Kompetenz festgestellt. Somit kann nicht von einer Optimierung der Tandem-Coaching-Kompetenz durch das reine Coaching-Handeln, wie Hypothese 2 erwarten lies, ausgegangen werden. Ein Coach kann seine Coaching-Kompetenz somit keineswegs allein durch seine Berufspraxis als Coach erweitern. Diese Erkenntnis unterstreicht nochmals das wichtige Qualitätskriterium der Supervision und Weiterqualifizierung für Coaches (Roth, 1995; Heß & Roth, 2001).

Zu überraschenden Ergebnissen führte in dieser Untersuchung der Zusammenhang der zeitlichen Abstände zwischen den einzelnen Tandem-Coaching-Gesprächen und der gleichzeitig abnehmenden Werte bzgl. der Tandem-Coaching-Kompetenz. Dieses Ergebnis kann als Hinweis verstanden werden, dass der Faktor Zeit sich unmittelbar auf die Kompetenz eines Coaches und damit auf die Qualität eines Coachings auswirken.

Der weiteren Vergleich zwischen der Selbsteinschätzung durch den Tandem-Coach und der Fremdeinschätzung durch den Ratsuchenden hinsichtlich der beobachteten Tandem-Coaching-Kompetenz verdeutlichte außerdem, dass offensichtlich auch das Ressort, in dem die Beteiligten tätig sind, und das Geschlecht jeweils einen Faktor bilden, der sich auf die im Tandem-Coaching wahrgenommene Kompetenz auswirkt. In weiteren Untersuchungen könnte somit noch gezielter der Frage nachgegangen werden, welchen Einfluss das jeweilige Geschlecht des Coaches bzw. des Ratsuchenden, das Ressort und die zeitlichen Abstände, in denen man sich zum Coaching einfindet, tatsächlich auf den Erfolg eines Coaching-Prozesses ausüben.

Die Offenheit und der vertrauensvolle Umgang der Tandempartner miteinander sorgten sowohl bei Lehr- (Enns, Rüegg, Schindler & Strahm, 2002; Schmidt, 2001) als auch bei Führungskräften für eine entscheidende Grundlage zur Reflexion der jeweils real bestehenden Berufspraxis. Vor allem die Motivation und Veränderungsbereitschaft hinsichtlich der Optimierung des eigenen professionellen Handelns wird durch die Zusammenarbeit im Tandem eindeutig unterstützt. Die Unterstützungsfunktion in der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften (Enns, Rüegg, Schindler & Strahm, 2002) beinhaltete auch gemeinsame Überlegungen hinsichtlich persönlicher Werte, Normen und Verhaltensregeln, die bei den hier untersuchten Führungskräften aus dem unternehmerischen Umfeld heraus nicht angesprochen wurden. Allerdings sahen sowohl die Lehr- als auch die Führungskräfte eine Unterstützungsfunktion der Tandemarbeit in der Anerkennung und Bestätigung ihrer jeweiligen Berufsrolle. Für die Führungskräfte hat sich vornehmlich durch den Aspekt der Zuverlässigkeit die Zusammenarbeit mit dem Tandempartner und die gemeinsame Erarbeitung von Verbesserungspotenzialen sehr positiv entwickelt. Die Zusammenarbeit im Tandem hat sich auch in dieser Untersuchung entsprechend Hypothese 3 insgesamt unterstützend in Bezug auf die Entwicklung des Lernenden und dessen Berufspraxis ausgewirkt.

Interessant wäre im Weiteren zu untersuchen, wie sich die Unterschiedlichkeit hinsichtlich der subjektiven Theorien bei den Tandempartnern auf deren Zusammenarbeit auswirkt. Ob beispielweise größere Unterschiede in den bestehenden subjektiven Theorien der Tandempartner zu mehr Lerngewinn führt im Vergleich zu solchen Tandempartnern, die eher über ähnliche subjektive Theorien verfügen.

Durch teilweise großen Zeitabstände von mehr als vier Wochen zwischen den einzelnen Tandem-Coaching-Gesprächen wurde eine kontinuierliche Arbeit am Führungshandeln, an der eigenen Tandem-Coaching-Kompetenz und damit letztlich auch an den individuellen Lernzielen selbst erschwert. Die Untersuchungspersonen waren dennoch zufrieden bis sehr zufrieden mit ihrem persönlichen Lernzuwachs. Nicht zuletzt der geringe zeitliche Einsatz und die dazu im Verhältnis sehr hohe Transferleistung sprechen neben dem Gewinn an Entscheidungssicherheit für den Einsatz von kooperativen, lösungsorientierten und kurzen Tandem-Coachings im Führungsalltag.

Literaturliste

- Allespach, M.** (1999): Kooperatives Lernen im Betrieb. Zugänge aus Sicht der pädagogisch-psychologischen Kooperationsforschung. Münster: Agenda-Verlag. Diss. Universität Tübingen 1998.
- Angermeyer, C.** (1997): Coaching – eine spezielle Form der Beratung. In: Zeitschrift für Führung und Organisation, Jg. 66, S. 105-109
- Antonczyk, T.** (2001): Coaching in der Arbeitswelt – Erfolgsfaktoren für Coaching-Prozesse. Unveröffentl. Diplomarbeit. Institut für Erziehungswissenschaften, Universität Gesamthochschule Essen.
- Apfelbaum, B.** (1993): Erzählen im Tandem. Sprachlernaktivitäten und die Konstruktion eines Diskursmusters in der Fremdsprache; (Zielsprachen: Französisch und Deutsch). Tübingen: Narr.
- Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen** (Hrsg.) (1981): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Argyris, C.** (1962): Personality and organisation. Homewood: Irwin.
- Atteslander, P.** (2000): Methoden der empirischen Sozialforschung. 9., neu bearb. u. erw. Aufl. Berlin [u.a.]: de Gruyter.
- Bachmann, W.** (1999): Das neue Lernen. Eine systematische Einführung in das Konzept des Neurolinguistischen Programmierens (NLP). - 4. Aufl. - Paderborn: Junfermann.
- Bachmair, S.** u.a. (1999): Beraten will gelernt sein. Ein praktisches Lehrbuch für Anfänger und Fortgeschrittene. Weinheim; Basel: Beltz.
- Bandler, R.** (1991): "Bitte verändern Sie sich ... jetzt!" Transkripte kurz-therapeutischer NLP-Sitzungen. Paderborn: Junfermann.
- Bamberger, G.G.** (2001): Lösungsorientierte Beratung. Praxishandbuch. 2. Aufl. Weinheim: Beltz PVU.
- Bayer, H.** (1995): Coaching-Kompetenz: Persönlichkeit und Führungspsychologie. München/Basel: E. Reinhardt.
- Bayer, H.** (1996): Coaching. Sonderdruck aus Q-magazin 1/2.
- Beck, U.; Bonß, W.** (1989): Verwissenschaftlichung ohne Aufklärung? Zum Strukturwandeln von Sozialwissenschaft und Praxis. In: Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung?, Beck, U.; Bonß, W. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 7-84.
- Becker, H.** (1989): Ganzheitliche Managementmethodik.
- Becker, H.** (2002): Der Coaching-Prozess. In: Wolf, M. (Hrsg.): Frauen und Männer in Organisationen und Leitungsfunktionen. Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel Verlag GmbH.
- Beckermann, J. & Unnerstall, L.** (1990): Coaching. Unveröffentlichte Diplomarbeit FH Osnabrück.
- Belardi, N.** (1994): Supervision: Von der Praxisberatung zur Organisationsentwicklung. Paderborn: Junfermann. Habilitationsschrift Technische Universität Berlin.
- Berne, E.** (1991): Transaktionsanalyse der Intuition. Ein Beitrag zur Ich-Psychologie. Paderborn: Junfermann.
- Bertold, H.-J.; Gebert, D.; Rehmann, B. & Rosenstiel, L.** von (1980): *Schulung von Führungskräften – eine empirische Untersuchung über Bedingungen und Effizienz.* Zeitschrift für Organisation, 4, S. 221-229).
- Besser-Siegmund, C.; Siegmund, H.** (1991): Coach Yourself. Persönlichkeitskultur für Führungskräfte. München.
- Birkenbihl, M.** (1992): Wer repariert den Chef? Management-Coaching als Anspruch und Aufgabe. Bamberg: Bayerische Verlags-Anstalt.
- Blankertz, H.** (1977): Theorien und Modell der Didaktik. München: Juventa.
- Blankertz, S.; Doubrawa, E.** (2005): Lexikon der Gestalttherapie. Wuppertal: Hammer.
- Bloom, B. S.** (Hrsg.) (1972): Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim: Beltz.
- Böning, U.** (1989): Coaching. Zur Rezeption eines neuen Führungsinstrumentes. In: Personalführung 12. S. 1149-1151.
- Böning, U.** (1994): Ist Coaching eine Modeerscheinung? In: Hofmann, L. M.; Regnet, E. (Hrsg.): Innovative Weiterbildungskonzepte. S. 171-185. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.

- Böning, U.** (2000): Coaching: Der Siegeszug eines Personalentwicklungs-Instruments. Eine 10-Jahres-Bilanz. In: Rauen, C. (Hrsg.) (2000): Handbuch Coaching. Göttingen: Hogrefe-Verlag.
- Böning, U.;** **Fritsche, B.** (2005): Coaching für Business. Was Coaches, Personaler und Manager über Coaching wissen müssen. managerSeminare Verlags GmbH, Bonn.
- Borg, I.** (1992): Grundlage und Ergebnisse der Facettentheorie. In Pawlik, K. (Hrsg.) Methoden der Psychologie, Band 13, Göttingen: Huber.
- Bortz, J.;** **Döring, N.** (1995): Forschungsmethoden und Evaluation. 2. vollst. überarb. Aufl. Berlin u.a.: Springer Verlag.
- Brandstätter, H.** (1992): Veränderbarkeit von Persönlichkeitsmerkmalen – Beiträge der differentiellen Psychologie. In: Sonntag, K. (Hrsg.): Personalentwicklung in Organisationen. S. 39-61. Göttingen: Hogrefe.
- Brauer, Y.** (2006): Zielvereinbarungen beim Coaching. Eine empirische Untersuchung aus Kundensicht. Saarbrücken; VDM Verlag Dr. Müller.
- Brinkmann, R.D.** (1997): Mitarbeitercoaching. Der Vorgesetzte als Coach seiner Mitarbeiter. Arbeitsheft Führungspsychologie, Bd. 22. 2. Aufl. Heidelberg: Sauer.
- Brinkmann, R.D.** (2002): Intervision. Ein Trainings- und Methodenbuch für die kollegiale Beratung. Heidelberg: Sauer.
- Brounstein, M.** (2001): Coaching für Dummies. Bonn: MITP-Verlag.
- Brüggmann, H.** (1991): Persönlichkeitsentwicklung als Aufgabe der Personalentwicklung. Stuttgart: Klett-Cotta
- Brüning, M.** (1994): Coaching – Möglichkeiten und Grenzen eines Individualistischen Personalentwicklungsinstruments. Unveröffentl. Dipl., Universität Trier, Fachbereich Psychologie.
- Brunner, E.J.;** **Huber, G.L.** (1989): Interaktion und Erziehung. Weinheim.
- Caemmerer, Dora v.** (Hrsg.) (1970): Praxisberatung (Supervision). Ein Quellenband. Freiburg.
- Calder, B.J.** (1977): An attribution theory of leadership. In: Staw, B. & Salancik, G. (Hrsg.): New directions in organizational behaviour. Chicago: St. Clair. S. 179-204.
- Clark, C.** (1989): Brainstorming. How to create successful Ideas. California: Wilshire Book.
- Conrads, S.** (1997): Verhaltensänderung durch Supervision. Personalwirtschaft 10/1997. S. 26-29.
- Comelli, G.** (1985): Training als Beitrag zur Organisationsentwicklung. 4. Aufl. München/Wien: Hanser.
- Czichos, R.** (1995): Coaching = Leistung durch Führung. 2. Aufl. Basel; München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Dann, H.D.** (1983): Subjektive Theorien. Irrweg oder Forschungsprogramm? Zwischenbilanz eines kognitiven Konstrukts. In: Montada, L.; Reusser, K. & Steiner, G. (Hrsg.): Kognition und Handeln. S. 77-92. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dann, H. D.** (1989): Organisationsentwicklung als Beitrag zur Schulentwicklung. Paderborn: Schöningh.
- Dann, H. D.** (1992a): Variationen von Legestrukturen zur Wissensrepräsentation. In: Scheele, B. (Hrsg.): Struktur-lege-Verfahren als Dialog-Konsens-Methodik. Ein Zwischenfazit zur Forschungsentwicklung bei der rekonstruktiven Erhebung Subjektiver Theorien. Münster: Aschendorff. S. 2-41.
- Dann, H.D.** (1992b): Subjektive Theorien als Ansatzpunkt zur Optimierung pädagogischen handelns. In: Schlee, J. (Hrsg.): Bericht über das Symposium `Entwicklungen innerhalb des Forschungsprogramms Subjektiver Theorien´ in Oldenburg 1990.
- Dann, H.D.;** **Krause, F.** (1988): Subjektive Theorien. Begleitphänomen oder Wissensbasis des Lehrerhandelns bei Unterrichtsstörungen? Psychologische Beiträge 30. S. 269-291.
- Dehner, U.** (1999): Vom Spielführer zum Coach. ManagerSeminare 34/1999. Sonderdruck.
- Dehner U. u. R.** (2001): Frankfurt/M.: Als Chef akzeptiert. Konfliktlösungen für neue Führungskräfte. Campus Verlag.
- Derow, R.** (1987/88): Beratung, Beratungspsychologie. In Dorsch, F. u.a. (Hrsg.): Psychologisches Wörterbuch. Bern: Huber.
- Diekmann, A.** (2004): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. 12. Aufl. Rowohlt Taschenbuch Verlag: Reinbek bei Hamburg.
- Diener, K. u.a.** (1978): Lernzieldiskussion und Unterrichtspraxis. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Dietrich, G.** (1987): Spezielle Beratungspsychologie. Göttingen: Hogrefe.
- Donnert, R.** (2000): Coaching – die neue Form der Mitarbeiterführung. Korr. Nachdruck der 1. Aufl. Würzburg: Lexika-Verlag.
- Doppler, K.** (1991): Coaching – Markt, Mode und Notwendigkeit.
In: Pappmehl, A.; Walsh, I. (Hrsg.) (1991): Personalentwicklung im Wandel. Weiterbildungs-Controlling, Coaching, Personalportfolio. Wiesbaden. S. 93-102.
- Doppler, K.; Lauterburg, C.** (1995): Den Unternehmenswandel gestalten. Frankfurt/M.: Campus.
- Dorando, M.; Grün, J.** (1995): Supervision. Eine qualifizierte Beratungsform für die Personalentwicklung. In: Personalführung, Heft 11/1995, S. 944-954.
- Dryden, W.; Feldham, C.** (1994): Psychologische Kurzberatung und Kurztherapie. Eine Einführung in die praktischen Techniken. E. Reinhardt Verlag: München; Basel.
- Durkheim, E.** (Hrsg.) (1981): Frühe Schriften zur Begründung der Sozialwissenschaft. Eingeleitet u. übers. von Heisterberg, L. Darmstadt; Neuwied: Luchterhand.
- Durkheim, E.** (1999): Die Regeln der soziologischen Methode. Frankfurt a.M. : Suhrkamp.
- Eck, C.D.** (2000): Elemente einer Rahmentheorie der Beratung und Supervision anthropologischer und lebensweltlicher Referenzrahmen. In: Fatzer, G. (2000): Supervision und Beratung: ein Handbuch. 9. Aufl. Köln.
- Egan, G.** (1990): The Skilled Helper. Pacific Grove, Californien: Brooks/Cole.
- Eichhorn, Ch.** (2001): Souverän durch Self-Coaching. Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen.
- Eichmann, K. ; Mayer, I.** (1985): Kursbuch Psychotherapie. München: Weixler.
- Elke, G.; Neumann, B. & Schuld, C.** (1990): Personalführungskonzepte in innovativen Unternehmen. Eine Studie. In: Hoefling, S. & Butollo, W. (Hrsg.) Psychologie für Menschenwürde und Lebensqualität. Aktuelle Herausforderungen und Chancen für die Zukunft. Bericht über den 15. Kongress für Angewandte Psychologie des Berufsverbandes Deutscher Psychologen, München 1989. Band 2. Bonn: Deutscher Psychologen Verlag. S. 215-226.
- Enns, E.E., Rüegg, R., Schindler, B. & Strahm, P.** (2002): Lehren und Lernen im Tandem. Porträt eines partnerschaftlichen Fortbildungssystems. Bern: Zentralstelle für Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung.
- Erpenbeck, J.; von Rosenstiel, L.** (2003): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Schäffer-Poeschel verlag: Stuttgart.
- Fatzer, G.; Rappe-Giesecke, K.; Looss, W.** (1999): Qualität und Leistung von Beratung: Supervision, Coaching, Organisationsentwicklung. Köln: Edition Humanistische Psychologie.
- Fatzer, G.** (Hrsg.) (2000): Supervision und Beratung: ein Handbuch. 9. Aufl. Köln: Edition Humanistische Psychologie.
- Fengler, J.; Jansen, G.** (Hrsg.) (1999): Handbuch der heilpädagogischen Psychologie. 3., überarb. und erw. Aufl.. Stuttgart; Berlin; Köln: Kohlhammer.
- Fischer, S.** (1997): Der Vorgesetzte als Coach: Konzeption und Methodik der Gestaltung eines Trainings zur Entwicklung von Führungskräften zu Mitarbeiter-Coachs. Magisterarbeit. Technische Universität Braunschweig.
- Flick, U.** (Hrsg.) (2007): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 5. Aufl., Orig.-Ausg.. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Fowler, E.J.; Mangione, T.W.** (1990): Standardized Survey Interviewing. Interviewer-Related Error. London: Sage.
- Freud, S.** (1994): Abriß der Psychoanalyse. Einführende Darstellungen. Frankfurt am Main: Fischer.
- Freud, S.** (1977): Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse. Frankfurt am Main: Fischer.
- Frester, R.** (2000). Erfolgreiches Coaching. Psychologische Grundlagen für Trainer. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Fuchs, P.** (1999): Intervention und Erfahrung. Frankfurt/M.
- Gale, J.; Liljenstrand, A.; Pardiou, J., Nebeker, D.** (2002): Coaching Survey. An In-Depth Analysis of Coaching Practices: From Background Information to Outcome Evaluation. San Diego, CA: California School of Organizational Studies at Alliant International University.
- Geissler, J.; Günther, J.** (1986): Coaching. Psychologische Hilfe am wirksamsten Punkt. Blich durch die Wirtschaft, Heft 53/1986, S.3.

- Gester**, P.W. (1991): Systemisches Coaching. In: Pappmehl, A.; Walsh, I. (Hrsg.) (1991): Personalentwicklung im Wandel. Weiterbildungs-Controlling, Coaching, Personalportfolio. Wiesbaden. S. 103-116.
- Gagné**, R. M. (1980): Bedingungen des menschlichen Lernens. 5., neubearb. Aufl. Hannover, Darmstadt, Dortmund, Berlin: Schroedel, 1980.
- Götz**, K. (1993). Zur Evaluation beruflicher Weiterbildung. Eine theoretische und empirische Studie zur Wirksamkeit beruflicher Weiterbildung. Bd. 1: Theoretische Grundlagen; Bd. 2: Empirische Untersuchungen. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Götz**, K. (1994): Führung und Persönlichkeit. Betriebliche Weiterbildung zur Persönlichkeitsentwicklung für Führungskräfte. Zeitschrift für Personalforschung, 4, S. 446-463.
- Gottschall**, D. (1989): Ein Partner für alle Fälle. Manager Magazin, Heft 2, S. 116-121.
- Grinder**, M. (1992): NLP für Lehrer : ein praxisorientiertes Arbeitsbuch. 2. Aufl.. - Freiburg im Breisgau: Verlag für Angewandte Kinesiologie.
- Grinell**, Sh. (2000): Rollenverhalten in der Supervisions-/Beratungsbeziehung. In: Fatzer, G. (2000): Supervision und Beratung: ein Handbuch. 9. Aufl. Köln. S. 109ff.
- Groeben**, N. (1986): Handeln, Tun, Verhalten als Einheiten einer verstehend-erklärenden Psychologie. Tübingen.
- Groeben**, N. (1988): Explikation des Konstrukts Subjektive Theorie. In: Groeben, N.; Wahl, D.; Schlee, J.; Scheele, B. (1988), Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Francke Verlag: Tübingen.
- Groeben**, N. (1992): Die Inhalts-Struktur-Trennung als konstantes Dialog-Konsens-Prinzip?! In: Scheele, B. (Hrsg.): Struktur-lege-Verfahren als Dialog-Konsens-Methodik. Münster: Aschendorff. S. 43-89.
- Groeben**, N.; **Scheele**, B. (1977): Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts. Darmstadt.
- Groeben**, N.; **Scheele**, B. (1982): Grundlagenprobleme eines Forschungsprogramms „Subjektive Theorien“: Zum Stand der Diskussion. In: Dann, H.D. u.a. (Hrsg.): Analyse und Modifikation subjektiver Theorien von Lehrern. Konstanz. S. 9-12.
- Groeben**, N.; **Scheele**, B. (2000): Dialog-Konsens-Methodik im Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Forum Qualitative Sozialforschung. Online Journal 1. Verfügbar über [www. qualitative-research.net](http://www.qualitative-research.net).
- Groeben**, N.; **Wahl**, D.; **Schlee**, J.; **Scheele**, B. (1988), Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Francke Verlag: Tübingen.
- Haberleitner**, E.; **Deistler**, E.; **Ungvari**, R. (2001): Führen Fördern Coachen. So entwickeln Sie die Potentiale Ihrer Mitarbeiter. Frankfurt/Wien: Ueberreuter Wirtschaftsverlag.
- Häring**, K. (2003): Evaluation der Weiterbildung von Führungskräften. Anspruch und Realität des Effektivitätscontrolling in deutschen Unternehmen. Dissertation Universität Augsburg. Deutscher Universitäts-Verlag: Wiesbaden.
- Hamann**, K. (2007): Lerntypen, Lernstile, Lerntheorien. 1. Aufl. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Hamann**, A.; **Huber**, J.J. (1991) Coaching: der Vorgesetzte als Trainer. 2. aktuell. u. erw. Aufl. Leonberg: Rosenberger Fachverlag.
- Hauser**, E. (1991): Coaching: Führung für Geist und Seele.
- Heckhausen**, H. (1989): Motivation und Handeln. 2. völlig überarb. U. erg. Aufl. Berlin: Springer.
- Heigl-Evers**, A.; **Rosin**, U. (Hrsg.) (1989): Psychotherapie in der ärztlichen Praxis. Göttingen: Verl. für Medizin. Psychologie im Verl. Vandenhoe.
- Held**, J. (1994): Kooperatives Lernen – ein Neuanatz in der Lernforschung?. Unveröffentlichtes Manuskript. Tübingen.
- Held**, J. (1997): Kooperatives Lernen – ein Neuanatz in der Lernforschung? In: Lernen, Forum Kritische Psychologie 38. Berlin/Hamburg.
- Hendriksen**, J. u.a. (1999): Intervisie bij werkproblemen. Procesmatig en taakgericht problemen oplossen. Nelissen: Baarn.
- Hendriksen**, J. (2000): Intervision: Kollegiale Beratung in Sozialer Arbeit und Schule. Weinheim [u.a.] : Beltz.
- Heß**, T.; **Roth**, W. L. (2001): Professionelles Coaching. Eine Expertenbefragung zur Qualitätseinschätzung und –entwicklung. Heidelberg, Kröning: Asanger Verlag.

- Hersey, P.; Blanchard, K.H.** (1988): Management of Organizational Behavior. 3. Aufl. Englewood Cliffs, N.J.
- Heyse, V.; Erpenbeck, J.** (1997): Der Sprung über die Kompetenzbarriere. Kommunikation, selbstorganisiertes lernen und Kompetenzentwicklung von und in Unternehmen. Bertelsmann Verlag: Bielefeld.
- Hirsch A.; Schmidtchen, A.** (1981): Beratung. In: Hautzinger, M. (Hrsg.) Psychotherapie-Manual. Berlin: Springer. S. 22-28.
- Holm, K.** (Hrsg.)(1991): Die Befragung. 4. Aufl.. Tübingen: Francke.
- Huber, G.L.** (1985): Pädagogisch-psychologische Grundlagen für das Lernen in Gruppen – Lernen in Schülergruppen. Studienbrief 1A. Tübingen.
- Huber, G.L.** (Hrsg.) (1993): Neue Perspektiven der Kooperation. Hohengehren.
- Huber, G.L.; Mandl, H.** (Hrsg.) (1994): Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung 2. bearb. Aufl. Beltz, Psychologie-Verl.-Union: Weinheim; Basel.
- Huber, H.-G.; Metzger, H.** (2004): Sinnvoll erfolgreich. Sich selbst und andere führen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Huck, H.H.** (1989): Coaching. In: Strutz, H. (Hrsg.): Handbuch Personalmarketing. S. 413-420). Wiesbaden: Gabler.
- Humpert, W.; Dann, H.-D.** (2001): KTM kompakt: Basistraining zur Störungsreduktion und Gewaltprävention für pädagogische und helfende Berufe auf der Grundlage des „Konstanzer Trainingsmodells“. 1. Aufl. Bern; Göttingen; Toronto; Seattle: Huber.
- Hungenberg, H.** (1990): Gestaltung eines Systems der Führungskräfteentwicklung. In: Hahn, D.; Taylor, B. (Hrsg.): Strategische Unternehmensplanung/Strategische Unternehmensführung. Stand und Entwicklungstendenzen. 5. Aufl., Heidelberg. S.443-461.
- Huppertz, N.** (1977): Supervision. Analyse eines problematischen Kapitels einer Sozialarbeit. Neuwied, Darmstadt.
- James, W.** (1958): Varieties of religious experiences. Dt. Bearb. von Wobbermin, B.. Die religiöse Erfahrung in ihrer Mannigfaltigkeit. Materialien und Studien zu einer Psychologie und Pathologie des religiösen Lebens - 4., unveränd. Aufl.. - Leipzig: Hinrichs
- Jochum, E; Jochum, I.** (2001): Coaching von Mitarbeitern. Führungskräfte als Coach? In: Personal Heft 9/2001, S. 492-496.
- John, R.; Fallner, H.** (1990). Handlungsmodell Supervision. Mayen: Schroeder.
- Judge, W.Q.; Cowell, J.** (1977): The brave new world of executive Coaching. Business Horizons 40 (4), S. 71-77.
- Jung, W.** (1991): Coaching in Unternehmen – Beratung zwischen Therapie und Training. In: Pappmehl, A.; Walsh, I. (Hrsg.) (1991): Personalentwicklung im Wandel. Weiterbildungs-Controlling, Coaching, Personalportfolio. Wiesbaden. S. 134-140.
- Kamitz, R.** (1980): Stichwort Methode/Methodologie. In: Speck, J. (Hrsg.) (1980): Handbuch wissenschaftstheoretischer Begriffe Bd. 2, UTB Vandenhoeck & Rupprecht: Göttingen.
- Kilburg, R. R.** (2000): Executive Coaching. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Kisker, K. P.** (Hrsg.) (1989): Psychiatrie, Psychosomatik, Psychotherapie. 4., neubearb. u. erw. Aufl.. Stuttgart: Thieme.
- Kirchhoff, S.** (2003): Der Fragebogen. Datenbasis, Konstruktion, Auswertung. Opladen: Leske und Budrich.
- Kirchhoff, S.** (2000): Machen wir doch einen Fragebogen. Opladen: Leske und Budrich.
- König, G.** (1993): Coaching – Ein neues Arbeitsfeld für Psychologen? In: Gebert, A.; Hacker, A & W. (Hrsg.) Arbeits- und Organisationspsychologie 1991, S. 420-426. Bonn: Deutscher Psychologen verlag.
- König, G.** (1997): Hilfen für die Chef's: Coaching. In: Gross, W. (Hrsg.): Karrieren in der Krise. Bonn. S. 145-173.
- Kotter, J.P.** (1989): Erfolgsfaktor Führung. Führungskräfte gewinnen, halten und motivieren. Strategien aus der Harvard Business School. Frankfurt am Main: Campus-Verlag.
- Kötter, M.** (2002): Tandem learning on the Internet: learner interactions in virtual online environments (MOOs). Frankfurt/M.; Berlin; Bern; Bruxelles; New York; Oxford; Wien: Lang. Dissertation Universität Münster August 2001.

- Konrad, K.; Traub, S.** (2001): Kooperatives Lernen. Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag.
- Koppelin, F.** (2005): Was Hänchen nicht lernt, lernt Hans! Bonn: Verlag für Kultur und Wiss. Schirrmacher.
- Krathwohl, D.R. u.a.** (1975): Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich. Weinheim: Beltz.
- Kromrey, H.** (1994): Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der Datenerhebung und Datenauswertung. 6. Aufl. Opladen: Leske Verlag.
- Krück, F.; Hartl, W.** (Hrsg.) (1987): Therapie-Handbuch. 2., neubearb. u. erw. Aufl..München; Wien; Baltimore: Urban und Schwarzenberg.
- Lamberti, J.** (2001): Einstieg in die Methoden empirischer Forschung. Planung, Durchführung und Auswertung empirischer Untersuchungen. Dgvt Verlag: Tübingen.
- Lamm, J.; Trommsdorf, G.** (1973): Group versus individual performance on tasks requiring ideational proficiency (brainstorming). *Europ.J.Soc.Psychol.*3.
- Lamnek, S.** (1980): Sozialwissenschaftliche Arbeitsmethoden. Wiesbaden.
- Lamnek, S.** (1989) : Qualitative Sozialforschung. Bd. 2. Methoden und Techniken. Psychologie-Verlags-Union: München.
- Lamnek, S.** (1993) : Qualitative Sozialforschung. Bd.1 u. 2., 2.Aufl., Psychologie-Verlags-Union: München.
- Lamnek, S.** (2005): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 4. vollst. überarb. Aufl. Beltz Verlag: Weinheim; Basel.
- Lazarus, R. S.** (1981): Streß und Streßbewältigung. Ein Pradigma. In: Filipp, S.H. (Hrsg.): Kritische Lebensereignisse. München, Wien: Baltimore. S. 198-232.
- Lehmann, W.** (1995): Subjektive Theorien zur Gesprächsführung. Diagnose, Handlungswirksamkeit und Veränderbarkeit. Dissertation Universität Heidelberg.
- Leibing, E.**(Hrsg.) (2005): Verhaltenstherapie. - 3. Aufl.. - München: CIP-Medien.
- Lenzen, D.** (Hrsg.) (1997): Pädagogische Grundbegriffe. Bd.1.u.Bd. 2. 4. Aufl. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Lewin, K.** (1948): Resolving Social Conflict. New York: Harper and Row.
- Likert, R.** (1932): A Technique for the Measurement of Attitudes. *Archives of psychology*, 140, 1-55.
- Lippitt, R.** (1959): Dimensions of the consultant´s job. In: *Journal of Social Issues*, 15.
- Lippitt, G.; Lippitt, R.** (1979): Der Beratungsprozeß in der Praxis. In: Sievers, B.(1979): Organisationsentwicklung als Problem. Stuttgart: Klett.
- Lippitt, G.; Lippitt, R.** (1999): Beratung als Prozeß. Was Berater und ihre Kunden wissen sollten. 3. neubearb. u. erweiterte Aufl. Leonberg: Rosenberger Fachverlag.
- Lissitz, R.W.; Green, S.B.** (1975): Effect of number of scale Points on Realibility. A Monte Carlo Approach. *Journal of Applied Psychology*, 60, 10-13.
- Looss, W.** (1991): Coaching für Manager - Problembewältigung unter vier Augen. Landsberg/Lech: Moderne Industrie.
- Looss, W.** (1997): Unter vier Augen: Coaching für Manager. 4. völlig überarb. Aufl. Landsberg/Lech: Moderne Industrie.
- Looss, W.; Rauen, Chr.** (2002): Einzelcoaching – Das Konzept einer komplexen Beratungsbeziehung. In: Rauen, Chr. (Hrsg): Handbuch Coaching. Göttingen: Hogrefe.
- Looss, W.** (2003): Machen Sie eine Intervention oder sind Sie eine? Systemische und gestaltorientierte Annäherungen an das beraterische Handwerk. *Profile* 5/2003, S. 47-52.
- Lehmann-Grube, S.K.** (1998): Soziale Repräsentationen in Subjektiven Theorien von Lehrkräften über Unterrichtshandeln. In: Witte, E.H. (Hrsg.) (1998): Sozialpsychologie der Kognition: Soziale Repräsentationen, subjektive Theorien, soziale Einstellungen. Beiträge des 13. Hamburger Symposions zur Methodologie der Sozialpsychologie. Lengerich, Berlin, Düsseldorf, Leipzig etc.: Pabst Science Publishers. S. 94-119
- Luhmann, N. ; Baecker, D.** (Hrsg.) (2008): Einführung in die Systemtheorie.4. Aufl.. Heidelberg: Carl-Auer-Verlag.
- Maaß, E.; Ritschl, K.** (1997): Coaching mit NLP. Erfolgreich coachen in Beruf und Alltag. Ein Übungsbuch. Paderborn: Junfermann.
- Mager, F.** (1970): Lernziele und programmierter Unterricht 2. Weinheim: Beltz.

- Mahlmann, R.** (2001): Einzel-Coaching: Kompetenz entwickeln. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mahlmann, R.** (2002): Einzel-Coaching: Schattentage. ManagerSeminare, Heft 53, 2/2002, S.71-80.
- Mandl, H.** (1997): Wissen und Handeln. Eine theoretische Standortbestimmung. In: Mandl, H. (Hrsg.): Bericht über den 40. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in München 1996. Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie, S. 3-13.
- Mandl, H.; Gerstenmaier, J.** (Hrsg.) (2000): Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze. Göttingen: Hogrefe Verlag
- Mandl, H.; Huber, G.L.** (1982): Subjektive Theorien von Lehrern. Forschungsbericht Nr. 18. Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen.
- Marlinghaus, R.** (1995): Coaching als Instrument der Führungskräfteentwicklung. Eine empirische Untersuchung bei Unternehmen und Coaches. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Universität Bayreuth.
- Mayring, P.** (1990): Einführung in die qualitative Sozialforschung: eine Anleitung zu qualitativem Denken. 1. Aufl. Psychologie-Verlag-Union: München.
- Mayring, P.** (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 8. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz.
- McCall, W.M.; Lombardo, M.M.; Morrison, A.M.** (1988): The lessons of experience. In: Reigeluth, C.M. (Hrsg.): instructional Theories in Action, S. 201-244. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Mehlmann, R.; Röse, O.** (2000): Das LOT-Prinzip. Lösungsorientierte Kommunikation im Coaching mit Teams und in Organisationen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Meichenbaum, D.W.** (1979): Kognitive Verhaltensmodifikation. München: Urban & Schwarzenberg.
- Meier, R.** (2001): Coaching: Mitarbeiter aktivieren; Fähigkeiten fördern; den Unternehmenserfolg steigern. 2. Aktual. Aufl. Regensburg; Düsseldorf; Berlin: Fit for Business.
- Merrill, M.D.** (1983): Component Display Theory. In Reigeluth, C.M. (Hrsg.): Instructional-design theories and models. An overview of their current status, S. 384-434. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Meyer, H.L.** (1978): Trainingsprogramm zur Lernzielanalyse. 7. erw. Aufl. Kronberg: Athenäum.
- Meyer, H.L.** (1994): Leitfaden der Unterrichtsvorbereitung. 6. unveränd. Aufl. Frankfurt/M.: Scriptor.
- Mischke, W.** (1989): Helfende Gespräche. Oldenburg: Zentrale Einrichtung Fernstudienzentrum, Universität Oldenburg.
- Mohr, M.** (1998): NLP und Coaching – zwei Königskinder, die (nicht) zueinander finden? Oder: Was erwarte ich vom Coach. Multimind 4/1998. S. 24-26.
- Moscovici, S.** (1961): La psychoanalyse, son image et son public. Paris : Pr. Univ. de France.
- Müller, H.** (2005): Mind Mapping. 2. Aufl. Freiburg: Haufe.
- Müller, W.R.** (1988): Führungslandschaft Schweiz. Die Unternehmung, 42. S. 246-262.
- Mutzeck, W.** (1988): Von der Absicht zum Handeln. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Mutzeck, W.** (1989): Kollegiale Supervision. Forum Pädagogik. 2. Jg., Heft 4.
- Mutzeck, W.** (1990): Schwierige Situationen im Schulalltag und Wege ihrer Bewältigung. Ein Fortbildungskurs zur Vertiefung und Erarbeitung von Handlungskompetenzen für Erziehung und Unterricht. In: Költze, H. u.a. (1990): Lehrertraining. Theorie und Praxis verschiedener Modelle. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 233-272.
- Mutzeck, W.** (1997): Kooperative Beratung. Weinheim und Basel: Beltz.
- Mutzeck, W.** (1999): Kooperative Beratung: Grundlagen und Methoden der Beratung und Supervision im Berufsalltag. Überarb. Neuausg. der 2. Aufl. Weinheim [u.a.] : Beltz.
- Mutzeck, W.; Schlee, J.; Wahl, D.** (Hrsg.) (2002): Psychologie der Veränderung. Subjektive Theorien als Zentrum nachhaltiger Modifikationsprozesse. Weinheim/Basel: Beltz.
- Neubauer, W.** (1982): Dimensionale Struktur der impliziten Führungstheorie bei Vorgesetzten. Psychologie und Praxis, 26. S. 1-11.
- Neuberger, O.** (2002): Führen und führen lassen. Völlig neubearb. 6. Auflage. UTB Stuttgart.
- Nestmann, F.** (1997): Beratung. Bausteine für eine interdisziplinäre Wissenschaft und Praxis / Dt. Ges. für Verhaltenstherapie, Tübingen: Dgvt-Verlag.
- Nestmann, F.; Engel, F.; Sickendiek, U.** (Hrsg.) (2004).Das Handbuch der Beratung. Band 1: Disziplinen und Zugänge. Band 2: Ansätze, Methoden und Felder. Tübingen: dgvt verlag.
- Neubeiser, M.-L.** (1990): Management-Coaching. Der neue Weg zum Manager von morgen. Zürich; Wiesbaden: Orell Füssli Verlag.
- Noer, D. M.** (1998): Die vier Lerntypen. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Nöllke, M.** (2006): Kreativitätstechniken. 5. Aufl. Freiburg: Haufe.
- Nold, B.** (1998): Kollegiale Praxisberatung in der Lehrerbildung. Tübingen: Medien Verlag Köhler.
- Osborn, A.F.** (1957): Applied imagination. New York: Scribner.
- Otto, U.; Vespermann, S.** (2005a): Personal- und Organisationsentwicklung im Schul-, Sozial- und Bildungs-Sektor durch Formen dyadischer Intervention. In: Gruppendynamik und Organisationsberatung, Heft 3, Juni 2005, S. 257-269.
- Otto, U.; Vespermann, S.** (2005b): Personal- und Organisationsentwicklung im Schul-, Sozial- und Bildungs-Sektor durch Formen dyadischer Intervention. In: Brunner, E.-J. (Hg.): Konzepte pädagogischer Organisationsberatung. Jena: Geramond, S. 33-50.
- Paechter, M.** (1996): Unterrichtsplanung in der Instruktionspsychologie. Arbeit Nr. 16. Braunschweig: Institut für empirische Pädagogik und Instruktionspsychologie, Technische Universität Braunschweig.
- Pallasch, W.** (1990): Pädagogische Gesprächsführung. Weinheim/München: Juventa.
- Pallasch, W.; Mutzeck, W.; Reimers, H.** (Hrsg.) (1992). Beratung - Training - Supervision. Eine Bestandsaufnahme über Konzepte zum Erwerb von Handlungskompetenz in pädagogischen Arbeitsfeldern. Weinheim, München: Juventa.
- Papmehl, A.; Walsh, I.** (Hrsg.) (1991): Personalentwicklung im Wandel. Weiterbildungs-Controlling, Coaching, Personalportfolio. Wiesbaden.
- Perls, F.** (1974): Gestalt-Therapie in Aktion. Stuttgart: Klett.
- Perrez, M.; Huber G.L.; Geißler, K.-H.A.** (1993): Psychologie der Pädagogischen Interaktion. In: Krapp, A. u.a.: Pädagogische Psychologie. Weinheim.
- Petzold, H.** (2007): Integrative Supervision, Meta-Consulting, Organisationsentwicklung. Ein Handbuch für Modelle und Methoden reflexiver Praxis. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage VS Verlag.
- Pohl, M.; Wunder, M.** (2001): Coaching und Führung: Orientierungshilfen und Praxisfälle. Heidelberg: Sauer.
- Rauen, Ch.** (1996): Coaching. Bestandsaufnahme eines neuen Personalentwicklungskonzeptes. Diplomarbeit Universität Osnabrück.
- Rauen, Ch.** (2000): Handbuch Coaching. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Rauen, Ch.** (2003): Coaching. Göttingen: Hogrefe.
- Rauen, Ch.** (Hrsg.) (2004): Coaching-Tools. Erfolgreiche Coaches präsentieren 60 Interventionstechniken aus ihrer Coaching-Praxis. Bonn: managerSeminare Berlags GmbH.
- Regnet, E.** (1992): Konflikte in Organisationen. Formen, Funktionen und Bewältigung. Stuttgart: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Reigeluth, C.M.** (1987): Lesson Blueprints based on the Elaboration Theory of Instruction. In Reigeluth, C.M. (Hrsg.): instructional Theories in Action, S. 245-288. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Reigeluth, C.M.; Stein, F.S.** (1983): The Elaboration Theory of Instruction. In Reigeluth, C.M. (Hrsg.): Instructional-design theories and models. An overview of their current status, S. 335-381. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Reinecker, H.** (2005): Grundlagen der Verhaltenstherapie. 3., vollst. überarb. Aufl. - Weinheim : Beltz.
- Retzer, A.** (1990): Systemische Supervision. In: Pühl, H. (Hrsg.): Handbuch der Supervision. Berlin.
- Riedel, J.** (2003): Coaching für Führungskräfte. Erklärungsmodell und Fallstudien. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Rogers, C. R.** (1976): Entwicklung der Persönlichkeit. Stuttgart.
- Rogers, C.R.** (1983): Klientenzentrierte Psychotherapie. In: Corsini, J.R. (Hrsg.): Handbuch der Psychotherapie. Weinheim/Basel: Beltz, S. 471-512.
- Rogers, C.R.** (1994a): Die nicht-direktive Beratung. Frankfurt/M.: Fischer.
- Rogers, C.R.** (1994b): Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- Rotering-Steinberg, S.** (1992): Anleitungen zum Selbsttraining für Lehrergruppen. Entwicklung und Evaluation eines Programms zur Kommunikation, Praxisberatung und Selbstkontrolle. Weinheim; Basel: Beltz.

- Roth, W.L.; Brüning, M.; Edler, J.** (1995): Coaching – Reflexionen und empirische Daten zu einem neuen Personalentwicklungsinstrument. In: Wilker, F.W. (Hrsg.): Supervision und Coaching. Aus der Praxis für die Praxis. S. 201-224. Bonn: Deutscher Studienverlag.
- Rückle, H.** (1992): Coaching. Düsseldorf: Econ.
- Ryle, G.** (1969): Der Begriff des Geistes. Stuttgart: Reclam.
- Sammet, J.** (2004): Kommunikationstheorie und Pädagogik. Studien zur Systematik "Kommunikativer Pädagogik". Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Sassen von, H.; Vogelauer, W.** (1998): Coaching – ganzheitlich gesehen. In: Vogelauer, W. (Hrsg.): Coaching-Praxis. Führungskräfte professionell begleiten, beraten und unterstützen. S. 9-40. Neuwied: Luchterhand.
- Sattelberger, T.** (1990): Coaching: Alter Wein in neuen Schläuchen. Personalführung 6. S. 364-374.
- Sauter, W.** (1994): Vom Vorgesetzten zum Coach der Mitarbeiter. handlungsorientierte Entwicklung von Führungskräften. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Schaffelhuber, S.** (1993): Inner Coaching. Konzentration, Selbstbewußtsein, Geistesgegenwart, Entspannung. Ullstein Verlag, Berlin.
- Schein, E.H.** (1987): Process consultation, Vol. 2. Reading. Addison Wesley.
- Scheele, B.; Groeben, N.** (1988): Dialog-Konsens-Methoden zur Rekonstruktion subjektiver Theorien. Tübingen: Francke.
- Schell, C.** (1972): Partnerarbeit im Unterricht: psychologische und pädagogische Voraussetzungen. Tübingen, Univ., Diss., 1971.
- Schettgen, P.** (1991): Führungspsychologie im Wandel. Wiesbaden: DUV.
- Schieffer, A.** (1997). Führungspersönlichkeit: Struktur, Wirkung und Kontext der Persönlichkeit erfolgreicher oberster Führungskräfte unter besonderer Berücksichtigung von relevanten Entwicklungsansätzen. Dissertation Universität St. Gallen.
- Schieffer, A.** (1998): Führungspersönlichkeit. Struktur, Wirkung und Entwicklung erfolgreicher Top-Führungskräfte. Wiesbaden:Gabler.
- Schilling, J.** (2001): Wovon sprechen Führungskräfte, wenn sie über Führung sprechen? Eine Analyse subjektiver Führungstheorien. Hamburg: Verlag Dr. Kovac
- Schlee, J.** (Hrsg.) (1996): Kollegiale Supervision: Modelle zur Selbsthilfe für Lehrerinnen und Lehrer. Heidelberg: Winter, Programm Ed. Schindele.
- Schlottke, P.F.; Wahl, D.** (1983): Stress und Entspannung im Unterricht. München: Hueber.
- Schmidt, E. M.; Wahl, D.** (1999): Kooperatives Lehren lernen. In: Gruppendynamik, 30, S. 281-293.
- Schmidt, E. M.** (2001): Mit Social Support vom Wissen zum Handeln. Die Wirkung „kommunikativer Praxisbewältigung in Gruppen“ (KOPING) auf den Lernprozess von Erwachsenenbildnern. Dissertation Universität Tübingen.
- Schmidt, G.** (1995): Business Coaching: Mehr Erfolg als Mensch und Macher. Wiesbaden: Gabler.
- Schmidt, M.** (1996): Ungewißheitsorientierung und Entscheidungsverhalten in Lernprozessen. Dissertation Universität Tübingen. Tübingen: Medien Verlag Köhler.
- Schmidt, T.** (2003): Coaching. Eine empirische Studie zu Erfolgsfaktoren bei Einzel-Coaching. Dissertation an der Universität Berlin; Institut für Psychologie und Arbeitswissenschaft.
- Schönhammer, R.** (1985): Psychologisches Führungstraining und die Mentalität von Führungskräften: eine theoretische und empirische Studie über Perspektiven auf die menschlichen Beziehungen in der Hierarchie. Berlin: Duncker und Humblot
- Schreyögg, A.** (1998). Coaching eine Einführung für Praxis und Ausbildung. 3. Aufl. Frankfurt/Main; New York: Campus Verlag.
- Schwarz-Govaers, R.** (2005): Subjektive Theorien als Basis von Wissen und Handeln. Ansätze zu einem handlungstheoretisch fundierten Pflagedidaktikmodell. Bern: Verlag Hans Huber.
- Schwarzer, R.; Greenglas, E.; Taubert, S.** (1995): Psychologie des Gesundheitsverhaltens, 2. Aufl. Göttingen: Hogrefe.
- Seifert, T.; Waiblinger, A.** (Hrsg.) (1986): Therapie und Selbsterfahrung. Einblick in die wichtigsten Methoden. 1. Aufl.. Stuttgart: Kreuz-Verlag.
- Selvini Palazzoli, M.** (1984): Hinter den Kulissen der Organisation. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Sennett, R.** (1998): Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. 6. Aufl. Berlin: Berlin Verlag.

- Shazer, S. de** (2002): Der Dreh. Überraschende Wendungen und Lösungen in der Kurzzeittherapie. 7. korr. Aufl. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag und Verlagsbuchhandlung GmbH.
- Shula, D.; Blanchard, K.H.** (2000): Coaching: Erfolgsgeheimnisse aus Topmanagement und Spitzensport. Wien; Frankfurt: Wirtschaftsverlag Ueberreuter (Management-Bibliothek).
- Siebert, H.** (1996): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung: Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. 2. Aufl. Neuwied; Kriftel; Berlin: Luchterhand.
- Siegers, F.M.J.** (Hrsg.) (1974): Praxisberatung in der Diskussion; Formen – Ziele – Einsatzfelder. Freiburg.
- Simons, P.R.J.** (1984): Instructing with analogies. *Journal of Educational Psychology*, 76, S. 513-527.
- Singer, K.** (1981): Maßstäbe für eine humane Schule. Mitmenschliche Beziehung und angstfreies Lernen durch partnerschaftlichen Unterricht. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- Slavin, R. E.** (1993): Kooperatives Lernen und Leistung. Eine empirisch fundierte Theorie. In: Huber, G.L. (Hrsg.): Neue Perspektiven der Kooperation. Hohengehren.
- Staehele, W.H.** (1994): Management. Eine verhaltenswissenschaftliche Perspektive. München: Vahlen.
- Steinke, I.** (1998): Validierung: Ansprüche und deren Einlösung im Forschungsprogramm Subjektive Theorien. In: Witte, E.H. (Hrsg.) (1998): Sozialpsychologie der Kognition: Soziale Repräsentationen, subjektive Theorien, soziale Einstellungen. Beiträge des 13. Hamburger Symposions zur Methodologie der Sozialpsychologie. Lengerich, Berlin, Düsseldorf, Leipzig etc.: Pabst Science Publishers. S. 120-148.
- Sperlich, E.** (1993): Abschlussbericht über ein Lehrertraining mit dem KTM, durchgeführt im Kreis Schleswig-Flensburg. Unveröff. Manuskript, Schleswig, Schulpsychologischer Dienst.
- Stevens, S.S.** (1951): Mathematics, Measurement and Psychophysics. In: Stevens, S.S. (ed.): Handbook of Experimental Psychology. Wiley: New York. S1-49.
- Steward, I.; Joines, V.** (1990): Die Transaktionsanalyse. Freiburg i. Br.: Herder.
- Stier, W.** (1996): Empirische Forschungsmethoden. Springer: Berlin u.a.
- Tausch, A. & Tausch, R.** (1990): Gesprächspsychotherapie. Göttingen: Verlag für Psychologie Hogrefe, 9. ergänzte Aufl..
- Tennstädt, K.-Ch.** (1991): Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM). Bd. 2: Theoretische Grundlagen, Beschreibungen der Trainingsinhalte und erste empirische Überprüfung (Nachdruck der 1. Aufl.). Bern: Huber.
- Tennstädt, K.-Ch.** (1992): Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM). Bd. 3: Evaluation des Trainingserfolgs im empirischen Vergleich (Nachdruck der 1. Aufl.). Bern: Huber.
- Tennstädt, K.-Ch.; Krause, F.; Humpert, W.; Dann, H.-D.** (1995): Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM). Bd. 1: Trainingshandbuch (3. Nachdruck der 2. erweit. Aufl.). Bern: Huber.
- Thiel, H.-U.** (1994): Fortbildung von Führungskräften in pädagogisch-sozialen Berufen. Ein integratives Modell für Weiterbildung, Supervision und Organisationsentwicklung. Weinheim u.a.: Juventa-Verlag.
- Thomas, A.M.** (1998): Coaching in der Personalentwicklung. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Verlag Hans Huber.
- Thomä, H. ; Kächele, H.** (Hrsg.) (2006): Lehrbuch der psychoanalytischen Therapie. Gesamtband. Berlin; Heidelberg u.a.: Springer.
- Ulrich, J.** (1993): Persönlichkeits-Coaching. Der Weg zur überzeugenden Führungskraft. *ManagementZeitschrift IO*, 10, S. 53-55.
- Vespermann, S.** (2005a): Tandem-Coaching: ein Begriff, zwei verschiedene Verfahren. In: *Trainingaktuell* 4/2005, S. 19.
- Vespermann, S.** (2005b): Tandem-Coaching. Beratung unter Gleichen. In: *SOZIALwirtschaft, Zeitschrift für Sozialmanagement* 5/2005.
- Vespermann, S.; Otto, U.** (2005): Personalentwicklung durch Lernpartnerschaften von Führungskräften im Sozialbereich? Das Modell des „Tandem-Coaching“. In: *Kontraste (Universität Linz/Österreich)* 1/2005.
- Vester, F.** (2001): Denken, Lernen, Vergessen. Überarb., erw. Ausg. München: Deutscher Taschenbuch-Verlag.
- Vohland, U.** (1982): Praxis der Unterrichtsplanung. Düsseldorf: Schwann.
- Vogelauer, W.** (1998): Wie wird Coaching von den Kunden gesehen? In: Vogelauer, W. (Hrsg.): *Coaching-Praxis. Führungskräfte professionell begleiten, beraten und unterstützen.* S. 133-150. Neuwied: Luchterhand.

- Vogelauer, W.** (Hrsg.) (2002): Coaching-Praxis. Führungskräfte professionell begleiten, beraten und unterstützen. 4. erweit. u. überarb. Aufl. Neuwied: Luchterhand.
- Vogelauer, W.** (2005): Methoden-ABC im Coaching. 4. überarb. Auflage. Neuwied: Luchterhand.
- Wahl, D. u.a.** (1983): Naive Verhaltenstheorien von Lehrern. Oldenburg.
- Wahl, D.** (1984): Trainingstandems zur Unterstützung von Verhaltensänderungen. In: Huber, G. et al (Hrsg.): Kooperatives Lernen. Weinheim: Beltz. S. 116-129.
- Wahl, D.** (1991): Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildner. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Wahl, D.** (Hrsg.) (1995): Erwachsenenbildung konkret. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Wahl, D.** (1995b): Grundkonzeption. In: Wahl, D.; Wölfling, W.; Rapp, G.; Heger, D. (Hrsg.) Erwachsenenbildung konkret. Weinheim: Deutscher Studien Verlag. S. 58-103.
- Wahl, D.** (1998): Was passiert, wenn in der Berufsausbildung subjektive auf wissenschaftliche Theorien prallen? Internes Paper Doktoranden-Kolloquium Pädagogische Hochschule Weingarten.
- Wahl, D.** (1998b): Strategien zur Veränderung Subjektiver Theorien. Betrag zum Symposium Forschungsprogramm Subjektive Theorien - Entwicklungsstand und Perspektiven. 18. bis 20. Februar 1998 in Leipzig
- Wahl, D.** (2001a): Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln. Beiträge zur Lehrerbildung, 19 (2), Seiten 157 - 174
- Wahl, D.** (2001b): Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln? Zeitschrift für Pädagogik, 48 Jg. 227 – 241
- Wahl, D.; Schlee, J.; Krauth, J.; Murek, J.**(1983): Naive Verhaltenstheorie von Lehrern. Oldenburg: Universität.
- Wahl, D.; Weinert, F. E. und Huber, G. L.** (1984): Psychologie für die Schulpraxis. München: Knösel.
- Waldroop, J.; Butler, T.** (1997): Der Vorgesetzte als Coach. Harvard Business manager 2/1997. S. 9-17.
- Watzlawick, P. ; Weakland, J.H.** (1980): Interaktion. Bern; Stuttgart; Wien: Huber.
- Watzlawick, P.** (1988): Münchhausens Zopf oder: Psychotherapie und „Wirklichkeit“. Bern: Huber.
- Weber, F.** (1991): Subjektive Organisationstheorien. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Weber, G.** (1994): Selbstsupervision für Therapeuten. Audioaufzeichnung eines Vortrags auf einem Fortbildungsworkshop in Heidelberg: „Systemische Supervision – Was ist das und wie macht man das?“. Tübingen: Medienarchiv für den Psychologischen Dienst der Bundesanstalt für Arbeit.
- Weisbord, M.** (1987): Productive Workplaces. San Francisco, Jossey Bass.
- Weiß, J.** (1996). Selbst-Coaching. Persönliche Power und Kompetenz gewinnen. 5. Aufl. Paderborn: Junfermann.
- Weinert, F.E.** (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F.E. (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim, Basel: Beltz-verlga.
- Weinberg, J.** (1989): Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wellenreuther, M.** (2000): Quantitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, Münschen: Juventa Verlag.
- Wellhöfer, P.R.** (1997): Grundstudium Sozialwissenschaftliche Methoden und Arbeitsweisen. Einführung für Sozialwissenschaftler und Sozialarbeiter/-pädgogen. 2. überarb. u. erw. Aufl. Enke Verlag: Stuttgart.
- Weßling, M.; Barthe, O.; Lubbers, B.-W.** (1999): Coaching von Managern. Konzepte. Praxiseinsatz, Erfahrungsberichte. Berlin: Berlin Verlag A. Spitz.
- Whitmore, J.** (1995): Coaching für die Praxis - Eine klare, prägnante und praktische Anleitung für Manager, Trainer, Eltern und Gruppenleiter. 2. Aufl. Frankfurt/Main: Campus Verlag.
- Wild, W.** (1997): Aufgaben und Rollen von Führungskräften. Neue Herausforderungen und ihre Konsequenzen. Dissertation Universität St. Gallen.
- Willke, H.** (1999): Systemtheorie Bd. II. Interventionstheorie. Stuttgart.
- Wilker, F.-W.** (Hrsg.) (1995): Supervision und Coaching. Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.
- Witte, E.H.** (Hrsg.) (1998): Sozialpsychologie der Kognition: Soziale Repräsentationen, subjektive Theorien, soziale Einstellungen. Beiträge des 13. Hamburger Symposions zur Methodologie der Sozialpsychologie. Lengerich, Berlin, Düsseldorf, Leipzig etc.: Pabst Science Publishers.

Witzenbacher, K. (1994): Praxis der Unterrichtsplanung. München: Oldenbourg.

Wolters, U. (2000): Lösungsorientierte Kurzberatung. Was auf schnellem Wege Nutzen bringt. Leonberg: Rosenberger Fachverlag.

Interviewleitfaden vor Beginn des Tandem-Coachings

Alter: _____ Geschlecht: m / w Unternehmenszugehörigkeit: _____

Funktion im Unternehmen: _____

Vorbildung: _____

1. Fragen zum **Führungsverständnis** (Einstellungen zu unterstellten Mitarbeitern/ Menschenbild) und das **berufliche Handeln der Führungskraft**
 - a. Wie lange sind Sie bereits Vorgesetzter?
 - b. Was sind die für Sie wichtigsten Erfahrungen und Erkenntnisse bzgl. der Führung von Mitarbeitern?
 - c. Was macht aus Ihrer Sicht eine „gute“ Führungskraft aus?
 - d. Wie viele Mitarbeiter sind Ihnen derzeit unterstellt?
 - e. Wie führen Sie diese Mitarbeiter momentan und wo sehen Sie bei sich selbst als Vorgesetztem/er Entwicklungspotentiale, um die Führungsaufgabe noch besser zu erfüllen? (Formulierung von individuellen Lernzielen)

2. **Vorerfahrungen** und **Einstellungen** der Untersuchungsperson zum **Coaching**:
 - a. Beschreiben Sie bitte, was Sie unter Coaching verstehen.
 - b. Sind sie selbst schon einmal gecoacht worden?
Wenn ja, welche Kriterien waren entscheidend für die Auswahl Ihres Coaches?
Wenn ja, wie lange dauerte der Prozess und wann wurde er abgeschlossen?
Wenn ja, wie sehen Ihre persönlichen Erfahrungen aus und welche Erkenntnisse haben Sie gewonnen?
 - c. Waren Sie selbst schon einmal als Coach für eine andere Person aus dem beruflichen oder privaten Umfeld tätig? (als Vorgesetzter oder als Freund)
Wenn ja, was hat Sie motiviert, die Rolle des Coaches wahrzunehmen?
Wenn ja, wie lange dauerte der Prozess und wann wurde er abgeschlossen?
Wenn ja, wie sehen Ihre persönlichen Erfahrungen aus und welche Erkenntnisse haben Sie gewonnen?

3. **Vorerfahrungen** und **Einstellungen** der Untersuchungsperson zu unterschiedlichen Lernformen:
 - a. In welcher Organisationsform lernen Sie derzeit am liebsten: alleine, in einer Gruppen oder mit einem Partner zusammen? (Begründung)
 - b. Haben Sie bereits Erfahrungen mit Lernpartnerschaften gesammelt?
Wenn ja, wie sehen Ihre persönlichen Erfahrungen aus und welche Erkenntnisse haben Sie gewonnen?
 - c. Bevorzugen Sie vorstrukturierte Lernwege oder sind Sie eher für selbst-organisiertes Lernen?

4. **Auswahlkriterien, Anforderungen und Erwartungen** an den Tandem-Partner bzw. Lernpartner:
- a. **Anforderungen:** Welche Anforderungen muss Ihrer Meinung nach eine Person mitbringen, die am Tandem-Coaching teilnimmt?
 - b. Welches sind für Sie die entscheidenden **Kriterien zur Auswahl** eines für Sie persönlich geeigneten Tandem-Coaching-Partners?
 - c. Spielen für Sie bei der Auswahl eines geeigneten Tandem-Coaching-Partners die Kriterien: Alter, Geschlecht, Führungsstil, Wertvorstellungen und Führungserfahrung eine Rolle? (Begründung)
 - d. Welche **fachlichen Qualifikationen** sollte der Tandem-Partner aus Ihrer Sicht mitbringen?
 - e. Über welche **methodische Grundlagen** muss der Tandem-Partner nach Ihrer Meinung verfügen?
 - f. Welche **persönlichen Eigenschaften** des Tandem-Partners sind Ihnen wichtig?
 - g. Welche Kriterien sind Ihnen bei der Auswahl eines geeigneten Tandem-Partners ausserdem noch wichtig?
5. **Motivation** der Untersuchungspersonen und deren **Erwartungen** (Risiken und Chancen) an das Tandem-Coaching:
- a. **Motivation:** Was hat Sie zur Teilnahme am Tandem-Coaching motiviert?
 - b. **Erwartungen:** Welche Erwartungen verknüpfen Sie mit Ihrer Teilnahme am Tandem-Coaching?
 - c. **Risiken:** Was darf nach Ihren Vorstellungen beim Tandem-Coaching nicht passieren?
 - d. **Chancen:** Welche positiven Auswirkungen auf Ihren persönlichen Lern- bzw. Entwicklungsprozess erwarten Sie sich durch die Zusammenarbeit mit einem Tandem-Partner?

Interviewleitfaden am Ende des Tandem-Coachings

Alter: Geschlecht: m / w Unternehmenszugehörigkeit:

Funktion im Unternehmen:

1. Fragen zum **Führungsverständnis** und zum **beruflichen Handeln als Führungskraft**
 - a. Was hat sich während der Tandem-Coaching-Qualifikation an Ihrer beruflichen Situation verändert?
 - b. Welche wichtigsten Erfahrungen und Erkenntnisse bzgl. der Führung von Mitarbeitern haben Sie während der Tandem-Coaching-Qualifikation gewonnen?
 - c. Was hat sich durch das Tandem-Coaching in Ihrem Denken, Empfinden und Handeln bezüglich Ihrer Mitarbeiterführung verändert?
 - d. Wie führen Sie diese Mitarbeiter momentan und wo sehen Sie bei sich selbst als Vorgesetztem/er noch weitere Entwicklungspotentiale?

2. Fragen zum **Umgang** der Untersuchungsperson mit dem **Tandem-Coaching**:
 - a. Beschreiben Sie bitte, worin für Sie der Unterschied zwischen dem Einzel-Coaching durch einen externen Berater und dem Tandem-Coaching besteht.
 - b. Welche Vorteile bzw. Nachteile zeichnen sich aus Ihrer Sicht im Tandem-Coaching im Vergleich zum Einzel-Coaching durch einen externen Berater ab?
 - c. Zu welchen Veränderungen in Ihrem Denken, Empfinden und Handeln gegenüber Ihren Vorgesetzten, Mitarbeitern und Kollegen hat das Tandem-Coaching beigetragen?
 - d. Welche Beratungsschritte, die Sie im Tandem-Coaching erlernt haben, wenden Sie an, welche nicht? (Begründung) Mit welchem Erfolg?

3. Fragen zur **Einstellungen** der Untersuchungsperson zur **Tandemarbeit**:
 - e. Wie lernen Sie jetzt nach Abschluss des Tandem-Coachings am liebsten: alleine, in einer Gruppen, mit einem Partner zusammen oder in einer Kombination der genannten Lernformen? (Begründung)
 - f. Wie haben Sie die Bildung der Tandempartnerschaft mit schriftlicher Tandem-Partner-Vereinbarung empfunden?
 - g. Wie oft haben Sie sich mit dem Tandem-Partner getroffen?
 - h. Haben neben den Tandem-Coaching-Gesprächen weitere Treffen zwischen Ihnen und dem Tandempartnern stattgefunden?
Wenn ja, mit welcher Zielstellung? (Organisatorisches, privater Austausch, Vorbereitung von Coachinggesprächen).
 - i. Wie hat sich die Beziehung bzw. die Zusammenarbeit mit dem Tandempartner entwickelt (Offenheit, Unterstützung, Aufwand, etc.)?
 - j. Welche Erfahrungen haben Sie in der Zusammenarbeit mit Ihrem Tandempartner gesammelt?

- k. Welche Aspekte der Tandemarbeit haben sich eher förderlich welche eher hinderlich auf Ihren Lernprozess ausgewirkt?
- l. Können Sie sich eine Weiterarbeit im Tandem vorstellen? Was würden Sie dabei gerne noch verändern wollen?
- m. Könnten Sie sich vorstellen, erneut eine Lernpartnerschaft mit einem anderen Tandempartner einzugehen?
Wenn ja, auf welche Rahmenbedingungen würden Sie Wert legen?

4. Fragen zu **Auswahlkriterien, Anforderungen und Erwartungen** an den Tandem-Partner

- a. Für welche Zielgruppen im Unternehmen können Sie sich einen effektiven Einsatz des Tandem-Coaching-Konzeptes vorstellen? (Begründung)
- b. Welche grundlegenden Qualifikationen muss ein Tandem-Coaching-Teilnehmer aus Ihrer Sicht mitbringen?
- c. Welche Eigenschaften, Kenntnisse und Erfahrungswerte sollte Ihr nächster Tandem-Coaching-Partner unbedingt mitbringen?
- d. Welche Faktoren sind aus Ihrer heutigen Sicht für eine erfolgreiche Zusammenarbeit zwischen zwei Tandempartnern ausschlaggebend?

5. **Motivation** der Untersuchungspersonen und deren **Erwartungen** (Risiken und Chancen) an das Tandem-Coaching:

- a. **Motivation:** Was meinen Sie, wodurch Führungskräfte zur Teilnahme am Tandem-Coaching motiviert werden könnten?
- b. **Erwartungen:** Wurden Ihre Erwartungen an das Tandem-Coaching erfüllt?
- c. **Risiken/Nutzen:** Welche Risiken sprechen gegen, welche positiven Gesichtspunkte sprechen für die Einführung des Tandem-Coaching-Konzeptes in einem Unternehmen?
- d. **Chancen:** Welche positiven Auswirkungen auf Ihren persönlichen Lern- bzw. Entwicklungsprozess hatte die Zusammenarbeit mit einem Tandem-Partner?

Tandem-Coaching®

Abschlussbogen Tandem-Coaching Untersuchungsgruppe II

Alter: Geschlecht: m / w

Unternehmenszugehörigkeit:

Funktion im Unternehmen:

Führungserfahrung: Jahre

Anzahl unterstellter Mitarbeiter:

1. Fragen zum **Führungsverständnis** (Einstellungen zu unterstellten Mitarbeitern/ Menschenbild) und zum **beruflichen Handeln als Führungskraft**

a. Was hat sich während der Tandem-Coaching-Qualifikation an Ihrer **beruflichen Situation verändert**? Wie hat Ihnen das Tandem-Coaching bei diesen Veränderungen genutzt?

b. Welche **Erfahrungen und Erkenntnisse** bzgl. Ihres Führungsverständnisses und Ihres Führungsverhaltens haben Sie während der Tandem-Coaching-Qualifikation gewonnen?

c. Wie schätzen Sie die Erreichung Ihrer zu Beginn des Tandem-Coachings genannten **Lernziele** ein? – bitte ankreuzen.

NI	habe das Lernziel zu ... % erreicht	100%	75%	50%	25%	0 %
	Mitarbeiter-Motivation erhöhen					
	habe das Lernziel zu ... % erreicht	100%	75%	50%	25%	0 %
	Eigenes Zeitmanagement verbessern					
	habe das Lernziel zu ... % erreicht	100%	75%	50%	25%	0 %
	Teambildung voranbringen					

2. Fragen zum **Umgang** der Untersuchungsperson mit dem **Tandem-Coaching**:

a. **Definition:** Beschreiben Sie bitte, was Sie unter Tandem-Coaching verstehen.

b. Wie schätzen Sie die Entwicklung Ihrer **Coachingkompetenz** im Verlauf der Tandem-Coaching-Qualifikation ein? Wie die Ihres Tandempartners?

Mit der Entwicklung meiner eigenen Coachingkompetenz bin ich:

sehr zufrieden	zufrieden	eher zufrieden	weder noch	eher unzufrieden	unzufrieden	sehr unzufrieden
1	2	3	4	5	6	7

Mit der Entwicklung der Coachingkompetenz meines Tandempartners bin ich:

sehr zufrieden	zufrieden	eher zufrieden	weder noch	eher unzufrieden	unzufrieden	sehr unzufrieden
1	2	3	4	5	6	7

Was hätte Ihren Lernfortschritt noch zusätzlich fördern können?

c. Macht es für Sie einen Unterschied, wenn der **externe Coach** zusätzlich als Berater während des Tandem-Coachings anwesend ist? Wenn ja, welchen?

d. Was denken Sie heute über den **zeitlichen Abstand** und die **Häufigkeit** Ihrer Tandem-Coaching-Treffen?

3. Fragen zur **Tandemarbeit**:

a. Wie hat sich die **Zusammenarbeit** mit dem Tandempartner im Verlauf der Tandem-Coaching-Qualifikation entwickelt (Offenheit, Unterstützung, Aufwand, Zuverlässigkeit etc.)?

b. Können Sie sich eine **Fortsetzung der Zusammenarbeit** mit Ihrem jetzigen Tandempartner vorstellen? Was würden Sie dabei gerne noch verändern wollen?

c. Könnten Sie sich vorstellen, eine **neue Lernpartnerschaft** mit einem anderen Tandempartner einzugehen? Wenn ja, welche Eigenschaften, Kenntnisse und Erfahrungswerte sollte er/sie unbedingt mitbringen?

d. Welche Unterstützung bräuchten Sie noch, um das Tandem-Coaching **selbstständig**, d.h. ohne externe Unterstützung, weiterzuführen?

4 Fragen zu Auswahlkriterien, Anforderungen und Erwartungen an den Tandem-Partner

a. Wer konnte Ihnen bei beruflichen Problemen in den letzten acht Monaten (Dauer der Tandem-Coaching-Qualifikation) die aus Ihrer Sicht beste **Unterstützung** geben?

	niemals 1	selten 2	manch- mal 3	oft 4	sehr oft 5
Freunde					
Verwandte					
Partner/in					
Kollegen					
Vorgesetzte					
Mitarbeiter					
Tandempartner					

b. Wie zufrieden oder unzufrieden sind Sie mit der **Unterstützung durch den Tandempartner?**

sehr zufrieden	zufrieden	eher zufrieden	weder noch	eher unzufrieden	unzufrieden	sehr unzufrieden
1	2	3	4	5	6	7

c. Welche Faktoren sind aus Ihrer heutigen Sicht für eine erfolgreiche **Zusammenarbeit** zwischen zwei Tandempartnern ausschlaggebend?

