

Robert Wegener

Bedeutsame Momente im Coaching

Eine explorative Untersuchung
zur Weiterentwicklung
der Prozessforschung

OPEN

 Springer

Bedeutsame Momente im Coaching

Robert Wegener

Bedeutsame Momente im Coaching

Eine explorative Untersuchung
zur Weiterentwicklung
der Prozessforschung

Mit Geleitworten von Prof. Dr. Harald Geißler und
Prof. Dr. Siegfried Greif

OPEN

 **Springer**

Robert Wegener
Institut Beratung, Coaching und Sozialmanagement
Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW)
Olten, Schweiz

Dissertation an der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg, 2017

Die Druckvorstufe dieser Publikation wurde vom Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung unterstützt.



Ergänzendes Material zu diesem Buch finden Sie auf <http://extras.springer.com>

Schweizerischer Nationalfonds zur Förderung der Wissenschaftlichen Forschung
10BP12_184642

ISBN 978-3-658-25686-9 ISBN 978-3-658-25687-6 (eBook)

<http://doi.org/10.1007/978-3-658-25687-6>

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© Der/die Herausgeber bzw. der/die Autor(en) 2019, korrigierte Publikation 2020. Dieses Buch ist eine Open-Access-Publikation.

Open Access Dieses Buch wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Buch enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag, noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Sprachliches Lektorat: Christoph Gassmann, Schweiz

Springer ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

*Für Victoria Leona Wegener,
geboren am 4. November 2015*

Dank

Auf dem Weg zur vorliegenden Studie haben mich zahlreiche Menschen begleitet, ohne die ich das Vorhaben nie zu einem glücklichen Ende gebracht hätte.

Mein Dank geht als Erstes an meinen Lehrer und Mentor, Prof. Dr. Harald Geißler, der mir stets Raum für meine inneren Auseinandersetzungen gab. Durch seine kritischen Rückfragen hat er bei mir weiterführende Denkprozesse angestoßen und mich in meiner Reflexion gefördert. In den zahlreichen Gesprächen mit ihm habe ich gelernt, wie wichtig es ist, inhaltliche Positionen zu elaborieren und überzeugend zu begründen. Gleichzeitig hat er mir Mut gemacht, meinen Intuitionen zu folgen und ihren Gehalt erst nach solider Prüfung zu bewerten.

Harald Geißlers Begeisterung, neue Themen wissenschaftlich zu durchdringen, ist auf mich übergesprungen. Für seine Inspiration und Begleitung bin ich außerordentlich dankbar. Eine seiner sehr anregenden Aussagen lautete, sinngemäß: «Wenn du zu Beginn schon weißt, was bei deiner Forschung herauskommen soll, musst du dich nicht wundern, wenn das Ergebnis deiner Arbeit nicht sonderlich aufregend ist.» Der Anspruch, sich auf die Ungewissheiten einer wissenschaftlichen Exploration einzulassen, stand in der vorliegenden Arbeit immer im Vordergrund.

Mein nächster Dank geht an Prof. Dr. Siegfried Greif, auch er ein Pionier der Coaching-Forschung. Er hat sich freundlicherweise bereit erklärt, die Rolle als Zweitgutachter meiner Dissertation zu übernehmen. Während der Promotion hat er mich wiederholt mit aktuellen und interessanten Coaching-Studien versorgt und meine Arbeit inspiriert.

Stella Kanatouri und Renate Voß-Schubin, zwei ehemaligen Mitarbeiterinnen am Lehrstuhl von Prof. Dr. Harald Geißler, danke ich für den angenehmen Kontakt und den inhaltlichen Austausch. Besonders danke ich René Mosenthin, ebenfalls ehemaliger Mitarbeiter von Prof. Geißler, der Auszüge meiner Arbeit gelesen hat und mir durch entsprechende Hinweise half, die Verständlichkeit der Arbeit zu erhöhen. Für die gleiche Art von Unterstützung danke ich auch Dr. Claudia Heinzmann und Christoph Gassmann ganz herzlich.

Meiner ehemaligen Vorgesetzten Prof. Agnès Fritze, mittlerweile Direktorin der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW, danke ich dafür, dass sie mich in meinem Promotionsvorhaben stets unterstützt hat, auch hinsichtlich der Angebote für Promovierende der Hochschule für Soziale Arbeit, die ich drei Jahre lang in Anspruch nehmen durfte. Das Vertrauen meiner ehemaligen Vorgesetzten und die konstruktive Arbeitsbeziehung haben es mir erlaubt, meine beruflichen Verpflichtungen mit der Promotion gut in Einklang zu bringen.

Ebenfalls danke ich meinen Arbeitskolleginnen und -kollegen am Institut für Beratung, Coaching und Sozialmanagement, dass sie mich trotz promotionsbedingter Abwesenheiten immer als volles Teammitglied willkommen geheißen haben. Namentlich sind dies, in alphabetischer Reihenfolge: Prof. Stefan Adam, Dania Aeberhardt, Jeremias Amstutz, Sarah Bestgen, Enrico Cavedon, Patricia Flammer, Prof. Charlotte Friedli, Marlen Gsell, Doris Haas, Dr. Marianne Hänseler, Prof. Dr. Martina Hörmann, Roger Kirchhofer, Dr. Michael Loebbert, Sarah Madörin, Attila Mangold (†), Cheryl Meyer, Prof. Heidi Rieger, Dominik Schenker, Prof. Beat Uebelhart, Dr. Wolfgang Widulle, Bernadette Wüthrich und Prof. Dr. Peter Zängl.

Meinem guten und treuen Freund Florian Hanke, der im gleichen Zeitraum wie ich eine Dissertation verfasste, danke ich herzlich dafür, dass er viele Stunden lang, in Bibliotheken, Cafés oder Zügen sitzend, mit mir das manchmal einsame Los der Arbeit an einer Promotion teilte und diese so, verbunden mit spannenden und einsichtsreichen Diskussionen, merklich erleichtert und bereichert hat.

Mein besonderer Dank gilt meiner Familie und meinen Freunden und Freundinnen, die mich während meiner Dissertation auf unterschiedliche Weise begleitet und inspiriert haben. Mein Dank geht zuerst an meine ehemalige Lebensgefährtin Chantal Galladé, ihre Tochter Amélie sowie unsere gemeinsame Tochter Victoria Leona, die ein gutes Jahr vor Abschluss der Promotion das Licht der Welt erblickte. Trotz zahlreicher Verpflichtungen hat Chantal es möglich gemacht, dass ich immer wieder an meiner Arbeit schreiben konnte. Sie und Amélie haben mich in diesem Vorhaben mental und emotional stets ermutigt, wofür ich beiden dankbar bin. Zum erfolgreichen Abschluss meiner Doktorarbeit hat auch meine Mutter Heidi Wegener in besonderem Maße beigetragen, ebenso die Mutter von Chantal,

Erika Galladé. Beide haben sich liebevoll um die beiden Mädchen gekümmert und es mir so erlaubt, regelmäßig an meiner Arbeit zu schreiben. Meiner Mutter möchte ich zusätzlich dafür danken, dass sie meine Arbeit vollständig gelesen und mir Rückmeldungen gegeben hat, die es mir erlaubten, die Verständlichkeit der Arbeit weiter zu verbessern.

Zu den Menschen, denen ich für ihre Unterstützung abschließend danken möchte, zählen meine langjährigen Freundinnen und Freunde, namentlich Philipp von Schulthess, Barbara Fäh, Kathrin Sykes, Dana, Alexander und Patricia Tyercha, Michael Hamm sowie Sophie und Fabian Arioli. Sie alle haben mich auf ihre Art in der Zeit der Arbeit an meiner Promotion begleitet und damit auf wichtige Weise unterstützt.

Robert Wegener
Winterthur, im Januar 2019

Geleitwort

Robert Wegener wendet sich mit seiner Untersuchung einem zentralen Desiderat der empirischen Coaching-Forschung zu, nämlich der Klärung, welchen Nutzen Coaching-Prozesse Klientinnen und Klienten für die Bearbeitung und Lösung ihrer Klientenproblematik bringen, und zwar nicht erst nach Beendigung der Coaching-Maßnahme, sondern – als Sub-Outcomes – bereits im Zuge der durchgeführten Coaching-Prozesse. Diejenigen dieser Sub-Outcomes, die für den Problemlösungsprozess besonders wichtig sind, nennt Wegener «bedeutsame Momente».

Das Interesse an der Untersuchung derart «bedeutsamer Momente» ist in der empirischen Coaching-Forschung nicht gänzlich neu. Neu hingegen ist der gewählte methodische Zugang. Denn die bisher vorliegenden – durch die Arbeiten von Erik de Haan bestimmten – Untersuchungen zu «bedeutsamen Momenten» im Coaching erfassen diese ausschließlich mithilfe von Interviews, die mit Coaches und Klienten durchgeführt wurden. Sie beschränken sich damit auf die Erfassung der jeweiligen subjektiven Perspektive. Was hingegen tatsächlich in diesen «Momenten» in der Coach-Klienten-Interaktion passiert, bleibt dabei im Dunkeln. – Diese «Black Box» versucht Robert Wegener mit seiner Untersuchung zumindest ansatzweise auszuleuchten.

Zu diesem Zweck setzt sich der Autor mit dem aktuellen Stand der prozessorientierten Coaching-Forschung auseinander und bringt bisher dort nicht rezipierte Untersuchungsansätze und -strategien aus der Psychotherapie-Forschung zur Sprache. Mit dieser Blickwinkelerweiterung gelingt es ihm, die vorliegende

prozessorientierte Coaching-Forschung innovativ neu zu ordnen bzw. zu strukturieren.

Auf dieser Grundlage versucht Robert Wegener, die «bedeutsamen Momente» eines exemplarisch untersuchten Coaching-Prozesses zu identifizieren und zu analysieren. Methodisch geht er dabei so vor, dass er zunächst den Gesamtprozess des Coachings untersucht und diejenigen Äußerungen identifiziert, die anzeigen, dass der Klient bei der Thematisierung seiner Coaching-Problematik eine produktive Wende bzw. einen problemlösenden Sprung vollzieht. Diese Äußerungen werden anschließend mikroskopisch auf die Frage hin untersucht, was sich im Einzelnen in diesen «bedeutsamen Momenten» verändert hat.

Mit dieser Vorgehensweise gibt Robert Wegener der Coaching-Prozessforschung einen wertvollen Entwicklungsimpuls. Denn seine Untersuchungsfrage und -methode folgt nicht nur den Interessen der Wissenschaft, sondern berücksichtigt auch diejenigen der Coaching-Praxis. Die vorliegende Untersuchung kann deshalb als ein gelungenes Beispiel für eine Wissenschaft und Praxis integrierende Forschung betrachtet werden.

Harald Geißler
Hamburg, im Herbst 2018

Geleitwort

Die Arbeit von Robert Wegener dient zur Erforschung der Prozesse in Coaching-Gesprächen. Wie er in seiner Zusammenfassung zum Stand der Prozessforschung im Feld des Coachings feststellt und am Ende in der Diskussion wieder aufnimmt, hat dieses noch junge Forschungsfeld grundsätzlich eine große Bedeutung für die Professionalisierung von Coaching. Um der Komplexität und Dynamik der Kommunikationsprozesse im Coaching gerecht zu werden, konzipiert er eine methodisch außerordentlich anspruchsvolle Methodenkombination. Dabei verbindet er eine bisher in der Coaching-Forschung nicht verwendete inhaltsanalytische Methode zur Aufgabenanalyse, die Leslie S. Greenberg zur Beschreibung der Veränderungen in psychotherapeutischen Prozessen verwendet hat, mit den inhaltlichen Kategorien des sinnerschließenden Interpretationssystems von Harald Geißler. Greenberg versucht, die Dichotomie von Prozess- und Ergebnisforschung zu überwinden. Grundsätzlich sind dafür sehr aufwendige und in der Regel mehrjährige Forschungsarbeiten erforderlich, und selbst in der Psychotherapie-Forschung gibt es nur wenige Anwendungen (vgl. Benítez-Ortega & Miguel 2016). Mit seiner Arbeit startet Robert Wegener im Coaching ein erstes ehrgeiziges Projekt mit dieser Methode.

Inhaltlich untersucht er «bedeutsame Momente» im Coaching-Prozess. Er knüpft dabei an Interviewstudien der Forschungsgruppe um Erik de Haan an. Diese Forschungsgruppe hatte Coaches und Klient/innen nach dem Coaching gebeten, bedeutsame Momente (*critical moments*) im Coaching zu beschreiben, Momente, die sie als aufregend oder bedeutsam erlebt haben. Genannt wurden daraufhin vor allem neue Einsichten und neue Perspektiven, sogenannte «Aha-Erlebnisse».

Im Unterschied zur Gruppe um de Haan identifiziert Robert Wegener diese Momente nicht anhand von Befragungen von Klient/innen oder Coaches über ihre subjektiven Wahrnehmungen, sondern durch Inhaltsanalysen und -interpretationen von Gesprächstranskripten. «Bedeutsame Momente» sind in den Transkripten nach Wegeners Definition an drei Kriterien zu erkennen:

- Die Coachees vollziehen erkennbare «mentale Veränderungsprozesse»;
- diese mentalen Veränderungsprozesse sind «Ausdruck der erfolgreichen Bearbeitung von Teilaufgaben, die in einem produktiven Verhältnis zum Coaching-Anliegen und dem damit verbundenen Coaching-Ziel stehen», und
- sie entstehen «als Ko-Konstruktionen in der Interaktion von Coach und Coachee».

Die Kriterien sind sehr sorgfältig formuliert. In der Analyse der Transkripte zeigt Wegener, wie sie sich anwenden lassen und wie das Zustandekommen von Veränderungen erklärt werden kann.

Wie Robert Wegener zur Begründung seiner Methodenwahl unter Verweis auf Robert Elliott und dessen Entdeckung und Beschreibung biologischer Erklärungen von Veränderungen durch die EMDR-Therapie (eye movement desensitization and reprocessing) von Francine Shapiro argumentiert, könnte die theoretische Erklärung seiner Wirkungen für die Anerkennung von EMDR wichtiger gewesen sein als Wirksamkeitsstudien mit randomisierten Kontrollgruppen. Es erscheint meines Erachtens allerdings schwer entscheidbar, was hier wichtiger war. So bezweifle ich, dass die auf den ersten Blick seltsam anmutenden Augenbewegungsübungen bei der Behandlung von Traumaerfahrungen ohne sorgfältige Wirksamkeitsnachweise in der Fachwelt ernst genommen worden wären. Zweifellos ist aber die neuropsychologische Erklärung sehr überzeugend, und es ist wichtig zu erklären, wie durch diese Übungen zu visualisierten Traumaerlebnissen eine innere Reorganisation der traumatischen Erfahrungen im Gehirn gefördert werden kann.

Wegeners Verweis auf die Bedeutung von Erklärungen für die fachliche Anerkennung von Coaching-Methoden und seine Kritik an der bisherigen Prozessforschung zum Coaching hat mich angeregt, zusammen mit Frank Riemenschneider-Greif in einem Beitrag die psychologischen und neurowissenschaftlichen Erkenntnisse über die komplexen inneren Prozesse bei Aha-Erlebnissen nachzutragen (Greif & Riemenschneider-Greif 2018). Diese inneren Prozesse sind in der Forschung um Erik de Haan, aber auch in Wegeners Methoden und Analysen unberücksichtigt geblieben. Erklärungen dazu, wie sich neue Einsichten oder Aha-Erlebnisse herausbilden, wurden bereits in den klassischen Untersuchungen von Gestaltpsychologen gefunden. In damals bahnbrechenden Versuchen mit

Menschenaffen hat Wolfgang Köhler bereits vor ungefähr hundert Jahren gezeigt, dass nicht nur Menschen durch Einsicht zu neuen Lösungen kommen können. Durch raffinierte Versuche wurde analysiert, welche kognitiven Prozesse beim kreativen gedanklichen Umstrukturieren ablaufen und wie solche Prozesse durch bisherige Erfahrungen und Fixierungen blockiert werden können (Maier 1931). Die Neurowissenschaftler Beeman und Kounios (2015) geben einen Überblick über den aktuellen Forschungsstand und ergänzen neuere Untersuchungen über die Hirnareale, die bei Aha-Erlebnissen aktiviert werden. Wie sie feststellen, sind die gestaltpsychologischen Erkenntnisse bis heute gültig und inspirierend. Im Übrigen passen die Erkenntnisse durchaus zu praktischen Erfahrungen beim Fördern von neuen Einsichten im Coaching, wenn die Klient/innen durch Denkanstöße ihrer Coaches ein Aha-Erlebnis haben und einen Perspektivenwechsel vornehmen, der zu einer Lösung führt. Sie passen auch zu den Kriterien von Robert Wegener: Die Klient/innen vollziehen erkennbare «mentale Veränderungsprozesse», die als Teilaufgaben in einem produktiven Verhältnis zum Ziel des Coachings stehen und als Ko-Konstruktionen in der Interaktion von Coach und Klient/in entstehen.

Robert Wegener geht mit seinen Untersuchungen einen neuen Weg in der Coaching-Prozessforschung und erschließt Forschungsneuland im Coaching-Feld. Innovative Prozessforschung wie die von Robert Wegener öffnet neue interessante Fragen und regt weiterführende theoretische Fragen und Antworten an, wie dieser kurze Exkurs zur Forschung über Aha-Erlebnisse zeigt. Mein bester Wunsch für Robert Wegeners Prozessforschung ist deshalb, dass sich auch andere durch sie zu Beiträgen und vor allem auch zu Forschung anregen lassen. Die junge Coaching-Prozessforschung braucht theorieorientierte Untersuchungen und neue Erkenntnisse. Aus meiner Sicht sind solche mutigen wissenschaftlichen Erkundungen von Forschungsneuland hoch anzuerkennen.

Siegfried Greif

Osnabrück, im Herbst 2018

Zitierte Literatur

- Beeman, M., & Kounios, J. (2015). *Das Aha-Erlebnis: Wie plötzliche Einsichten entstehen und wie wir sie erfolgreich nutzen*. München: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Benítez-Ortega, J., & Miguel, G.-F. (2016). Review of Task Analysis Research of Significant Events in Psychotherapy. *Psicoterapia Integrativa: Una perspectiva clínica*, 27(105), 99–122.
- Greif, S., & Riemenschneider-Greif, F. (2018). Wie im Coaching neue Einsichten entstehen – Anregungen für eine theoriegeleitete Erforschung innerpsychischer Prozesse. In R. Wegener, M. Loebbert, A. Fritze & M. Hänseler (Hrsg.), *Coaching-Prozessforschung* (S. 116–140). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Maier, N. R. F. (1931). Reasoning in humans. II. The solution of a problem and its appearance in consciousness. *Journal of Comparative Psychology*, 12(2), 181–194.

Inhaltsverzeichnis

1	Grundlagen von Coaching und diesem Forschungsvorhaben	1
1.1	Ursprünge von Coaching	2
1.1.1	Ideengeschichtlicher und etymologischer Ursprung	2
1.1.2	Coaching als Personal- und Führungskräfteentwicklung	3
1.2	Verbreitung und gesellschaftlicher Kontext	4
1.2.1	Anzeichen eines Booms	4
1.2.2	Gesellschaftlicher Kontext	5
1.2.3	Coaching als marktorientierte oder professionelle Dienstleistung	6
1.3	Professionalisierung	6
1.3.1	Professionalisierungsbedürftigkeit	7
1.3.2	Stand der Professionalisierung	8
1.3.3	Professionalisierungsherausforderungen	9
1.4	Begriffsbestimmung	9
1.4.1	Ausgewählte Definitionen von Coaching	10
1.4.2	Auswertung der Definitionen	13
1.5	Forschungsvorhaben	15
1.5.1	Forschungsdesiderat	15
1.5.2	Forschungsfragen	17
1.5.3	Untersuchungsbestimmende Vorentscheidungen	17
1.5.4	Aufbau	19
1.5.5	Geschlechtergerechte Sprache	19

2	Herleitung einer prozessorientierten Coaching-Forschungslandkarte und Bestimmung rahmensetzender Merkmale zur Untersuchung «bedeutsamer Momente» im Coaching	21
2.1	Erste Bilanzierung des Forschungsstands	22
2.1.1	Etablierung von Coaching als Gegenstand der Wissenschaft	22
2.1.2	Forschungsstand zu Coaching, orientiert am Evaluationsmodell von Greif	30
2.1.3	Kritische Diskussion der innerhalb der Coaching-Forschung verwendeten Vorstellung von Coaching-Prozessen	38
2.1.4	Erste Eingrenzung des Forschungsdesiderats	41
2.2	Das «Change Process Research»-Paradigma der Psychotherapie-Forschung als Ausgangspunkt für die künftige Ausrichtung der Coaching-Forschung	42
2.2.1	«Process Outcome Design»	43
2.2.2	«Helpful Factors Design»	44
2.2.3	«Microanalytic Sequential Process Design»	47
2.2.4	«Significant Event Design»	47
2.2.5	Zusammenfassende Darstellung der Forschungsstrategien	49
2.3	Skizzierung einer prozessorientierten Forschungslandkarte und Verortung darauf bezogener, bereits existierender Coaching-Studien	52
2.3.1	Eine prozessorientierte Coaching-Forschungslandkarte	52
2.3.2	Der Coaching-Forschungslandkarte zuordenbare Studien	55
2.3.3	Präzisierung des Forschungsdesiderats	79
2.4	«Significant Event Design»-orientierte Psychotherapie-Studien als Ausgangspunkt für das Design zur Untersuchung «bedeutsamer Momente» im Coaching	81
2.4.1	«Task Analysis»	82
2.4.2	«Comprehensive Process Analysis»	85
2.4.3	«Assimilation Analysis»	89
2.4.4	Vergleichende Zusammenfassung der «Significant Event Design»-orientierten Psychotherapie-Forschungsansätze	92
2.4.5	Erste methodologische, theoretisch-inhaltliche und methodische Bestimmung der Untersuchung zu «bedeutsamen Momenten» im Coaching	97

3	Forschungsdesign	101
3.1	Sensibilisierendes Konzept	102
3.2	Präzisierungen und methodische Folgen des sensibilisierenden Konzepts	103
3.2.1	Mentale Veränderungsprozesse als Differenznachweis sich verändernder Coachee-Äusserungen	104
3.3	Evaluation des «Virtuellen Zielerreichungscoachings» als über- geordneter Forschungskontext	105
3.4	Das zweistufige Verfahren zur Identifikation und Analyse «bedeutsamer Momente» im Coaching	107
3.4.1	Phase 1: Identifikation von Teilaufgaben, die in einer produktiven Beziehung zum Coaching-Anliegen/Ziel stehen	108
3.4.2	Phase 2: Identifikation und Analyse «bedeutsamer Momente» im Coaching	113
4	Exemplarische Erprobung des methodischen Vorgehens zur Identifikation und Analyse «bedeutsamer Momente» im Coaching ..	123
4.1	Auswahl des zu analysierenden Coaching-Falls	123
4.2	Phase 1: Identifikation von Teilaufgaben, die in einer produktiven Beziehung zum Coaching-Anliegen/Ziel stehen	124
4.3	Phase 2: Identifikation und Analyse «bedeutsamer Momente» im Coaching	125
4.3.1	Schritt 1 – Bildung eines theoretischen Aufgabenmodells ..	125
4.3.2	Schritt 2 – Bildung eines empirischen Aufgabenmodells ..	131
4.4	Phase 2 – Identifikation und Analyse «bedeutsamer Momente» im Coaching	147
4.4.1	Identifikation und Analyse des ersten «bedeutsamen Moments» (erste Teilaufgabe)	149
4.4.2	Identifikation und Analyse des zweiten «bedeutsamen Moments» (zweite Teilaufgabe)	160
4.4.3	Identifikation und Analyse des dritten «bedeutsamen Moments» (zweite Teilaufgabe)	168
5	Diskussion und Ausblick	179
5.1	Professionalisierung von Coaching durch mehr prozess- orientierte Coaching-Forschung	179
5.2	Relevanz und methodische Bestimmung der Untersuchung zu «bedeutsamen Momenten» im Coaching	184

5.3	Ausgewählte Ergebnisse und Erkenntnisse zur ersten Phase des methodischen Vorgehens	187
5.4	Ausgewählte Ergebnisse und Erkenntnisse zur zweiten Phase des methodischen Vorgehens	188
5.5	Ausblick	194
5.5.1	Würdigung der vorliegenden Studie und damit verbundene Optimierungsideen	194
5.5.2	Weitere Untersuchungen zu «bedeutsamen Momenten» im Coaching	195
	Erratum zu: Bedeutsame Momente im Coaching	E1
	Bibliografie	197
	Anhang 1	211

(Anhang 2 ist unter extras.springer.com frei verfügbar.)

Verzeichnis der Abbildungen

Abbildung 2.1	Wissenschaftliche Publikationen von 2000 bis 2010 (Quelle: Grant 2011, S. 2)	23
Abbildung 2.2	Das Coaching-Evaluationsmodell nach Greif (Quelle: Greif 2016, S. 169)	32
Abbildung 2.3	Freiburger Erfolgsfaktorenmodell nach Behrendt (Quelle: Behrendt & Greif 2018)	58
Abbildung 2.4	Theoretisches Modell zur Überwindung ungelöster Gefühle («unfinished business») (Quelle: Greenberg 2007, S. 19)	83
Abbildung 2.5	Theoretisch-empirisches Modell der Überwindung einer unvollständigen Erfahrung («incomplete experience») (Quelle: Greenberg 2007, S. 23)	84
Abbildung 2.6	Kontinuum der Assimilation problematischer Er- fahrungen, affektiver Reaktionen und damit verbundener Wirkungen (Quelle: Stiles et al. 1990, S. 413)	90
Abbildung 3.1	Drei für «bedeutsame Momente» im Coaching konstitutive Bedingungen	103
Abbildung 3.2	Zu unterschiedlichen Zeitpunkten erhobene Daten zur wissenschaftlichen Evaluation des «Virtuellen Ziel- erreichungscoachings» nach Geißler	106
Abbildung 3.3	In Interviews erhobene Daten zum Erleben der unmittelbar vergangenen Coaching-Sitzungen	106

Abbildung 3.4	Das zweiphasige Verfahren zur Identifikation und Analyse «bedeutsamer Momente» im Coaching	108
Abbildung 4.1	Die erste Phase des methodischen Vorgehens	125
Abbildung 4.2	www.virtuelles-coaching.com; mit freundlicher Genehmigung von Prof. Dr. Harald Geißler. All Rights Reserved	127
Abbildung 4.3	www.virtuelles-coaching.com; mit freundlicher Genehmigung von Prof. Dr. Harald Geißler. All Rights Reserved	128
Abbildung 4.4	Theoretisches Aufgabenmodell, orientiert an der Konzeption des «Virtuellen Zielerreichungscoachings» und den darin erkennbaren Teilaufgaben	129
Abbildung 4.5	Ausgewählte Teilaufgaben des Coaching-Falls basierend auf der begründet ausgewählten dritten Interpretation	147
Abbildung 4.6	Die zweite Phase des methodischen Vorgehens im Überblick	148
Abbildung 4.7	Auf «bedeutsame Momente» im Coaching hin zu analysierende Teilaufgaben	148
Abbildung 5.1	Das zweiphasige Verfahren zur Identifikation und Analyse «bedeutsamer Momente» im Coaching	186
Abbildung 5.2	Für den weiteren Verlauf ausgewählte Teilaufgaben, basierend auf der begründeten Auswahl der dritten Interpretation des Coachee-Veränderungsprozesses	187

Verzeichnis der Tabellen

Tabelle 1.1	Bestimmungsmerkmale der ausgewählten Coaching-Definitionen	14
Tabelle 2.1	Datenbankrecherche zu «Coaching» (Quelle: Kotte et al. 2016, S. 6 f.)	23
Tabelle 2.2	Peer-Review-basierte Journals mit thematischem Schwerpunkt «Coaching»	24
Tabelle 2.3	Seit 2000 zu «Coaching» veröffentlichte Reviews und Metaanalysen	26
Tabelle 2.4	Lehr- und Handbücher zu Coaching	29
Tabelle 2.5	Drei Dimensionen eines Coaching-Prozesses nach Greif (Quelle: Greif 2016, S. 169)	39
Tabelle 2.6	Bestimmungsmerkmale der vier Forschungsstrategien des «Change Process Research»-Paradigmas im Vergleich	50
Tabelle 2.7	Eine neue prozessorientierte Coaching-Forschungslandkarte	54
Tabelle 2.8	Die Coaching-Wirkfaktoren nach Greif (2015b, S. 61)	56
Tabelle 2.9	Die Rating-Ebenen zur Bewertung der Qualität beobachteter Wirkfaktoren nach Greif (2015b, S. 65)	57
Tabelle 2.10	Critical moments coding scheme (Quelle: de Haan & Nieß 2015, S. 40)	61

Tabelle 2.11	Elf konstitutive Entscheidungsdimensionen nach Geißler (eigene Darstellung, hergeleitet aus Geißler 2016, S. 198–263)	66
Tabelle 2.12	Induktiv identifizierte Fragetypen zur Erfassung von Coach-Interventionen nach Deplazes (2016, S. 242)	74
Tabelle 2.13	Induktiv entwickelte Kategorien zur Erfassung von Kunden- oder Kundinnen-Aktivitäten nach Deplazes (2016, S. 287)	76
Tabelle 2.14	Verortung von Studien in der prozessorientierten Coaching-Forschungslandkarte	80
Tabelle 2.15	Framework for comprehensive process analysis (Quelle: Elliott 1989, S. 170).	87
Tabelle 2.16	Vergleich der «Task Analysis», der «Comprehensive Process Analysis» und der «Assimilation Analysis»	95
Tabelle 3.1	Beispieltabelle für die in einem analysierten Coaching-Fall enthaltenen Teilaufgaben und damit verbundenen Ergebnisse für die Coachees.	111
Tabelle 3.2	Beispiel für die Bewertung aller in einem Coaching-Fall identifizierten Teilaufgaben	112
Tabelle 3.3	Die elf Dimensionen zur näheren Bestimmung von Kommunikationsentscheidungen nach Geißler (eigene Darstellung hergeleitet aus Geißler 2016, S. 198–263).	116
Tabelle 3.4	Vier Entscheidungsdimensionen zur präzisen Bestimmung illokutionärer Merkmale einer konkreten Kommunikationsentscheidung (eigene Darstellung, hergeleitet aus Geißler 2016, S. 198–263)	118
Tabelle 3.5	Sechs Entscheidungsdimensionen zur Bestimmung des propositionalen Aspekts einer Kommunikationsentscheidung (eigene Darstellung hergeleitet aus Geißler 2016, S. 263–278)	119
Tabelle 3.6	Entscheidungsdimension K zur näheren Bestimmung des Medienaspekts einer konkreten Kommunikationsentscheidung (eigene Darstellung, hergeleitet aus Geißler 2016, S. 279 f.).	120
Tabelle 3.7	Fünf teilstandardisierte Sätze und damit bestimmte Entscheidungsdimensionen nach Geißler (Quelle: Geißler 2016, S. 161)	121

Tabelle 4.1	Bewertung der Zufriedenheit im ausgewählten Coaching-Fall auf einer Skala von 0 (= «überhaupt nicht zufrieden») bis 10 (= «maximal zufrieden»)	124
Tabelle 4.2	In den Interpretationen als relevant ausgewählte Teilaufgaben	143
Tabelle 4.3	Codierung der Kommunikationsentscheidungen, die den ersten «bedeutsamen Moment» unmittelbar bestimmen	157
Tabelle 4.4	Codierung der Kommunikationsentscheidungen, die den zweiten «bedeutsamen Moment» unmittelbar bestimmen	165
Tabelle 4.5	Codierung der Kommunikationsentscheidungen, die den dritten «bedeutsamen Moment» unmittelbar bestimmen	174
Tabelle 5.1	Eine neue prozessorientierte Coaching-Forschungslandkarte	181
Tabelle 5-2	Verortung von Studien in der prozessorientierten Coaching-Forschungslandkarte	183
Tabelle A.1	Teilaufgaben im ausgewählten Coaching-Fall – erste Sitzung, einschließlich der Bewertung in Anlehnung an die begründet ausgewählte Lesart 3	211
Tabelle A.2	Teilaufgaben im ausgewählten Coaching-Fall – zweite Sitzung, einschließlich der Bewertung in Anlehnung an die begründet ausgewählte Lesart 3	214
Tabelle A.3	Teilaufgaben im ausgewählten Coaching-Fall – dritte Sitzung, einschließlich der Bewertung in Anlehnung an die begründet ausgewählte Lesart 3	216

Zusammenfassung

Coaching als modernes Format personenbezogener Beratung verbreitet sich rasch. Führungskräfte und Spitzensportlerinnen oder -sportler sind längst nicht mehr die einzigen Personengruppen, die diese Art von Beratung zur Bearbeitung ihrer feld- und berufsspezifischen Anliegen in Anspruch nehmen.

Die wissenschaftliche Forschung zu Coaching, als wichtiger Aspekt seiner Professionalisierung, steht, im Kontrast zur beeindruckenden Verbreitung des Formats, auf einem noch dünnen Fundament. Eingebettet in eine systematische Analyse der aktuellen Coaching-Forschung, wird in dieser Arbeit eine methodische Grundlage entwickelt und erprobt, mittels deren «bedeutsame Momente» im Coaching untersucht werden können. Es wird damit ein wichtiges Forschungsdesiderat erfüllt, verbunden mit einem Vorschlag für die weitere Ausrichtung prozessorientierter Coaching-Forschung.



Grundlagen von Coaching und diesem Forschungsvorhaben

1

Coaching ist in aller Munde. Dass sich Sportlerinnen oder Führungskräfte coachen lassen, ist seit Jahren üblich. Immer häufiger nehmen aber auch Fachkräfte ohne Führungsaufgaben Coaching in Anspruch, ebenso Patienten, Lehrerinnen oder erwerbslose Menschen. Und Coaching verbreitet sich weiter – auf immer neue Bereiche. Schon heute gibt es Coaching für Kinder oder Jugendliche; es dürfte nur eine Frage der Zeit sein, bis entsprechende Angebote zum Beispiel auch für Flüchtlinge entwickelt werden – falls es sie nicht schon gibt.

Trotz der rasanten Verbreitung von Coaching, trotz aller Professionalisierungsbemühungen, die sich etwa in der Entwicklung von Qualitätsstandards durch Coaching-Verbände zeigen: Ein breiter Konsens zur Frage, was Coaching sei, ist nicht in Sicht. In diesem Spannungsfeld positioniert sich die vorliegende Arbeit und möchte einen Beitrag zur Professionalisierung von Coaching leisten. Zu diesem Zweck wird – auf der Grundlage einer systematischen Analyse und Bewertung der aktuellen Coaching-Forschung – ein Vorschlag für die Erweiterung der prozessorientierten Coaching-Forschung formuliert. Das zweite Ziel der Arbeit besteht darin, aus einer prozessorientierten Coaching-Forschungslandkarte, welche die Coaching-Wissenschaft hoffentlich inspirieren wird, Ideen zu entwickeln, wie faktische Coaching-Verläufe – mit Blick auf «bedeutsame Momente» – untersucht werden können.

In diesem Einleitungskapitel tasten wir uns zunächst ans Thema der Studie heran. Dazu werden die historischen Wurzeln von Coaching und seine ursprüngliche Etablierung als Format der Personal- und Führungsentwicklung beleuchtet.

© Der/die Autor(en) 2019

R. Wegener, *Bedeutsame Momente im Coaching*,

https://doi.org/10.1007/978-3-658-25687-6_1

Im zweiten Abschnitt werden die darauf folgende Weiterverbreitung von Coaching und deren gesellschaftlicher Kontext beschrieben; im dritten geht es um die Frage der Professionalisierung von Coaching. Im vierten Abschnitt wird Coaching als Beratungsformat begrifflich bestimmt und die der Arbeit zugrunde gelegte Definition hergeleitet. Im letzten Abschnitt geht es um Ziele, Vorgehensweise und Aufbau der vorliegenden Arbeit.

1.1 Ursprünge von Coaching

1.1.1 Ideengeschichtlicher und etymologischer Ursprung

Obschon vor dem 19. Jahrhundert noch keine Texte zu Coaching verfasst wurden, gibt Garvey (2011, S. 66) zu bedenken, dass die dem Coaching zugrunde liegende Idee nicht sonderlich neu sei. Dazu verweist er in seiner ideengeschichtlichen Rekonstruktion auf Autoren und Autorinnen, die den Ursprung von Coaching bei den Griechen («classic times») sehen, insbesondere im «Sokratischen Dialog» (Brunner 1998; de Haan 2008a) – oder gar in der Steinzeit (McDermott & Jago 2005; Zeus & Skiffington 2000). Solche Einschätzungen sieht Garvey in der verbreiteten Annahme begründet, dass Menschen einander seit jeher geholfen hätten, wichtige Tätigkeiten zu erlernen und darin besser zu werden – so etwa beim Werfen von Steinen oder beim Herstellen von Äxten. Nach Garvey ist es weiter der in dieser Idee des Helfens vorhandene Leistungsbezug, der gewisse Gegenwartsautoren (Starr 2002; Wilson 2007) dazu veranlasst hat, den historischen Ursprung von Coaching im Sport zu sehen (Garvey 2011, S. 66).

Sprachlich hat Coaching seine Wurzeln im Ungarischen: «Coach» geht zurück auf die im Norden Ungarns liegende Ortschaft Kocs (Cox, Bachkirova & Clutterbuck 2010, S. 2). Dort wurden im 15. Jahrhundert spezielle Pferdefuhrwerke hergestellt (Hartmann 2004; Tonhäuser 2010). Hartmann (2004, S. 16) beschreibt, wie mit der Zeit aus den «Wagen von Kocs» schlicht «Kocsi» wurden – ein Wort, das im 16. Jahrhundert, so die Vermutung, durch ungarische Emigranten und Emigrantinnen in weitere europäische Sprachen übertragen und adaptiert wurde. Im Deutschen wurde aus «Kocsi» «Kutsche», im Französischen «coche». Weiter wird vermutet, dass das «Kutschengängigmachen» eines Pferdes mit «to coach a horse» umschrieben und dann die Begriffe «coach» und «coachman» – für Kutscher – eingeführt wurden (Hartmann 2004, S. 16). So nannte man diejenigen, die die Pferde «kutschengängig» machten.

Coaching als Wort und Verb taucht dann in William Makepeace Thackerays Novelle vom Gentleman Arthur Pendennis auf, die 1849 erschien. Der Held der

Geschichte ist auf dem Land geboren und will nach London, um dort seinen Platz in der Gesellschaft zu finden. Der Begriff erscheint in der Novelle eher beiläufig, in der Gestalt eines Wortspiels: Coaching als Beschreibung einer räumlichen Bewegung von A nach B und auch, um akademische Leistungen zu erreichen (Garvey 2011, S. 67), Letzteres ganz im Sinne des schon erwähnten Leistungsbezugs.

Im 19. Jahrhundert findet der Begriff «Coaching» dann weitere Verwendung, so etwa im Zusammenhang mit sportbezogener Leistung und der Förderung von Erziehungsfähigkeit (ebd., S. 67).

Eine wichtige neuzeitliche Quelle, die für manche als Geburtsstunde des modernen Business-Coachings steht, ist gemäß Garvey (ebd., S. 67) das 1974 erschienene Buch *The Inner Game of Tennis* von Timothy Gallwey. Es handelt vom Zustand der entspannten Konzentration («relaxed concentration») als Grundlage dafür, dass man im Tennisspiel sein volles Potenzial zur Entfaltung bringen kann. Eine weitere wichtige und auf Gallweys Buch aufbauende Quelle ist das erstmals 1988 von Sir John Whitmore veröffentlichte Buch *Coaching for Performance*. Im Zentrum dieses Werks steht das heute noch oft eingesetzte GROW-Modell, das dem Setzen von Zielen besondere Bedeutung beimisst (ebd., S. 68).

Zusammenfassend lassen sich aufgrund der ideengeschichtlichen, etymologischen und textlichen Wurzeln bereits an dieser Stelle einige wichtige Merkmale von Coaching festhalten. So soll es als Hilfeprozess Menschen helfen, ihr Potenzial zur Entfaltung zu bringen. Coaching soll Menschen also darin unterstützen, ihre Ziele zu erreichen und damit in ihnen wichtigen Dingen *erfolgreich zu sein*. Der Idee der Potenzialentfaltung einzelner Personen folgend, wird weiter nachvollziehbar, weshalb Coaching der personenorientierten und nicht etwa der Organisations-Beratung zugeordnet wird (Fietze 2011, S. 24; Schiersmann & Thiel 2012, S. 8).

1.1.2 Coaching als Personal- und Führungskräfteentwicklung

In den 1970er Jahren ist Coaching in den USA als Instrument der modernen Personal- und Führungskräfteentwicklung aufgekommen. In Deutschland folgte eine ähnliche Entwicklung ab Mitte der 1980er Jahre (Böning 2005). Diese Entstehung des modernen Coachings sieht Geißler in sozioökonomischen Kontextveränderungen begründet. Er spricht von einem «globalisierungsbedingten Flexibilisierungs-, Innovations-, Kosten- und Qualitätsdruck privatwirtschaftlicher und öffentlicher Organisationen» (Geißler 2009, S. 93), der sich – als Grundlage auch für Coaching – erst einmal auf Führungskräfte übertragen habe.

Inhaltlich geht es in den USA zunächst um die entwicklungsorientierte Mitarbeiterführung und die Förderung von Nachwuchsführungskräften durch das

Management (Böning 2005). Anders in Deutschland: Hier wird in erster Linie das Top-Management durch firmenexterne Coaches gecoacht. Inhaltlich geht es um Konflikte, Führungsprobleme, strategische Aufgaben und teilweise private Anliegen (z.B. Eheprobleme). In den frühen 1990er Jahren kommen dann auch in den USA organisationsexterne Coaches zum Einsatz. Führungskräfte der unteren und mittleren Ebene werden in der Folge durch organisationsinterne Coaches, oft Personalentwickler, begleitet – das Top-Management durch organisationsexterne Coaches.

Heute ist Coaching weitflächig fester Bestandteil systematisch betriebener Personal- und Führungskräfteentwicklung (ebd., S. 31 f.).

1.2 Verbreitung und gesellschaftlicher Kontext

Coaching-Angebot und Coaching-Nachfrage haben sich seit den 1990er Jahren im deutschsprachigen Raum und international ausgedehnt. Die Soziologin Beate Fietze, die die Entwicklung von Coaching über Jahre intensiv beobachtet hat, spricht von einer «breiten Marktetablierung» (Fietze 2010, S. 24). Oft wird auch von einem Coaching-Boom gesprochen (Böning & Fritschle 2005; Gross & Stephan 2012; Kotte et al. 2016, S. 6). Lindner (2011) schreibt gar von einem «Coaching-Wahn». Im Folgenden wird diese Verbreitung von Coaching noch etwas genauer beschrieben.

1.2.1 Anzeichen eines Booms

Als Belege für die starke Verbreitung von Coaching werden neben der Entwicklung von Angebot und Nachfrage (vgl. z.B. Bresser 2013; ICF 2012; Middendorf 2014; Seiger & Künzli 2012; Stephan & Gross 2013) auch Tagungsbesucher- oder Verbandsmitgliedertzahlen angeführt (Greif 2008, S. 52). So zählte die International Coach Federation (ICF) – die weltweit größte berufliche Vereinigung von Coaches – 2008 noch 10 000 Mitglieder (ebd.) und 2016 bereits über 20 000¹.

Mit der Idee eines Coaching-Booms verbunden ist auch die Tatsache, dass sich Coaching nicht mehr auf den Profisport oder auf profitorientierte Großunternehmen beschränkt. Mittlerweile nehmen Menschen in unterschiedlichen Praxisfeldern und Funktionen Coaching in Anspruch (vgl. z.B. Wegener et al. 2016d; Wegener, Loebbert & Fritze 2016a; Wegener, Loebbert & Fritze 2016b). Zwei Bei-

1 www.coachfederation.org/about/landing.cfm?ItemNumber=741&navItemNumber=615 [12.8.2016].

spiele, die aufgrund ihrer politischen Bedeutung besonders interessant erscheinen, sind Coaching im Kontext von Arbeitsintegration (vgl. z.B. Vögeli 2015; Wegener 2016) und Coaching zur Förderung gesunder Lebensstile (vgl. z.B. Moore & McBride 2014). Böning weist darauf hin, dass sich auch auf Coaching bezogene Inhalte, Settings und Methoden fortwährend weiterdifferenzieren. So werden in organisationalen Veränderungsprozessen sowohl Teams als auch Schlüsselpersonen mit Coaching begleitet (Böning 2005, S. 32).

1.2.2 Gesellschaftlicher Kontext

Soziologisch betrachtet, greifen die von Geißler thematisierten Entstehungsbedingungen weit über die Bedarfslage von Führungskräften hinaus. Die erhöhte Komplexität und Veränderungsgeschwindigkeit in westlichen Gesellschaften scheint nämlich, so die These, mit einem gesellschaftlich insgesamt steigenden Bedarf an Selbststeuerungskompetenz einherzugehen. Dieser Argumentation folgend, plädiert der Wirtschaftswissenschaftler Fredmund Malik dafür, Komplexität als Ressource zu nutzen, statt an ihr zu scheitern (Malik 2015). Coaching scheint in diesem gesellschaftlichen Zusammenhang *eine* mögliche Antwort zu sein.

Coaching wird auch von anderen Autoren und Autorinnen als Antwort auf gesellschaftliche Herausforderungen thematisiert (Greif 2014b; Wegener, Loebbert & Fritze 2016c). So argumentiert Greif, in Anlehnung an Stelter (2014b) und Giddens (1991), dass Coaching als Reaktion auf die besonderen Herausforderungen der «hyperkomplexen spät- und postmodernen Gesellschaften» (Greif 2014b, S. 296) zu verstehen sei (ähnlich z.B. auch Böning & Strikker 2014; Loebbert 2015, S. 133 ff.; Stelter 2014a; Wegener et al. 2016c). Fietze vertritt die Meinung, Veränderungen in der Arbeitswelt respektive damit verbundene Anforderungen an die individuelle Lebensführung habe Coaching zu einer derart nachgefragten Beratungsform werden lassen. Explizit verweist sie aber auch darauf, dass diese Veränderungen und deren Konsequenzen für den Einzelnen noch genauer zu erforschen seien (Fietze 2011, S. 26). Aus Sicht des Autors der vorliegenden Arbeit sollten insbesondere das konkrete Potenzial und die Begrenzung von Coaching erforscht werden. Die zentrale Leitfrage dabei wäre, für welche Situationen und Personen Coaching eine adäquate Maßnahme darstellt, auch wenn es nicht das Mittel der Wahl ist.

1.2.3 Coaching als marktorientierte oder professionelle Dienstleistung

Die Tatsache, dass sich Coaching anhaltend verbreitet und ständig an Popularität gewinnt, wird nicht immer positiv gewertet. Es ist auch die Rede von «inflationärem Wortgebrauch» (Böning 2005; Fietze 2011, S. 24). Geißler (2009, S. 93) verweist auf die Gefahr, dass Coaching als Container- und Catch-all-Begriff auszubrennen drohe, da darin allem Platz gewährt werde. Tatsächlich besteht das Risiko, dass am Markt der Unmut wächst, weil unklar ist und bleibt, was professionelles Coaching ausmacht (Kühl 2008a, S. 268). So moniert Böning (2005, S. 33), dass Coaching seit seinem Erfolg in der Begleitung von Führungskräften mit allen möglichen Angeboten und Dienstleistungen in Verbindung gesetzt worden sei. Fachberatungen, mit etwas Feedback angereichert, werden als Coachings verkauft, um so – gemäß Böning – die Besonderheit von eigenen Angeboten herauszustreichen. Astrologische Beratung wird zu «Astro-Coaching», und Tanz-Schulungen werden zu «Dance-Coaching» (ebd.). Entsprechend intransparent und von unterschiedlicher Qualität sind indes auch die verschiedenen Coaching-Angebote. Dies führt dazu, dass Coaching an einer noch unklaren Identität leidet und dass von einem insgesamt tiefen Professionsniveau gesprochen wird (Fietze 2011, S. 24).

Coaching ist also zum einen ein hochgelobtes Beratungsformat, das den Nerv der Zeit trifft – weil es eine zeitgemäße Antwort auf aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen liefert. Auf der anderen Seite wird der attraktiv klingende Begriff «Coaching» oft als Worthülse missbraucht, was zu einer schädlichen Verwässerung des Angebots führt.

Ob und wie sich Coaching weiter etablieren wird, ist aus Sicht des Verfassers der vorliegenden Arbeit derzeit ungewiss. Möglich erscheinen zumindest zwei Szenarien. Erstens: Coaching bleibt eine rein markgesteuerte Dienstleistung, die entsprechenden Dynamiken und Interessen unterworfen ist. Denkbar ist zweitens, dass Coaching sich zu einer professionellen Dienstleistung oder zu einer Profession weiterentwickelt. Letzteres ist allerdings nur möglich, wenn flächendeckend hohe Qualitätsstandards definiert und konsequent eingefordert werden.

1.3 Professionalisierung

Im Folgenden wird der auf Coaching bezogene Professionalisierungsdiskurs abgebildet. Dazu werden Professionalisierungsbedürftigkeit und der Stand der gegenwärtigen Professionalisierung von Coaching diskutiert. Dabei soll insbesondere

sichtbar werden, welche Rolle die Wissenschaft für die weitere Professionalisierung von Coaching spielt.

1.3.1 Professionalisierungsbedürftigkeit

Ob Coaching zu einer professionellen Dienstleistung oder einer Profession wird, hängt, professionssoziologisch betrachtet, davon ab, welcher *Problemtypus* mit Coaching bearbeitet wird (Fietze 2011): Je existenzieller der Problemtypus und je schwerwiegender die Folgen einer nicht professionellen Bearbeitung des Problemtypus, desto wichtiger ist es, entsprechende berufliche Tätigkeiten zu professionalisieren.

Der mit Coaching adressierte Problemtypus kann im Sinne des Anspruchs erfolgreicher Selbststeuerung in einer zunehmend komplexen und schnell sich verändernden Gesellschaft aus Sicht des Verfassers dieser Arbeit in der Tat als existenziell bewertet werden. Wem es heute nicht gelingt, mit Veränderung erfolgreich umzugehen, der läuft Gefahr, gesellschaftlich marginalisiert zu werden. Persönliche Lern- und Entwicklungsprozesse werden also zur Grundlage erfolgreicher Lebensführung – dies im privaten wie auch im beruflichen Bereich. Die Nachfrage nach Coaching wird voraussichtlich weiter steigen, da es genau diese Herausforderung adressiert. Zudem werden weder die Geschwindigkeit, mit der sich die Welt verändert, noch die Komplexität, die damit einhergeht, abnehmen – eher dürfte das Gegenteil eintreffen.

Die Professionalisierungsbedürftigkeit von Coaching sieht der Soziologe Kühl, in Ergänzung zur Argumentation von Fietze, in den Folgen nicht professionell durchgeführter Coachings begründet. Sein zentrales Argument lautet, dass es Coaches in ihren «quasitherapeutischen» Coaching-Situationen immer wieder misslingt, therapeutische Überweisungsfälle zu erkennen. Die Gesundheit von Klienten und Klientinnen mit psychischen Problemen kann also im schlimmsten Fall durch nicht professionell durchgeführte Coachings verschlechtert werden. Eine weitere Gefahr sieht Kühl darin, dass nicht professionell arbeitende Coaches psychisch labile Zustände ihrer Kunden und Kundinnen missbrauchen und Abhängigkeiten schaffen (Kühl 2008a, S. 269). Im Sinne dieser Argumentation gibt es bereits eine Fülle empirischer Studien, die sich mit negativen Effekten von Coaching beschäftigt (vgl. z.B. Bachmann 2015; Oellerich 2016; Schermuly 2014; Schermuly et al. 2014) und den empirischen Gehalt dieser These untermauern.

1.3.2 Stand der Professionalisierung

Folgt man Böning und Fritschle (2005, S. 22–25), durchläuft Coaching bereits seit geraumer Zeit einen Professionalisierungsprozess. Dies machen die beiden Autoren an folgenden Aspekten fest:

- Erstens findet bereits eine zielgruppenspezifische und methodisch differenzierte Anwendung von Coaching statt;
- zweitens steigen die Qualitätsanforderungen in der Praxis;
- drittens wird eine beginnende Markttransparenz beobachtet;
- viertens erfolgt eine zunehmende Standardisierung in der Praxis und Ausbildung;
- fünftens intensiviert sich die Forschung zu Coaching;
- sechstens gibt es immer mehr Kongresse und Fachtagungen;
- siebtens ist eine zweite Coach-Generation nachgerückt.

Ähnlich geht Fietze (2011, S. 25) davon aus, dass eine Professionalisierung von Coaching bereits im Gange sei. Sie begründet ihre Position mit dem Verweis auf drei zentrale Coaching-Phasen und damit verbundene Professionalisierungsaktivitäten. Die «stürmische Marktetablierung» als erste Phase begann Anfang der 1990er Jahre. Ende des 20. Jahrhunderts setzte die Phase der «Entstehung der kollegialen Selbstorganisation» ein. Diese Phase ist gekennzeichnet durch die Gründung einer Vielzahl von Berufsverbänden.² Die dritte Coaching-Phase sieht Fietze in der «Intensivierung des Wissenschaftsbezugs». Sie ist erkennbar an einer rasant steigenden Zahl wissenschaftlicher Veröffentlichungen (Fietze 2011, S. 25). Besonders intensiviert hat sich diese dritte Phase, die im professionssoziologischen Diskurs als zentraler Hinweis auf eine sich akzentuierende Professionalisierung verstanden wird (ebd., S. 25), seit 2010. Und trotz dieses überproportional starken Anstiegs muss der Stand wissenschaftlicher Publikationen als insgesamt noch bescheiden bewertet werden (vgl. z.B. Bachkirova, Sibley & Myers 2015; Greif 2014b; Möller & Kotte 2011) – Letzteres sowohl in Bezug auf belastbare, randomisiert kontrollierte Interventionsstudien (RCT) zur Wirksamkeit von Coaching (Greif 2016) als auch bezogen auf Untersuchungen zu Coaching-Prozessen, die

2 Interessant in diesem Zusammenhang ist auch der Roundtable der Coachingverbände, eine Plattform von dreizehn deutschen Coaching-Verbänden. Sie veröffentlichten unter diesem gemeinsamen Dach im März 2015 das Positionspapier «Qualität und Professionalität», in dem einheitliche Coaching-Standards festgehalten werden (www.coachfederation.de/professionalisierung/roundtable-der-coachingverbaende.html [20.4.2016]).

Auskunft darüber geben, was Coaching ist und ausmacht (Geißler 2016; Myers 2014).

Trotz der Kritik einer noch bescheidenen Forschungslage gibt es somit, wenn wir den Argumentationen von Böning, Fritschle und Fietze folgen wollen, Hinweise darauf, dass die Professionalisierung von Coaching läuft.

1.3.3 Professionalisierungsherausforderungen

Wenn Coaching als personenorientiertes Beratungsformat nicht weiter verwässern, sondern zu einer anerkannten professionellen Dienstleistung oder gar Profession werden soll, müssen aus Sicht des Autors dieser Arbeit die folgenden Professionalisierungsherausforderungen ernst genommen werden:

- Coaching muss als Beratungsformat klar bestimmt und von anderen Beratungsangeboten abgegrenzt werden.
- Qualitätsstandards müssen formuliert und vor allem eingefordert werden.
- Drittens braucht es eine hochwertige Coaching-Forschung, die Auskunft sowohl über die Wirksamkeit als auch über die Wirkweise von Coaching gibt (vgl. auch Wegener 2013).

Ob die Professionalisierung von Coaching weiter voranschreitet, hängt in einem hohen Maß davon ab, ob und wie weit es den zentralen institutionellen Akteuren gelingen wird, Coaching als professionelles Beratungsformat zu positionieren (Wegener 2013). Zu diesen Akteuren zählen Anbieter und Nachfrager, Berufsverbände wie auch Forschungs- und Weiterbildungsinstitutionen und nicht zuletzt die Medien, die das öffentliche Bild von Coaching mitgestalten.

1.4 Begriffsbestimmung

Eine systematische Auswertung gängiger Definitionen zeigt, dass es keinen Konsens gibt, was Coaching sei (Bachkirova & Kauffman 2009). Dies überrascht aufgrund der unklaren Identität von Coaching und der unüberschaubaren Zahl an Angeboten am Markt nicht weiter. Die Klärung der Frage, was Coaching sei respektive sein sollte, wird aber aufgrund ihrer Relevanz andauern. Sowohl der theoretische Diskurs als auch empirische Studien, mittels deren untersucht wird, was Coaching ausmacht, sind hier von Bedeutung.

Im Sinne eines pragmatischen Vorgehens scheint es angebracht, einige aktuell diskutierte Definitionen vorzustellen und auf dieser Grundlage eine Arbeitsdefinition für die vorliegende Arbeit herzuleiten. Die im Folgenden abgebildete Auswahl an zu diskutierenden Coaching-Definitionen erfolgte im ersten Schritt intuitiv und im weiteren Rechercheverlauf reflektiert mit Bezug auf folgende Merkmale:

- Erstens handelt es sich um Definitionen, denen der Autor der vorliegenden Arbeit in wissenschaftlichen Arbeiten mehrfach begegnet ist.
- Zweitens stammen die Definitionen von Autoren und Autorinnen, die im wissenschaftlichen Diskurs eine hohe Anerkennung genießen und/oder in Bezug auf die Entstehungsgeschichte von Coaching seitens der Wissenschaft als wichtig erachtet werden.
- Drittens wurden die Definitionen von Autoren und Autorinnen verfasst, die Monografien zu Coaching verfasst haben.
- Viertens haben diese Definitionen den Autor der vorliegenden Arbeit deshalb in besonderer Weise angesprochen, weil sie in Bezug auf das Kriterium der Unterscheidung von Coaching gegenüber anderen personenorientierten Beratungsformen – wie etwa der Psychotherapie oder der Mediation – fruchtbar erscheinen.

Die folgende Darstellung der Definitionen erfolgt eingebettet in kurze Darstellungen ihrer Autoren und Autorinnen. Die Auswertung der Definitionen und ihre Überführung in die Coaching-Definition, die der vorliegenden Arbeit zugrunde gelegt wird, geschieht im anschließenden Kapitel.

1.4.1 Ausgewählte Definitionen von Coaching

Die erste Coaching-Definition, die ich hier anführen möchte, stammt von der deutschsprachigen Coaching-Pionierin Astrid Schreyögg. Gemäß Greif (2015b) stellt sie als reflektierte Praktikerin in ihren Veröffentlichungen die stärksten Wissenschaftsbezüge her. Ihr Klassiker *Coaching: eine Einführung für Praxis und Ausbildung* liegt bereits in siebter Auflage vor (Schreyögg 2012). Auf andere Autoren und Autorinnen Bezug nehmend, versteht Schreyögg unter Coaching Folgendes:

«Anhand der Publikationen bekannter Autoren im deutschsprachigen Raum, die sich zum Thema Coaching geäußert haben (Böning & Fritschle 2005; Kühl

2008b; Looss 2006; Rauen 2005 u.a.), zeichnet sich ab, dass es eine innovative Form der Personalentwicklung für Menschen mit Managementfunktionen darstellt [...]. Außerdem handelt es sich um eine Dialogform, bei der Freud und Leid im Beruf verhandelt werden. In diesem Sinn kann Coaching auch als Therapie gegen berufliches Leid, aber auch als Maßnahme zur Förderung eines erfolgreichen und glücklichen beruflichen Daseins bezeichnet werden, wie es heute gelegentlich unter dem Begriff ‚Lifecoaching‘ beschrieben wird (Buer & Schmidt-Lellek 2008). Diese Begriffsverwendungen entsprechen übrigens auch dem Verständnis internationaler Publikationen, wie sie sich neuerdings etwa in Magazinen der Academy of Management manifestieren (Segers et al. 2011). Dabei zielt Coaching idealerweise auf eine maximale Selbstgestaltung im Berufsleben. Und wo die Möglichkeit zur Selbstgestaltung vorübergehend oder längerfristig verloren ging, soll sie durch Coaching wiedergefunden werden.» (Schreyögg 2012, S. 66)

Die zweite Definition stammt vom Arbeits- und Organisationspsychologen Siegfried Greif. Er zählt zu den meistzitierten Coaching-Forschern im deutschsprachigen Raum. Als einer von wenigen deutschsprachigen Autoren hat er auch Beiträge zu Coaching in wichtigen englischen Publikationen veröffentlicht, weshalb er auch im englischsprachigen Raum rezipiert wird (vgl. dazu z. B. Bachkirova et al. 2015; Greif 2013; Greif 2017). Zu Greifs wichtigsten Forschungsschwerpunkten zählt das aus der Psychotherapie-Forschung adaptierte Wirkfaktorenmodell (Greif 2008; Greif 2015; Greif, Schmidt & Thamm 2010; Greif, Schmidt & Thamm 2012) und ein darauf Bezug nehmendes Coaching-Evaluationsmodell (Greif 2008; Greif 2013; Greif 2014a). Die häufig zitierte Coaching-Definition von Greif lautet so:

«[...] eine intensive und systematische Förderung ergebnisorientierter Problem- und Selbstreflexionen sowie Beratung von Personen oder Gruppen zur Verbesserung der Erreichung selbstkongruenter Ziele oder zur bewussten Selbstveränderung und Selbstentwicklung. Ausgenommen ist die Beratung und Psychotherapie psychischer Störungen.» (Greif 2008, S. 69)

Die dritte Definition stammt vom international renommierten Coaching-Wissenschaftler Anthony Grant. Er wurde bekannt durch seine Forderung nach «Evidence-based Coaching» (Stober & Grant 2006) und damit verbunden durch die wissenschaftliche Verortung von Coaching in der durch ihn geprägten «Coaching-Psychologie». Gemeinsam mit Stober definiert Grant Coaching wie folgt:

«A collaborative and egalitarian relationship between a coach, who is not necessarily a domain-specific specialist, and a client, which involves a systematic process that focuses on collaborative goal setting to construct solutions and employ goal attainment process with the aim of fostering the on-going self-directed learning and personal growth of the client.» (Grant & Stober 2006, S. 2)

Elaine Cox und Tatiana Bachkirova, zwei renommierte britische Coaching-Forscherinnen der Oxford Brookes University, haben das weltweit erste Doktoranden-Programm für Coaching etabliert. Gemeinsam mit David Clutterbuck definieren sie Coaching folgendermaßen:

«Coaching could be seen as a human development process that involves structured, focused interaction and the use of appropriate strategies, tools, and techniques to promote desirable and sustainable change for the benefit of the coachee and potentially other stakeholder.» (Cox et al. 2010, S. 1)

Sir John Whitmore, dessen Buch *Coaching for Performance* (1992) – neben *The Inner Game of Tennis* von Timothy Gallwey (1974) – zu den Klassikern der Coaching-Praxisliteratur zählt, versteht unter Coaching dies:

«Coaching is unlocking people’s potential to maximize their own performance. It is helping them to learn rather than teaching them.» (Whitmore 1992, S. 10)

Die zweitletzte Definition, die hier aufgeführt wird, stammt vom Erziehungswissenschaftler und Begründer der Organisationspädagogik Harald Geißler. Geißler ist ein international anerkannter Pionier in der Entwicklung und Beforschung digital gestützter Coaching-Formate. Darüber hinaus hat er ein sinnerschließendes Interpretationssystem entwickelt, mittels dessen der Sinn einzelner Kommunikationsentscheide von Coach und Kunde auf präzise Weise rekonstruiert werden kann (Geißler 2016). Geißler definiert Coaching wie folgt:

«Coaching definiert sich zum einen durch die Offenheit möglicher Lösungen einer vorliegenden Kundenproblematik [...] und zum anderen durch die Aufgabe des Coaches, bei der Erfassung und Analyse der vorliegenden Problematik und Entwicklung einer passenden Lösung konsequent die Selbstbestimmung (Selbstwirksamkeit) des Kunden anzusprechen [...]. Diese Aufgabe muss ausgerichtet sein auf den Problemlösungsunterstützungsbedarf des Kunden [...]. Er setzt sich aus drei Teilbedarfen zusammen, nämlich aus dem Aufklärungs-, Umsetzungs- und Transformationsunterstützungsbedarf. Mit Bezug auf diese Bedarfsstruktur begründet sich die Zielstruktur des Coachings. Weiterhin ist für Coaching charakteristisch,

dass der Problemunterstützungsbedarf des Kunden immer vom Erkenntnisstandpunkt des jeweils erreichten Stands der Problemlösung bestimmt werden muss und dass deshalb zwischen dem Problemlösungsunterstützungsbedarf und dem Entwicklungsstand der Problemlösung ein zirkulärer Zusammenhang besteht [...]. Und schließlich ist Coaching ein Prozess, der mit zeitlich eng begrenzten Ressourcen zurechtkommen muss [...].» (Geißler 2015, S. 25)

Abschließend wird noch die Definition von Michael Loebbert aufgeführt, einem deutschen Coaching-Theoretiker, Coaching-Weiterbildungsverantwortlichen und langjährigen Executive Coach. Nach ihm ist Coaching eine «persönliche Form der Prozessberatung» (Loebbert 2015, S. 3, 20 ff.). Loebbert lehnt sich dabei an Schein (2010) an und bezieht sich in besonderer Weise auf das, «was sich zwischen einem Helfer und dem Menschen, dem geholfen wird, abspielt». Weiter präzisiert er, dass sich Coaching im Kontext seiner Betrachtung immer «auf den Leistungs- und Handlungsprozess von Personen» bezieht (Loebbert 2015).

1.4.2 Auswertung der Definitionen

In Tabelle 1.1 werden die inhaltlichen Bestimmungsmerkmale der vorgestellten Definitionen abgebildet. Mit Blick auf ihre weitere Verwendung werden sie in Klammern nummeriert. Die vom Autor später präsentierte Definition bezieht sich auf eine Auswahl dieser Bestimmungsmerkmale (in Tabelle 1.1 grau hinterlegt). Zudem enthält die Definition ein darüber hinausgehendes Bestimmungsmerkmal, das gleich noch vorgestellt wird. Es ist der Anspruch an die so hergeleitete Definition, Coaching einerseits klar zu bestimmen und zugleich von anderen Beratungsformaten wie Psychotherapie, Fachberatung oder psychosozialer Beratung abzugrenzen.

Tabelle 1.1 Bestimmungsmerkmale der ausgewählten Coaching-Definitionen

Autoren/ Autorinnen	Bestimmungsmerkmale von Coaching
Schreyögg	<ul style="list-style-type: none"> – innovative Form der Personalentwicklung (1) – Therapie gegen berufliches Leid und Maßnahme zur Förderung eines erfolgreichen und glücklichen beruflichen Daseins (2) – Maßnahme zur Stärkung der Selbstgestaltung im Berufsleben und zur Wiederherstellung der Selbstgestaltung (3)
Greif	<ul style="list-style-type: none"> – intensive und systematische Förderung ergebnisorientierter Problem- und Selbstreflexionen sowie Beratung von Personen oder Gruppen (4) – Form der Beratung zur Erreichung selbstkongruenter Ziele und zur Selbstveränderung und Selbstentwicklung (5) – für die Behandlung psychischer Störungen ungeeignete Maßnahme (6)
Grant	<ul style="list-style-type: none"> – collaborative and egalitarian relationship between a coach and a client (7) – systematic process that focuses on collaborative goal setting to construct solutions and employ goal attainment process with the aim of fostering the on-going self-directed learning and personal growth of the client (8)
Bachkirova, Cox und Clutterbuck	<ul style="list-style-type: none"> – human development process (9) – structured, focused interaction and use of appropriate strategies, tools, and techniques (10) – promoting desirable and sustainable change for the benefit of the coachee and potentially other stakeholder (11)
Whitmore	<ul style="list-style-type: none"> – unlocking people's potential to maximize their performance (12) – helping to learn rather than teaching (13)
Geißler	<ul style="list-style-type: none"> – bezogen auf die Lösungen offener Problemlösungsprozess (14) – konsequent auf die Selbstbestimmung (Selbstwirksamkeit) bezogener Prozess (15) – auf den aktuellen Problemlösungsunterstützungsbedarf bezogener Prozess (Aufklärungs-, Umsetzungs- und Transformationsunterstützungsbedarf) (16) – zeitlich eng begrenzter Prozess (17)
Loebbert	<ul style="list-style-type: none"> – persönliche Prozessberatung (18) – auf den Leistungs- und Handlungsprozess der Kundinnen und Kunden bezogene Beratung (19)

Neben den grau hinterlegten Bestimmungsmerkmalen wird in der gleich anschließend präsentierten Definition von Coaching auch das berücksichtigt, was Schreyögg an anderer Stelle als zentrale Wirkung eines Coachings bezeichnet. Dabei spricht sie davon, dass Kunden und Kundinnen in einem Coaching, bezogen auf ihre Anliegen, «funktionale Deutungs- und Handlungsmuster» (Schreyögg 2012, S. 194, 200 ff.) ausbilden müssten, um in ihrem Handeln (wieder) erfolgreich zu sein. Entsprechend lautet nun unsere Coaching-Definition für die vorliegende Arbeit:

Coaching als persönliche Form der Prozessberatung (18) unterstützt Klientinnen und Klienten dabei, unter Berücksichtigung ihrer Talente und Fähigkeiten (12) selbstkongruente Leistungs- und Handlungsziele (2, 3, 5, 9) zu identifizieren und/oder zu erreichen. Zu diesem Zweck werden Klientinnen und Klienten von Coaches dazu angeregt, notwendige Lernprozesse (4, 8, 9, 13) zu vollziehen, um zur Verbesserung ihrer Selbststeuerung (15) und bezogen auf ihre Anliegen funktionale Deutungs- und Handlungsmuster auszubilden. Die Überwindung psychischer Störungen (6) sowie reine Wissensvermittlung sind nicht Gegenstand von Coaching.

1.5 Forschungsvorhaben

Im Folgenden geht es darum, Einblick in das vorliegende Forschungsvorhaben zu geben.

1.5.1 Forschungsdesiderat

Wie erwähnt, kommt der Wissenschaft in der Professionalisierung von Coaching eine besondere Bedeutung zu. Fietze unterscheidet dazu zwischen einer Orientierungs- und einer Legitimationsfunktion der Forschung (2011, S. 25 f.). Die *Orientierungsfunktion* von Forschung verweist darauf, dass Coaching durch Forschung inhaltlich näher bestimmt und damit als Forschungsgegenstand etabliert wird. Die *Legitimationsfunktion* verweist darauf, dass praktizierende Coaches und Coaching als Profession durch Forschung zu mehr sozialer Autorität gelangen und in ihrem Autonomieanspruch gestärkt werden. Bezogen auf die im Coaching-Diskurs als dominant bewertete Nachfrageseite (d.h. vor allem die Unternehmen, die Coaching nachfragen), erscheint ein solcher Ausgleich als sehr wichtig.

Was die inhaltliche Ausrichtung der Forschung betrifft, spricht Fietze sinnbildlich vor allem davon, «Licht in die Blackbox des Beratungsprozesses [zu] bringen

und vor allem diejenigen Aspekte [zu] beleuchten, die durch professionelles Handeln beeinflusst werden und durch empirische Erkenntnisse optimiert werden können [...]» (ebd., S. 28). Diese auf die Wirkweise von Coaching bezogene Forschung ist für Praktikerinnen und Praktiker besonders wertvoll, da sie eine empirisch fundierte Handlungsorientierung gewährleistet. Fietze spricht auch von einer «Entscheidungshilfe in Zweifelsfragen», von «Risikominderung ihrer professionellen Interventionen» und von «Entlastung ihrer Handlungsverantwortung» (ebd., S. 29). In dieser Absicht möchte auch die vorliegende Arbeit einen Beitrag leisten – also sowohl für die Wissenschaft als auch für die Praxis relevante Ergebnisse produzieren.

Zur Verortung der Arbeit ist es hilfreich, auf eine zentrale Unterscheidung zwischen zwei Varianten der wirkungsbezogenen Coaching-Forschung einzugehen. Die erste und zugleich weiter fortgeschrittene Variante hat zum Ziel, die Wirksamkeit von Coaching nachzuweisen (vgl. dazu etwa Möller & Kotte 2011) – dies etwa im Vergleich zu anderen Formaten wie Training oder Psychotherapie. Im weiteren Verlauf wird bei dieser Art der Forschung von *ergebnisorientierter Coaching-Forschung* oder *Coaching-Ergebnisforschung* gesprochen. Die zweite, weniger etablierte Variante der wirkungsbezogenen Coaching-Forschung (ebd.) hat zum Ziel, mehr darüber in Erfahrung zu bringen, *wie* Coaching-Prozesse verlaufen. Dabei interessieren etwa Faktoren, die für den Erfolg von Coaching relevant sind – so Verhaltensweisen von Coaches, die den Coaching-Verlauf unmittelbar positiv beeinflussen (z.B. wertschätzendes oder emotional unterstützendes Verhalten; vgl. Greif 2016, S. 171). Im weiteren Verlauf dieser Arbeit wird bezüglich dieser zweiten Art der Forschung von *prozessorientierter Coaching-Forschung* oder *Coaching-Prozessforschung* gesprochen.

Das Forschungsneuland, das mit der vorliegenden Arbeit betreten wird, verortet sich im Kontext der prozessorientierten Coaching-Forschung. Als forschungsleitender Startpunkt interessierte zunächst die Frage, ob es so etwas wie «bedeutsame Momente» im Coaching gibt und wie solche Momente durch die Untersuchung konkreter Coaching-Prozesse erforscht und beschrieben werden könnten. Die sorgfältige Rekonstruktion und Differenzierung dieses zunächst eher intuitiv begründeten Forschungsdesiderats führt im ersten Teil der Arbeit zu einer fruchtbaren Auswertung des aktuellen Coaching-Forschungsstands. Erweitert durch einen Exkurs in die Psychotherapie-Forschung, ist es so nämlich gelungen, wichtige Erkenntnisse für die weitere Ausrichtung der Coaching-Prozessforschung zu formulieren und damit verbunden eine *prozessorientierte Coaching-Forschungslandkarte* zu skizzieren. Im Anschluss daran wird im zweiten Teil der Arbeit im Sinne eines explorativen Vorgehens ein zweistufiges Verfahren zur Identifikation und Analyse «bedeutsamer Momente» entwickelt, exemplarisch auf einen konkreten Coaching-Fall angewandt und ausgewertet.

1.5.2 Forschungsfragen

Wie erwähnt, besteht das Ziel dieser Arbeit darin, ein methodisches Verfahren zu entwickeln, mittels dessen «bedeutsame Momente» im Coaching durch die Analyse faktischer Coaching-Verläufe identifiziert und mit Blick auf ihre besondere Beschaffenheit rekonstruiert werden können. Aus diesem Forschungsziel ergaben sich drei Forschungsfragen:

- Was sind im Sinne eines theoretischen Vorverständnisses «bedeutsame Momente» im Coaching? (Forschungsfrage 1)
- Wie lassen sich «bedeutsame Momente» im Coaching im Verlauf von faktischen Coaching-Sitzungen identifizieren? (Forschungsfrage 2)
- Wie können «bedeutsame Momente» im Coaching im Verlauf von faktischen Coaching-Sitzungen vertiefend analysiert werden? (Forschungsfrage 3)

1.5.3 Untersuchungsbestimmende Vorentscheidungen

Im Folgenden werden Entscheidungen beschrieben, die der Verfasser der vorliegenden Arbeit bereits früh im Forschungsprozess gefällt hat.

Analyse faktischer Coaching-Verläufe

Ein erster wichtiger Entscheid bestand darin, ein Forschungsdesign zu entwickeln, mittels dessen «bedeutsame Momente» im Coaching auf der Grundlage *faktischer Coaching-Verläufe* erforscht werden sollten. Dieser methodische Entscheid fiel unter anderem in Auseinandersetzung mit einer Reihe von Studien der Forschergruppe um Erik de Haan (Day et al. 2008; de Haan 2008c; de Haan 2008b; de Haan et al. 2010b; de Haan et al. 2010a; de Haan, Culpin & Curd 2011; de Haan & Nieß 2012; de Haan & Nieß 2014). In diesen Untersuchungen, deren Grundlagen und Ergebnisse in Kapitel 2 erörtert werden, wurden in Interviews und schriftlichen Umfragen Coaches und Kunden befragt, was ihnen in ihrer *Erinnerung* und bezogen auf real erlebte Coachings als «critical moments» geblieben sei. Trotz einiger Vorzüge, die an späterer Stelle diskutiert werden, besteht eine Kritik an diesem methodischen Vorgehen darin, dass dabei «nur» subjektive Erlebensweisen, nicht aber Informationen zum von außen beobachtbaren, faktischen Verlauf entsprechender Momente gewonnen und ausgewertet werden. Eine zweite Kritik bezieht sich darauf, dass in Befragungen erhobene Daten wahrnehmungs- und gedächtnisbedingt nicht selten *verzerrt* sind. Verzerrt sind sie oft auch aufgrund des Phänomens der «sozialen Erwünschtheit»: Interviewte oder schriftlich befragte

Personen beantworten Fragen zuweilen so, wie es aus ihrer Sicht von ihnen erwartet wird, statt ihr tatsächliches Erleben und Empfinden zum Ausdruck zu bringen.

Ein wichtiger Vorteil, der sich aus dem methodischen Entscheid ergibt, anstelle von Interviews oder schriftlichen Befragungen faktische Coaching-Prozesse auszuwerten, ist der hohe mögliche Grad an Präzision in der Beantwortung der Frage, was «bedeutsame Momente» im Coaching sind und wie sie entstehen. Damit ist die Tatsache gemeint, dass auf der Grundlage aufgezeichneter Coaching-Sitzungen bis auf die Ebene einzelner Sprechakte Erkenntnisse gewonnen werden können. Im Zusammenhang mit der Analyse «bedeutsamer Momente» im Coaching wird dieser Vorteil – wie gleich anschließend und in Kapitel 4 noch genauer beschrieben wird – ausgeschöpft.

Analyse einzelner Kommunikationsentscheidungen

Eine zweite Vorentscheidung dieser Arbeit bestand darin, «bedeutsame Momente» im Coaching mithilfe des von Geißler entwickelten Systems zur sinner-schließenden Interpretation (Geißler 2016) und Analyse faktischer Coaching-Verläufe zu untersuchen.

Mit diesem Entscheid rückten die einzelnen Sprechakte von Coach und Kunden und deren verborgener Sinn in den Vordergrund der Untersuchung. Im Forschungsansatz von Geißler – der in den Folgekapiteln noch ausführlich vorgestellt wird – geht es nämlich darum, Coaching als «Kommunikationsgattung» zu bestimmen. Dazu beabsichtigte Geißler, alle möglichen Kommunikationsentscheidungen, die sich den Coaches und Kunden in einem Coaching anbieten, zu rekonstruieren und damit verbundene Nutzungshäufigkeiten zu errechnen. Als Grundlage für die Umsetzung dieses Vorhabens entwickelte Geißler ein Kategoriensystem, mittels dessen einzelne Sprechakte im Sinne von «Kommunikationsentscheidungen» durch elf unterschiedliche Entscheidungsdimensionen präzise bestimmt werden können.

Die Vermutung, dass sich der Ansatz von Geißler für die Untersuchung «bedeutsamer Momente» im Coaching eignen würde, musste im Verlauf der Untersuchung erst noch überprüft werden. Zu Beginn der Arbeit wurde diese Vermutung jedoch durch die Überlegung gestützt, dass sich «bedeutsame Momente» im Coaching über besondere respektive sich besonders verändernde Kommunikationsentscheidungen der Kundinnen und Kunden sowie der Coaches rekonstruieren lassen.

1.5.4 Aufbau

Die vorliegende Arbeit besteht neben dem vorliegenden Einleitungs- aus vier weiteren Kapiteln.

In *Kapitel 2* wird der Stand der Coaching-Forschung ausgewertet. Verbunden mit einem Exkurs in die Psychotherapie-Forschung, resultiert daraus als erstes zentrales Ergebnis dieser Arbeit und als Vorschlag für die Erweiterung der gegenwärtigen Coaching-Forschung eine *prozessorientierte Forschungslandkarte* für Coaching. Als zweites Ergebnis, mit der Entwicklung dieser Forschungslandkarte verbunden, ist die weitere Eingrenzung des Forschungsdesiderats, das mit dieser Arbeit bearbeitet werden soll, sowie eine erste Bestimmung von relevanten theoretischen und methodologisch-methodischen Aspekten dazu zu nennen.

In *Kapitel 3* wird das Forschungsdesign zur Untersuchung «bedeutsamer Momente» im Coaching weiter präzisiert. Es wird zunächst die Frage beantwortet, was im Sinne eines sensibilisierenden Konzepts unter «bedeutsamen Momenten» im Coaching verstanden wird (Forschungsfrage 1). Anschließend wird im Sinne eines zu überprüfenden Vorschlags beschrieben, wie «bedeutsame Momente» im Coaching aufgrund der Analyse faktischer Coaching-Verläufe zuverlässig *identifiziert* (Forschungsfrage 2) und im Sinne der Bestimmung ihrer besonderen Charakteristika präzise *analysiert* (Forschungsfrage 3) werden können.

In *Kapitel 4* werden die in Kapitel 3 beschriebenen Analyseschritte exemplarisch erprobt. Grundlage für diese Anwendung des methodischen Designs bildet ein drei Sitzungen umfassendes, telefonisch durchgeführtes Coaching.

Im *letzten Kapitel* schließt sich der Bogen; es wird diskutiert, inwiefern und mit welcher Qualität die drei gestellten Forschungsfragen beantwortet wurden. Im darauf folgenden Ausblick wird geklärt, wie das vorgestellte Forschungsdesign weiterentwickelt werden kann und welche weiterführenden Forschungsfragen sich stellen.

1.5.5 Geschlechtergerechte Sprache

Im Sinne einer geschlechtergerechten Sprache werden in der vorliegenden Arbeit zuweilen weibliche und männliche Formen abwechselnd oder in Kombination verwendet, z. B. Forscherinnen, Lehrer und Wissenschaftlerinnen –, oder aber es werden beide Formen genannt: Forscher und Forscherinnen usw. Exklusiv männliche oder weibliche Schreibweisen werden nur gewählt, wenn auf reale Personen des entsprechenden Geschlechts direkt Bezug genommen wird.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





Herleitung einer prozessorientierten Coaching-Forschungslandkarte und Bestimmung rahmensetzender Merkmale zur Untersuchung «bedeutsamer Momente» im Coaching

2

Zur Verortung der hier vorgelegten Studie wird in diesem Kapitel zunächst eine prozessorientierte Forschungslandkarte für Coaching skizziert. Darauf bezogen, wird das Forschungsdesiderat präzisiert, das in der Studie bearbeitet werden soll.

Angelehnt an ein Coaching-Evaluationsmodell, das den Anspruch erhebt, den aktuellen Stand der Forschung abzubilden, wird zu diesem Zweck zunächst die gegenwärtige Coaching-Forschung bilanziert. Nach einer Kritik am Prozessverständnis, das im vorgestellten Evaluationsmodell implizit enthalten ist und das stellvertretend für die Ausrichtung der aktuellen Coaching-Forschung steht, erfolgt dann ein Exkurs in ein Psychotherapie-Forschungsparadigma. Dieses in besonderer Weise das Verhältnis von Therapie- und Patienten-Prozess betonende Forschungsparadigma stellt die Grundlage dar für die Herleitung der oben genannten, prozessorientierten Forschungslandkarte für Coaching.

In der darauf folgenden, zweiten Darstellung des Forschungsstands werden Studien mit Bezug zu dieser Forschungslandkarte vorgestellt, die in der ersten Bilanz noch nicht berücksichtigt wurden. Damit wird deutlich, dass erste bedeutende Studien im Sinne der skizzierten Forschungslandkarte bereits existieren. Untersuchungen zu «bedeutsamen Momenten», basierend auf der Analyse faktischer Coaching-Verläufe, existieren freilich noch keine. Abschließend werden in diesem Kapitel, in Anlehnung an ausgewählte Forschungsansätze der Psychotherapie-Forschung, erste methodologische, theoretische wie auch methodische Aspekte der hier vorgelegten Studie bestimmt. Alle diese Aspekte dienen ge-

wissermaßen als Grundlage für die weitere Ausarbeitung des Forschungsdesigns zur Analyse «bedeutsamer Momente» im Coaching (Kapitel 3).

2.1 Erste Bilanzierung des Forschungsstands

In diesem Abschnitt wird eine erste Bilanz zum aktuellen Stand der Coaching-Forschung hinsichtlich sowohl der Verbreitung als auch inhaltlicher Erkenntnisse gezogen.

2.1.1 Etablierung von Coaching als Gegenstand der Wissenschaft

Die Verbreitung der Forschung zu Coaching wird anhand verschiedener Indikatoren verdeutlicht: Volumen wissenschaftlicher Beiträge und Übersichten zu Fachjournals, Lehrbüchern sowie Reviews und Metaanalysen.

Menge produzierter wissenschaftlicher Beiträge

Der Forschung kommt für die Professionalisierung von Coaching große Bedeutung zu. Für die Produktion wissenschaftlicher Beiträge gibt die Auswertung von Grant (2011) sowohl zur Menge als auch zur Qualität einen zusammenfassenden Überblick. So bilanziert Grant, dass seit dem Jahr 2000 bis zum 1. Januar 2011 634 peer-reviewte und englisch verfasste Artikel zu Coaching erschienen sind (vgl. Abbildung 2.1). Davon enthält ein Drittel, exakt 231, empirische Daten. Nur vierzehn Artikel basieren auf randomisiert kontrollierten Interventionsstudien.³

3 Leider liegen gemäß Grant, wie er dem Autor in einem Austausch im Mai 2015 erklärt hat, keine weiter in die Gegenwart reichenden Auswertungen zum Stand der peer-reviewten Artikel vor. Aufgrund des hohen Aufwands ist keine weitere solche Recherche geplant.

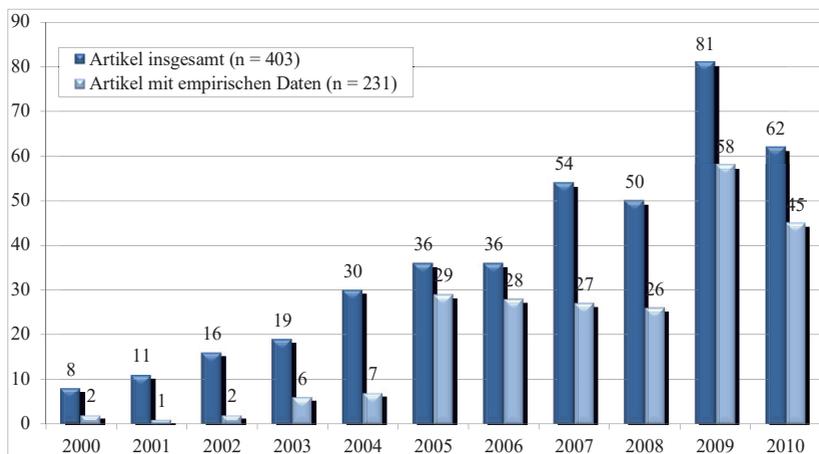


Abbildung 2.1 Wissenschaftliche Publikationen von 2000 bis 2010 (Quelle: Grant 2011, S. 2)

In Ergänzung zu dieser Auswertung hat eine Datenbankrecherche der Universität Kassel (Kotte et al. 2016, S. 6f.) zum Stichwort «Coaching» 44 935 Treffer in peer-reviewten Journals ergeben (vgl. Tabelle 2.1). Für einen mit Grants Auswertung vergleichbaren Zeitraum von 2001 bis 2010 kommen die vier Autorinnen auf mehr als 30 000 Beiträge, also beinahe fünfzigmal mehr als Grant. Sie haben aber im Unterschied zu Grant nicht geprüft, worin die Inhalte der identifizierten Beiträge genau bestehen. Entsprechend verweisen sie kritisch darauf, dass die große Zahl an Studien mit Vorsicht zu genießen sei, nicht zuletzt, weil «Coaching» als Containerbegriff in allen möglichen Zusammenhängen verwendet werde.

Tabelle 2.1 Datenbankrecherche zu «Coaching» (Quelle: Kotte et al. 2016, S. 6f.)

Zeitraum	Anzahl der Treffer «Titel: Coaching»	Anzahl Treffer «Titel: Executive Coaching»
vor 1980	890	19
1981 – 1990	1 865	24
1991 – 1995	1 763	66
1996 – 2000	2 561	184
2001 – 2005	5 335	516
2006 – 2010	12 848	1 087
2011 – 2015	19 673	1 291
Summe	44 935	3 187

Interessant an dieser Darstellung ist der Befund, dass die Anzahl Treffer seit den 1980er Jahren exponentiell gewachsen ist. Dies spiegelt eine Entwicklung, die sich wohl auch in Zukunft fortsetzen wird. Der Begriff «Coaching» übt eine große Anziehungskraft aus, nicht nur in der Praxis, sondern offenbar mittlerweile auch im Zusammenhang mit wissenschaftlichen Publikationen. Wünschenswert wäre aber, dass viel häufiger deklariert wird, was in den Studien unter Coaching exakt verstanden wird, und dass diese Bestimmungen auch konsequent eingehalten werden (Künzli 2009, S. 8).

Wissenschaftliche Journals

Wie die Anzahl wissenschaftlicher Beiträge ist in den letzten Jahren auch die Anzahl wissenschaftlicher Journals mit «Coaching» als thematischem Schwerpunkt gestiegen. Bis auf eine Ausnahme handelt es sich bei allen in Tabelle 2.2 aufgeführten um Peer-Review-basierte Journals (Stand April 2016).

Tabelle 2.2 Peer-Review-basierte Journals mit thematischem Schwerpunkt «Coaching»

Journal (alphabetisch)	Website
<i>Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice</i>	http://www.tandfonline.com/toc/rcoa20/current
<i>Coaching Theorie & Praxis (open access)</i>	http://www.springer.com/psychology/beratung,+supervision,+coaching,+mediation/journal/40896
<i>International Coaching Psychology Review</i>	http://shop.bps.org.uk/publications/publication-by-series/international-coaching-psychology-review.html
<i>International Journal of Coaching in Organizations</i>	http://www.ijco.info/
<i>International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring (open access)</i>	http://ijebcm.brookes.ac.uk/
<i>International Journal of Mentoring and Coaching in Education</i>	http://www.emccouncil.org/eu/en/journal/journal_library
<i>International Journal of Mentoring and Coaching</i>	http://www.emeraldinsight.com/toc/ijmce/5/1
<i>Organisationsberatung, Coaching, Supervision (OSC)4</i>	http://link.springer.com/journal/11613
<i>The Coaching Psychologist</i>	http://shop.bps.org.uk/publications/journals-and-periodicals/the-coaching-psychologist-vol-11-no-1-june-2015.html

Journal (alphabetisch)	Website
<i>The Journal of Coaching Education</i>	http://www.qualitycoachingeducation.org/info-center/journal-of-coaching-education/
<i>International Journal of Sport Sciences & Coaching</i>	http://spo.sagepub.com/

Beiträge zu Coaching werden auch in akademischen Journals veröffentlicht, die Coaching *nicht* zum exklusiven Gegenstand haben. Zu den Journals, in denen mehr als zehn Artikel zu Coaching publiziert wurden, gehören gemäß einer Recherche der Universität Kassel folgende vier (Kotte et al. 2016, S. 8):

- *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*
- *Journal of Management Development*
- *Personnel Psychology*
- *Industrial and Organizational Psychology: Perspectives on Science and Practice*

Bis auf *Personnel Psychology* (a-Level) mit maximal hohem Ranking sind alle anderen b- und c-Level Journals. Entsprechend verweist auch Grant (2013) darauf, dass Coaching-Artikel mehrheitlich in b- und c-Level Journals veröffentlicht würden. Kotte et al. (2016, S. 8) erklären den Befund damit, dass die Coaching-Forschung noch ein junges Forschungsfeld sei. Bis Coaching «in die ganz großen Journals «aufsteigt» (ebd.), muss sich das Forschungsfeld erst noch weiter etablieren. Damit verbunden wird auch der kritische Hinweis, dass es immer noch nur wenige quantitative RCT- und damit gut publizierbare Studien gibt.

Reviews und Metaanalysen

Die Zahl der seit 2000 veröffentlichten Reviews, in denen Forschungsergebnisse zu Coaching zusammengetragen werden und die Forschungslage bewertet wird, ist in den letzten Jahren stark gestiegen. Gleiches gilt für Metaanalysen, in denen Ergebnisse ausgewählter Studien quantifizierend zu Metadaten übergeführt werden (Kotte et al. 2016, S. 9).

Die folgende Übersicht (vgl. Tabelle 2.3) mit 41 Reviews und vier Metaanalysen ist das Ergebnis einer eigenen Literaturrecherche und einer Umfrage, die der Autor von 2015 bis 2017 durchgeführt hat. Dazu wurde zunächst eine Liste der Metaanalysen und Reviews zusammengestellt, die dem Autor im Verlauf seiner Recherchen begegnet sind. Diese Liste wurde den darin aufgeführten Autoren und Autorinnen im Mai 2015 zugestellt, verbunden mit der Bitte, sie um nicht auf-

geführte Veröffentlichungen zu erweitern.⁵ Die Übersichtsliste wurde um die neu angegebenen Reviews und Metaanalysen – mit einem Sternchen (*) versehen – ergänzt. Die mit zwei Sternchen (**) versehenen Beiträge wurden auf der Basis weiterer Recherchen des Autors bis 2017 aufgenommen.

Tabelle 2.3 Seit 2000 zu «Coaching» veröffentlichte Reviews und Metaanalysen

Reviews und Metaanalysen zu Coaching

Metaanalysen

- De Meuse, K. P., Dai, G., & Lee, R. J. (2009). Evaluating the effectiveness of executive coaching: Beyond ROI? *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 2(2), 117–134.
- *Jones, R. J., Woods, S. A., & Guillaume, Y. R. F. (2015). The effectiveness of workplace coaching: A meta-analysis of learning and performance outcomes from coaching. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 89(2), 249–277.
- **Sonesh, S. C., Coultas, C. W., Lacerenza, C. N., Marlow, S. L., Benishek, L. E., & Salas, E. (2015). The power of coaching: a meta-analytic investigation. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 8(2), 73–95.
- Theeboom, T., Beersma, B., & Vianen, A. E. M. v. (2013). Does coaching work? A meta-analysis on the effects of coaching on individual level outcomes in an organizational context. *The Journal of Positive Psychology: Dedicated to furthering research and promoting good practice*, 9(1), 1–18.
-

Reviews

- Bachkirova, T., & Kauffman, C. (2008). Many ways of knowing: How to make sense of different research perspectives in studies of coaching. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 1(2), 107–113.
- Bennett, J. L. (2006). An Agenda for Coaching-Related Research. A Challenge for Researchers. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 58(4), 240–249.
- Böning, U., & Kegel, C. (2015). *Ergebnisse der Coaching-Forschung. Aktuelle Studien – ausgewertet für die Coaching-Praxis*. Wiesbaden: Springer.
- *Bono, J. E., Purvanova, R. K., Towler, A. J., & Peterson, D. (2009). A survey of executive coaching practices. *Personnel Psychology*, 62(2), 361–404.
- Campane, F. (2011). Current Research on Coaching. In L. Wildflower & D. Brennan (Eds.), *The handbook of knowledge-based coaching: from theory to practice* (pp. 329–340). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- **Carey, W., Philippon, D., & Cummings, C. (201). Coaching models for leadership development: an integrative review. *Journal of Leadership Studies*, 5(1), 51–69.
-

5 Dankenswerterweise haben folgende Forscher und Forscherinnen auf die Anfrage des Verfassers geantwortet: Tatiana Bachkirova, Erik de Haan, Anthony Grant, Siegfried Greif, Jennifer D. Irwin, Baek-Kyoo Joo, Carol Kauffman, Jim Knight, Jonathan Kyle Nelson, Gary P. Latham, William Morley, Jonathan Passmore, Tim Theeboom und James Smither.

- Cornett, J., & Knight, J. (2009). Research on Coaching. In J. Knight (Ed.), *Coaching: Approaches & perspectives*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Douglas, C. A., & Morley, W. H. (2000). *Executive coaching: an annotated bibliography*. Greensboro, NC: Center for Creative Leadership.
- Ellam-Dyson, V., & Palmer, S. (2008). The challenges of researching executive coaching. *The Coaching Psychologist*, 4(2), 79–84.
- Ely, K., Boyce, L. A., Nelson, J. K., Zaccaro, S. J., Hernez-Broome, G., & Thymann, W. (2010). Evaluating leadership coaching: A review and integrated framework. *The Leadership Quarterly*, 21(4), 585–599.
- Feldman, D. C., & Lankau, M. J. (2005). Executive coaching: A Review and Agenda for Future Research. *Journal of Management*, 31(6), 829–848.
- Fillery-Travis, A., & Lane, D. (2007). Research: does coaching work? In S. Palmer & A. Whybrow (Eds.), *Handbook of Coaching Psychology* (pp. 57–69). New York, NY: Routledge.
- Garvey, R., Stokes, P., & Megginson, D. (2009a). Researching Coaching and Mentoring. In R. Garvey, P. Stokes & D. Megginson (Eds.), *Coaching and Mentoring. Theory and Practice* (pp. 28–52). London: Sage.
- Grant, A. (2011). Workplace, Executive and Life Coaching: An Annotated Bibliography from the Behavioural Science and Business Literature (1st Jan 2011). Sydney: Coaching Psychology Unit, University of Sydney, Australia.
- *Grant, A. (2013). The Efficacy of Coaching. In J. Passmore, D. Peterson & T. Freire (Eds.), *The Wiley-Blackwell Handbook of the Psychology of Coaching and Mentoring* (pp. 15–39). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Grant, A., Cavanagh, M., Parker, H., & Passmore, J. (2010). The State of Play in Coaching Today: A Comprehensive Review of the Field. *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, 25, 125–167.
- Greif, S. (2007). Advances in research on coaching outcomes. *International Coaching Psychology Review*, 2(3), 222–249.
- Greif, S. (2008). Stand der Evaluationsforschung. In S. Greif (Hrsg.), *Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion* (S. 212–286). Göttingen: Hogrefe.
- *Greif, S. (2013). Conducting organizational based evaluations of coaching and mentoring programs. In J. Passmore, D. B. Peterson & T. Freire (Eds.), *The Wiley-Blackwell Handbook of the Psychology of Coaching and Mentoring*. (pp. 445–471). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Greif, S. (2016). Wie wirksam ist Coaching? Ein umfassendes Evaluationsmodell für Praxis und Forschung. In R. Wegener, M. Loebbert & A. Fritze (Hrsg.), *Coaching-Praxisfelder. Forschung und Praxis im Dialog* (2. Aufl., S. 161–182). Wiesbaden: Springer.
- Greif, S., Schmidt, F., & Thamm, A. (2012). Warum und wodurch Coaching wirkt. Ein Überblick zum Stand der Theoriebildung und Forschung über Wirkfaktoren. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching (OSC)*, 19(4), 375–390.
- *Haan, E. de, & Burger, Y. (2013). Choosing the right method. In E. de Haan & Y. Burger (Eds.), *Coaching with Colleagues. An Action Guide for One-to-One Learning* (2nd ed., pp. 122–140). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Haan, E. de, & Duckworth, A. (2012). Signalling a new trend in executive coaching outcome research. *International Coaching Psychology Review*, 8(1), 6–19.

- Joo, B.-K. (2005). Executive Coaching: A Conceptual Framework From an Integrative Review of Practice and Research. *Human Resource Development Review*, 4(4), 462–488.
- *Joo, B.-K., Sushko, J. S., & McLean, G. N. (2012). Multiple faces of coaching: Manager-as-coach, executive coaching, and formal mentoring. *Organizational Development Journal*, 30(1), 19–38.
- Kampa-Kokesch, S., & Anderson, M. Z. (2001). Executive Coaching. A Comprehensive Review of the Literature. *Psychology Journal: Practice and Research*, 53(4), 205–228.
- **Kotte, S., Hinn, D., Oellerich, K., & Möller, H. (2016). Der Stand der Coachingforschung: Kernergebnisse der vorliegenden Metaanalysen. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching (OSC)*, 23(1), 5–23.
- Künzli, H. (2009). Wirksamkeitsforschung im Führungskräfte-Coaching. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching (OSC)*, 16(1), 4–16.
- Künzli, H., & Seiger, C. (2011). *Evidence-based Coaching und Wirksamkeit*. Hamburg: Europäische Fernfachhochschule.
- Latham, G. P. (2007). Theory and research on coaching practices. *Australian Psychological Society*, 42(4), 268–270.
- Levenson, A. (2009). Measuring and Maximising the business impact of Executive Coaching. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 61(2), 103–121.
- Linley, A. P. (2006). Coaching Research: Who? What? Where? When? Why? *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 4(2), 1–7.
- **MacKie, D. (2007). Evaluating the effectiveness of executive coaching: Where we are now and where do we need to be. *Australian Psychologist*, 42(7), 310–318.
- *Mazano, R. J., & Simms, J. A. (2013). Research and Theory. In R. J. Mazano & J. A. Simms (Eds.), *Coaching Classroom Instruction* (pp. 3–18). Bloomington, IN: Marzano Research Laboratory.
- Möller, H., & Kotte, S. (2011). Die Zukunft der Coachingforschung. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching (OSC)*, 18(4), 445–456.
- Newnham-Kansas, C., Gorczynski, P., Morrow, D., & Irwin, J. D. (2009). Annotated Bibliography of Life Coaching and Health Research. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 7(1), 39–103.
- Passmore, J., & Fillery-Travis, A. (2011). A critical review of executive coaching research: a decade of progress and what's to come. *Coaching: An international Journal of Theory, Research and Practice*, 4(2), 70–88.
- Passmore, J., & Gibbes, C. (2007). The state of executive coaching research: What does the current literature tell us and what's next for coaching research? *International Coaching Psychology*, 2(2), 116–128.
- *Passmore, J., & Theeboom, T. (2015). Coaching Psychology: A journey of development in research. In L. E. van Zyl, A. Oodendal & M. W. Stander (Eds.), *Coaching Psychology: Meta-theoretical perspectives and applications in multi-cultural contexts*. New York, NY: Springer.
- **Sforzo, G. A., Kaye, M. P., Todorova, I., Harenberg, S., Costello, K., Cobus-Kuo, L., Faber, A., Frates, E., & Moore, M. (2017). Compendium of the Health and Wellness Coaching Literature. *American Journal of Lifestyle Medicine*. doi 10.1177/1559827617708562.

Smither, J. W., & Reilly, S. P. (2001). Coaching in Organizations: A Social Psychological Perspective. In M. London (Ed.), *How People Evaluate Others in Organizations: Person Perception and Interpersonal Judgment in I/O Psychology* (pp. 221–252). Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum.

*Theeboom, T. (2016). The Current State of Research. In C. van Nieuwerburgh (Ed.), *Coaching in Professional Contexts* (pp. 187–198). London: Sage.

Lehr- und Handbücher zu Coaching

Inzwischen gibt es auch eine Fülle von Lehr- und Handbüchern zu Coaching. Ihr Inhalt basiert mehrheitlich auf wissenschaftlich-konzeptionellen Grundlagen (vgl. dazu auch Geißler 2016, S. 29). Die folgende Übersicht (Tabelle 2.4) erhebt nicht den Anspruch auf Vollständigkeit, will aber einen entsprechenden Überblick über einige Werke geben, die dem Autor auf dem Weg seiner Recherchen wiederholt begegnet sind.

Tabelle 2.4 Lehr- und Handbücher zu Coaching

Lehr- und Handbücher zu Coaching

- Bachkirova, T., Spence, G., & Drake, D. (Eds.) (2017). *The SAGE Handbook of Coaching*. London: Sage.
- Cox, E., Bachkirova, T., & Clutterbuck, D. (Eds.) (2014). *The Complete Handbook of Coaching* (2nd ed.). London: Sage.
- Garvey, R., Stokes, P., & Megginson, D. (2009b). *Coaching and Mentoring. Theory and Practice*. London: Sage.
- Greif, S. (2008). *Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion*. Göttingen: Hogrefe.
- Hudson, F. M. (1999). *The Handbook of Coaching. A Comprehensive Resource Guide for Managers, Executives, Consultants, and Human Resource Professionals*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Law, H. (2013). *The Psychology of Coaching, Mentoring and Learning* (2nd ed.). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Lippmann, E. (2013). *Coaching: Angewandte Psychologie für die Beratungspraxis* (3. Aufl.). Berlin: Springer.
- Loebbert, M. (2015). *Coaching Theorie. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer.
- Palmer, S., & Whybrow, A. (Eds.) (2008). *Handbook of coaching psychology: a guide for practitioners*. London: Routledge.
- Passmore, J., Peterson, D., & Freire, T. (Eds.) (2013). *The Wiley-Blackwell Handbook of the Psychology of Coaching and Mentoring*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Peltier, B. (2010). *The psychology of executive coaching: theory and application* (2nd ed.). New York: Routledge.

- Rush, D. D., & Shelden, M., & Lisa, L. (2011). *The early childhood coaching handbook*. Maryland: Brookes.
- Stober, D. R., & Grant, A. M. (Eds.) (2006). *Evidence based coaching handbook: putting best practices to work for your clients*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Wildflower, L., & Brennan, D. (Eds.) (2011). *The handbook of knowledge-based coaching: from theory to practice*. San-Francisco, CA: Jossey-Bass.
-

Fazit

Der Überblick verdeutlicht, dass wissenschaftliche Bemühungen im Zuge der aktuellen Professionalisierung von Coaching ein bereits ansehnliches Ausmaß erreicht haben. Neben Fachartikeln gibt es immer mehr Journals, Reviews, Metaanalysen sowie Lehr- und Handbücher. Das junge Forschungsfeld ist demnach, wie Kotte et al. (2015, S. 29) es formulieren, «auf dem Vormarsch». Entsprechend meinte jüngst auch Anthony Grant,⁶ ein renommierter Coaching-Forscher aus Australien, es werde immer schwieriger, den Überblick über die akademischen Veröffentlichungen zu Coaching zu behalten.

Interessant ist nun die Frage, was die Coaching-Forschung auf der inhaltlichen Ebene an Wissen und Erkenntnissen produziert hat.

2.1.2 Forschungsstand zu Coaching, orientiert am Evaluationsmodell von Greif

Ein Überblick über den Stand der Coaching-Forschung setzt voraus, dass man sich Gedanken macht, wie das entsprechende Forschungsfeld und damit verbundene Ergebnisse strukturiert werden können. Fehlt eine solche Grundlage, so droht Gefahr, sich in der Vielfalt vorhandener Forschungsergebnisse zu verlieren. Jede derartige Setzung hat allerdings auch zur Folge, dass gewisse Studien und Ergebnisse nicht berücksichtigt werden.

Ein möglicher Strukturierungszugang orientiert sich an den Standards der Evaluationsforschung. Sozialwissenschaftliche Evaluation bedeutet, Konzepte zu sozialen Interventionen – hier Coaching –, deren Umsetzung und Nutzen durch eine systematische Anwendung sozialwissenschaftlicher Methoden zu bewerten (Rossi & Freeman 1993).

6 Vgl. seine Keynote an der Annual Conference in Leadership and Health Coaching, Boston, USA (13./14. Oktober 2017).

Eine entsprechende Strukturierungsvariante, die in Reviews und Darstellungen der Coaching-Forschung bereits punktuell Anwendung findet (z. B. Ely et al. 2010; Greif 2008; Möller & Kotte 2011), folgt der Unterscheidung von summativer und formativer Evaluation (vgl. Scriven 1980; Scriven 1996). Summative Evaluationen zielen auf die wissenschaftliche Bewertung finaler Ergebnisse von durchgeführten Interventionen ab. Formative Evaluationen verfolgen dagegen das Ziel, Aspekte zu erfassen, die im Zusammenhang mit der Qualität einer Intervention stehen.

An diese Unterscheidung schließt auch das 2008 veröffentlichte *Strukturmodell der Coachingwirkungen* von Greif (2008) an. Dieses Modell, das eine Vielzahl von Dimensionen und darin enthaltene Variablen umfasst, wurde zu einem *umfassenden Coaching-Evaluationsmodell* weiterentwickelt (Greif 2013; Greif 2016). Seinen Ursprung hat es in einer früheren Modellentwicklung, basierend auf Recherchen zum damals aktuellen Forschungsstand. Weiter erhebt es den Anspruch, den derzeitigen Stand der Fachliteratur zu erfassen (Greif 2016, S. 168). Inhaltlich umfasst es Ergebnisse neuerer Reviews (Grant et al. 2010; Theeboom, Beersma & van Vianen 2013), Konstrukte des Mentoring-Evaluationsmodells nach Wanberg, Welsh und Hezlett (2011) sowie Messskalen von Ely und Zaccaro (2011) (vgl. Greif 2016, S. 168).

Das Modell und darauf bezogene Forschungsergebnisse werden aufgrund seiner weiten Verbreitung und internationalen Rezeption sowie des damit erhobenen Anspruchs, den aktuellen Stand der Fachliteratur abzubilden, im Sinne einer ersten Forschungsbilanzierung nun vorgestellt. Anschließend an die Würdigung werden die dem Modell zugrunde liegende Ausrichtung und insbesondere das darin enthaltene Prozessverständnis kritisch diskutiert. Die nun folgende Darstellung versteht sich deshalb als Hinführung zur gegenwärtig dominanten Ausrichtung der Coaching-Forschung und zweitens als Ausgangspunkt für ein Plädoyer zu deren deutlich prozessorientierterer Ausrichtung.

Das Coaching-Evaluationsmodell von Greif

Der Unterscheidung von formativer und summativer Evaluation folgend, teilt Greif (2016) in seinem Evaluationsmodell Coaching und die darauf bezogene Forschung in «Voraussetzungen», «Coaching-Prozess» sowie «kurz- und langfristige Coaching-Ergebnisse» ein (vgl. Abbildung 2.2). Die Dimensionen «Voraussetzungen» und «Ergebnisse» werden unterteilt in die Perspektiven «Coach», «Kunde» und «Organisation». Bei den «kurzfristigen Ergebnissen» werden «allgemeine» und «spezifische Variablen» unterschieden, beim «Coaching-Prozess» die Dimensionen «Coaching-Beziehung», «Verhalten der Coaches» sowie «Merkmale und Verhalten der Kunden».

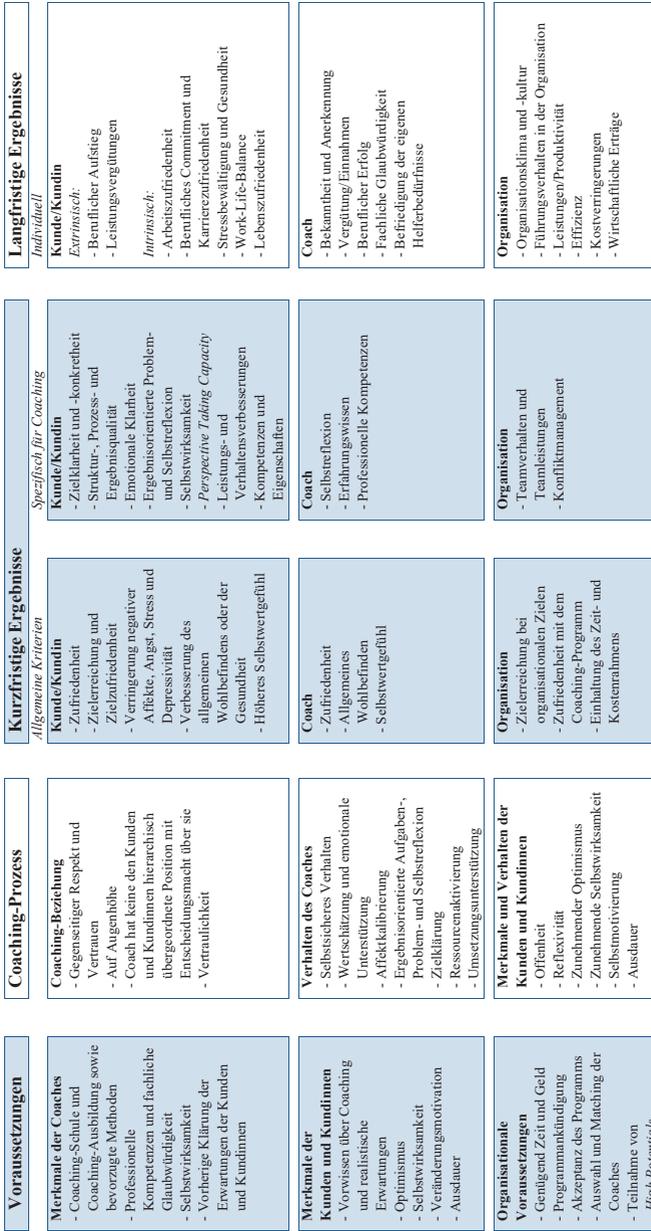


Abbildung 2.2 Das Coaching-Evaluationsmodell nach Greif (Quelle: Greif 2016, S. 169)

Greif argumentiert, dass innerhalb der von ihm berücksichtigten Dimensionen auf theoretischer Ebene weitere Variablen einbezogen werden könnten, er jedoch nur jene berücksichtige, für die auch empirische Untersuchungen vorliegen (Greif 2016).

Voraussetzungen und organisationaler Kontext

Bezogen auf die Dimension «Voraussetzungen», verschiedene Merkmale des «Coaches», des «Kunden» und der «Organisation» sowie hinsichtlich des «organisationalen Kontexts», beschreibt Greif (2016, S. 170 f.) allgemeine Merkmale (vgl. Abbildung 2.2, erste «Spalte»), die aufgrund der Forschungsbefunde mit dem Erfolg von Coaching korrelieren.

Für den *Coach* ist auf der Ebene der «Voraussetzungen» zunächst die «Selbstwirksamkeitsüberzeugung» erfolgsrelevant, das heißt die subjektive Gewissheit, ein Ziel erreichen zu können. Von Belang sind zudem die vom Coach vertretene «Coaching-Richtung/Schule», die «absolvierte Coaching-Ausbildung», die «bevorzugten Methoden», die «professionellen Kompetenzen», «fachliche Glaubwürdigkeit» und die durch den Coach durchgeführte «Klärung der Kundenerwartungen».

Als erfolgsrelevante Voraussetzungen der *Kundinnen und Kunden* benennt Greif aufgrund der Forschungslage das «Vorwissen über und die Erwartungen an ein Coaching». Relevant sind weiter «Optimismus», «Selbstwirksamkeitsüberzeugung», «Veränderungsmotivation» und «Ausdauer» der Kundinnen und Kunden.

Als erfolgsrelevante Voraussetzungen auf *organisationaler* Ebene benennt Greif die Ressourcen «Zeit» und «Geld», die «Ankündigung» und die «Akzeptanz des Coaching-Programms», die «Auswahl des und das Matching mit einem Coach» sowie die «prioritäre Berücksichtigung von *High Potentials* in neu eingeführten Coaching-Programmen».

Bezogen auf den «organisationalen Kontext», sind gemäß Greif die «Organisationskultur» und das «Transferklima», sprich eine förderliche Haltung des Umfelds mit Blick auf die in einem Coaching bearbeiteten Inhalte, für den Coaching-Erfolg zentral.

Prozess

Als Dimensionen des «Coaching-Prozesses» (vgl. Abbildung 2.2, zweite Spalte) unterscheidet Greif zwischen «Coaching-Beziehung», «Coach-Verhalten», «Kundenmerkmalen und -verhalten» (ebd., S. 171 f.).

Als erfolgsrelevante Teilaspekte der «Coaching-Beziehung» werden gegenseitiger «Respekt» und «Vertrauen», eine «Beziehung auf Augenhöhe», «Abwesenheit eines Machtgefälles zwischen Coach und Kunde» (d.h. keine Entscheidungsmacht des Coaches) und «Vertraulichkeit» bestimmt.

Bei der Dimension «Coach-Verhalten» beruft sich Greif auf die von ihm eingeführten, teils aus der Psychotherapie-Forschung übernommenen «Coaching-Wirkfaktoren» (Greif 2008). Der Einfluss dieser Faktoren auf die finalen Coaching-Ergebnisse haben Greif und sein Team in ratingbasierten Untersuchungen untersucht (Greif 2015; Greif et al. 2010; Greif & Schubert 2014). Gemäß neuesten Darstellungen zählen dazu (Greif 2016, S. 169, 171):

- selbstsicheres Verhalten,
- Wertschätzung und emotionale Unterstützung,
- Affektkalibrierung,
- ergebnisorientierte Aufgaben-, Problem- und Selbstreflexion,
- Zielklärung,
- Ressourcenaktivierung,
- Umsetzungsunterstützung.

Da die Wirkfaktoren-Forschung von Greif noch detaillierter vorgestellt wird (vgl. Kapitel 2.3.2, S. 55 ff.), wird an dieser Stelle nicht näher darauf eingegangen.

Mit Blick auf die Dimension «Kundenmerkmale und -verhalten» nennt Greif aufgrund empirischer Befunde «Offenheit», «Reflexivität», «zunehmender Optimismus», «zunehmende Selbstwirksamkeit», «Selbstmotivierung» und «Ausdauer» als erfolgsrelevant.

Ergebnisse

Hinsichtlich der Wirksamkeit von Coaching hält Greif (2016, S. 174) einerseits fest, *dass Coaching wirkt*. Die Effekte der bisher untersuchten Coachings scheinen in Anlehnung an die Auswertung von de Haan und Duckworth (2012) aber nicht sonderlich stark und geringer als Psychotherapie-Effekte, die in RCT-Studien nachgewiesen wurden. Greif ist zudem der Ansicht, dass sich die Wirkung von Coaching noch steigern lässt.

Im Anschluss an die Erkenntnis, *dass Coaching wirkt*, verweist Greif (2016, S. 174) zum einen auf «allgemeine Coaching-Ergebnisse», d.h. Ergebnisse, die in wirksamen Coachings generell auftreten. Dazu zählen die in RCT-Studien nachgewiesenen Effekte wie «Erhöhung des Zielerreichungsgrads», der «Kundenzufriedenheit», der «Verringerung des negativen Befindens», einer «Verbesserung des allgemeinen Wohlbefindens» und «Steigerung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung».

Mit Bezug auf «spezifische Coaching-Ergebnisse» weist Greif (ebd., S. 174f.) auf die Erkenntnisse hin, die Theeboom et al. (2013) in einer neueren Metaanalyse zur Wirksamkeit von Business-Coaching zusammengetragen haben. Mit Bezug

auf die Auswertung von 18 Untersuchungen, davon acht RCT-Studien, sechs Studien mit nicht randomisierten Vergleichsgruppen und vier Studien mit einer Vorher-nachher-Messung, stellen Theeboom und seine Kollegen und Kolleginnen trotz eines generellen Mangels an objektiven Ergebnisdaten zu den folgenden Dimensionen positive Effekte fest:

- Verhalten/Fertigkeiten,
- Wohlbefinden,
- Coping bei gegenwärtigen oder zukünftigen Arbeitsanforderungen und Stressoren,
- Einstellungen zur Arbeit und Organisation,
- zielorientierte Selbstregulation.

Im Bereich Coping sind die Effekte am schwächsten ($g = 0,43$), bei der Einschätzung des Zielerreichungsgrades am stärksten ($g = 0,74$). Ähnlich wie in der Metaanalyse von Theeboom et al. (2013) werden auch in der aktuelleren Metaanalyse von Jones, Woods und Guillaume (2015), die auf der Auswertung von 17 Studien basiert, durchweg positive Wirkungen hinsichtlich dieser Ergebnisdimensionen (Greif 2016, S. 175) deutlich [eigene Übersetzung]: «Affekt-bezogene Ergebnisse» (Einstellungen, motivationale Ergebnisse usw.), «Fähigkeiten-orientierte Ergebnisse» (Führungsfähigkeit, Kompetenzen usw.) und «Individuum-bezogene Ergebnisse» (Ergebnisse Einzelner, von Teams und der Organisation, finanzielle Ergebnisse, Zielerreichung usw.). Der stärkste Effekt bezieht sich auf die Ebene der «Individuum-bezogenen Ergebnisse» ($g = 1,24$), der geringste auf die Ebene der «Fähigkeiten-bezogenen Ergebnisse» ($g = 0,28$).

Eine weitere Metaanalyse kommt zum Schluss, dass Coaching sehr schwache positive Effekte auf das Wohlbefinden der Kundinnen und Kunden (Stresserleben, Wohlbefinden/Glück) hat und etwas stärkere auf die Zielerreichung (Sonesh et al. 2015).

Mit Bezug auf die im Evaluationsmodell erwähnten langfristigen Ergebnisdimensionen weist Greif lediglich darauf hin, dass dazu kaum Studien vorliegen (Greif 2016, S. 173).

Würdigung des Evaluationsmodells von Greif

Die Darstellung des Forschungsstands nach Greif macht deutlich, dass in Bezug auf Coaching bereits eine Fülle an empirisch gestütztem Wissen über Bedingungs-, Verhaltens- und Ergebnisvariablen vorliegt. Greifs großes Verdienst liegt sicherlich darin, dass er eine Vielzahl wissenschaftlicher Studien zu Coaching und damit verbundene Erkenntnisse und Ergebnisse in die Entwicklung eines umfassenden Evaluationsmodells einfließen ließ, das im deutsch- und englischsprachigen Raum

großen Anklang findet und fortwährend weiterentwickelt wird. Die positive Resonanz, die das Modell auslöst, hängt neben seiner wissenschaftlichen Fundierung sicherlich auch damit zusammen, dass es einen breiten Blick auf Coaching erlaubt und eine Vielzahl von Variablen sichtbar macht, die für den Erfolg von Coaching bedeutsam sind respektive diesen anzeigen. Darüber hinaus ist das Modell in der Coaching-Praxis äußerst anschlussfähig, da es etwa Auskunft gibt über erfolgsrelevante Verhaltensweisen von Coaches. Die sogenannten Wirkfaktoren sind im wissenschaftlichen Coaching-Diskurs generell und in zahlreichen empirischen und theoretischen Coaching-Arbeiten wichtiger Referenzpunkt (vgl. z. B. Bachkirova et al. 2015; Berninger-Schäfer 2015; Geißler 2016; Geißler et al. 2014; Möller & Kotte 2011; Schreyögg 2015). Außerdem werden sie auch in adaptierter Form weiter untersucht und in Coaching-Weiterbildungen aufgrund ihres didaktischen Werts eingesetzt (vgl. z. B. Behrendt 2012; Behrendt & Greif 2018).

Kritische Diskussion und Ausblick auf die ergebnisorientierte Coaching-Forschung

Obschon die Coaching-Forschung spür- und sichtbar Fortschritte gemacht hat, mangelt es nicht an Kritik. Es wird moniert, dass diese Forschung theoretisch und methodisch auf einem noch instabilen Fundament stehe (Kotte et al. 2016, S. 6). Für die ergebnisorientierte Coaching-Forschung fordern Möller und Kotte (2011) eine generelle Verbesserung der Qualität der Forschungsmethoden, um die teils inkonsistenten Forschungsbefunde zu überwinden. Konkret kritisieren die beiden Autorinnen, Stichproben seien oft zu klein, um auf solcher Grundlage verallgemeinerbare Aussagen zur Wirksamkeit von Coaching machen zu können. Weiter monieren sie, dass es zur Untersuchung der Wirksamkeit von Coaching zu wenig Langzeit- und kaum randomisierte Kontrollgruppenstudien gebe. Die Kompetenzen und Arbeitsweisen der Coaches, deren Coachings untersucht würden, seien zudem sehr heterogen und Vergleiche deshalb problematisch. Weiter seien Coachings, die mit professionellen Coaches – anstelle von wenig geschulten Studenten und Studentinnen – und realen Klienten und Klientinnen stattfänden, eher die Ausnahme. Möller und Kotte thematisieren ferner, dass Messungen von Verhaltensänderungen häufig auf Selbstbeschreibungen der Kundinnen und Kunden, Coaches oder involvierter Drittpersonen (z. B. Vorgesetzte, Arbeitskolleginnen) basieren. Deutlich aufwendigere und realitätsnähere Untersuchungen, die auf (Verhaltens-)Beobachtungen basierten, existierten dagegen fast keine. Abschließend weisen die beiden darauf hin, dass es zu wenig koordinierte Forschung im Sinne universitärer Forschungsprogramme gebe, mittels deren auch aufwendige und ausgeklügelte Forschungsprojekte über längere Zeit betrieben werden könnten.

Anschließend an die eben dargelegte Kritik und hinsichtlich einer weiteren Professionalisierung von Coaching braucht es somit hochwertig durchgeführte Forschung, in der nachgewiesen wird, dass professionell durchgeführtes Coaching gute Ergebnisse erzielt. Solche Nachweise müssen auf robusten Untersuchungen im Sinne randomisiert kontrollierter Studien erfolgen, idealerweise in Konkurrenz zu alternativen Interventionen wie etwa Trainings oder virtuell durchgeführten Coachings. Das bedeutet aber auch, dass beobachtbare Verhaltensdaten durch professionell geschulte Forscherinnen und Forscher erhoben und ausgewertet werden müssen, etwa im Sinn der Beobachtung sich verändernder Kompetenzen von Coachees. Wichtig wird weiter sein, dass sich Studien vermehrt an den Ergebnissen aktueller Metaanalysen (vgl. etwa Jones et al. 2015; Theeboom et al. 2013) ausrichten, um dem Kriterium der Vergleichbarkeit gerecht zu werden. Viertens müssen Wirksamkeitsstudien häufiger mittel- und langfristige Ergebnisse untersuchen, um auch die Nachhaltigkeit von Coaching nachzuweisen. Fünftens braucht es Untersuchungen zu qualitativ sehr hochwertigen Coachings mit langjährig erfahrenen und anspruchsvoll zertifizierten Coaches sowie Kunden und Kundinnen mit echten und anspruchsvollen Anliegen (z.B. komplexe Konfliktsituationen in oberen Führungsetagen).

Mit diesen Empfehlungen verbunden ist eine große Schwierigkeit, nämlich die, dass sich Coaches nicht gerne bewerten lassen und es schwierig ist, zu hochwertigen Coaching-Daten zu gelangen (Greif 2016). Dieser Umstand darf aber nicht davon abhalten, in Kooperation mit der Praxis eine noch hochwertigere Coaching-Wirksamkeitsforschung anzustreben. Den Coaching-Verbänden kommt dabei eine große Bedeutung zu: entsprechende Forschungszugänge zu schaffen, da ihre Position sie dazu prädestiniert, als Vermittler zwischen Forschung und Praxis zu fungieren.

Kritische Diskussion der prozessorientierten Coaching-Forschung

Im Vergleich zur ergebnisorientierten Coaching-Forschung ist die prozessorientierte Coaching-Forschung noch deutlich weniger weit fortgeschritten.

Analog zur Kritik an der ergebnisorientierten Coaching-Forschung ist zu sagen, dass sich auch die prozessorientierte Coaching-Forschung vermehrt auf die Analyse faktischer Coaching-Verläufe stützen und die herkömmliche Interviewforschung im Sinne der Erhebung und Analyse subjektiver Perspektiven und Einschätzungen von Klientinnen, Klienten und Coaches in dieser Weise sinnvoll ergänzen sollte (vgl. dazu auch die Kritik am Forschungsansatz von de Haan et al., Kapitel 2.3.2, S. 63f.). Um sich das Prädikat «hochwertig» zu verdienen, sollte darüber hinaus die Coaching-Prozessforschung auch auf professionell durchgeführten Coachings gründen, die mit hochqualifizierten und erfahrenen Coaches und mit Klienten und Klientinnen mit realen und anspruchsvollen Anliegen durchgeführt werden.

Das wohl größte Problem der gegenwärtigen Prozessforschung liegt darin, dass das den entsprechenden Studien zugrunde gelegte und so forschungsleitende Verständnis von Coaching-Prozessen deren tatsächlicher Komplexität und Dynamik oft nicht gerecht wird. Aus diesem Grund kann auch von einem «unterkomplexen» Verständnis gesprochen werden, das dem Forschungsgegenstand Coaching nicht vollständig Rechnung trägt. Entsprechend geht es im Sinne einer übergeordneten Handlungsempfehlung inskünftig darum, Coaching-Prozesse noch adäquater zu erforschen und damit – gerade auch für die weitere Professionalisierung von Coaching – wichtige Erkenntnisse zum Verlauf und zur Dynamik erfolgreicher Coaching-Prozesse zu generieren. Auf der Grundlage einer so ausgerichteten Coaching-Prozessforschung wird es im Sinne der Innovationsfunktion von Forschung (Greif 2011) besser möglich, in der Kooperation von Praxis und Wissenschaft effizientere und leistungsfähigere Coaching-Ansätze zu entwickeln.

2.1.3 Kritische Diskussion der innerhalb der Coaching-Forschung verwendeten Vorstellung von Coaching-Prozessen

Als Ausgangspunkt für unser Plädoyer zugunsten einer differenzierteren Coaching-Prozessforschung wird nun erst einmal das Prozessverständnis, das dem Evaluationsmodell von Greif zugrunde liegt, diskutiert – dies, weil es sich dabei um eine in der Coaching-Forschung verbreitete Vorstellung von Prozessen handelt, die aber noch deutlich zu wenig differenziert ist. Nicht zuletzt geht es auch darum, mit Blick auf die aktuelle Coaching-Prozessforschung wichtige Forschungsdesiderate sichtbar zu machen.

Zur Erinnerung noch einmal der Hinweis, dass Greif in seinem Evaluationsmodell zur Dimension «Coaching-Prozess» die Unterdimensionen «Coaching-Beziehung», «Verhalten des Coaches» und «Merkmale und Verhalten der Kunden und Kundinnen» (vgl. Tabelle 2.5) unterscheidet.

Im Sinne einer Würdigung gilt es zunächst festzuhalten, dass unter der Dimension «Coaching-Prozess» – unterteilt in die genannten drei Unterdimensionen – eine Vielzahl von Merkmalen berücksichtigt wird, die unbestritten in einem unmittelbaren Zusammenhang mit dem Verlauf und der Qualität eines Coachings stehen. Neben den Unterdimensionen «Coaching-Beziehung» und «Merkmale und Verhalten der Kunden und Kundinnen» ist insbesondere die Unterdimension «Verhalten des Coaches» hervorzuheben, da es sich dabei – im Sinne der Handlungssteuerung von Coaches – um ein direkt von ihnen beeinflussbares Potenzial han-

delt, dies vor allem im Unterschied zur Unterdimension «Merkmale und Verhalten der Kunden und Kundinnen».

Tabelle 2.5 Drei Dimensionen eines Coaching-Prozesses nach Greif (Quelle: Greif 2016, S. 169)

Coaching-Prozess
Coaching-Beziehung
<ul style="list-style-type: none"> – Gegenseitiger Respekt und Vertrauen – Auf Augenhöhe – Coach hat keine den Kunden und Kundinnen hierarchisch übergeordnete Position mit Entscheidungsmacht über sie – Vertraulichkeit
Verhalten des Coaches
<ul style="list-style-type: none"> – Selbstsicheres Verhalten – Wertschätzung und emotionale Unterstützung – Affektkalibrierung – Ergebnisorientierte Aufgaben-, Problem- und Selbstreflexion – Zielklärung – Ressourcenaktivierung – Umsetzungsunterstützung
Merkmale und Verhalten der Kunden und Kundinnen
<ul style="list-style-type: none"> – Offenheit – Reflexivität – Zunehmender Optimismus – Zunehmende Selbstwirksamkeit – Selbstmotivierung – Ausdauer

Die Auseinandersetzung mit der Wirkfaktoren-Forschung (vgl. dazu auch Kapitel 2.3.2, S. 55 ff.) macht zum einen deutlich, welche Faktoren im Sinne des Coach-Verhaltens für die erfolgreiche Steuerung von Coaching-Prozessen grundsätzlich von zentraler Bedeutung sind. Darüber hinaus bildet sie auch eine wichtige Grundlage für zwei zentrale Forschungsdesiderate, die beide, insbesondere das zweite, in unmittelbarem Zusammenhang mit der Kritik im Sinne des beschriebenen, gewissermaßen unterkomplexen Coaching-Prozessverständnisses stehen.

So muss erstens darauf hingewiesen werden, dass die praxisnahen Wirkfaktoren, als Beispiel etwa die «Wertschätzung und emotionale Unterstützung» oder die «Ressourcenaktivierung», recht allgemein und abstrakt beschrieben werden, wie das folgende Zitat verdeutlicht:

«Ein Beispiel ist wertschätzendes und emotional unterstützendes Verhalten des Coaches, anscheinend ein grundlegender Wirkfaktor. Um Ergebnisse zu erzielen, ist es förderlich, wenn der Coach den KlientInnen gezielt hilft, ihre Ressourcen zu erkennen und zu aktivieren (methodische «Hilfe zur Selbsthilfe»), und wenn er systematisch, gegebenenfalls über einen längeren Zeitraum, ihre Umsetzungsversuche unterstützt.» (Greif 2016, S. 178)

Auch wenn Greif (2015b, S. 62) dies in einer aktuellen Darstellung anhand von einzelnen Transkriptbeispielen konkreter illustriert (für eine entsprechende Übersicht vgl. Kapitel 2.3.2, S. 56), bleibt bis zu einem gewissen Grad offen, wie die Wirkfaktoren etwa auf der Ebene einzelner Sprechakte konkret umgesetzt werden. Derartiges Wissen als Ergebnis einer entsprechenden Prozessforschung wäre gerade für praktizierende Coaches im Sinne einer sehr konkreten Handlungsorientierung durchaus interessant – ein Forschungsdesiderat, auf das auch die Linguistin Graf (2012, S. 153 f.) hinweist und das sie wie folgt verdeutlicht (ebd., S. 154):

«Zum anderen kann die Sprachwissenschaft im Zusammenhang mit in anderen Disziplinen etablierten Erfolgsfaktoren für Coaching wie zum Beispiel Wertschätzung und Unterstützung, Zielklärung oder Evaluation im Verlauf (vgl. Greif 2008, S. 277) als Weiterführung die konkrete kommunikative Realisierung dieser Erfolgsfaktoren unter die linguistische Lupe nehmen und sich folgenden Fragen widmen: In welchen kommunikativen Strategien und sprachlichen Formen zeigen sich Wertschätzung und Unterstützung? Wie sehen die kommunikativen Muster im Rahmen einer erfolgreichen Zielklärung aus? Welcher kommunikativen Schritte bedarf es, und in welcher Reihenfolge finden sie idealerweise statt?»

Ausgangslage für ein zweites Forschungsdesiderat ist der Umstand, dass es sich bei Greifs Wirkfaktoren, die den Verhaltensweisen von Coaches zugeschrieben werden, de facto um komplexe Interaktions- und im Sinne des konstruktivistischen Paradigmas eigentlich um Ko-Konstruktionsprozesse – von Coach *und* Kunde – handelt. Eine erfolgreiche Zielklärung etwa, wie dies im Analyseteil der vorliegenden Arbeit noch gezeigt wird, ist in aller Regel das Ergebnis eines komplexen Zusammenspiels *beider* Akteure. Deshalb scheint – auch wenn die Prozesssteuerung in einem Coaching dem Coach obliegt – die Frage berechtigt, ob es reicht, komplexe Ko-Konstruktionsprozesse einseitig dem Coach-Verhalten zuzuordnen. Entsprechend muss auch die quantitativ-empirische Wirkfaktoren-Forschung von Greif kritisch hinterfragt werden, da damit Coach-Verhaltensweisen – sprich deren statistische Bedeutung für die finalen Ergebnisse eines Coachings – als Wirkfaktoren untersucht werden, ohne dass die Reaktionen

der Kundinnen berücksichtigt werden, obschon die Beurteilung des Erfolgs und Nicht-Erfolgs einer Zielklärung damit unmittelbar zusammenhängt.

Durch dieses Ausblenden des Interaktionsgeschehens geht ein wichtiger Aspekt bei der Untersuchung von Coaching-Prozessen verloren, ein Aspekt, der in besonderem Maße den komplexen und dynamischen Charakter von Coaching-Prozessen wiedergibt. So meint Greif selbst an anderer Stelle:

«Es ist sehr wichtig, dass sich der Coach darauf adäquat einstellen kann und eine individuell angepasste Unterstützung ermöglicht. Um die Interaktionsprozesse und Ergebnisse von Coachings zu analysieren, benötigen wir Modelle und Methoden, die nicht nur das Verhalten von Coaches, sondern auch das Verhalten von Kunden und das systemische Zusammenwirken von Coach und Kunde in den Blick nehmen.» (Greif & Schubert 2014, S. 63)

Fügt man dem hinzu, dass die Dynamik eines Coaching-Prozesses – bezogen auf den gesamten Coaching-Verlauf, der in der Regel mehrere Sitzungen umfasst – weit über einzelne Teilaufgaben wie Zielklärung hinausgeht, dass ein Coaching ein höchst komplexes Zusammenspiel bei der Bearbeitung einer Vielzahl von Teilaufgaben ist, wird die Kritik an der gegenwärtigen Coaching-Prozessforschung noch deutlicher.

2.1.4 Erste Eingrenzung des Forschungsdesiderats

In den vorangehenden Abschnitten wurde eine erste Vorstellung davon vermittelt, an welchem Punkt sich die gegenwärtige Coaching-Forschung ungefähr befindet. In der Auseinandersetzung mit dem Prozessverständnis, das dem Evaluationsmodell von Greif zugrunde liegt – und insbesondere mit der damit verbundenen Unterdimension «Verhalten des Coaches» –, wurde implizit auf ein der vorliegenden Studie übergeordnetes Forschungsdesiderat hingewiesen. Dieses besteht darin, die bis dato kaum erforschten, für den Erfolg eines Coachings aber zentralen Ko-Konstruktionsprozesse von Coach *und* Kunde zu untersuchen, die für den Erfolg eines Coachings von eminenter Bedeutung sind.

In den nun folgenden Ausführungen wird – das Prozessverständnis von Greif (2016) gewissermaßen aktualisierend – ein Vorschlag für die Erweiterung der prozessorientierten Coaching-Forschung skizziert. Dieser Vorschlag bildet dann die Grundlage für die weitere Präzisierung des Forschungsdesiderats (vgl. Kapitel 2.3.3), dem in der vorliegenden Arbeit im zweiten Teil Rechnung getragen wird.

2.2 Das «Change Process Research»-Paradigma der Psychotherapie-Forschung als Ausgangspunkt für die künftige Ausrichtung der Coaching-Forschung

Auf der Suche nach Inspirationsquellen, wie eine differenziertere Coaching-Prozessforschung aussehen könnte, bot sich die Auseinandersetzung mit der benachbarten Psychotherapie-Forschung an, dies vor allem deshalb, weil diese sich wie die Coaching-Forschung, nur schon deutlich länger, ebenfalls mit der Untersuchung von Prozessverläufen beschäftigt.

Konkreter Ausgangspunkt der nun folgenden Ausführungen bildet das in der Psychotherapie-Forschung beheimatete «Change Process Research»-Forschungsparadigma (Elliott 2010). Ausgewählt wurde es, weil es eine differenzierte Prozessforschung beschreibt, welche die Dichotomie zwischen ergebnis- und prozessorientierter Forschung zu überwinden versucht. Zweitens fiel die Wahl auf dieses Paradigma, weil darin – systematisch und wie im Evaluationsmodell von Greif basierend auf existierenden Untersuchungen – methodisch und inhaltlich-theoretisch verschiedene Formen der prozessorientierten Psychotherapie-Forschung vorgestellt werden, die ohne signifikante Einschränkungen auf den Forschungsgegenstand Coaching übertragen werden können.

Beim «Change Process Research» geht es darum, «die Effekte jener Prozesse zu identifizieren, zu beschreiben, zu erklären und vorauszusagen, die therapeutische Veränderung [*therapeutic change*] mit sich bringen» (eigene Übersetzung) (ebd., S. 123). Ein weiteres Merkmal dieses auf Greenberg (1986) zurückgehenden Forschungsparadigmas ist der Versuch, die erwähnte Dichotomie von Prozess- und Ergebnisforschung zu überwinden und zu randomisiert kontrollierten Wirksamkeits- und experimentellen Einzelfallstudien alternative Studiendesigns vorzuschlagen.

Das zentrale Anliegen des «Change Process Research»-Paradigmas besteht somit darin, über den Nachweis kausaler Beziehungen hinaus zu untersuchen, *wie* Veränderungen und Ergebnisse in einer Therapie entstehen. Elliott argumentiert in diesem Zusammenhang, dass es immer mehr darum gehe, die *Natur* von Kausalbeziehungen zu beschreiben, da neue Kausalbeziehungen ohne plausible Erklärungen in der Wissenschaft immer weniger Akzeptanz fänden (Elliott 2010, S. 125). In Anlehnung an Haynes und O'Brien (2000) verweist Elliott dabei auf vier zentrale Kriterien, die für einen validen Rückschluss auf Kausalität erfüllt sein müssen, nämlich [eigene Übersetzung aus dem Englischen):

- Die beiden Variablen sollen ko-variiieren («*covary*»).
- Die erklärende Variable («*causal variable*») soll die Ergebnisvariable («*effect variable*») zuverlässig voraussagen.
- Glaubwürdige alternative Erklärungen der beobachteten Kovarianz sollen auf überzeugende Weise ausgeschlossen werden.
- Es braucht eine logische Erklärung für die Kausalbeziehung («*logical mechanism*»).

Als Beispiel einer logischen Erklärung für das Zustandekommen von Veränderungen nennt Elliott (2010, S. 123 f.) die EMDR-Therapie⁷ (Shapiro 1995). Diese Therapieform fand, trotz Wirksamkeitsnachweisen, die sich auf randomisierte Kontrollstudien stützten, erst mit der Entdeckung und Beschreibung biologischer Erklärungen (Christman et al. 2003) breite Anerkennung.

Elliott (2010) beschreibt vier verschiedene Forschungsstrategien, die Erklärungen für Veränderungsprozesse liefern können, das Kernanliegen des «Change Process Research»-Paradigmas. Im «*Process Outcome Design*» wird die Prognosekraft ausgewählter Prozessvariablen hinsichtlich der finalen Therapieergebnisse untersucht. Auf der Grundlage des «*Helpful Factors Design*» werden subjektive Perspektiven von Kundinnen und Kunden zu als hilfreich wahrgenommenen Therapieaspekten erhoben und qualitativ ausgewertet. Im Kontext des «*Microanalytic Sequential Process Design*» werden Interaktionssequenzen von aufeinander folgenden Reaktions- und Verhaltensweisen der Kundinnen und Therapeuten zur Überprüfung bekannter Interventionen untersucht. Das «*Significant Event Design*» schließlich charakterisiert sich durch einen multimethodischen Zugang, also durch die Kombination qualitativer mit quantitativen Methoden zur Untersuchung «bedeutsamer Therapieereignisse».

Im Folgenden werden diese vier Forschungsstrategien und exemplarische Studien dazu näher vorgestellt.

2.2.1 «Process Outcome Design»

Wie angedeutet, werden in «Process Outcome Design»-orientierten Studien statistische Zusammenhänge zwischen Prozessvariablen und finalen Therapieergebnissen ermittelt (Elliott 2010, S. 124). Als Beispiel für solche Prozessvariablen nennt Elliott die «therapeutische Allianz» als Qualität des Vertrauensverhältnisses von Kunde und Therapeutin oder besondere Therapietechniken wie etwa die

7 EMDR = «Eye movement desensitization and reprocessing».

Interpretation von Übertragungen. In Anlehnung an weitere Autoren (Orlinsky, Ronnestad & Willutzki 2004) geht Elliott davon aus, dass Studien im Sinne des «Process Outcome Design» bereits tausendfach vorliegen und als sehr prominent eingestuft werden.

Entsprechende Studien erachtet Elliott in Anlehnung an Stiles (1996) dann als sinnvoll, wenn es darum geht, Prozessvariablen zu untersuchen, bei denen «mehr» in der Regel auch «besser» ist. Ein Beispiel dafür wäre etwa die bereits genannte «therapeutische Allianz». Als problematisch erachtet Elliott hingegen, dass in diesem Design die Veränderungsprozesse von Kunden und Kundinnen oft nur als Blackbox behandelt werden und damit ein deterministisch-lineares Therapieverständnis suggeriert wird. Komplexen Therapiesituationen, bedingt etwa durch sehr unterschiedliche Ressourcenlagen der Kundinnen oder Kunden, wird das Design in seiner herkömmlichen Form damit nicht gerecht. Als Beispiel führt Elliott die von Rogers (1957) als für den Erfolg einer Therapie als hinreichend bezeichnete Bedingung der «Empathie» an. Diesbezüglich konnte nämlich gezeigt werden, dass Kundinnen und Kunden, die über genügend Resilienz verfügen, auf eine entsprechende Empathiefähigkeit der Therapeuten und Therapeutinnen nicht zwingend angewiesen sind, um von Therapien profitieren zu können, dies ganz im Unterschied zu fragileren Kundinnen und Kunden (Elliott 2010, S. 125).

Trotz dieser und weiterer Kritikpunkte hebt Elliott (ebd., S. 126) im Sinne des «Process Outcome Design» auch Studien hervor, die zu außerordentlich beeindruckenden Ergebnissen geführt haben. In der Studie von Anderson et al. (2009) etwa, die mit 25 Therapeuten und Therapeutinnen und 1141 Kundinnen und Kunden basierend auf einem «multilevel modelling»-Verfahren durchgeführt wurde, konnten therapeutische Effekte und deren Ursachen sehr überzeugend nachgewiesen werden. Mit Blick auf diese Untersuchung und angelehnt an eine Empfehlung von Kazdin (2009) schlägt Elliott denn auch vor, «Process Outcome»-Studien vermehrt unter Berücksichtigung von Variablen durchzuführen, die Auskunft über die *Beziehung* von Input- und Output-Variablen geben. Darüber hinaus sollten zusätzlich zu großen Fallzahlen in Anlehnung an Stiles, Honos-Webb und Surko (1998) auch die variablen Ressourcenlagen der Kunden und Kundinnen stärker berücksichtigt sowie zu guter Letzt zur Erhebung der untersuchten Variablen präzisere Messverfahren eingesetzt werden.

2.2.2 «Helpful Factors Design»

Das qualitative «Helpful Factors Design» beschreibt Elliott (2010, S. 125f.) als zum quantitativen «Process Outcome Design» konträr. Im Kern des Designs steht

die Frage, was Klientinnen und Klienten in Therapieprozessen als hilfreich und als nicht hilfreich empfinden. Grundlage dieses Designs sind offen geführte Interviews (Israel et al. 2008; Levitt, Butler & Hill 2006; Moertl & von Wietersheim 2008; Stiles et al. 1998). Im «Change Interview» nach Elliott, Slatick und Urman (2001) werden Klientinnen und Klienten etwa gefragt, was sie als hilfreich, nützlich oder wichtig erlebt haben oder worauf sie die von ihnen beschriebenen Veränderungen zurückführen. In neueren Studien wird gefragt, was außerhalb von Therapien als hilfreich empfunden wurde (Mackrill 2008). Teils werden zur Erhebung entsprechender Daten auch Fragebögen eingesetzt. Ein Beispiel hierfür ist der «Helpful Aspects of Therapy»-Fragebogen nach Llewelyn (1988).

Ein wichtiges Ziel derartiger Studien besteht darin, Anhaltspunkte zu finden, an welcher Stelle in aufgezeichneten Therapiesitzungen vertiefende Untersuchungen durchgeführt werden sollen (Elliott et al. 2009). Zudem werden auf der Grundlage solcher Studien auch Kategorien «hilfreicher Faktoren» gebildet. Als Beispiele nennt Elliott die Grounded-Theory-basierten Auswertungen von Rennie, Phillips und Quartaro (1988), die interpretativ-phänomenologische Studie von Smith, Flowers und Larkin (2009) und die als «consensual qualitative research» deklarierte Studie von Hill et al. (2005).

Weiter verweist Elliott auf Reviews, in denen die Ergebnisse mehrerer solcher Einzeluntersuchungen bilanziert werden (Elliott 2010, S. 127 f.). Dazu gehört etwa die Metaanalyse von Greenberg, Elliott und Lietaer (1994), in der auf der Basis von 14 Studien und damit verbundenen 14 Varianten hilfreicher Aspekte folgende Kategorien «hilfreicher Faktoren» gebildet wurden [eigene Übersetzung aus dem Englischen]:

- positives Beziehungsumfeld, z.B. Empathie oder Unterstützung,
- therapeutische Arbeit der Kunden und Kundinnen, z.B. Selbstoffenbarung oder Erkundungen,
- Förderung der therapeutischen Arbeit der Kundinnen und Kunden durch die Therapeuten und Therapeutinnen, z.B. Erkundungen unterstützen oder Feedback geben,
- Veränderung der Kundinnen und Kunden und damit verbundene Wirkungen, z.B. Bewusstsein oder positive Gefühle.

In einer neueren Metaanalyse (Timulak 2007), auf die Elliott (2010) ebenfalls verweist, wurden, basierend auf sieben ausgewerteten Studien zu den unmittelbaren Wirkungen bedeutsamer Therapieereignisse, folgende, nach Häufigkeit geordnete Kategorien entwickelt [eigene Übersetzung aus dem Englischen]:

- Bewusstsein/Einsicht/Selbstwahrnehmung,
- Bestätigung/Unterstützung/Sicherheit,
- Verhaltensänderung/Problemlösung,
- Erkundung von Gefühlen/Erleben von Emotionen,
- sich verstanden fühlen,
- Empowerment,
- Erleichterung,
- Beteiligung des Kunden, der Kundin,
- persönlicher Kontakt.

Besonders würdigt Elliott (ebd., S. 127), dass im Sinne des «mental health consumer/service user movement» der Perspektive der Kunden und Kundinnen in den beschriebenen Studien besonders Rechnung getragen wird. Im Unterschied zu «Process Outcome Design»-orientierten Studien, in denen Annahmen und Theorien lediglich getestet werden, besteht in Zusammenhang mit den «Helpful Factors Design»-orientierten Studien zusätzlich die Möglichkeit, Theorien zur Veränderung und zur Entstehung von Veränderung zu entwickeln. Als Beispiel nennt Elliott (ebd., S. 128) das von Stiles et al. (1990) entwickelte «Assimilation Model» (vgl. dazu auch Kapitel 2.4.3).

Orientiert an Kritik aus den Kognitionswissenschaften (z.B. Nisbet & Ross 1980), erscheint in Bezug auf das «Helpful Factors Design» besonders problematisch (Elliott 2010, S. 127), dass Menschen generell und Therapiepatientinnen und -patienten im Speziellen Ursachen von Ereignissen aufgrund von Attribuierungsfehlern oft falsch einschätzen. Entsprechend kommt es vor, dass diese die ursächliche Wirkung von Effekten in Therapien vermuten, die Effekte aber in Tat und Wahrheit auf andere Anstrengungen, wichtige Lebensereignisse, Medikamente und manchmal auch auf die durchgeführten Studien selbst zurückgehen.

Ungeachtet dieser Kritik, sieht Elliott (ebd., S. 127) das «Helpful Factors Design» als sehr wertvoll an. Um den problematischen Aspekten des Designs entgegenzuwirken, empfiehlt er (ebd.), den Nachweis kausaler Zusammenhänge in Kombination mit Studien zu erbringen, die auf einem alternativen methodischen Vorgehen basieren. Zur Qualitätssicherung fordert er zudem, erhobene Daten in der Tiefe und mit kritischer Distanz zu analysieren und Interviewerinnen und Interviewer gut auszubilden. Unter Bezug auf die phänomenologische Psychologie empfiehlt er zudem, mit Kundinnen und Kunden in Interviews nur die für sie wichtigsten Inhalte zu erörtern (Wertz 1986) und bei deren Ausführungen sehr aufmerksam zuzuhören. So ließen sich Selbsttäuschungen der Kundinnen oder Kunden besser aufdecken und wahrhafte von unbegründeten Behauptungen besser unterscheiden, meint Elliott (2010, S. 127) mit Verweis auf Churchill (2000).

2.2.3 «Microanalytic Sequential Process Design»

Im Unterschied zum «Helpful Factors Design» werden im «Microanalytic Sequential Process Design» «Turn-to-turn in-session interaction between client and therapist» (Elliott 2010, S. 128) untersucht. Ausgewählte Aussagen der Therapeutinnen und der Kunden werden dazu im Sinne eines fortwährenden Sprecherwechsels mittels vorhandener Kategorien codiert respektive aufgrund entsprechender Ratingskalen bewertet. Im Sinne eines hypothetisch-deduktiven Vorgehens geht es dabei darum, bereits bekannte Zusammenhänge zwischen therapeutischen Interventionen und Veränderungsprozessen der Kunden und Kundinnen zu überprüfen. Als Beispiele verweist Elliott (ebd., S. 128) auf die Studien von Sachse (1992), Wiseman und Rice (1989), Speisman (1959), Frank und Sweetland (1962) und Snyder (1945).

Positiv bewertet Elliott (2010), dass dieses Design drei der vier von Haynes und O'Brien (2000) geforderten Qualitätsanforderungen berücksichtigt, nämlich 1) die Ko-Variation der Reaktionsweisen von Therapeutin und Kunde, 2) das Einhalten der Reihenfolge von erstens therapeutischer Intervention und zweitens darauf bezogenen Reaktionsweisen der Kundinnen und Kunden sowie 3) das Bereitstellen logischer Erklärungen für den untersuchten kausalen Zusammenhang. Kritisch bewertet er dagegen, dass alternative Erklärungen nicht ausgeschlossen werden und die untersuchten Gesprächssequenzen oft nicht mit den finalen Therapieergebnissen in Beziehung gesetzt werden. Weiter bezeichnet er diese Studien als anspruchsvoll und zeitaufwendig und als für die Entdeckung neuer Zusammenhänge wenig geeignet (Elliott 2010, S. 129).

Trotz der Kritik bewertet Elliott diese Forschungsstrategie positiv (ebd.) und schätzt sie als praxisnah und handlungsorientierend ein. Weiter bewertet er positiv, dass kausale Zusammenhänge direkt und genau untersucht werden. Interessant erscheint der Vorschlag, diese Studien mit statistisch ausgeklügelten Vorgehen entsprechend dem «Process Outcome Design» zu kombinieren, wie dies Tschacher und Ramseyer (2009) in ihrer Modellierung von Therapieprozessen im Sinne von «times-series panel analysis» tun.

2.2.4 «Significant Event Design»

Als letzte Forschungsstrategie präsentiert Elliott (2010, S. 129) das «Significant Event Design». Darin werden die bereits präsentierten Forschungsstrategien und somit qualitative mit quantitativen Verfahren kombiniert. Inhaltlich geht es darum, bedeutsame Ereignisse im Verlauf von Psychotherapien zu untersuchen

(ebd., S. 130). Als Beispiele nennt Elliott «Einsichtsprozesse» (Elliott 1984; Elliott et al. 1994), «Empowerment-Prozesse» (Timulak & Elliott 2003), «Bearbeiten therapeutischer Aufgaben» (Greenberg 1984), «Übergangspunkte» (Brinegar et al. 2006), «schwierige Momente» (Davis et al. 1987), «Beziehungsbrüche» (Safran et al. 1990) und «Missverständnisse» (Rhodes et al. 1994).

Methodisch betrachtet, beruht die in einem ersten Schritt anstehende Identifikation bedeutsamer Ereignisse (Elliott 2010, S. 130) auf dem Einsatz von Fragebögen (z. B. HAT-Fragebogen nach Llewelyn 1988), auf konkreten Beobachtungen (Greenberg 2007) oder videobasierten Interviewmethoden (Elliott & Shapiro 1988). Die daran anschließende qualitative und vertiefende Analyse des Verlaufs und der Entwicklung der identifizierten Ereignisse erfolgt in der Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial zum faktischen Therapieverlauf. Ziel dabei ist, Theorien zur Entstehung und zum Verlauf bedeutsamer Ereignisse zu entwickeln, wie dies etwa Elliott in seiner «Comprehensive Process Analysis» tut (Elliott, Slatick & Urman 2000). Darüber hinaus geht es auch darum, bestehende Theorien weiterzuentwickeln. Ein Beispiel hierfür ist das «Assimilation Model» von Stiles (2007), das durch Einzelfallstudien ständig weiterentwickelt wurde. Abschließend unterstreicht Elliott, dass die untersuchten Ereignisse oft mit den finalen Ergebnissen von Therapiesitzungen und manchmal auch mit gesamten Therapieverläufen in Beziehung gesetzt werden.

Wegen des unmittelbaren Bezugs zu faktischen Therapieverläufen betont Elliott die hohe Praxisnähe solcher Studien. Weiter unterstreicht er, dass durch die Integration unterschiedlicher Methoden auch die Schwächen monomethodischer Vorgehensweisen überwunden werden könnten. Im Unterschied zu «Process Outcome Design»-orientierten Studien, die oft nur Ein- oder Zwei-Faktoren-Modelle berücksichtigen, können – basierend auf diesem Design – reichhaltige und klinisch relevante Modelle zu Veränderungsprozessen und deren Entstehung entwickelt werden (Elliott 2010, S. 130 f.).

Abschließend verweist Elliott (ebd., S. 131) darauf, dass derartige Studien nicht sonderlich verbreitet sind, da sie technisch anspruchsvoll und zeitaufwendig sind. Weiter erscheint es schwierig, solche Studien zu veröffentlichen, da sie oft nur auf kleinen Fallzahlen basieren. Entsprechend eignen sie sich eher als Teil von Forschungsprogrammen und weniger als «one-shot investigations». Als begrüßenswert bewertet Elliott, wenn in solchen Studien mehr noch der gesamte Therapie- und damit verbundene Veränderungsprozess untersucht und darauf aufbauend umfassende Theorien – wie etwa das «Assimilation Model» (Stiles et al. 1990) – entwickelt würden.

2.2.5 Zusammenfassende Darstellung der Forschungsstrategien

Die zentralen Bestimmungsmerkmale der vorgestellten Forschungsstrategien werden hier tabellarisch noch einmal abgebildet (vgl. Tabelle 2.6). In Anlehnung an die Strukturierung nach Elliott (2010) werden dabei die folgenden Dimensionen verwendet:

- Forschungsziele,
- methodologische Position,
- methodische Ansätze,
- Forschungsergebnisse und -produkte,
- Vorteile und Nachteile,
- Empfehlungen für weitere Entwicklungen,
- Studien als konkrete Beispiele.

Tabelle 2.6 Bestimmungsmerkmale der vier Forschungsstrategien des «Change Process Research»-Paradigmas im Vergleich

	«Process Outcome Design»	«Helpful Factors Design»	«Microanalytic Sequential Process Design»	«Significant Event Design»
Forschungsziele	<ul style="list-style-type: none"> Validierung statistischer Zusammenhänge von ausgewählten Prozessvariablen (Ursachen) und finalen Therapieergebnissen (Wirkung) 	<ul style="list-style-type: none"> Identifikation von für den Veränderungsprozess aus der Sicht der Klientinnen und Klienten (nicht) hilfreicher und nützlicher Faktoren sowie darauf aufbauende Theoriebildung 	<ul style="list-style-type: none"> Validierung des Zusammenhangs bekannter therapeutischer Interventionen, deren Qualität sowie damit verbundener Reaktionen von Klienten und Klientinnen 	<ul style="list-style-type: none"> Identifikation und Analyse bedeutsamer Ereignisse sowie deren Bezug zu Ergebnissen einzelner Sitzungen bis hin zu den finalen Therapieergebnissen sowie darauf aufbauend entsprechende Theoriebildung
Methodologische Position	<ul style="list-style-type: none"> Quantitativ, deduktiv-hypothesen-/theorieprüfend 	<ul style="list-style-type: none"> Quantitativ, induktiv-hypothesengenerierend/theoriebildend 	<ul style="list-style-type: none"> Quantitativ respektive deduktiv-hypothesen-/theorieprüfend 	<ul style="list-style-type: none"> Quantitativ, induktiv-hypothesengenerierend, abduktiv theorieendifferenzierend
Methodische Ansätze	<ul style="list-style-type: none"> Datenerhebung: subjektive Auskünfte von Klienten und Klientinnen und/oder Ratings von Prozessvariablen mit Bezug zu den faktischen Therapieverläufen Datenauswertung: statistische Analysen 	<ul style="list-style-type: none"> Datenerhebung: Interviews und Fragebögen Datenauswertung: qualitative Auswertungsverfahren und Metaanalysen 	<ul style="list-style-type: none"> Datenerhebung: Dokumentation von faktischen Therapieverläufen Datenauswertung: Codierung/Rating ausgewählter Passagen 	<ul style="list-style-type: none"> Datenerhebung: Methoden sowohl zur Erhebung subjektiver Perspektiven und objektiver Verhaltensdaten Datenauswertung: verschiedene qualitative und quantitative Vorgehen
Forschungsergebnisse und -produkte	<ul style="list-style-type: none"> Validierung vorhandener Theorien, Modelle und Hypothesen im Sinne von für die finalen Therapieergebnisse relevanten Einflussfaktoren 	<ul style="list-style-type: none"> Ansatzpunkte zu punktuellen Vertiefungen vorhandener Therapieverläufe Kategorien hilfreicher Faktoren Theorien zu Veränderungsprozessen 	<ul style="list-style-type: none"> Validierung der Güte vorhandener Theorien, Modelle und Hypothesen im Sinne bekannter Interventionsmodelle inklusive Reaktionsweise der Klientinnen und Klienten 	<ul style="list-style-type: none"> Theorien zu Merkmalen, der Entstehung und dem Verlauf bedeutsamer Ereignisse bis hin zu deren Zusammenhang mit finalen Therapieergebnissen
Vorteile	<ul style="list-style-type: none"> Weit verbreitet und anerkannt Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse 	<ul style="list-style-type: none"> Starker Fokus auf Klientenperspektive 	<ul style="list-style-type: none"> Praxisnähe und Handlungsorientierung Berücksichtigung relevanter Erwartungen an Studien zu Kausalsammenhängen 	<ul style="list-style-type: none"> Möglichkeit, reichhaltige und klinisch relevante Theorien zu modellieren Praxisnähe und Handlungsorientierung

	«Process Outcome Design»	«Helpful Factors Design»	«Microanalytic Sequential Process Design»	«Significant Event Design»
Nachteile	<ul style="list-style-type: none"> – Problem des linearen Therapieverständnisses: Komplexität und Dynamik von Therapie- und Veränderungsprozesse werden nur in aufwendigen Designs berücksichtigt 	<ul style="list-style-type: none"> – Gefahr verzerrter Datenerhebung, da auf den subjektiven Perspektiven der Klientinnen und Klienten basierend 	<ul style="list-style-type: none"> – Sehr hoher Aufwand – Zusammenhang mit finalen Therapieergebnissen wird in der Regel nicht hergestellt 	<ul style="list-style-type: none"> – Sehr hoher Aufwand
Empfehlungen für die Weiterentwicklung	<ul style="list-style-type: none"> – Berücksichtigung individueller Ressourcenlagen – Einführung erklärender Mediatoren-Variablen – Einsatz sehr genauer Messverfahren 	<ul style="list-style-type: none"> – Sehr gute Interviewschulung – Kombination mit anderen Ansätzen zur Qualitätssicherung – Fokus auf für Klienten und Klientinnen bedeutsame Inhalte/Themen – Tief greifende, kritisch-distanzierte Datenanalyse 	<ul style="list-style-type: none"> – Kombination mit «Process Outcome Design»-orientierten Studien – Vermehrt auch qualitativ-induktive Analysen gesamttherapien und damit verbundener Veränderungsprozesse und damit theoretischer Anspruch 	<ul style="list-style-type: none"> – Durchführung in größeren Forschungsprogrammen – Fokussierung auf gesamte Therapieverläufe
Studienbeispiele	<p>Etwa die Metaanalyse zur Bedeutung der therapeutischen Allianz von Martin, Garske und Davis (2000) oder die Untersuchung der Bedeutung von Selbstoffenbarungen durch Therapeuten von Barrett und Berman (2001). Zu neueren und elaborierteren Untersuchungen dieses Genres gehören die Studien von Anderson et al. (2009) und Kazdin (2009).</p>	<p>Etwa die Studien zu hilfreichen und nicht hilfreichen Therapieerfahrungen von Israel et al. (2008), Levitt et al. (2006) und Moertl und von Wiersheim (2008), von hilfreichen Faktoren außerhalb der Therapie von Mackrill (2008) sowie die Metaanalysen von Greenberg et al. (1994) und Timulak (2007).</p>	<p>Etwa die Studien zur Prüfung klinischer Mikrotheorien der Veränderung nach Wiseman und Rice (1989) und Sachse (1992) oder statistisch komplexere Varianten wie die Untersuchung von Tschacher und Ramseyer (2009). Erste Vorschläge zu qualitativen, konversationsanalytischen Untersuchungen gesamttherapie- und damit verbundener Veränderungsprozesse gibt es von Pain (2009) und von Peräkylä et al. (2008).</p>	<p>Etwa die <i>Task Analysis</i> nach Greenberg (2007), die <i>Comprehensive Process Analysis</i> nach Elliott (1989) oder die <i>Assimilation Analysis</i> nach Stiles et al. (1990).</p>

2.3 Skizzierung einer prozessorientierten Forschungslandkarte und Verortung darauf bezogener, bereits existierender Coaching-Studien

Das Ziel des nun folgenden Kapitels besteht darin, das dieser Studie zugrunde liegende, bereits skizzierte Forschungsdesiderat (vgl. Kapitel 2.1.4) weiter zu präzisieren. Der Weg dazu führt erstens über die begründete Übertragung des «Change Process Research»-Paradigmas und der darin enthaltenen Forschungsstrategien auf die Coaching-Forschung. Nach der damit verbundenen Skizzierung einer prozessorientierten Coaching-Forschungslandkarte folgt dann eine zweite Bilanzierung des Coaching-Forschungsstandes. Dazu werden bereits existierende und der skizzierten Forschungslandkarte zuordenbare Coaching-Studien, die in der Darstellung von Greif mehrheitlich unberücksichtigt blieben, präsentiert. Orientiert an dieser Darstellung, wird dann die Frage eingekreist, welches nun noch unbetretene Coaching-Forschungsneuland mit der vorliegenden Arbeit ausgelotet werden soll.

2.3.1 Eine prozessorientierte Coaching-Forschungslandkarte

Das «Change Process Research»-Paradigma und die darin enthaltenen Forschungsstrategien stellen eine fruchtbare Grundlage dar für die Erweiterung der von Greif (2016) und anderen (vgl. etwa Ely et al. 2010; Möller & Kotte 2011) vorgeschlagenen Strukturierungsmöglichkeiten der Coaching-Forschung und ganz besonders der darin enthaltenen Prozessvorstellungen.

Wenn hier nun vorgeschlagen wird, das psychotherapiebezogene «Change Process Research»-Paradigma und die darin enthaltenen Forschungsstrategien auf die Coaching-Forschung zu übertragen, lässt sich dies zunächst damit begründen, dass sich Coaching, wie auch Schiersmann, Friesenhahn und Wahl (2015, S. 12) in Anlehnung an Beck, Brückner und Thiel (1991, S. 11) argumentieren, zu großen Teilen aus methodischen Anleihen bei der Psychotherapie entwickelt hat. Darüber hinaus können beide Formate der personenorientierten Beratung zugeordnet werden, bei denen die Veränderungsprozesse der Klientinnen und Klienten in Bezug auf deren Anliegen im Vordergrund stehen. Obschon signifikante Unterschiede in den jeweiligen Anliegen und Herausforderungen für die Betroffenen bestehen und sich die konkreten Beratungsvorgehensweisen im Einzelnen auch unterscheiden, so handelt es sich aus der Sicht des Verfassers dieser Arbeit bei beiden Formaten um persönliche Formen der Prozessberatung (vgl. Loebbert 2015), in deren Kern das Prinzip der «Hilfe zur Selbsthilfe» steht. In der Psychotherapie werden Pa-

tienten und Patientinnen darin unterstützt, ihre Selbststeuerung zu verbessern, um psychische Probleme zu überwinden (z. B. Angststörungen oder Depressionen). Im Coaching werden Coachees dabei begleitet, durch die Verbesserung ihrer Selbststeuerung ihre beruflichen oder privaten Ziele zu erreichen (z. B. der Wunsch nach beruflicher Neuorientierung). Primär Prozess- und nicht Fachberatung sind also sowohl Psychotherapie als auch Coaching, weil es in beiden Formaten darum geht, den Betroffenen zu helfen, ihre Selbststeuerung zu verbessern, indem sie wichtige Erkenntnisprozesse durchlaufen und funktionale Handlungsmuster ausbilden, mittels deren es ihnen gelingen kann, ihre Anliegen produktiv und nachhaltig zu bearbeiten, sei dies in Bezug auf die Überwindung von oder das Coping bei Depressionen oder die erfolgreiche Übernahme einer neuen Führungsrolle. Dabei sind geschickt gestellte Fragen zur Verbesserung von Selbststeuerung sicher das Mittel der Wahl. Auf der Basis einer tragfähigen Beziehung können aber auch vorsichtig formulierte inhaltliche Vorschläge und Positionen seitens der Therapeutin oder des Coaches gute Wirkung zeigen.

Diesen formatbezogenen Argumenten folgend, lässt sich die Übertragung der Forschungsstrategien des «Change Process Research»-Paradigmas auf Coaching weiter damit begründen, dass damit nicht beratungsformatspezifische Aspekte vom einem auf das andere Forschungsfeld übertragen werden, sondern forschungsmethodologische Aspekte, die das Verhältnis von Therapie- und Veränderungsprozess der Patienten und Patientinnen betonen. Diese Aspekte lassen sich auch gut auf die Erforschung des Verhältnisses Coaching- und Coacheeprozess übertragen.

In der folgenden Übersicht (vgl. Tabelle 2.7) wird nun die prozessorientierte Forschungslandkarte für Coaching abgebildet. Analog zum «Change Process Research»-Paradigma enthält die Landkarte alle vier oben skizzierten Forschungsstrategien, die mit Blick auf zwei Dimensionen zusammenfassend beschrieben werden. Dazu gehören erstens die Kernideen, die den Forschungsdesigns zugrunde liegen, und zweitens Empfehlungen für deren Weiterentwicklung. Weitere Aspekte, die in der Übersicht zu «Change Process Research» enthalten sind (vgl. Tabelle 2.6), etwa der Vergleich von Vor- und Nachteilen, werden nicht wiederholt, da das Ziel der Coaching-Forschungslandkarte darin besteht, einen unmittelbaren Zugang zu den wesentlichen Kernmerkmalen der einzelnen Designs zu vermitteln.

Tabelle 2.7 Eine neue prozessorientierte Coaching-Forschungslandkarte

	«Process Outcome Design»	«Helpful Factors Design»	«Microanalytic Sequential Process Design»	«Significant Event Design»
Beschreibung der dem Design zugrunde liegenden Kernidee	Quantitative, große Stichproben umfassende Studien zum statistischen Zusammenhang von Prozess- (z.B. Zielklärung, Affekt-kalibrierung) und finalen Ergebnisvariablen im Coaching (z. B. Zielerreichungs-grad), basierend primär auf erhobenen Coach- und Coachee-Daten. Ziel ist die Validierung angenommener, bereits bekannter Wirkungszusammenhänge im Coaching.	Qualitative Studien zu Prozessvariablen, die bezogen auf den Coachee-Veränderungsprozess als (nicht) hilfreich erlebt werden und die auf der Perspektive von Coachee und Coach beruhen. Ziele sind 1) die Identifikation relevanter Prozesse-ereignisse als Grundlage vertiefender Analysen ebendieser, 2) die Bildung von Kategorien hilfreicher Prozessvariablen sowie 3) die Theoriebildung zum Zusammenhang von Prozess- und Ergebnisvariablen.	Quantitative Studien zum Zusammenhang bekannter Coaching-Interventionen, deren Umsetzungsqualität und damit verbundenen Reaktionen der Coachees, die auf der Analyse ausgewählter Coaching-Intaktionssequenzen beruhen. Ziel ist die Validierung angenommener, bereits bekannter Wirkungszusammenhänge im Coaching.	Qualitativ-quantitative Studien zur Untersuchung bedeutsamer Coaching-Ereignisse, die auf der Grundlage subjektiver Coach-/Coachee-Perspektiven und faktischer Coaching-Verläufe untersucht werden. Ziel ist die Bildung von Theorien zur Entstehung, zu Merkmalen und zum Verlauf bedeutsamer Coaching-Ereignisse und deren Zusammenhang mit finalen Coaching-Ergebnissen.
Empfehlungen für die Sicherung der Qualität und Weiterentwicklung der Designs	Berücksichtigung 1) von Variablen, die die Beziehung von Prozess- und Ergebnisvariable erklären, 2) von kontrollierbaren Variablen (z. B. die Expertise des Coaches oder Selbstvertrauen der Coachees) und 3) von präzisen Messverfahren für die zu untersuchenden Variablen.	Berücksichtigung 1) auch alternativer methodischer Vorgehen zwecks Nachweis der postulierten Kausalbeziehungen, 2) gute Interviewschulung, 3) tiefgreifende und kritische Datenanalyse und 4) Erhebung nur von Inhalten, die für die Befragten von hoher Bedeutung sind.	Berücksichtigung 1) des Zusammenhangs unterschiedlicher Coaching-Interventionen und finaler Coaching-Ergebnisse sowie 2) vermehrt auch qualitative Auswertungen der gesamten Coaching-Verläufe und der damit verbundenen Coachee-Veränderungsprozesse.	Berücksichtigung v. a. des Umstands, dass derartige Studien anspruchsvoll und aufwendig sind und im Rahmen von Forschungsprogrammen durchgeführt werden sollten.

2.3.2 Der Coaching-Forschungslandkarte zuordenbare Studien

Bezogen auf die vorgestellte Forschungslandkarte, werden nun Studien vorgestellt, die darin verortet werden können. Dabei handelt es sich um Studien, die in der Darstellung zu Greifs Evaluationsmodell mehrheitlich unberücksichtigt blieben. Dieser Schritt soll verdeutlichen, dass erste Untersuchungen zu den skizzierten Forschungsstrategien bereits existieren, andererseits noch viele Forschungsfragen unbeantwortet sind.

«Process Outcome Design»-orientierte Coaching-Studien

Die Wirkfaktorenforschung nach Siegfried Greif

Die an anderer Stelle (vgl. Kapitel 2.1.2 und 2.1.3) bereits behandelte Wirkfaktorenforschung von Greif (Greif 2015; Greif et al. 2010; Greif et al. 2012), in der statistische Zusammenhänge von Prozess- und Ergebnisvariablen gerechnet werden, ist das prominenteste Beispiel für «Process Outcome Design»-orientierte Coaching-Forschung.

Wie erwähnt, schließt der Ansatz an das analytische Ratingverfahren (Greif 2015, S. 64) und Untersuchungen zu Wirkfaktoren in der Psychotherapie. Eine weitere wichtige Grundlage dieser Forschung ist eine Studie von Behrendt (2004), in der die Erkenntnisse zu den psychotherapeutischen Wirkfaktoren auf Coaching übertragen wurden. Entsprechend diesem Forschungszugang, also dieser Form von Ratingverfahren, dürfen die Reaktionen der Kundinnen und Kunden sowie weiterführende Prozesse *nicht* berücksichtigt werden (ebd.). Deshalb handelt es sich bei den Wirkfaktoren, streng genommen, um Verhaltensweisen der Coaches, bei denen vermutet wird, dass sie eine förderliche Wirkung auf die Coaching-Beziehung und die Coaching-Ergebnisse haben (ebd., S. 65).

Beim angestrebten Wirkungsnachweis geht es konkret darum, die Nutzungshäufigkeit der im Folgenden zusammenfassend abgebildeten Wirkfaktoren nachzuweisen (vgl. Tabelle 2.8) und in einen Zusammenhang mit Coaching-Ergebnisvariablen zu stellen. Dies geschieht über die Identifikation entsprechender Coach-Verhaltensweisen entlang zeitlich einheitlich eingeteilter Beobachtungseinheiten. Zusätzlich zur Nutzungshäufigkeit wird auch die Qualität der identifizierten Coach-Verhaltensweisen mittels Ratingskala bewertet (vgl. Tabelle 2.9).

Tabelle 2.8 Die Coaching-Wirkfaktoren nach Greif (2015b, S. 61)

Wirkfaktor	Beschreibung	Beispiele aus den Transkripten
W: Wertschätzung	Coach drückt Wertschätzung und Unterstützung aus.	«Ja, das ist schön, dass Sie das machen.»
A: Affektaktivierung	Coach fragt die Klientin, den Klienten nach Empfindungen und Gefühlen.	«Wie haben Sie sich denn gefühlt, in der Beziehung zu den beiden?»
P: Problemanalyse	Coach aktiviert die Klientin, den Klienten, ein Problem oder eine Situation zu analysieren (auch das Verhalten anderer Personen).	«Gibt es da jemanden, der da irgendwie so wie ein Aufsichtsrat [...] steuert?»
S: Selbstreflexion	Coach aktiviert die Klientin, den Klienten, über sich selbst nachzudenken (z. B. eigenes Verhalten, persönliche Erfahrungen, Bedürfnisse und Motive, Fähigkeiten, Stärken und Schwächen, reales und ideales Selbstbild).	«Wie gut können Sie mit Autoritäten umgehen?»
Z: Zielklärung	Coach unterstützt den Klienten, die Klientin bei der Klärung oder konkreten Definition ihrer/seiner Ziele.	«Jetzt sprechen wir noch einmal ein bisschen genauer über das Ziel. Was soll sich verändert haben in drei Monaten?»
R: Ressourcenaktivierung	Coach ermutigt die Klientin, den Klienten, ihre/seine Ressourcen (Potenziale, Fähigkeiten, Erfahrungen) oder Ressourcen der Umgebung (z. B. Unterstützung durch andere Personen, nutzbares Wissen) zu aktivieren.	«Was sind Ihre wichtigsten Fähigkeiten/Ressourcen, die Sie momentan haben und für die Zielerreichung nutzen können?» – «Was halten Sie davon, wenn Sie dieses [...] Gefühl der Lebendigkeit und der eigenen Kraft, wenn Sie das gezielt aktivieren und [...] übertragen auf Ihr eigenes Business?» – Auf die Frage, wer ihn/sie dabei unterstützen kann: «Meine Partnerin.»
U: Umsetzungsunterstützung	Coach unterstützt oder begleitet die Klientin, den Klienten in der Umsetzung der Ziele, besonders bei der Überwindung von Schwierigkeiten.	«Wie gut haben Sie die zielführenden Schritte, die Sie geplant haben, ausgeführt?»

Tabelle 2.9 Die Rating-Ebenen zur Bewertung der Qualität beobachteter Wirkfaktoren nach Greif (2015b, S. 65)

Rating	Definition
1	Vermutlich ist das Verhalten nicht förderlich, oder erforderliches Verhalten wird unterlassen und nicht gezeigt.
2	Verhalten wird zum Teil gezeigt, bleibt aber unter dem Standard für professionelles Coaching.
3	Guter professioneller Standard für Coach-Verhalten wird erreicht, aber Verbesserung erscheint möglich.
4	Ideales Coach-Verhalten (Best Practice), Verbesserungen erscheinen unmöglich.

Das folgende Zitat von Greif (ebd., S. 51), das sich auf die Auswertung einer Erstsitzung eines drei Sitzungen umfassenden Coachings bezieht, veranschaulicht, was für Erkenntnisse und darauf aufbauende Handlungsempfehlungen mit dem Ratingverfahren generiert werden:

«Die Auswertung ergibt, dass der Coach die gesamte Palette der Wirkfaktoren nutzt. In 41% der Beobachtungseinheiten fördert er die Selbstreflexion, in 34% die Zielklärung und zeigt in 31% Wertschätzung und emotionale Unterstützung. Nach den Durchschnittswerten vierstufiger Ratings zur Bewertung der Qualität des Coach-Verhaltens liegt die gezeigte Wertschätzung und emotionale Unterstützung mit 2,56 am höchsten, gefolgt von der Förderung der Selbstreflexion (2,23), Ressourcenaktivierung (2,27) und der Zielklärung (2,20). Nach dem zugrunde liegenden Modell ließe sich die Wirkung des Coachings durch stärkere Verhaltens- und Ergebnisorientierung verbessern.»

Interessant an der Ergebnispräsentation ist, dass sie die gesamte Palette an Wirkfaktoren und deren bewertete Qualität umfasst. Die Übersetzung der allgemein gefassten Handlungsempfehlungen in umsetzbare Handlungsanleitungen fehlt hingegen.

Ungeachtet möglicher Kritik muss die Wirkfaktoren-Forschung von Greif als pionierhaft und für die Coaching-Forschung und die Coaching-Praxis außerordentlich bedeutsam bewertet werden.

Das Freiburger Erfolgsfaktorenmodell nach Peter Behrendt

Ein mit Greifs Wirkfaktoren-Ansatz eng verwandtes Modell ist das Freiburger Erfolgsfaktorenmodell von Behrendt (Behrendt 2012; Behrendt & Greif 2018). In seinem Kern liegen die im Folgenden abgebildeten Dimensionen (vgl. Abbildung 2.3).

Einprägsame Erlebnisse			
Wirkung (Kunden)	Verhalten (Coach)		
Vertieftes Verständnis	Ressourcen aktivieren	kooperativ begleiten	Prozessführung geben
Gestärkte Motivation			
Verbesserte Handlungskompetenz			

Abbildung 2.3 Freiburger Erfolgsfaktorenmodell nach Behrendt (Quelle: Behrendt & Greif 2018)

Die Abbildung verdeutlicht, welche Verhaltensebenen des Coaches (Prozessführung, kooperativ begleiten, Ressourcen aktivieren) mit welchen Wirkungen beim Coachee (vertieftes Verständnis, gestärkte Motivation, verbesserte Handlungskompetenz) am stärksten korrelieren. Die drei Wirkungen gelten, in Anlehnung an empirische Studien, als maßgebende Bedingungen dafür, dass anvisierte Ziele auch tatsächlich umgesetzt werden.

In Rückgriff auf eine Masterarbeit (Tertocha 2015) und eine eigene Studie (Behrendt 2006) weist Behrendt (Behrendt & Greif 2018) darauf hin, dass sich professionelle Coaches von Coaching-Anfängern durch eine deutlich klarere Prozessführung, eine kooperativere Begleitung und eine stärkere Ressourcenaktivierung auszeichnen, mit entsprechend positiven Effekten bei den Coachees.

Da sich das Modell von Behrendt insbesondere durch die Komponente «Prozessführung» von Greifs Modell unterscheidet, wird diese Dimension hier vorgestellt. Die «kooperative Begleitung» steht dagegen als Synonym für den im Ansatz von Greif mit «Wertschätzung und emotionale Unterstützung» bezeichneten Wirkfaktor, weshalb darauf nicht eingegangen wird.

Mittels einer «klaren» und «kompetenten Prozessführung» soll ein Coach (Behrendt & Greif 2018) Coachees Orientierung, Sicherheit und Vertrauen in das Coaching geben. Die Verhaltensweisen, die ein Coach in Anlehnung an das Freiburger Modell dazu realisieren soll, sind (ebd.):

- Coaching-Vorgehen erklären und vermitteln, wie dieses dem Coachee bei der angestrebten Zielerreichung helfen kann;
- Coaching-Prozess strukturieren, damit der rote Faden verstanden wird, erhalten bleibt und bereits Erreichtes verdeutlicht wird;
- persönliche Sicherheit und Kompetenz ausstrahlen, damit der Coachee sich gut aufgehoben und sicher begleitet fühlt.

Wie im Ansatz von Greif werden zur Untersuchung von Coaching-Prozessen nur die Verhaltensweisen der Coaches erfasst. Die Effekte aufseiten des Coachee

werden jeweils am Ende der einzelnen Coaching-Sitzungen mit einem Fragebogen erhoben. Was im Verlauf des Coachings bei den Coachees in der Interaktion mit dem Coach konkret passiert, wird auch in Behrendts Ansatz nicht untersucht.

Besonders positiv zu würdigen ist bei diesem Ansatz die Erweiterung um die Dimension der Prozessführung, die nach Behrendts Untersuchungen mit den finalen Wirkungen bei den Coachees in einem starken Zusammenhang steht.

«Process Outcome Design»-orientierte Studien der Gruppe um Simone Kauffeld

Wie die Untersuchungen von Greif und Behrendt können auch drei Studien der Forscherinnengruppe um Simone Kauffeld, deren Ergebnisse in peer-reviewten Journals veröffentlicht wurden, dem «Process Outcome Design» zugeordnet werden. Im Sinne weiterer Beispiele werden diese Studien nun vorgestellt, bezogen auf methodische und inhaltliche Aspekte.

Statistische Untersuchung zum Dominanzverhalten von Coaches: In einer Untersuchung von Ianiro, Schermuly und Kauffeld (2013) konnte mittels eines hypothesenprüfend-statistischen, beobachtungs- und interviewgestützten Verfahrens und orientiert an den sozialpsychologischen Konzepten «zwischenmenschliche Dominanz» und «Unterordnung» («interpersonal dominance and affiliation») nachgewiesen werden, dass in einer ersten Sitzung sehr dominantes Coach-Verhalten mit positiven Einschätzungen der Zielerreichungsgrade durch die Kunden und Kundinnen am Ende eines Coaching-Prozesses korreliert. Je dominanter zudem das Verhalten des Coaches ist («confident behavior»), im Sinne von Vertrauen in das eigene Verhalten/Selbstvertrauen, desto höher wird der Zielerreichungsgrad durch die Kundinnen und Kunden eingeschätzt. Darüber hinaus ließ sich belegen, dass Kunden und Kundinnen dominanter Coaches sich deutlich bereiter zeigen, deren Hilfe und Führung anzunehmen, verglichen mit weniger dominanten Coaches. Nicht bestätigt wurde dagegen die Hypothese, dass dominantes Coach-Verhalten mit positiven Einschätzungen der Beziehungsqualität seitens der Kunden und Kundinnen einhergeht.

Statistische Untersuchung zur Coaching-Beziehung: In einer Untersuchung von Gessnitzer und Kauffeld (2015) wurde der Einfluss von Coaching-Beziehungen auf die finalen Ergebnisse eines Coachings mittels eines hypothesenprüfend-statistischen Beobachtungsverfahrens überprüft. Die Indikatoren für die Beziehungsqualität waren die «Zustimmung zu Zielen und Aufgaben» («*agreement on goals and task*») und die «gegenseitige Bewertung und Bindung» («*appraisal and bonding*»).

Die Studie zeigte, dass Bindungsverhalten («*bonding*») keinen, «durch den Coach signalisierte Zustimmung zu Zielen und Aufgaben» einen negativen und

«durch den Kunden signalisierte Zustimmung zu Zielen und Aufgaben» einen positiven Effekt auf Coaching-Ergebnisse haben.

Statistische Untersuchung zu empathischem Coach-Verhalten: Die Untersuchung von Will, Gessnitzer und Kauffeld (2016) analysierte mittels eines hypothesenprüfend-statistischen, beobachtungs- und interviewgestützten Verfahrens das Erleben empathischen Coach-Verhaltens durch Kundinnen, Kunden und Coaches. Zweitens wurde der Zusammenhang von beobachtetem empathischem Coach-Verhalten und dem Erleben dieses Verhaltens durch den Kunden oder die Kundin untersucht.

Die Studie zeigt, dass das Erleben empathischen Coach-Verhaltens beim Coach und bei der Kundin, dem Kunden nicht korreliert und beide nach gemeinsam durchgeführten Coaching-Sitzungen diese Dimension unterschiedlich bewerten. Weiter zeigt die Studie im Sinne des zweiten Ziels, dass die Häufigkeit des Paraphrasierens von Gefühlen der Kunden und Kundinnen durch die Coaches einen positiven, das reine Adressieren dieser Gefühle aber keinen Zusammenhang mit dem Erleben empathischen Coach-Verhaltens aufseiten des Kunden oder der Kundin aufweist; dies ergab sich aufgrund der Kundenbewertung ganz am Ende des Coachings.

«Helpful Factors Design»-orientierte Coaching-Studien

Die einzigen dem Verfasser dieser Arbeit bekannten Studien zu Coaching, die den «Helpful Factors Design»-orientierten Untersuchungen zugeordnet werden können, stellen eine Reihe von Untersuchungen der Forschergruppe um Erik de Haan dar. Gegenstand dieser Untersuchungen sind «critical moments», die mit Interviews und Fragebögen aus der Erlebensperspektive der Coachees und Coaches erhoben und inhaltsanalytisch ausgewertet werden. Aufgrund der inhaltlichen Nähe dieser Untersuchungen zur vorliegenden Arbeit erhält die Darstellung dieser Studien etwas mehr Raum.

Die «critical moments»-Forschung der Gruppe um Erik de Haan

Seit 2008 untersuchen Erik de Haan und sein Team «critical moments» im Coaching. Theoretischer Bezugspunkt der «critical moments» sind «suboutcomes», die auf die Psychotherapie-Forscher Rice und Greenberg (1984) zurückgehen. Als «suboutcomes» werden Zwischenergebnisse bezeichnet, die in einzelnen Sitzungen entstehen und damit gewissermaßen als Bausteine finaler Therapieergebnisse bezeichnet werden können. De Haan und Nieß definieren, darauf Bezug nehmend und übertragen auf den Kontext von Coaching, «suboutcomes» als «outcomes achieved within the process, from moment to moment, as distinct from outcomes which are generally the result of the process, that is, which can be measured after completing the full coaching assignment» (de Haan & Nieß 2015, S. 39).

Forschungsziel von de Haan und seinem Team ist, die subjektiven Erlebensperspektiven von Coaches und Coachees, bezogen auf «critical moments» als Entstehungsmomente von «suboutcomes», zu erheben und zu analysieren. Die Leitfrage, die zu diesem Zweck über verschiedene Studien hinweg den Coachees und Coaches unterbreitet wurde, lautet: «Describe briefly one *critical moment* (an exciting, tense, or significant moment) with your coach/client. Think about what was critical in the coaching journey, or a moment when you did not quite know what to do» (de Haan & Nieß 2015, S. 39). Auffällig an der Frage ist ihre offene Formulierung, die – wie später noch erkennbar wird – auch zu eher allgemeinen Ergebnissen führt.

Bezogen auf methodisch relevante Differenzen der insgesamt von de Haan und seinem Team durchgeführten Studien, lässt sich Folgendes festhalten:

- In den ersten Studien von de Haan wurden wenig erfahrene Coaches (de Haan 2008c) und erfahrene Coaches (Day et al. 2008; de Haan 2008b) zu «critical moments» und hinsichtlich ihrer *gesamten Erfahrungen mit Coaching* befragt.
- In späteren Studien wurden Coaches *und* Coachees zu «critical moments» und hinsichtlich nur *unmittelbar erlebter Coaching-Sitzungen* befragt (de Haan et al. 2010a).
- In einer neueren Einzelfallstudie wurde dann ein Coach und ein Coachee hinsichtlich mehrerer Sitzungen zu erlebten «critical moments» befragt (de Haan & Nieß 2012).

Ein ganz zentrales Ergebnis dieser Studien ist eine auf inhaltsanalytischen Auswertungen der beschriebenen Momente beruhende, zwölf Typen umfassende Kategorisierung von «critical moments», in der die Coachee- und die Coach-Perspektive berücksichtigt wird (vgl. Tabelle 2.10).

Tabelle 2.10 Critical moments coding scheme (Quelle: de Haan & Nieß 2015, S. 40)

Code	Short description of the code
1	A moment of learning: new insight. A moment in which new insight was created for the coach and – particularly – the client.
2	A moment of learning: new connections or perspectives. A moment of working through, reflecting, gaining new perspectives and/or making sense of existing material.
3	A change in the relationship in the moment (positive).
4	A change in the relationship in the moment (negative).
5	Significance in doing in the moment (coach-led). Applying oneself to a unique scripted process such as drawing, visualization, role play, GROW, ...

Code	Short description of the code
6	Significance in doing in the moment (client-led). Doing something relevant: organising future session, negotiating the session, taking away action points, making notes ...
7	Significant emotional experience in the moment: joy (client). Heightened positive emotion.
8	Significant emotional experience in the moment: joy (coach). Heightened positive emotion.
9	Significant emotional experience in the moment: anxiety (client). Heightened negative emotion.
10	Significant emotional experience in the moment: anxiety (coach). Heightened negative emotion.
11	Significant emotional experience in the moment: doubt (client). Fundamental not-knowing, often a starting point for reflection.
12	Significant emotional experience in the moment: doubt (coach). Fundamental not-knowing, often a starting point for reflection.

Diese verschiedenen Typen von «critical moments» wurden in vier Kategorien zusammengefasst (de Haan & Nieß 2015, S. 40):

- «moments of learning» (Code 1, 2),
- «moments of relational change in the coaching relationship» (Code 3, 4),
- «moments of significant action» (Code 5, 6),
- «moments of significant emotional experience» (Code 7, 8, 9, 10, 11, 12).

Weitere zentrale Ergebnisse dieser Untersuchungen sind, dass unerfahrene Coaches oft ihre eigenen Zweifel mit «critical moments» in Verbindung bringen (de Haan 2008c), erfahrene Coaches dagegen eher Ängste (de Haan 2008b). De Haan und Nieß (2015, S. 41) erklären dies damit, dass die Coaches nach ihren allerwichtigsten Momenten («most significant moment») in ihrer Karriere als Coaches gefragt wurden und deshalb eher dramatische oder emotionale Momente ausgewählt haben.

Coachees berichten auf der Basis der gleichen Fragestellung dagegen oft von «new realisations» und «new insights» (de Haan et al. 2010a). Gleiches gilt auch für Coaches und Coachees, die zu unmittelbar erlebten Coaching-Sitzungen befragt wurden. In der erwähnten Einzelfallstudie konnte über den Verlauf mehrerer Sitzungen hinweg weiter gezeigt werden, dass Lernmomente eher zu Beginn, Momente als Ausdruck sich festigender Beziehungen eher gegen Ende des Coachings genannt werden (de Haan & Nieß 2012).

Mit Blick auf das Argument von de Haan, dass es zunehmend wichtiger werde, auch die Perspektive der Auftraggeber («sponsors») zu erfassen, da diese in der Regel das Coaching bezahlen (Sherman & Freas 2004), haben er und sein Team in einer neueren Untersuchung auch diese Perspektive berücksichtigt (de Haan & Nieß 2015, S. 38 f.). Die wahrgenommene Wirkung von Coaching konnte damit um die Perspektive der Auftraggeber erweitert werden. So beziehen sich Coaches und Coachees am häufigsten auf

- «moments of new realisations»,
- «moments of insight» und
- «coach-led significance in doing in the moment»;

die Auftraggebenden dagegen vor allem auf

- «positive changes in the relationship with the client» und
- «client-led significance in doing in the moment»,

wobei sich Letzteres im Wesentlichen auf die Veränderungen des Coachee-Verhaltens bezieht (de Haan & Nieß 2015, S. 52).

Diskussion der Untersuchungen zu «critical moments»

Der Wert der Untersuchungen von de Haan et al. liegt in der Berücksichtigung der Erlebensperspektiven von drei unterschiedlichen Personengruppen, den Coaches, den Coachees und den Auftraggebern. Durch diesen Zugang zu «critical moments» im Sinne von spannungsvollen («exciting»), angespannten («tense») oder wichtigen («significant») Momenten rücken – analog zur Argumentation von Elliott (vgl. Kapitel 2.2.2) – die Perspektiven der unmittelbar betroffenen Personen in den Vordergrund. Darüber hinaus stellt die Kategorisierung der zwölf unterschiedlichen «critical moments», in der positive wie auch negative Erlebensaspekte dieser Momente sichtbar werden, einen zentralen Erkenntnisgewinn dar. Weiter gilt es zu würdigen, dass de Haan et al. mit diesen Studien – im Vergleich gerade etwa zur Wirkfaktorenforschung von Greif – den gewichtigen Umstand deutlich machen, dass nicht erst am Ende einer Sitzung oder eines Coachings Ergebnisse für die Kundinnen und Kunden entstehen, sondern sich diese als Resultat einer schrittweisen Kumulation von in «critical moments» eingebetteten «suboutcomes» ergeben.

Trotz dieser positiven Bewertung der Studien von de Haan et al. lässt sich auch kritisieren, dass die generierten Erkenntnisse sehr allgemein und dass viele Fragen ungeklärt bleiben – so etwa, was für Arten von «new insights» oder «new connec-

tions, new perspectives» es gibt und wie diese in der Interaktion von Coach und Coachee konkret entstehen. Ähnliche Fragen stellen sich auch zur Entstehung negativer oder positiver Emotionen, die im Zusammenhang mit «critical moments» genannt werden. Eine weitere Differenzierung der erlebten Emotionen und deren Verbindung zu mentalen Prozessen könnten den Erkenntniswert von Studien zu «critical moments» weiter erhöhen.

Mit Blick auf das Konstrukt der «suboutcomes» bleibt im Rahmen der vorliegenden Untersuchungen auch mehrheitlich ungeklärt, wie einzelne «critical moments» im Sinne eines logischen Zusammenhangs mit den finalen Coaching-Ergebnissen zusammenhängen. Offen bleibt ferner die Frage der methodischen Angemessenheit: Inwiefern ist ein Zugang exklusiv über die subjektiven Erlebensperspektiven von Coach und Coachee und ohne Berücksichtigung der faktischen Coaching-Verläufe als angemessen zu bewerten, um «critical moments» zu untersuchen? Gründe für diesen Einwand liegen nicht nur in den ungenutzten Möglichkeiten, auf der Grundlage faktischer Coachings Verlauf und Merkmale entsprechender Momente zu rekonstruieren, sondern darüber hinaus auch in der bereits geäußerten Kritik an herkömmlicher Interview- und Fragebogenforschung. Damit gemeint sind insbesondere die Risiken verzerrter Erlebensperspektiven und sozial erwünschter Antworten (vgl. dazu auch die Kritik von Elliott in Kapitel 2.2.2).

Analog zur Wirkfaktorenforschung von Greif dürfen aber auch die «critical moments»-Untersuchungen von de Haan und Team zweifelsohne als pionierhaft für die gesamte Coaching-Forschung bewertet werden. So ist zu hoffen, dass es weiterführende Untersuchungen zu diesem wichtigen thematischen Fokus geben wird.

«Microanalytic Sequential Process Design»-orientierte Coaching-Studien

Studien im engeren Sinne des «Microanalytic Sequential Process Design», dessen Ziel darin besteht, bekannte Zusammenhänge von Coach-Interventionen, deren Umsetzungsqualität und den Zusammenhang mit Coachee-Reaktionen zu validieren, gibt es bis anhin gemäß dem Wissensstand des Autors der vorliegenden Studie keine.

Dafür existiert bereits eine Fülle an Forschungsansätzen, welche die exakte Erfassung des Geschehens in einem Coaching zum Ziel haben. Obschon mit diesen Forschungsansätzen eher ergebnisoffen die übergeordnete Frage beantwortet werden soll, was Coaching-Prozesse ausmacht und worin sie bestehen, eignen sie sich grundsätzlich auch zur Validierung entsprechender Wirkzusammenhänge im Sinne des hier diskutierten Forschungsdesigns. Vier solch offene Forschungsansätze werden nun vorgestellt und im Anschluss diskutiert.

Das sinnerschließende Interpretationssystem zur Erfassung von Coaching als Kommunikationsgattung von Harald Geißler

Das «sinnerschließende Interpretationssystem» von Geißler (2016), das in Kapitel 1.5.3, S. 18, bereits skizziert wurde und in Kapitel 3.4.2, S. 115 ff., noch ausführlicher vorgestellt wird, wurde in der Auseinandersetzung mit faktischen Coaching-Prozessen und aktueller Coaching-Literatur abduktiv entwickelt. Es erhebt den Anspruch, Coaching-Schulen-unabhängig zu sein. Inhaltlich dient es zum einen der Rekonstruktion des Sinns, der einzelnen Sprechakten von Coach und Coachee zugrunde liegt. Rekonstruiert wird der Sinn dieser – wie Geißler sie nennt – «basalen Einzelhandlungen» oder «Kommunikationsentscheidungen» unter Berücksichtigung der im Folgenden abgebildeten elf Entscheidungsdimensionen (vgl. Tabelle 2.11).

Das übergeordnete Ziel des Interpretationssystems besteht darin, durch die Rekonstruktion aller theoretisch möglichen Kommunikationsentscheidungen von Coaches und Coachees Coaching als eigenständige Kommunikationsgattung zu beschreiben und damit auch von anderen Beratungsformen wie Psychotherapie oder Fachberatung abgrenzen zu können. Als wichtiges qualitatives Ergebnis seiner Forschung rekonstruierte Geißler eine «Entscheidungssystematik» (ebd., S. 195–282), und als zentrales quantitatives Ergebnis errechnete er eine darauf bezogene Nutzungshäufigkeit (ebd., S. 283–355).

Eine wichtige methodische Eigenheit des Interpretationssystems liegt darin, dass die zu erfassenden Kommunikationsentscheidungen durch die Bildung unterschiedlicher Paraphrasen codiert werden, und zwar unter Rückgriff auf die elf weiter unten dargestellten Entscheidungsdimensionen. So werden jeder Kommunikationsentscheidung insgesamt elf Codes zugeordnet und alle diese Entscheidungen damit sehr präzise erfasst. Da dieser Forschungsansatz auf einem paraphrasenbildenden Verfahren beruht, handelt es sich nicht um einen Beobachtungs- oder Ratingansatz, sondern, wie Geißler es selbst beschreibt, um ein «sinnerschließendes Interpretationssystem»⁸.

Der Kern des dem Interpretationssystem zugrunde liegenden Verständnisses von Sprechakten im Sinne basaler Kommunikationsentscheidungen von Coach und Coachee ist die Unterscheidung von illokutionären und propositionalen Aspekten einer Kommunikationsentscheidung. *Illokutionäre* Aspekte beziehen sich auf die Bestimmung der Beziehung von Sprecher, Angesprochenem und Gesprächsinhalt, *propositionale* Aspekte dagegen auf die nähere Bestimmung des

8 Diese Bezeichnung geht auf eine mündliche Aussage von Prof. Dr. Harald Geißler während des 4. Internationalen Coaching-Kongresses vom 14./15. Juni 2016 in Olten/Schweiz zurück.

Gesprächsinhalts. Weiter kennzeichnet das Interpretationssystem, dass es zwischen *facilitativen* und *instruktionalistischen* Kommunikationsentscheidungen unterscheidet. Damit gemeint sind Kommunikationsentscheidungen, mittels deren eine Sprecherin den Angesprochenen einerseits anregen kann, etwas Bestimmtes zu tun (= *facilitative Kommunikationsentscheidung*), zum Beispiel einen Entscheid zu fällen. Andererseits kann ein Sprecher mit seinen Sprechhandlungen der Angesprochenen auch anzeigen, *was* sie gerade tut (= *instruktionalistische Kommunikationsentscheidung*), dass sie etwa gedanklich einen gewissen Inhalt fokussiert (ebd., S. 160).

Tabelle 2.11 Elf konstitutive Entscheidungsdimensionen nach Geißler (eigene Darstellung, hergeleitet aus Geißler 2016, S. 198–263)

Dimension	facilitativ vs. instruktionalistisch	illokutionärer vs. propositionaler Aspekt	
		illokutionär	propositional
A: Entscheidungen bezüglich der Wahl der rahmensetzenden Kommunikationsaktivitäten	Jeder Code ist entweder facilitativ oder instruktionalistisch	✓	
B: Entscheidungen bezüglich der Wahl der Problemlösungsaktivitäten	Jeder Code existiert in beiden Varianten	✓	
C: Entscheidungen bezüglich der Wahl des sozialen Ausgangsstandpunkts	Jeder Code existiert in beiden Varianten	✓	
D: Entscheidungen bezüglich der Wahl des zeitlichen Ausgangspunkts	Jeder Code existiert in beiden Varianten	✓	
E: Entscheidungen bezüglich der Thematisierungswahl des Handlungsobjekts	Jeder Code existiert in beiden Varianten	✓	
F: Entscheidungen bezüglich der Thematisierungswahl des Handlungsaspekts	Jeder Code existiert in beiden Varianten		✓

Dimension	facilitativ vs. instruktionalistisch	illokutionärer vs. propositionaler Aspekt	
		illokutionär	propositional
G: Entscheidungen über die Bezugnahme auf einen thematischen Kontext	Jeder Code existiert in beiden Varianten		✓
H: Entscheidungen bezüglich der zeitlichen Positionierung des Kommunikationsinhalts	Jeder Code existiert in beiden Varianten		✓
I: Entscheidungen über die thematische Bezugnahme auf Faktisches oder Mögliches	Jeder Code existiert in beiden Varianten		✓
J: Entscheidungen bezüglich der Bewertung des Kommunikationsinhalts	Jeder Code existiert in beiden Varianten		✓
K: Entscheidungen, welches Medium in welcher Weise genutzt wird	Jeder Code existiert in beiden Varianten		

Eine zentrale Erkenntnis, die durch die Untersuchung von Geißler zur Begründung von Coaching als Kommunikationsgattung entstand, ist, dass Coaches im Vergleich zu Coachees deutlich häufiger *facilitative Kommunikationsentscheidungen* treffen. Das heißt, dass sie konkret häufiger *Fragen* stellen oder das Gesagte der Coachees spiegeln, womit diese in beiden Fällen angeregt werden, sich darauf zu beziehen (z. B. etwas zu reflektieren oder das Gesagte zu überprüfen). Bei den Coachees ist es gerade umgekehrt. Sie treffen deutlich häufiger *instruktionalistische Kommunikationsentscheide*. Das heißt, sie vermitteln dem Coach oft *fallspezifische Informationen* oder offenbaren diesem unmittelbar erlebte Gefühle, getroffene Entscheidungen oder äußern gerade ablaufende Gedankengänge (*Selbstoffenbarung*) (ebd., S. 299).

Das «sinterschließende Interpretationssystem» von Geißler ist außerordentlich differenziert und erlaubt deshalb auch eine extrem genaue Bestimmung einzelner Kommunikationsentscheidungen. Aufgrund seiner hohen Komplexität, bedingt durch die Vielzahl an Entscheidungsdimensionen sowie den interpretativen Charakter, eignet sich das Interpretationssystem in seiner Anwendung jedoch eher für Forschungsteams und weniger für einzelne Forschende.

Die «Q-Methodology», entwickelt von der Gruppe um Tatiana Bachkirova

Der Forschungsansatz von Bachkirova et al. (2015) wurde im Unterschied zum Ansatz von Geißler im Austausch mit professionellen Coaches entwickelt. Ebenso wird aber der Anspruch erhoben, dass er Coaching-Schulen-unabhängig und zudem auch auf andere Beratungsformate wie Psychotherapie übertragbar sein soll.

Inhaltlich umfasst der Ansatz, der auf einer sogenannten Q-Methodology gründet, aktuell achtzig «Descriptors», die für Coaching-Verläufe typische Merkmale abbilden. Ein erstes Ziel, dem die Forscherinnen bereits nachgingen (ebd.), bestand darin, jene Merkmale zu erfassen, die aus Sicht von Coaches zur Bewertung von Coaching und zur Abgrenzung gegenüber anderen Beratungsformaten relevant erscheinen. Auf der Grundlage noch zu entwickelnder «Descriptor»-Skalen sollen künftig als zweites Forschungsziel auch reale Coaching-Sitzungen damit präzise beschrieben werden (Bachkirova et al. 2015, S. 432, 436).

Aus einer Analyse der «Descriptors» durch Geißler (2016, S. 42–47) geht hervor, dass 43 davon sich im Sinne «basaler Einzelhandlungen» auf das Coach- und Coachee-Kommunikationsverhalten beziehen (die große Mehrheit auf das Coach-Verhalten). Vier «Descriptors» werden hier zur Illustration abgebildet (ebd., S. 43):

- 07 «Coach points out recurrent theme in client's behavior.»
- 08 «Coach points out potential unconscious motives of the client.»
- 60 «Client interrupts coach.»
- 65 «Client suggests his next course of action.»

Einen weiteren «Descriptor»-Typ ordnet Geißler (ebd., S. 44) im Sinne von «Handlungskonglomeraten» dem Coach-Verhalten zu, da Komplexität und zeitlicher Umfang unbestimmt sind. Ähnlich wie bei Greifs Wirkfaktoren stellt sich hier aber die Frage, ob es nicht angemessener wäre, diesen im Folgenden aufgeführten Einzelfall als Interaktionsgeschehen zu fassen:

- 06 «Coach works with the client's apparent defensiveness.»

Zwei weitere «Descriptors» bezieht Geißler auf Handlungsmerkmale der Coaches, die sich nicht auf basale Einzelhandlungen oder Handlungskonglomerate beziehen, sondern auf die gesamte Sitzung (ebd.):

- 50 «Coach takes an active role during the session.»
- 58 «Coach is verbose.»

45 «Descriptors» bezieht Geißler auf Interaktionsverhalten von Coach und Coachee, wobei sich keiner dieser «Descriptors» auf die gesamte Sitzung bezieht. Im Folgenden dazu zwei Beispiele (ebd.):

- 1 «There is an exploration of the effect of client's choice of words.»
- 2 «There is an exploration of the client's values.»

Vier «Descriptors» stellen Interaktionsverhalten dar und beziehen sich auf die gesamte Sitzung (ebd., S. 45):

- 37 «There is a sense of optimism in the coaching session.»
- 39 «Coach and client appear to be engaged (vs. disengaged).»
- 46 «The session is fast-paced.»
- 47 «The session appears highly structured.»

Ein wichtiges Ergebnis der Untersuchung zu den Vorstellungen von 41 unterschiedlich geschulten Coaches ist, dass ein recht einheitliches Bild darüber existiert, was professionelle Coachings ausmacht und dass dieses maßgebend durch folgende Coach-Fragen bestimmt ist (Bachkirova et al. 2015, S. 447):

- Q41 «Coach asks questions helping the client to elaborate.»
- Q63 «Coach asks questions that appear to open new possibilities for the client.»

Darüber hinaus werden zwei «Descriptors» in den statistischen Auswertungen (ebd., S. 452) als diejenigen identifiziert, die im Kontrast zu anderen Beratungsformaten durch die professionellen Coaches als besonders charakteristisch für Coaching betrachtet werden:

- Q05 «Coach and client explore the deeper meaning of a presenting issue.»
- Q07 «Coach points out a recurrent theme in client's behavior.»

Die folgenden «Descriptors» wurden dagegen als für Coaching wenig charakteristisch bewertet (ebd.), womit auch eine mögliche Differenz zur Psychotherapie erkennbar wird:

- Q13 «Coach encourages client to feel more deeply within session.»
- Q06 «Coach works with the client's apparent defensiveness.»
- Q08 «Coach points out potential unconscious motives of the client.»

Wie erwähnt, wollen Bachkirova et al. auf der Grundlage einer noch anstehenden Entwicklung entsprechender Skalen – über die Erfassung der Vorstellungen professioneller Coaches, was Coaching ausmacht – das «Descriptor»-Set auch noch zur Erfassung konkreter Coaching-Verläufe einsetzen. Ergebnisse dazu stehen noch aus.

Am Ansatz von Bachkirova et al. besonders zu würdigen ist deren Zugang über die Vorstellungen professioneller Coaches hinsichtlich der Frage, wie Coaching im Unterschied zu anderen Beratungsformaten beschrieben und abgegrenzt werden kann. Darüber hinaus erscheint auch als sehr wertvoll, dass in den «Descriptors» sowohl die Coach- als auch die Coachee-Aktivitäten abgebildet werden. Um mit dem Ansatz arbeiten zu können, erscheint es, ähnlich wie beim Ansatz von Geißler, beinahe unumgänglich, in Forscherteams zu arbeiten.

Linguistische Rekonstruktion von Coaching-Verläufen nach Eva-Maria Graf

Als Grundlage eines weiteren wichtigen Coaching-Prozessforschungs-Ansatzes identifiziert Eva-Maria Graf in ihrer Habilitationsschrift (Graf 2015a) «strukturelle», «thematische» und «interaktive» Charakteristika von Coaching, indem sie neun Coaching-Prozesse hinsichtlich ihrer sequenziellen Abfolge von Gesprächsbeiträgen (= *turns*) diskursanalytisch untersucht (Graf 2015b, S. 12). Besonders bezeichnend für diesen linguistischen Coaching-Forschungs-Ansatz ist das zugrunde liegende Verständnis von Coaching als professionelles Gespräch, «das von Coach und Klient/in lokal im Hier und Jetzt diskursiv ko-konstruiert wird» (ebd., S. 11). Entsprechend konsequent analysiert Graf die Interaktionsprozesse von Coach und Coachee basierend auf der Vorstellung, dass diese das Coaching-Geschehen kommunikativ ko-konstruieren.

Als wichtiges Ergebnis ihrer linguistischen Analysen rekonstruiert Graf als Strukturmerkmale vier «kommunikative basale Aktivitäten», die im Unterschied zu gängigen Phasenmodellen der Praxisliteratur den schleifenartigen und komplexen Charakter von Coaching als sozialer Interaktion beschreiben. Damit will Graf die «relationale Dynamik» und «diskursive Komplexität» von Coaching-Prozessen abbilden (ebd., S. 213).

Die basalen Aktivitäten sind (ebd.):

- «Definieren der Situation»,
- «Gestalten der Beziehung»,
- «Ko-Konstruieren der Veränderung»,
- «Evaluieren des Coachings».

Gemäß Graf sind für Coaching – gerade in Unterscheidung zu anderen Gesprächstypen – die auf einer tieferen Abstraktionsebene situierten «kommunikativen Aufgaben» und «diskursiven Praktiken oder sprachlichen Verfahren zu deren Lösung» konstitutiv (ebd., S. 213).

Der Zusammenhang von «basaler Aktivität» einerseits und «kommunikativer Aufgabe» respektive «diskursiver Praktik» andererseits wird hier am Beispiel der basalen Aktivität «Ko-Konstruieren der Veränderung» verdeutlicht. Diese von Graf als «interaktives und thematisches Kernstück von Coaching» (ebd., S. 214) bezeichnete Aktivität enthält folgende «kommunikative Aufgaben»:

- «Diagnostizieren» (= Anliegenklärung),
- «Intervenieren» (= Anliegensbearbeitung),
- «Transfer sichern».

«Diagnostizieren» etwa besteht darin, die Ausrichtung eines Coachings, also das Anliegen, die Ziele und die angestrebten Veränderungen, diskursiv zu etablieren. Das «Intervenieren» zielt auf das sprachliche Generieren von Lösungen ab. Die dritte kommunikative Aufgabe, «Transfer sichern», besteht darin, erstens Erkenntnisse der Kundinnen, die während eines Coachings entstehen, auf deren professionellen Kontext zu übertragen, und zweitens, Erkenntnisse, die diese zwischen den Sitzungen gewinnen, in den Coaching-Prozess zu integrieren und damit auch den Coach auf den aktuellen Stand zu bringen (Graf 2015b, S. 214).

Die «diskursiven Praktiken» zur Bewältigung der drei «kommunikativen Aufgaben» werden in Anlehnung an die Habilitationsschrift von Graf (2015a, S. 535) auf Englisch aufgeführt, da sie in übersetzter Form nicht vorliegen. Zu den «diskursiven Praktiken» des «Diagnostizierens» gehören:

- «Eliciting and Presenting the Concern»,
- «Exploring and Defining the Concern»,
- «Mapping the Current State».

Die «diskursiven Praktiken» des «Intervenierens» sind:

- «Practicing Mindfulness»,
- «Processing the Concern on the Intra-Personal Level»,
- «Processing the Concern on the Inter-Personal Level»,
- «Linking the Intra-Personal and Inter-Personal Level».

Die «diskursiven Praktiken» des «Transfer-Sicherns» sind abschließend:

- «Developing Transfer Practices»,
- «Corroborating Learning and Development».

In seiner Analyse der Arbeiten von Graf weist Geißler (2016, S. 56) präzisierend darauf hin, dass die «diskursiven Praktiken» mehrheitlich als basale Einzelhandlungen von Coach und Coachee zu verstehen sind und im Unterschied zu seinem Interpretationssystem *nicht* in weitere Einzelentscheidungen aufgeschlüsselt werden.

Graf (2015b) verwendet die «basalen kommunikativen Aktivitäten» und «Aufgaben» in Kombination mit sehr detaillierten Diskursanalysen auch zur Evaluation von Coaching-Prozessen. Dabei geht es um die zentrale Frage, wie die beschriebenen kommunikativen Prozesse zur Lösung der kommunikativen Aufgaben führen. Das zentrale Beurteilungskriterium stellen entsprechend die kommunikativen Reaktionen der Beteiligten dar, wie Graf in der folgenden Passage (ebd., S. 213) ausführt:

«Im Rahmen der qualitativen Herangehensweise linguistischer Forschung wird Schritt für Schritt aufgezeigt, wie die Beteiligten das Gespräch mit und in ihren Redebeiträgen konstruieren, und ihre Missverständnisse, Reparaturen, dispräferierten Antworten etc. werden als Indikatoren für Schwierigkeiten im Gespräch, d.h. Schwierigkeiten, die anfallenden kommunikativen Aufgaben zu lösen, interpretiert. Da sich Gespräche aus vielen einzelnen Redebeiträgen zusammensetzen, wird die Bedeutung einzelner Missverständnisse etc. jeweils im Kontext des gesamten Gesprächsverlaufs interpretiert. Die Qualität eines Gesprächs wird definiert als mehr oder weniger erfolgreiches Lösen der für einen bestimmten Gesprächstyp konstituierenden kommunikativen Aufgaben durch die Beteiligten, die sprachlich-kommunikativ gemäß ihren jeweiligen Rollen mit unterschiedlichen Verantwortlichkeiten und Beteiligungsvoraussetzungen agieren.»

Zur Veranschaulichung konkreter Evaluationensergebnisse wird hier eine Beschreibung angeführt, in der auch der Kommunikationsstil des Coaches und dessen Effekt auf die Coachee deutlich wird (ebd., S. 226 f.):

«Gerade zu Beginn eines professionellen Gesprächs werden daher die Weichen gestellt für den weiteren Verlauf und das erfolgreiche Bearbeiten der kommunikativen Aufgaben. Und hier zeigt sich im vorliegenden Fall auch schon das vorherrschende interaktive Muster der Ko-Konstruktion der Veränderung: Der Coach geht auf der thematischen Ebene durch das Relevant-Setzen und Weiter-

bearbeiten ausgewählter Aspekte der Darstellung der Klientin, durch das Übergehen thematischer Aspekte der Klientin, aber auch durch das Einbringen eigener Themen stark direktiv vor und behält diese thematische Dominanz entlang des gesamten Prozesses. Ein sprachliches Mittel dabei sind u.a. geschlossene Fragen und mangelnder Rederaum für die Klientin im Anschluss an diese Fragen. [...] In der letzten Sitzung wird noch einmal interaktiv deutlich, dass die Klientin entlang des Prozesses zwar der thematischen Entwicklung durch den Coach (vordergründig) folgt und ihrem Ziel so theoretisch näher kommt, ihre Zweifel und Bedenken aber auch am Ende des gesamten Prozesses nicht wirklich ausgeräumt sind. Dies legt die Frage nahe, inwieweit die Klientin die erarbeiteten Schritte zur Zielerreichung nach Beendigung des Coachings wirklich und nachhaltig umsetzen wird.»

Besonders zu würdigen am Vorgehen von Graf ist, dass, wie von ihr selbst hervorgehoben, dem dynamischen und komplexen Aspekt des Verlaufs von Coaching-Prozessen Rechnung getragen wird und als Beurteilungskriterium für die Bewertung der Qualität eines Coachings neben dem Coach-Verhalten vor allem auch die Reaktionsweisen der Coachees mitberücksichtigt werden.

Das Kategoriensystem KaSyCo von Silvia Deplazes

Deplazes entwickelt in ihrer Promotionsarbeit (Deplazes 2016) ein Kategoriensystem zur Analyse von Coaching-Prozessen (KaSyCo), mittels dessen «Interventionen» und «Tools» der Coach- und Coachee-Aktivitäten erfasst werden. Anhand von 27 videoaufgezeichneten Coaching-Sitzungen wurden induktiv Kategorien gebildet. Die methodische Grundlage dafür bildete eine strukturierende qualitative Inhaltsanalyse (ebd., S. VII).

Das System umfasst insgesamt 85 Kategorien, mittels deren Coach-Interventionen erfasst werden. Diese verortet Deplazes in einer Matrix von acht «Interventionsformen» und fünf «inhaltlichen Fokussen». Die Interventionsformen sind «Zuhören», «Reflexion», «Fragen», «Handlungsanleitung», «Erläuterung», «Stellungnahme», «Humor» und «übrige». Die inhaltlichen Fokusse sind «Sachebene/Klientensystem», «Erleben und Verhalten der Klienten», «Körperwahrnehmung und körperlicher Ausdruck», «Coaching-Prozess» und «andere».

Als exemplarische Darstellung werden in der folgenden Übersicht die in der Analyse identifizierten Fragetypen (= eine der acht Coach-Interventionen) und darauf bezogene inhaltliche Fokusse präsentiert (vgl. Tabelle 2.12).

In Anlehnung an das sprechakttheoretische Fundament des «sinterschließenden Interpretationssystems» von Geißler (2016) lässt sich hier erkennen, dass Deplazes zur Bestimmung der 85 Kategorien – hier illustriert am Beispiel der Interventionsform «Fragen» – mit «Interventionsformen» einen illokutionären Fokus setzt, mittels dessen die Beziehung von Coach, Coachee und Gesprächsinhalt be-

stimmt wird. Die (hier fünf) «inhaltlichen Fokusse» präzisieren im Sinne eines propositionalen Aspekts den Kommunikationsinhalt der Gesprächspartner. Entsprechend weisen die Systeme von Deplazes und Geißler eine gewisse Verwandtschaft auf.

Tabelle 2.12 Induktiv identifizierte Fragetypen zur Erfassung von Coach-Interventionen nach Deplazes (2016, S. 242)

Fragetypen	zirkuläre Frage	hypothetische Frage	Skalierungsfrage	offene Frage	geschlossene Frage
Sachebene/ Klientensystem	Frage zum Klientensystem				
	Einstiegsfrage	Einstiegsfrage	Einstiegsfrage	Einstiegsfrage	Einstiegsfrage
Erleben und Verhalten des Klienten	Fragen nach dem Erleben und Verhalten				
	Frage nach den Bedürfnissen				
	Frage nach Bildern				
	Frage zum Transfer				
Körperwahrnehmung, körperlicher Ausdruck	Frage nach Körperwahrnehmung oder körperlichem Ausdruck				
	Frage nach psychodramatischen Elementen	Frage nach psychodramatischen Elementen	Frage nach psychodramatische Elementen	Frage nach psychodramatischen Elementen	Frage nach psychodramatischen Elementen
Coaching-Prozess	Zielklärungsfrage	Zielklärungsfrage	Zielklärungsfrage	Zielklärungsfrage	Zielklärungsfrage
	Frage zum Verlauf des Coaching-Prozesses				
	Zielerrreichungsfrage	Zielerrreichungsfrage	Zielerrreichungsfrage	Zielerrreichungsfrage	Zielerrreichungsfrage
Andere					

Zur Kategorisierung der Coach-Interventionen identifiziert Deplazes ferner acht «Tools», die nicht weiter strukturiert wurden (Deplazes 2016, S. 138 f.). Diese sind

«imaginativer Rollentausch», «Arbeit mit inneren Anteilen», «Accessing», «Embodiment», «Visualisierung der gemeinsamen Arbeit», «Visualisierung fachlicher Inputs», «Rollenspiel des Coaches» und «Reflecting Team».

Das System umfasst weiter 26 Kategorien zur Erfassung der Coachee-Aktivitäten, eingebettet in die Achsen «Aktivitätsformen» und «inhaltliche Fokusse» (ebd., S. 141 ff.). Damit wird auch für die Verortung dieser Kategorien zwischen einer illokutionären und einer propositionalen Dimension unterschieden. Die neun Aktivitätsformen sind «Erläuterung», «Reflexion», «Antizipation», «Imagination», «Self-Awareness», «Physische Tätigkeit», «Zuhören», «Humor» und «übrige». Die fünf «inhaltlichen Fokusse» sind «Sachebene/Klientensystem», «Erleben und Verhalten», «Körperwahrnehmung und -ausdruck», «Coaching-Prozess» und «andere».

Da das Kategoriensystem zur Erfassung der Coachee-Aktivitäten weniger umfangreich ist, wird es hier (vgl. Tabelle 2.13) vollständig abgebildet (ebd., S. 287).

Auf der Grundlage statistischer Analysen konnte Deplazes durch die Anwendung des Kategoriensystems zeigen, dass professionelle Coaches (ebd., S. 175) vor allem «zuhören», «Fragen stellen», «Aussagen der Kundinnen reflektieren», «Ratschläge formulieren» und «eigene Meinungen äußern». Das Verhalten der Coachees ist dagegen mehrheitlich bestimmt durch «zuhören», «reflektieren» und «das eigene Umfeld erläutern».

In weiteren Untersuchungen konnte Deplazes zudem zeigen, dass die ambivalente Lehrmeinung zum Einsatz direkter und non-direktiver Interventionen sich in der Coaching-Praxis nicht wiederfinden lässt, da in beinahe allen von ihr untersuchten Coaching-Sitzungen direkte Interventionen beobachtet wurden (ebd.). In einer weiteren Untersuchung konnte Deplazes darüber hinaus zeigen, dass sich das Antwortverhalten der Coachees bei offenen und geschlossenen Frage kaum unterscheidet (ebd.).

Besonders zu würdigen am Ansatz von Deplazes ist, dass sie ein umfassendes Kategoriensystem zur Bestimmung der Coach- und Coachee-Aktivitäten gebildet hat, dass sowohl illokutionäre als auch propositionale Dimensionen aufweist. Darüber hinaus sind auch die weiterführenden Anwendungen des Kategoriensystems, wie eben beschrieben, als positiv zu bewerten. Es bleibt zu hoffen, dass weitere Fragestellungen, in denen vor allem auch der Zusammenhang von Coach- und Coachee-Verhalten stehen, mittels des Kategoriensystems und im Sinne des «Microanalytic Sequential Process Design» untersucht werden.

Tabelle 2.13 Induktiv entwickelte Kategorien zur Erfassung von Kunden- oder Kundinnen-Aktivitäten nach Deplazes (2016, S. 287)

Aktivitätsform	Erläuterung	Reflexion	Antizipation	Imagination	Self-Awareness	Physische Tätigkeit	Zuhören	Humor	übrige
Sachebene/ Klienten- system	Kontext- beschreibung		Antizipation einer Zukunft im Klienten- system	Imagination bestimmter Situationen					
	Fachwissen und Verweise zu Literatur			Imagination bestimmter Rollen					
Erleben und Verhalten des Klienten	Traum- erzählung	Reflexion des eigenen Erlebens und Verhaltens	Antizipation des eigenen Erlebens und Verhaltens		Selbstauf- merksamkeit			Lachen	
		Reflexion zu Bedürfnissen							
		Verbalisie- rung von Wahr- nehmungen durch Bilder							
		Reflexion zum Traum							

Diskussion der vorgestellten Studien

In den vorangehend präsentierten Forschungsansätzen geht es darum, zu untersuchen, worin professionelle Coachings als Verhaltensweisen respektive Interaktionssequenzen von Coach und Coachee konkret bestehen. In allen Ansätzen wurden zu diesem Zweck Kategorien entwickelt und mehrheitlich überprüft, wie die einzelnen Ansätze Coaching-Verläufe besonders gut beschreiben.

So kommt Geißler etwa zum Schluss, dass Coaches oft Fragen stellen und das Gesagte der Coachees spiegeln. Damit wählen Coaches mehrheitlich facilitative Sprechhandlungen. Coachees dagegen vermitteln oft fallspezifisches Wissen und offenbaren sich häufig selbst, womit sie oft instruktionalistischen Sprechhandlungen den Vorrang geben.

Das Team von Tatiana Bachkirova kommt zu einem ähnlichen Schluss, jedoch nicht aus einer Auswertung von Coaching-Verläufen, sondern aufgrund erfasster Lehrmeinungen professioneller Coaches, orientiert am von Bachkirova et al. entwickelten «Descriptor»-Set. So wird in ihrer Untersuchung deutlich, dass Coaching durch zwei Fragetypen besonders gut charakterisiert werden kann:

- «Coach asks questions helping the client to elaborate.»
- «Coach asks questions that appear to open new possibilities for the client.»

Zudem lässt sich gemäß den Untersuchungen von Bachkirova et al. Coaching durch folgende Deskriptoren gut von anderen Berartungsformaten abgrenzen:

- 7 «Coach and client explore the deeper meaning of a presenting issue.»
- 8 «Coach points out a recurrent theme in client's behavior.»

Deplazes generiert durch ihre Analysen die Erkenntnis, dass Coaches vor allem «zuhören», «Fragen stellen», «Aussagen der Kundinnen reflektieren», «Ratschläge formulieren» und «eigene Meinungen äußern». Coachees zeigen vor allem folgende Verhaltensweisen: «zuhören», «reflektieren» und «das eigene Umfeld erläutern». Mit diesen Ergebnissen werden jene von Geißler und Bachkirova gewisserweise infrage gestellt – ein Befund, der in weiteren Untersuchungen überprüft und entsprechend erklärt werden muss.

Entsprechende Häufigkeitsauszählungen liegen für die Kategorien von Graf bis anhin nicht vor, weshalb ein entsprechender Ergebnisvergleich nicht möglich ist.

Der Ansatz von Geißler fällt durch seine außerordentlich präzise, auf elf Entscheidungsdimensionen basierende Bestimmung einzelner Kommunikationsentscheidungen als wichtige Unterscheidungsmerkmale auf. Angesichts der – aus kombinatorischen Gründen betrachtet – enormen Vielfalt an Kommunikations-

entscheidungsvarianten kann die anvisierte «Entscheidungssystematik» noch nicht als endgültig bezeichnet werden, sondern als *Work in Progress*. Ein konkretes Beispiel für diesen Rekonstruktionsprozess ist die umfassende Fragentypologie, die Geißler in Zusammenhang mit den Entscheidungsdimensionen entwickelt hat (vgl. Geißler 2016, S. 375–464).

Das «Descriptor»-Set von Bachkirova et al. wurde genutzt, um Lehrmeinungen professioneller Coaches mit Blick auf charakteristische Merkmale von Coaching zu erfassen und Coaching damit von anderen Beratungsformen auch abgrenzen zu können. Die Untersuchung faktischer Coaching-Prozesse steht noch an. Dazu sollen aus den identifizierten «Descriptors» zunächst noch Skalen entwickelt werden.

Der linguistische Ansatz von Graf charakterisiert sich über das drei Abstraktionsstufen umfassende Kategoriensystem, in dem «basale kommunikative Aktivitäten» von «kommunikativen Aufgaben» und «diskursiven Praktiken» unterschieden werden. Bezeichnend für den Ansatz ist ferner der Fokus auf das interaktive Geschehen zwischen Coach und Coachee (Ko-Konstruktionsprozess) respektive die Annahme, dass es im Kern von Coaching darum geht, kommunikative Aufgaben erfolgreich zu bewältigen. Besonders wertvoll erscheint dabei der Versuch, dem komplexen und dynamischen Charakter von Coaching durch die Abbildung (wiederkehrender) «basaler kommunikativer Aktivitäten» gerecht zu werden. Weiter ist auch die Evaluation der Qualität von Coaching-Verläufen über das Kriterium der unmittelbaren Coachee-Reaktion als positiv zu werten, da damit die wichtige Position der Coachees gebührende Beachtung erhält.

Der Ansatz von Deplazes verwendet zur Beschreibung der identifizierten Kategorien – analog zu Geißler – zwei sprechakttheoretische Dimensionen: die Dimension der Interventions-/Aktivitäten-Form (= illokutionärer Aspekt) und die Dimension der inhaltlichen Fokusse (= propositionaler Aspekt). Durch diese zweifache Bestimmung der Kategorien weist das System eine Nähe zum Interpretationssystem von Geißler auf und hebt sich zugleich von den Ansätzen von Bachkirova und Graf ab.

2.3.3 Präzisierung des Forschungsdesiderats

Mit diesem Streifzug durch die Landschaft an Studien und Forschungsansätzen, die der oben skizzierten Coaching-Forschungslandkarte (vgl. Kapitel 2.3.1) zugeordnet werden können, erfolgt nun – im Anschluss an der an Greifs Evaluationsmodell orientierten Darstellung – eine zweite Bilanzierung des Forschungsstands.

Tabelle 2.14 Verortung von Studien in der prozessorientierten Coaching-Forschungslandkarte

<p>«Process Outcome Design»</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hypothesenprüfendes Ratingsverfahren zur statistischen Bewertung der Korrelation unterschiedlicher Prozessvariablen und finaler Ergebnisse eines Coachings («Wirkfaktorenforschung») (Greif 2015; Greif et al. 2012; Greif & Schubert 2014). - Hypothesenprüfendes Ratingsverfahren zur statistischen Bewertung der Korrelation unterschiedlicher Prozessvariablen und finaler Ergebnisse eines Coachings («Freiburger Erfolgsfaktoren-Modell») (Behrendt 2012; Behrendt & Greif 2018). - Hypothesenprüfendes, beobachtungs- und interviewgestütztes Verfahren zur statistischen Bewertung der Korrelation zwischen dominantem Coach-Verhalten und den Ergebnissen sowie der Beziehungsqualität eines Coachings (Janiro et al. 2013). - Hypothesenprüfendes, beobachtungs- und interviewgestütztes Verfahren zur statistischen Bewertung der Korrelation zwischen Coaching-Beziehung und Ergebnissen im Coaching (Geschnitzer & Kauffeld 2015). - Hypothesenprüfendes, beobachtungs- und interviewgestütztes Verfahren zur statistischen Bewertung der Korrelation zwischen dem Erleben empathischer Coach-Verhaltens seitens der Coaches und Kundinnen oder Kunden einerseits und faktisch beobachtetem, empathischem Coach-Verhalten sowie dessen Einschätzung durch die Kundinnen und Kunden andererseits (Will et al. 2016).
<p>«Helpful Factors Design»</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Interview- und fragebegünstigte Untersuchungen zu «critical moments» im Coaching, basierend auf den Erlebensperspektiven von Kunden und Kundinnen, Coaches und Auftraggebenden. Übergeordnetes Ziel ist dabei, inhaltsanalytisch Kategorien zu «critical moments» respektive zu deren Wahrnehmung zu bilden (Day et al. 2008; de Haan 2008c; de Haan 2008b; de Haan et al. 2010b; de Haan et al. 2010a; de Haan & Niels 2012; de Haan & Niels 2014; de Haan & Nieß 2015).
<p>«Microanalytic Sequential Process Design»</p>	<ul style="list-style-type: none"> - In Auseinandersetzung mit faktischen Coaching-Prozessen abduktiv entwickeltes, «sinnerschließendes Interpretationsverfahren» zur Bestimmung einzelner Sprechakte (Kommunikationsentscheidungen) von Coach und Kunde oder Kundin, basierend auf einem elf Dimensionen umfassenden Kategoriensystem. Übergeordnetes Ziel ist die Begründung von Coaching als «kommunikationsgattung» (Geißler 2016). - In Auseinandersetzung mit professionellen Coaches entwickeltes, «Q-Methodology»-gestütztes, achtzig Kategorien umfassendes Analyseverfahren zur Erfassung jener Merkmale, die es nach den Vorstellungen professioneller Coaches erlauben, sowohl Coachings unterschiedlicher Qualität zu bewerten als auch Coaching von anderen Beratungsformaten zu unterscheiden. Geplant sind weiter die Erfassung 2) der Vorstellungen von Coach und Kunden oder Kundinnen zu gemeinsam erlebten Coachings und, basierend auf einer Weiterentwicklung, 3) die Untersuchung faktischer Coaching-Verläufe (Bachkítrova et al. 2015). - In der Auseinandersetzung mit faktischen Coaching-Sitzungen, diskursanalytisch gestütztes Analyseverfahren zur Rekonstruktion eines drei Abstraktionsniveaus (basale kommunikative Aktivitäten, kommunikative Aufgaben und sprachliche Verfahren) umfassenden Kategoriensystems zur Erfassung von Coaching-Prozessen. An die Rekonstruktion schließen «linguistische Evaluationen» von Coaching-Prozessen an, die unter Einsatz der basalen Aktivitäten sowie umfassender Diskursanalysen durchgeführt werden (Grat 2011; Grat 2015a; Grat 2015b). - Ein induktiv und an der strukturierenden, qualitativen Inhaltsanalyse orientiert entwickeltes, 85 respektive 24 Kategorien umfassendes System zur Erfassung der Coach-Interventionen-/Tools sowie der Kunden-Aktivitäten sowie zur Anwendung auf weiterführende Forschungsfragen wie etwa auf die Prüfung des empirischen Gehalts von Coaching-Lehrmeinungen oder der unmittelbaren Wirkung unterschiedlicher Coaching-Interventionen bei den Kundinnen und Kunden (Deplazes 2016).
<p>«Significant Event Design»</p>	<p>Forschungswiderat, das mit der vorliegenden Studie angegangen wird.</p>

Dabei wird deutlich, dass die Forschungslandkarte wichtige Forschungsthemen und -zugänge adressiert und dass Untersuchungen dazu auch schon existieren. Die Bilanzierung macht aber auch deutlich (vgl. dazu auch Tabelle 2.14), dass noch viele relevante Forschungsfragen unbeantwortet bleiben und insbesondere auch noch keine «Significant Event Design»-orientierte Studien vorliegen. In solchen Studien ginge es darum, bedeutsame Coaching-Ereignisse auf der Grundlage faktischer Coaching-Verläufe zu erforschen.

Diesem Forschungsanliegen ist die vorliegende Arbeit gewidmet. Der Grund liegt darin, dass ein solcher Forschungszugang dem komplexen und dynamischen Charakter von Coaching in besonderer Weise gerecht werden kann. Im Sinne der Orientierungsfunktion von Coaching-Forschung (Fietze 2011) soll damit ein Beitrag an die weitere Professionalisierung von Coaching geleistet werden. Die Intention ist also, weiter «Licht in die Blackbox des Beratungsprozesses [zu] bringen und vor allem diejenigen Aspekte [zu] beleuchten, die durch professionelles Handeln beeinflusst werden und durch empirische Erkenntnisse optimiert werden können» (ebd., S. 28). Praktikerinnen und Praktikern soll so im besten Fall eine Handlungsorientierung respektive eine «Entscheidungshilfe in Zweifelsfragen, eine Risikominderung ihrer professionellen Interventionen und eine Entlastung ihrer Handlungsverantwortung» (ebd., S. 29) an die Hand gegeben werden. Dabei wird die Handlungsorientierung aufgrund des Bezugs zur zentral steuerungsrelevanten Idee «bedeutsamer Ereignisse» idealerweise hoch sein.

2.4 «Significant Event Design»-orientierte Psychotherapie-Studien als Ausgangspunkt für das Design zur Untersuchung «bedeutsamer Momente» im Coaching

Als Ausgangspunkt für die Bestimmung des Forschungsdesigns der Untersuchung zu «bedeutsamen Momenten» im Coaching werden drei psychotherapieorientierte Forschungsansätze vorgestellt: die «Task Analysis» (Greenberg 1984; Greenberg 2007; Pascual-Leone, Greenberg & Pascual-Leone 2009), die «Comprehensive Process Analysis» (Elliott et al. 1994) und die «Assimilation Analysis» (Stiles et al. 1990). Elliott ordnet diese drei Ansätze dem «Significant Event Design» des «Change Process Research»-Paradigmas zu, da in allen relevante Therapieereignisse auf der Grundlage faktischer Therapieverläufe untersucht werden.

Die zentralen methodologischen, theoretisch-inhaltlichen und methodischen Aspekte dieser drei Ansätze werden nun als Grundlage des anschließend in Kapitel 3 präsentierten Forschungsdesigns vorgestellt.

2.4.1 «Task Analysis»

Ziel

In der «Task Analysis» wird geprüft, wie Patientinnen und Patienten ihre psychologischen Probleme, gerahmt als «therapeutische Aufgaben» («Tasks»), erfolgreich bearbeiten. Als Forschungoutput werden Modelle entwickelt, in denen jene Teilaufgaben enthalten sind, die zur Bewältigung der jeweiligen therapeutischen Aufgabe bearbeitet werden müssen. Beispiele solcher Aufgaben sind das Überwinden von Unentschiedenheit oder Hilflosigkeit sowie das Lösen von Beziehungsproblemen (Greenberg 2007, S. 17).

Der Ansatz wird den «Significant Event Design»-orientierten Psychotherapie-Studien zugeordnet, weil es dem Begründer Greenberg darum ging, «to study the performance of the client changes in these key moments», wobei ein «moment» als «clinically meaningful client-therapist interactional sequence» definiert wird (ebd., S. 15 f.).

Ursprung

Der Ursprung der «Task Analysis» liegt in Management-Studien zum Verlauf von Arbeitsprozessen. Diese wurden in den 1940er Jahren durchgeführt. In den 1980er Jahren übertrug Greenberg die Idee der Strukturierung von Arbeitsprozessen auf die Analyse psychotherapeutischer Veränderungsprozesse (ebd., S. 15 f.).

Analyseschritte

Die «Task Analysis», die von therapeutisch geschulten Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen durchgeführt werden soll, umfasst sowohl eine Entdeckungs- als auch eine Validierungsphase (ebd., S. 16). Zu Beginn der *Entdeckungsphase* wird das vorliegende und zu untersuchende, «affektiv-kognitive Problem» im Sinne der therapeutischen Aufgabe spezifiziert («specifying the tasks»). Dazu werden Verhaltensmarker («behavioral marker»), in denen der Problemzustand besonders deutlich erkennbar wird, im Datenmaterial identifiziert, und das zu untersuchende Problem wird beschrieben. Etwa so: «The presence of a lingering, unresolved feeling such as hurt or resentment» (ebd., S. 17).

Als Nächstes werden in Form theoretischer Annahmen Teilaufgaben und damit verbundene Arbeitsprozesse beschrieben, die zur Lösung des Problems notwendig erscheinen (ebd.). Mit Bezug darauf wird nun ein «theoretisches Modell» (für ein konkretes Beispiel vgl. Abbildung 2.4) entwickelt («construct the rational model»). Fragen, die sich die auch praktisch-therapeutisch tätigen Forschenden während dieses Schritts stellen, sind etwa: «How do I think clients resolve this particular

task?» oder «What essential performance steps must the client go through to resolve this problem?» (ebd., S. 19).

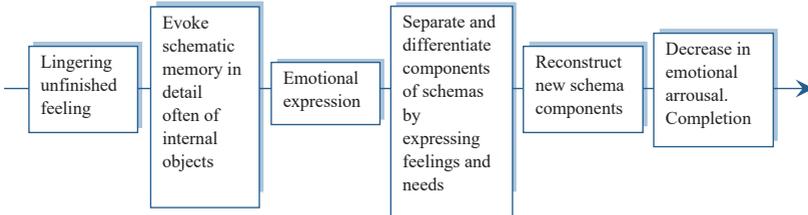


Abbildung 2.4 Theoretisches Modell zur Überwindung ungelöster Gefühle («unfinished business») (Quelle: Greenberg 2007, S. 19)

Wie das folgende Zitat verdeutlicht, liegt der Sinn dieses theoretischen Modells darin, einen möglichst neutralen Feldzugang sicherzustellen:

«As we have said, the investigators, as best they can, attempt to bracket their pre-conceptions and suspend their anticipations, hunches, and expectations, made explicit in the rational model, to receive, in as uninvested a fashion as possible, what is there to observe in the actual performance.» (Greenberg 2007, S. 19)

Nach der Entwicklung des theoretischen Modells wird das Fallmaterial auf darin nachweisbare Teilaufgaben untersucht («conduct the empirical task analysis»). In Anlehnung an die Grounded Theory wird nun, basierend auf vergleichbaren Fällen, ein «empirisches Modell» der zur Lösung der therapeutischen Aufgabe notwendigen Teilaufgaben entwickelt (für Details dazu vgl. ebd., S. 19–22). Ebenso gilt es in diesem Schritt, Messverfahren zu entwickeln, mit denen die Bewältigung der identifizierten Teilaufgaben in der noch bevorstehenden Validierungsphase überprüft werden können (ebd., S. 22).

Im letzten Schritt der Entdeckungsphase werden das theoretische und das empirische Modell in ein theoretisch-empirisches Modell («synthesizing a rational-empirical model») übergeführt (als Beispiel vgl. Abbildung 2.5). Dabei geht es darum, das theoretische Modell im Kontrast zum empirischen Modell zu bestätigen, zu erweitern oder zu modifizieren (ebd., S. 23).

Greenberg präzisiert, dass es sich bei diesem Modell nicht um ein lineares Ablauf-, sondern um ein Strukturmodell handelt, indem die notwendigen Teilaufgaben und damit verbundenen Arbeitsprozesse abgebildet werden. Feedbackprozesse, Rückwärts- oder Vorwärtsbewegungen der Patientinnen und Patienten werden nicht berücksichtigt (ebd.).

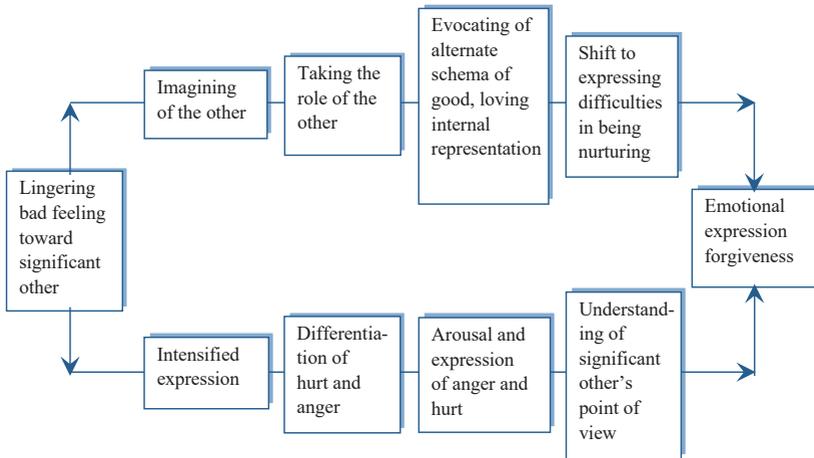


Abbildung 2.5 Theoretisch-empirisches Modell der Überwindung einer unvollständigen Erfahrung («incomplete experience») (Quelle: Greenberg 2007, S. 23)

In der hier nicht ausgeführten Validierungsphase wird das theoretisch-empirische Modell im Sinne eines deduktiven Vorgehens empirischen Prüfungen unterzogen (für weitere Details vgl. ebd., S. 26 ff.).

Methodologische und erkenntnistheoretische Grundlagen

Methodologische Grundlage der Entdeckungsphase der «Task Analysis» ist das Modell der Abduktion nach Peirce (Harthshorne, Weiss & Burks 1965). Kerngedanke dabei ist, dass ein theoretisches Modell durch empirische Beobachtungen so lange weiterentwickelt wird, bis eine Sättigung auftritt (Greenberg 2007, S. 25).

Besonders an der «Task Analysis» ist, dass im Unterschied zu herkömmlichen Anwendungen der Grounded Theory oder der phänomenologischen Analyse nicht die subjektiven Perspektiven der Patientinnen und Patienten, sondern ihre faktischen Verhaltensweisen und ihr Sprechverhalten analysiert und ausgewertet werden (ebd.).

Greenberg (ebd., S. 26) rechnet den hier beschriebenen Weg der Entwicklung eines theoretisch-empirischen Modells, erkenntnistheoretisch gesprochen, dem «dialektisch-konstruktivistischen» Paradigma zu (Greenberg & Pascual-Leone 1995), das sich zwischen Realismus und Konstruktivismus positioniert, also davon ausgeht, dass die Wirklichkeit bis zu einem gewissen Grad konstruiert ist, teilweise aber auch als solche erkannt werden kann. Dazu ein präzisierendes Zitat:

«In this view, although it is not possible to be completely objective, and that observation is not theory free, reality is offering constraints from which we can construct what we know. Thus, although we can never know what is actually out there, it is possible to make progressive approximations toward describing constraints that do exist in reality. Investigation then results in the construction of explanatory models that mediate between empirical reality and social construction [...]. This is the goal of task analysis: to construct explanatory models that help to capture some of the invariants across resolution performance.» (Greenberg 2007, S. 26)

2.4.2 «Comprehensive Process Analysis»

Ziel

Die «Comprehensive Process Analysis», kurz CPA (Elliott 1989; Elliott et al. 1994), zählt deshalb zu den «Significant Event Design»-orientierten Psychotherapie-Studien, weil darin Merkmale, Einflussfaktoren und Effekte ausgewählter Klassen von «important moments of therapeutic change» untersucht und passende Modelle dazu entwickelt werden (Elliott et al. 1994, S. 180 ff.). Im Unterschied zur «Task Analysis» geht es somit *nicht* um die umfassende Analyse der Bearbeitung konkreter psychischer Probleme.

Ursprung, Grundbegriffe und Grundannahmen

Elliott positioniert die CPA als qualitative Forschungsstrategie, die sich im Unterschied zu quantitativen Untersuchungen durch weniger reduzierende Therapieannahmen auszeichnet. Im Kern der CPA und in der genannten Abgrenzung liegt die Annahme, dass nicht alle Ereignisse einer Therapie für den Veränderungsprozess von Patientinnen und Patienten gleich wichtig sind, sondern dass deren Wichtigkeit variiert (vgl. dazu Elliott 1989, S. 167 f.). Auf dieser Grundlage untersucht Elliott klinisch relevante Ereignisse, die er als «turning points» bezeichnet und in denen sich für Patientinnen und Patienten etwas «zum Besseren» wendet (Elliott 1984, S. 251).

Bedeutsame Therapieereignisse definiert er so:

«Significant therapy events consist of sequences of client and therapist actions which facilitate specific psychological impacts in clients. For example, if a client requests help in understanding something about the self and the therapist offers an interpretation involving the client's core conflicts, delivered in a warm, collaborative manner, the client may experience helpful insight into the self.» (Elliott 1989, S. 165)

Elliott betont mit bedeutsamen Therapieereignissen somit das produktive Zusammenspiel von Therapeutenintervention und Klientenprozessen, deren Existenz gemäß seinen Ausführungen bereits von anderen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern bestätigt wurde (z.B. Elliott et al. 1985; Kelman 1969; Mahrer & Nadler 1986). Ein weiteres Merkmal der CPA ist, dass phänomenologische Daten im Sinne der Erlebensperspektive und auch Verhaltensdaten im Sinne faktischer Therapieverläufe zur Analyse bedeutsamer Ereignisse berücksichtigt werden (Elliott 1984).

Sechs Analyseprinzipien

Das methodische Vorgehen der CPA orientiert sich an sechs Analyseprinzipien. Das *erste* besagt, das je Untersuchung *nur eine* Klasse bedeutsamer Therapieereignisse untersucht wird. Grund dafür ist die Annahme, dass in Therapieprozessen enthaltene Ereignisse zu heterogen sind, um sie auf sinnvolle Weise miteinander verbinden zu können (Elliott 1989, S. 169). Das *zweite Prinzip* besagt, dass die identifizierten Therapieereignisse anhand des «Framework for Comprehensive Process Analysis» (vgl. Tabelle 2.15) analysiert werden. Dieses enthält «Faktoren», die helfen, bedeutsame Therapieereignisse zu verstehen.

Das *dritte CPA-Prinzip* besagt, dass drei bis fünf Forschende die ausgewählten Therapieereignisse auswerten sollen, um nicht Gefahr zu laufen, wichtige Aspekte zu übersehen. Im Unterschied zu Ratingverfahren, in denen in der Regel ebenfalls mehrere Forschende parallel arbeiten, werden die Forschenden in diesem qualitativen Ansatz nicht durch vorgängig gesetzte Kategorien oder Ratingskalen eingeschränkt. Stattdessen geht es darum, induktiv und im diskursiven Austausch zu entsprechenden Erkenntnissen zu gelangen. Idealerweise bringen die Forschenden – analog zur «Task Analysis» – klinische Erfahrung mit (ebd., S. 171 f.).

Das *vierte CPA-Prinzip* betont, dass auch quantitative Instrumente eingesetzt werden sollen – dies, um unabhängig von den beschriebenen qualitativen Analyse-schritten die klinische Relevanz der untersuchten Ereignisse zu überprüfen (Elliott 1989, S. 172). Ein Beispiel für ein solches Instrument ist das «Patient Experiencing Rating» nach Klein, Mathieu-Coughlan und Kiesler (1986).

Das *fünfte Prinzip* der CPA beinhaltet, dass die Annahmen und Erwartungen der Forschenden, analog zur «Task Analysis», sichtbar gemacht werden sollen – dies, um zu verhindern, dass nicht explizierte Annahmen die Untersuchungsergebnisse negativ beeinflussen. Als Ausdruck für dieses Prinzip schreibt Elliott «letting the data speak for themselves» (Elliott 1989, S. 172).

Das *sechste und letzte Prinzip* der CPA beinhaltet, dass auf der Grundlage der vollzogenen Analyse und im Austausch der Forschenden tentative Prozessmodelle zu bedeutsamen Therapieereignissen entwickelt werden sollen. Diese können

durch thematische Auswertungen mehrerer Modelle auch in übergeordnete Modelle übergeführt werden (ebd., S. 173).

Tabelle 2.15 Framework for comprehensive process analysis (Quelle: Elliott 1989, S. 170)

Framework	
I.	Expansion of implicit and explicit propositions in event (What is said «between the lines», including key propositions in event and derived by client)
II.	Contextual factors
	A. Background (relevant features of client and therapist which preceded and were brought to treatment, including client basic interpersonal conflicts, client style/symptoms, client situation, therapist personal characteristics, therapist treatment principles)
	B. Pre-session context (important events that have occurred since treatment began, in or out of treatment, including extratherapy events, previous sessions)
	C. Session context (important sessions or features of the session in which the significant event occurs, including client and therapist tasks, alliance, relevant events)
	D. Episode context (what has been happening in the current episode leading up to the event, including client and therapist tasks, relevant events, local cue)
III.	Event factors (Characteristics of the client and therapist's responses within the event that explain its significance)
	A. Action (tasks and response modes within the event)
	B. Content (what is being talked about that is so relevant to the impact)
	C. Style/state (e. g., friendly, long, vivid)
	D. Quality (extent to which client and therapist are working skillfully or well at the relevant therapeutic tasks)
IV.	Impact of Client
	A. Process impact pathway (the sequence of observable responses by client and therapist during and immediately following the event)
	B. Client experience pathway (the sequence of internal experienced responses by the client during and immediately following the event)
	C. Delays impact of event (subsequent therapeutic impacts and changes in client apparently due to event)
	D. Effectiveness of event (quantitative measures bearing on the effectiveness of the event, including immediate impact (within session), session outcome, delayed effectiveness (e. g. one-month follow-up), treatment outcome)

Vier Arbeitsschritte

Den sechs Prinzipien weist Elliott *vier Arbeitsschritte* zu: erstens die *Sammlung*, zweitens die *Analyse* von Einzelereignissen (*analysis of single events*), drittens die Analyse der gesammelten Ereignisse (*analysis of collections of significant events*) und viertens die Erfassung und Überprüfung der Erwartungen und Annahmen der Beobachter (ebd.). Im ersten Arbeitsschritt werden sechs bis zehn als ähnlich wichtig eingestufte bedeutsame Therapieereignisse einer Klasse ausgewählt. Dazu werden Patientinnen oder Patienten in Interviews, Fragebögen oder «tape-assisted recall»-Verfahren gefragt, welche Momente ihrer Therapien sie als besonders hilfreich erlebt haben. Im zweiten Arbeitsschritt werden die identifizierten Ereignisse einschließlich des episodischen Kontexts transkribiert. Die Forschenden fertigen umfassende Sitzungsnotizen an, um wichtige Aussagen von Therapeut und Patientin festzuhalten und um beobachten zu können, was nach diesen bedeutsamen Ereignissen weiter geschieht. Die Bedeutung der Ereignisse soll herausgearbeitet werden («expansion of meanings in event»). Das heißt, es sollen Vorstellungen darüber entwickelt werden, was der Patient und die Therapeutin wirklich gesagt haben und welche Schlüsselbedeutungen («key meanings») für die Patienten oder Patientinnen darin erkennbar werden. Jetzt entwerfen die Forschenden je individuell einen «Ereignispfad» des bedeutsamen Ereignisses inklusive darauf bezogener Einflussfaktoren und Folgen für die Patienten und Patientinnen. In argumentativer Auseinandersetzung müssen sie sich auf eine Variante der Expansion und des Ereignispfades einigen⁹ (ebd., S. 177).

Sobald die Ereignispfade entwickelt sind, werden mittels Grounded Theory im dritten Arbeitsschritt (= «Analyse der Sammlung von Ereignissen») die ausgewerteten Fälle zueinander in Beziehung gesetzt und gemeinsame relevante Themen analysiert. Auf diese Weise sollen fallübergreifende Modelle entwickelt werden, die Auskunft darüber geben, wie bedeutsame Therapieereignisse entstehen und sich entfalten. Als Ergebnis dieser Analysen spricht Elliott von «allgemeinen Modellen» wie etwa dem «General Model of Insight Events» (Elliott et al. 1994, S. 460). Als Variante davon beschreibt Elliott «Mikromodelle», in denen im Unterschied zu den allgemeinen Modellen kurze Sequenzen der Ereignispfade sehr präzise dargestellt werden. Bezugsgröße sind hier einzelne Sprechakte der

9 Gibt es keine Einheit unter den Forschenden, muss das «Mehrheitsprinzip» angewendet werden. Ein Test zur Unterscheidung, ob ein Element in den Ereignispfad aufgenommen werden soll oder nicht, besteht zudem darin, das Element auf drei Kriterien hin zu prüfen: 1) Ist es in Bezug auf das Ereignis tatsächlich gegenwärtig? 2) Ist das Element nicht mit anderen Elementen redundant? Und 3): Ist das Element in Bezug auf das Zustandekommen oder die Erklärung des Ereignisses oder seiner Folgen wichtig? (Vgl. dazu Elliott 1989, S. 177).

Therapeuten sowie deren Folgen für die Patienten oder Patientinnen, die während der bedeutsamen Ereignisse konkret beobachtet werden konnten (Elliott 1989, S. 180–182). Im vierten und letzten Arbeitsschritt werden die vor der Auswahl der bedeutsamen Ereignisse explizierten Annahmen der Forschenden hinsichtlich relevanter Einflussfaktoren und Ereignisfolgen mit den tatsächlichen Ergebnissen verglichen (Elliott 1989, S. 183).

Methodologische Grundlagen

Elliott ordnet die CPA der qualitativen Sozialforschung und Methodologie zu. Dazu zählt er besonders Methoden zur Erhebung phänomenologischer Daten (Erlebensperspektiven der Patienten/Therapeutinnen) sowie die interpretative Analyse und Auswertung in Anlehnung an das CPA-Framework.

2.4.3 «Assimilation Analysis»

Ziel

In der «Assimilation Analysis» werden psychologische Veränderungsprozesse von Patientinnen und Patienten untersucht. Die Leitfrage ist, wie Patienten oder Patientinnen «problematische Erfahrungen» in Psychotherapien in bestehende Schemata integrieren (Stiles & Angus 2001, S. 112),¹⁰ um so deren negative Wirkungen aufzulösen. Das übergeordnete Forschungsziel der «Assimilation Analysis» liegt darin, das bereits entwickelte «Assimilation Model» als allgemeines psychologisches Veränderungsmodell fortwährend weiter zu differenzieren.

Ursprung, Grundbegriffe und Grundannahmen

Die «Assimilation Analysis» als Forschungsansatz und das daraus entwickelte «Assimilation Model» entstanden als Folge missratener Versuche, psychotherapeutische Prozesse mit finalen Therapieergebnissen auf der Grundlage linearer statistischer Modelle miteinander in Beziehung zu setzen (Stiles 2006, S. 389).

10 In einem neueren Beitrag (Stiles & Angus 2001, S. 112) beschreibt Stiles, dass es mittlerweile unterschiedliche Formulierungen des «Assimilation Model» gibt. Neben der ursprünglichen Schemaversion (Stiles et al. 1990), die auf die kognitive Entwicklungstheorie nach Piaget (1970) zurückgeht, gibt es auch die Variante der Assimilation problematisch erscheinender innerer Stimmen in ein dominantes Stimmenensemble (Honos-Webb & Stiles 1998) sowie die auf die Kognitionswissenschaften zurückgehende Version der Verlinkung unvereinbar erscheinender Erinnerungen (Williams, Stiles & Shapiro 1999).

Begrifflich wurden «problematische Erfahrungen» als «a memory, wish, feeling, idea or attitude that is threatening or painful to the client» (Stiles & Angus 2001, S. 113) definiert, wobei Stiles gemeinsam mit Angus den Schemabegriff in Anlehnung an Piaget definiert:

«The term schema is used in a very broad sense; it might be a frame of reference, way of living, narrative, metaphor, or theme. As in Piaget’s theory, assimilating a problematic experience requires accommodations in existing schemata or sometimes the development of new schemata within the therapist-client relationship.» (Stiles & Angus 2001, S. 113)

Das «Assimilation Model» (vgl. Abbildung 2.6) ist gemäß Stiles integrativ, da damit über verschiedene Therapieprobleme und -schulen hinweg in Therapien auftretende Veränderungsabläufe beschrieben werden. Das Modell umfasst folgende Stufen der Bewältigung problematischer Erfahrungen: 1) Abwehr, 2) ungewollte Gedanken, 3) vages Bewusstsein oder Auftauchen des Problems, 4) Problemäußerungen oder -klärung, 5) Verständnis oder Einsicht, 6) Durcharbeiten oder Anwendung, 7) Problemlösung und 8) Meisterung/Bewältigung [eigene Übersetzung] (ebd., S. 114). Von Abwehr wird zum Beispiel dann gesprochen, wenn es Belege dafür gibt, dass der Patient oder die Patientin aktiv versucht, emotional unangenehme Themen zu meiden – zum Beispiel, indem er oder sie von einem von der Therapeutin angesprochenen Thema zu einem anderen wechselt.

Assimilation of Experience

unassimilated		partially assimilated		assimilated	applied	
warded off	painful	problematic	puzzling	understood	mastered	

Affective Reaction

Associated Therapeutic Change

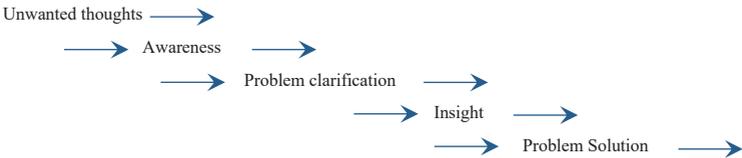


Abbildung 2.6 Kontinuum der Assimilation problematischer Erfahrungen, affektiver Reaktionen und damit verbundener Wirkungen (Quelle: Stiles et al. 1990, S. 413)

Analyseschritte

Der Forschungsansatz der «Assimilation Analysis» beruht auf vier *Arbeitsschritten*. Im *ersten Schritt* soll der Forscher sich mit dem Datenmaterial vertraut machen und interessante Passagen identifizieren. Dazu werden Transkripte mehrfach gelesen und Aufzeichnungen mehrfach angehört (ebd., S. 116). Im *zweiten Analyseschritt* werden die behandelten problematischen Erfahrungen identifiziert. Eine Möglichkeit dazu besteht darin, nach «Momenten der Einsicht» oder nach solchen «des neuen Verständnisses» zu suchen. Mit diesem Hinweis ist die Annahme verbunden, dass in solchen Momenten Themen enthalten sind, die im Verlauf der Therapie produktiv bearbeitet wurden und weiter werden. Der *dritte Analyseschritt* besteht dann darin, zu den problematischen Erfahrungen weitere Gesprächspassagen zu identifizieren. Stiles verweist darauf, dass mit der zunehmenden Assimilation problematischer Erfahrungen sich die Wortwahl sowohl der Patienten als auch der Therapeutinnen oft verändert. Dies sollen die Forschenden bei der Auswahl der Passagen berücksichtigen. Im *vierten und letzten Arbeitsschritt* wird der Assimilationsprozess beschrieben. Ziel dabei ist, aufgrund der beobachtbaren Veränderung der problematischen Erfahrung, die theoretische Beschreibung des «Assimilation Model» zu bestätigen, zu korrigieren oder zu erweitern.

Methodologische und erkenntnistheoretische Grundlagen

Methodologisch vertritt Stiles einen qualitativen, einzelfallstudienbasierten und theoriebildenden Forschungsansatz (Stiles 2007). Dieser orientiert sich wie die «Task Analysis» an der methodologischen Position der Abduktion nach Peirce (Brinegar et al. 2006, S. 165). Dazu folgendes Zitat:

«Rather, theory is a flexible (permeable) account that was constructed as a way of understanding previous observations and now must be elaborated, extended, qualified, and modified to encompass the observations at hand. This constructive process was termed <abduction> by the philosopher Charles Peirce (1965; Rennie 2001). If the observations do not fit, then the theory has to change so that it incorporates the new observations while still making sense of the past observations upon which it was built. In this way, qualitative case study research can be cumulative (Stiles 2005a). Theory-building research thus imposes a responsibility on investigators to be informed about the theory and previous research as well as to remain permeable to observations that contradict or go beyond the theory.»

Die methodologische Position von Stiles wird erkennbar in der Beschreibung des Verhältnisses von qualitativen Einzelfallstudien, auf der die «Assimilation Analysis» gründet, und dem «Assimilation Model», dem übergeordneten Forschungs-

gegenstand dieser Analysen. Denn eine durchgeführte «Assimilation Analysis» führt idealerweise dazu, den untersuchten Fall und das «Assimilation Model» besser zu verstehen. Da jeder Fall einzigartig ist, ist es gemäß Stiles möglich, das Modell durch weiterführende Beschreibungen der einzelnen Phasen zu präzisieren. Darüber hinaus kann mit jedem neuen Fall geprüft werden, inwiefern das «Assimilation Model» gar abgelehnt werden muss. In Bezug auf diesen Schritt hält Stiles relativierend fest, dass vorhergehende Untersuchungen als konservierende Kräfte fungieren und Anpassungen des Modells immer mit daraus generierten Erkenntnissen übereinstimmen müssen (Stiles & Angus 2001, S. 117).

Den Prozess der Elaboration und der Korrektur versteht Stiles als Antwort auf die Frage, wie qualitative Forschung aggregiert werden kann. So geht er davon aus, dass Beobachtungen durch eine Umwandlung des Verständnisses der Forschenden aggregiert werden und nicht durch einen Wissenszuwachs. Jede neue Beobachtung verändert das vorherige Verständnis des Wissenschaftlers oder der Wissenschaftlerin. Dieses Verständnis muss aber immer auch ältere Beobachtungen einschließen. Entsprechend verändert sich das «Assimilation Model» fortwährend, wenngleich der Name des Modells bleibt, entsprechend der Idee des hermeneutischen Zirkels (ebd.).

Seine erkenntnistheoretische und ontologische Position bezeichnet Stiles als «experiential correspondence theory of truth». Er umschreibt sie zusammen mit Brinegar wie folgt (Brinegar et al. 2006, S. 165):

«Our use of theory-building research assumes a constructivist epistemology within a realist ontology, elsewhere described as the experiential correspondence theory of truth (Stiles 1981; Stiles 2005b). This suggests that a statement is true to the extent that the experience of hearing it corresponds to the experience of observing the events it describes. Observations and descriptions of observations, insofar as they represent human experience, are approximate, fallible, and variable across time and people. Nevertheless, within the limits of human communication, changes to theory, such as those developed in this study, must fit coherently into the array of assumptions, terms, mechanisms, and tenets that have evolved from previous research.»

2.4.4 Vergleichende Zusammenfassung der «Significant Event Design»-orientierten Psychotherapie-Forschungsansätze

Den drei am «Significant Event Design» orientierten Psychotherapie-Forschungsansätzen ist gemein, dass sie bedeutsame Ereignisse auf der Grundlage faktischer Therapieverläufe untersuchen. Als Unterscheidungsmerkmal lässt sich festhalten,

dass sich bedeutsame Ereignisse in der «Task Analysis» auf spezifische Therapieprobleme beziehen. Diese werden als Therapieaufgaben aufgefasst, so etwa das Überwinden unverarbeiteter Gefühle oder der Umgang mit Beziehungsbrüchen. Dabei wird untersucht, welche Teilaufgaben bearbeitet werden müssen, sodass die Patientin oder der Patient die Therapieaufgabe erfolgreich bearbeiten respektive das Problem überwinden kann. Als Forschungsergebnisse werden in der «Task Analysis» – in der Auseinandersetzung mit Erfahrungs- und Theoriewissen der Forschenden sowie der Analyse faktischer Sitzungen – theoretisch-empirische Modelle der erfolgreichen Bearbeitung ausgewählter Therapieaufgaben gebildet. Methodologisch orientiert sich die «Task Analysis» am Modell der Abduktion, dessen Leitgedanke darin besteht, theoretische Vorannahmen in der Auseinandersetzung mit empirischen Daten zu differenzieren. Erkenntnistheoretisch verortet sich die «Task Analysis» im «dialectical constructivism». Damit gemeint ist, dass die Wirklichkeit nie vollständig objektiv beobachtet und festgehalten werden kann, aber dennoch Begrenzungen aufweist. Im Rahmen dieser Begrenzungen wird unser Wissen konstruiert.

Ein wichtiger Unterschied der «Comprehensive Process Analysis» gegenüber der «Task Analysis» besteht darin, dass verschiedene Klassen bedeutsamer Ereignisse analysiert werden, so beispielsweise «Momente der Einsicht». Besonders am Ansatz ist weiter, dass die Wichtigkeit von Ereignissen in einer Therapie als stark variierend bewertet wird. Bedeutsame Ereignisse werden definiert als «turning points», in denen Patientinnen und Patienten positive psychische Wirkungen erfahren. Ein Beispiel hierfür ist – bezogen etwa auf das Bedürfnis, sich selbst besser verstehen zu wollen – ein «Moment der Einsicht», der durch eine Therapeuteninterpretation mitgestaltet wird. Die Forschungsergebnisse, die in der «Comprehensive Process Analysis» im Unterschied zur «Task Analysis» entwickelt werden, sind durch die Forschenden – in der Auseinandersetzung mit Theoriewissen und der Analyse faktischer Therapieverläufe – gebildete, unterschiedlich abstrakte Modelle der untersuchten Ereignisklassen. Methodologisch wird der Ansatz, im Unterschied zur «Task Analysis» und zur «Assimilation Analysis», der induktiven qualitativen Sozialforschung zugerechnet.

Kernmerkmal der «Assimilation Analysis» ist, dass das «Assimilation Model» als allgemeine Veränderungstheorie für Patienten und Patientinnen fortwährend weiterentwickelt wird. Bedeutsame Ereignisse beziehen sich hier auf die unterschiedlichen Phasen (z.B. Problemäußerung, Einsicht), die ein Patient oder eine Patientin durchlaufen muss, um «problematische Erfahrungen» in die bestehenden Schemata zu integrieren, womit deren negative Wirkungen aufgelöst werden können. Analog zur «Task Analysis» und anders als bei der «Comprehensive Process Analysis» werden, vermittelt über das «Assimilation Model», einzelne Therapie-

ereignisse mit den finalen Ergebnissen einer Therapie in Verbindung gesetzt. Zudem wird der Ansatz wie die «Task Analysis» und anders als die «Comprehensive Process Analysis» dem methodologischen Modell der Abduktion zugeordnet. Im Unterschied zur «Task Analysis» beruht die «Assimilation Analysis» dafür auf Einzelfallstudien. Der erkenntnistheoretische Rahmen der «Assimilation Analysis» ist die «experiential correspondence theory of truth», in der Aussagen dann als wahr bewertet werden, wenn die Erfahrung, diese zu hören (= zu lesen), mit der Beobachtung der Ereignisse übereinstimmt.

Im Folgenden werden die wichtigsten Erkenntnisse dieser drei psychotherapiebezogenen Forschungsansätze tabellarisch abgebildet (vgl. Tabelle 2.16).

Tabelle 2.16 Vergleich der «Task Analysis», der «Comprehensive Process Analysis» und der «Assimilation Analysis»

	«Task Analysis»	«Comprehensive Process Analysis»	«Assimilation Analysis»
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> – Entwickeln und Überprüfen von Modellen, die Teilaufgaben zur Überwindung spezifischer Therapieprobleme («Theraufgaben») enthalten. – Bedeutsame Ereignisse beziehen sich auf das Durcharbeiten notwendiger Teilaufgaben 	<ul style="list-style-type: none"> – Entwicklung von Pfadmodellen («general», «thematic», «micro») zu Klassen bedeutsamer Ereignisse (Entstehung, Verlauf und Folgen), wie z. B. Momente der Einsicht 	<ul style="list-style-type: none"> – Differenzierung des «Assimilation Model» als psychologisches Veränderungsmodell zur Überwindung problematischer Erfahrungen
Beschreibung bedeutsamer Ereignisse	<ul style="list-style-type: none"> – Bedeutsame Ereignisse beziehen sich auf das Durcharbeiten notwendiger Teilaufgaben 	<ul style="list-style-type: none"> – Bedeutsame Ereignisse als «turning points» mit spezifischen psychologischen Folgen für die Patientinnen und Patienten: «sequences of client and therapist actions which facilitate specific psychological impacts in clients» 	<ul style="list-style-type: none"> – Bedeutsame Ereignisse beziehen sich auf die Phasen der Verarbeitung problematischer Erfahrungen in Anlehnung an das «Assimilation Model»
Zentrale Annahmen	<ul style="list-style-type: none"> – Therapieprobleme werden als Aufgaben verstanden, die zu ihrer Bearbeitung in Teilaufgaben zerlegt werden. 	<ul style="list-style-type: none"> – Die Wichtigkeit von Ereignissen variiert stark (Fokus auf bedeutsame Ereignisse als Folge) 	<ul style="list-style-type: none"> – Ein Zusammenhang von Therapieprozess und finalen Therapieergebnissen wird über das «Assimilation Model» als Veränderungsmodell dargestellt
Forschungstyp	<ul style="list-style-type: none"> – Fallvergleichende Studien 	<ul style="list-style-type: none"> – Fallvergleichende Studien 	<ul style="list-style-type: none"> – Einzelfallstudien
Methodische Aspekte	<ul style="list-style-type: none"> – Entdeckungsphase, in der ein theoretisch-empirisches Modell relevanter Teilaufgaben entwickelt wird: <ul style="list-style-type: none"> – Schritt 1) Entwickeln einer Verhaltensbeschreibung des affektiv-kognitiven Problems – Schritte 2 bis 4) Entwickeln eines theoretischen Modells relevanter Teilaufgaben (basierend auf Erfahrungswissen und Theorie/Literatur) – Schritt 5) Entwicklung eines empirischen Modells relevanter Teilaufgaben – Schritt 6) Abduktive Überführung in ein theoretisch-empirisches Modell – Validierungsphase, in der das theoretisch-empirische Modell validiert wird 	<ul style="list-style-type: none"> – Analysephasen und folgende Analyseschritte <ul style="list-style-type: none"> – Phase 1: Identifikation bedeutsamer Ereignisse, basierend auf Aussagen der Patienten und Patientinnen – Phase 2: Analyse identifizierter, bedeutsamer Ereignisse: Transkription, Prozessnotizen, Expansion von Bedeutungen relevanter Aussagen und deren Wirkung, Entwurf von Ereignispfaden inklusive Einfluss-, Verlauf- und Folgen-Faktoren, Einigung auf Expansion und Ereignispfade – Phase 3: Analyse mehrerer Ereignispfade: individuelle Identifikation relevanter Themen, kollektive Einigung auf relevante Themen, Integration von Themen in Modelle («general model», «thematic model», «micro model») – Phase 4: Prüfung der Übereinstimmung von Erwartungen der Forschenden und Forschungsergebnissen 	<ul style="list-style-type: none"> – Schritt 1: Sichtung des Datenmaterials und dessen Einteilung in Gesprächsthemen (Gesprächsthemenkatalog) – Schritt 2: Identifikation einer problematischen Erfahrung, idealerweise über Momente der Einsicht/des Verständnisses – Schritt 3: Identifikation von zur problematischen Erfahrung passenden Textpassagen – Schritt 4: Klassifikation der Passagen orientiert am «Assimilation Model» sowie der darin erkennbaren Veränderung der problematischen Erfahrung – Schritt 5: Validierung, Korrektur oder Erweiterung des «Assimilation Model»

	«Task Analysis»	«Comprehensive Process Analysis»	«Assimilation Analysis»
Methodologische Position	<ul style="list-style-type: none"> – Abduktion im Sinne der schrittweisen Prüfung und Erweiterung des Modells mittels weiterer Beobachtungen 	<ul style="list-style-type: none"> – Qualitative Sozialforschung mit Nähe zu induktivem Vorgehen 	<ul style="list-style-type: none"> – Abduktion im Sinne der schrittweisen Prüfung und Erweiterung des «Assimilation Model» mittels weiterer Beobachtungen
Eingesetzte Methoden	<ul style="list-style-type: none"> – Datenerhebung: Dokumentation von Therapien – Datenauswertung: kategorienbildende Fallkonstrastierung im Sinne der Grounded Theory 	<ul style="list-style-type: none"> – Datenerhebung: Interviews/Fragebögen/Stimulated recall mit Patienten und Dokumentation von Therapien – Datenauswertung: qualitativ-interpretativ sowie lesartenbildend; Fallkonstrastierung; Grounded Theory 	<ul style="list-style-type: none"> – Datenerhebung: Aufzeichnung von Therapieverläufen – Datenauswertung: kategorienbildend sowie qualitativ-interpretativ
Erkenntnistheoretische Position	<ul style="list-style-type: none"> – Dialectical constructivism: «In this view, although it is not possible to be completely objective, and that observation is not theory free, reality is offering constraints from which we can construct what we know». 	<ul style="list-style-type: none"> – Wird nicht expliziert 	<ul style="list-style-type: none"> – Experiential correspondence theory of truth: «Our use of theory-building research assumes a constructivist epistemology within a realist ontology [...]. This suggests that a statement is true to the extent that the experience of hearing it corresponds to the experience of observing the events it describes.»
Ausgewählte Quellen	Greenberg 2007; Pascual-Leone et al. 2009; Rice & Greenberg 1984	Elliott 1984, Elliott 1989; Elliott et al. 1994	Brinegar et al. 2006, Stiles 2007, Stiles & Angus 2001 Stiles et al. 1990

2.4.5 Erste methodologische, theoretisch-inhaltliche und methodische Bestimmung der Untersuchung zu «bedeutsamen Momenten» im Coaching

Wie erwähnt, wurden die drei psychotherapiebezogenen Forschungsansätze deshalb vorgestellt, weil es bis dato keine entsprechenden Untersuchungen zu «bedeutsamen Ereignissen» im Coaching gibt und das Ziel der vorliegenden Studie darin besteht, in diese Richtung einen ersten Schritt zu gehen. So liegt die Absicht der Präsentation dieser Forschungszugänge als Ausgangspunkt und Inspirationsgrundlage darin, erste methodologische, inhaltlich-theoretische sowie methodische Aspekte für die vorliegende Studie zu bestimmen, die dann in Kapitel 3 präzisiert werden.

Wie noch detaillierter ausgeführt wird, fällt, bezogen auf den methodologischen Rahmen der vorliegenden Studie – analog zur «Task Analysis» und zur «Assimilation Analysis» – die Entscheidung auf das Modell der Abduktion. Für die inhaltliche Bestimmung von «bedeutsamen Momenten» im Coaching werden Anleihen bei der «Task Analysis», der «Comprehensive Process Analysis» und bei den linguistischen Rekonstruktionen von Graf gemacht. Bezogen auf methodische Aspekte, wird in Anlehnung an die «Comprehensive Process Analysis» die Idee einer interpretativen Vorgehensweise zur Rekonstruktion des Verlaufs und der Dynamik bedeutsamer Ereignisse aufgegriffen. Darüber hinaus verfolgen wir analog zur «Task Analysis» und zur «Assimilation Analysis» die Absicht, die «bedeutsamen Ereignisse» zu den finalen Coaching-Ergebnissen in Beziehung zu setzen.

Ein abduktiver Forschungsrahmen

Mit dem Ziel, ein in sich schlüssiges methodisches Verfahren zu entwickeln, mittels dessen «bedeutsame Momente» im Coaching im Rahmen gesamter Coaching-Verläufe identifiziert und analysiert werden können, wurde in einem ersten Schritt ein für die Studie passender methodologischer Rahmen bestimmt. Aufgrund der vorhandenen theoretischen Vorstellungen zu «bedeutsamen Momenten» im Coaching, die gleich näher vorgestellt werden, und des Anspruchs, diese Vorstellungen durch die Analyse empirischer Daten zu konkretisieren, lag der Entscheid auf der Hand, für die vorliegende Untersuchung, analog zur «Task Analysis» (vgl. Kapitel 2.4.1) und zur «Assimilation Analysis» (vgl. Kapitel 2.4.3), ein abduktives Vorgehen zu wählen.

Die Idee dieser methodologischen Position besteht darin, theoretische Vorstellungen zum Forschungsgegenstand – im vorliegenden Fall die «bedeutsamen Momente» im Coaching – als forschungsleitendes Konzept einzuführen. Im Unterschied zu deduktiv-hypothesenprüfenden Vorgehensweisen fungieren diese Vor-

stellungen nicht als zu überprüfende These, sondern als *sensibilisierendes Konzept*. In der Auseinandersetzung mit den empirischen Daten soll dieses Konzept in einem kreativen und regelgeleiteten Prozess in ein definitives, zumindest aber in ein differenzierteres Konzept übergeführt werden (Kelle & Kluge 2010, S. 29).

«Bedeutsame Momente» im Coaching als sensibilisierendes Konzept

Als sensibilisierendes Konzept der geplanten Untersuchung entstand in dieser Arbeit also ein erstes Verständnis von «bedeutsamen Momenten» im Coaching in Anlehnung an das Verständnis bedeutsamer Therapieereignisse in der «Task Analysis» und der «Comprehensive Process Analysis» sowie unter Rückgriff auf die von Graf vorgestellten strukturellen, thematischen und interaktiven Merkmale von Coaching-Prozessen (vgl. Kapitel 2.3.2, S. 70 ff.). Im Folgenden wird dieses Verständnis und dessen Herleitung zusammenfassend dargestellt.

Zur theoretischen Bestimmung «bedeutsamer Momente» im Coaching erwies es sich als nützlich, zunächst einmal Coaching-Prozesse als übergeordnete Kategorie zu bestimmen. Dies erfolgte in Bezug auf das in der «Task Analysis» enthaltene Prozessverständnis (vgl. Kapitel 2.4.1), dessen zentrale Annahme lautet, dass Patientinnen und Patienten zur Bewältigung ihrer therapeutischen Probleme (gerahmt als therapeutische Aufgaben) dazu passende Teilaufgaben lösen müssen. Die Bestimmung von Coaching-Prozessen bezog sich weiter auf zwei Annahmen der dieser Arbeit zugrunde gelegten Coaching-Definition (vgl. Kapitel 1.4.2): erstens, dass Coachees in einem Coaching in aller Regel berufliche Ziele verfolgen und zur Erreichung dieser, zweitens, innere Veränderungsprozesse im Sinne der Ausbildung funktionaler Deutungs- und Handlungsmuster vollziehen. Zudem gehen wir analog zur Position von Eva-Maria Graf davon aus, dass Coach und Coachee das Anliegen eines Coachee durch einen (kommunikativen) Ko-Konstruktionsprozess bearbeiten.

Folgt man nun der Annahme, dass berufliche Leistungs- und Handlungsziele analog zu psychischen Problemen (vgl. «Task Analysis») als Aufgaben verstanden werden, resultiert daraus, dass Coaching-Prozesse *kommunikative Ko-Konstruktionsprozesse der Bewältigung von Teilaufgaben* sind, die zur Erreichung identifizierter Coaching-Ziele führen und beim Coachee auf entsprechende Veränderungsprozesse im Sinne der Ausbildung funktionaler Deutungs- und Handlungsmuster fußen.

An dieser Stelle erfolgt nun eine Übertragung dieser Ausführungen auf das Konzept der «bedeutsamen Momente» im Coaching. Orientiert an der Idee von «turning points» (vgl. «Comprehensive Process Analysis»), Momenten also, in denen sich für die Coachees etwas zum Positiven wendet, können «bedeutsame Momente» im Coaching zunächst als produktive Verschränkungen von Coachee-

und Coach-Interventionen definiert werden. In diesen Momenten erleben die Coachees, analog zur Beschreibung in der «Comprehensive Process Analysis», psychologische Wirkungen, die sich in Form mentaler Veränderungsprozesse zeigen. Mit Bezug auf das eben beschriebene Verständnis von Coaching-Prozessen bedeutet dies dreierlei: Erstens fungieren die mentalen Veränderungsprozesse als Treiber der Ausbildung funktionaler Deutungsmuster und werden zweitens entsprechend den Ausführungen von Graf (vgl. Kapitel 2.3.2, S. 70 ff.) in der Interaktion von Coachee und Coach kommunikativ ko-konstruiert. Drittens beziehen sich die mentalen Veränderungsprozesse auf zu bearbeitende Teilaufgaben, die in einem produktiven Verhältnis zum Coaching-Anliegen und zu den damit verbundenen Coaching-Zielen stehen. Dabei gilt es zu präzisieren, dass bereits die Klärung von Coaching-Zielen einen mentalen Veränderungsprozess bedingen kann, da viele Coachees zu Beginn eines Coachings noch nicht in der Lage sind, ihre Ziele klar zu artikulieren (vgl. dazu auch Schreyögg 2012).

Entsprechend diesen Bestimmungen, wird in dieser Arbeit dann von «bedeutsamen Momenten» im Coaching gesprochen, wenn folgende drei Kriterien erfüllt sind:

- Erstens müssen Coachees während dieser Momente mentale Veränderungsprozesse vollziehen.
- Zweitens sind diese mentalen Veränderungsprozesse Ausdruck der erfolgreichen Bearbeitung von Teilaufgaben, die in einem produktiven Verhältnis zum Coaching-Anliegen und zum damit verbundenen Coaching-Ziel stehen.
- Drittens müssen sie als Ko-Konstruktionen in der Interaktion von Coach und Coachee entstehen.

Erste methodische Bestimmungsmerkmale

Im Anschluss an diese erste methodologische und inhaltlich-theoretische Bestimmung besteht die zentrale methodische Frage darin, wie in Bezug auf das vorliegende Coaching-Fallmaterial Teilaufgaben für die vertiefende Analyse der darin potenziell enthaltenen «bedeutsamen Momente» identifiziert werden können, die in einem produktiven Verhältnis zum Coaching-Anliegen und zum damit verbundenen Coaching-Ziel stehen. Die präzise Beschreibung des methodischen Vorgehens erfolgt in Kapitel 3. Als Vorwegnahme und erste Orientierung sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass sich die Identifikation solcher Teilaufgaben auf die Rekonstruktion des Entwicklungsprozesses des Coachee über den gesamten Coaching-Fall bezieht.

Vorweggenommen wird weiter, dass die Analyse «bedeutsamer Momente» im Coaching selbst unter der Berücksichtigung des «sinterschließenden Inter-

pretationssystem» von Geißler erfolgen wird. Das bedeutet, dass zur Rekonstruktion der spezifischen Dynamik dieser Momente relevante Kommunikationsentscheide von Coach und Kunde oder Kundin interpretiert werden.

Im nun folgenden Kapitel wird auf der Grundlage dieser ersten Bestimmungsmerkmale das Forschungsdesign für die vorliegende Studie präzisiert.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





Ausgangspunkt eines Forschungsdesigns ist die Klärung des Untersuchungsziels und des darauf bezogenen Untersuchungsablaufs (Mayring 2002, S. 40). Das in seinen allgemeinen Grundfeilern eben beschriebene Forschungsdesign zur Untersuchung «bedeutsamer Momente» im Coaching wird in diesem Kapitel näher bestimmt. Die Herleitung erfolgte nicht rein theoretisch, sondern auch über die praktische Anwendung und Erprobung an einem konkreten Coaching-Fall (vgl. Kapitel 4). Entsprechend handelte es sich bei der Entwicklung des methodischen Vorgehens zur Identifikation und Analyse «bedeutsamer Momente» im Coaching um einen zirkulären Prozess.

Zur Erinnerung wird hier noch einmal auf das im ersten Kapitel beschriebene, übergeordnete Forschungsziel dieser Arbeit (vgl. Kapitel 1.5.2) verwiesen. Es besteht darin, ein Verfahren zu entwickeln, mittels dessen «bedeutsame Momente» im Coaching unter Rückgriff auf faktische Coaching-Verläufe identifiziert und analysiert werden können. Die dazu formulierten handlungsleitenden Forschungsfragen lauteten:

- Was sind im Sinne eines theoretischen Vorverständnisses «bedeutsame Momente» im Coaching? (Forschungsfrage 1)
- Wie lassen sich «bedeutsame Momente» im Coaching im Verlauf von faktischen Coaching-Sitzungen identifizieren? (Forschungsfrage 2)
- Wie können «bedeutsame Momente» im Coaching im Verlauf von faktischen Coaching-Sitzungen vertiefend analysiert werden? (Forschungsfrage 3)

Orientiert am Modell der Abduktion (vgl. 2.4.5, S. 97), wird nun noch einmal wiederholt, was wir unter forschungsleitendem (= sensibilisierendem) Verständnis «bedeutsamer Momente» im Coaching verstehen. Daran anschließend, wird das methodische Vorgehen vorgestellt, mittels dessen das Verständnis «bedeutsamer Momente» im Coaching in der Auseinandersetzung mit empirischen Daten und im Sinne einer Charakterisierung konkreter Erscheinungstypen weiter differenziert wird.

3.1 Sensibilisierendes Konzept

Als Referenz für das theoretische Vorverständnis «bedeutsamer Momente» im Coaching wird hier das der Arbeit zugrunde gelegte Coaching-Verständnis noch einmal aufgeführt (vgl. Kapitel 1, S. 15):

Coaching als persönliche Form der Prozessberatung unterstützt Klientinnen und Klienten dabei, unter Berücksichtigung ihrer Talente und Fähigkeiten selbstkongruente Leistungs- und Handlungsziele zu identifizieren und/oder zu erreichen. Zu diesem Zweck werden Klientinnen und Klienten von Coaches dazu angeregt, notwendige Lernprozesse zu vollziehen, um zur Verbesserung ihrer Selbststeuerung und bezogen auf ihre Anliegen funktionale Deutungs- und Handlungsmuster auszubilden. Die Überwindung psychischer Störungen sowie reine Wissensvermittlung sind nicht Gegenstand von Coaching.

Das theoretische Vorverständnis «bedeutsamer Moment» im Coaching im Sinne eines sensibilisierenden Konzepts, das in Anlehnung an diese Definition, die Ausführungen zu bedeutsamen Therapieereignissen in «Comprehensive Process Analysis» und «Task Analysis» und vor dem Hintergrund eines Verständnisses von Coaching als kommunikativer Ko-Konstruktionsprozess nach Graf in Kapitel 2 entwickelt wurde (vgl. S. 99), wird hier auch noch abgebildet (vgl. auch Abbildung 3.1).

«Bedeutsame Momente» im Coaching sind besonders produktive Episoden eines Coachings, in denen ein Coachee mit Hilfe eines Coaches erfolgreich jene Teilaufgaben bearbeitet, die in einem produktiven Verhältnis zum Coaching-Anliegen und zum damit verbundenen Coaching-Ziel stehen. Entsprechend müssen folgende drei Bedingungen erfüllt sein, um von einem «bedeutsamen Moment» im Coaching sprechen zu können:

- Erstens müssen Coachees während dieser Episoden mentale Veränderungsprozesse vollziehen.*
- Zweitens sind diese mentalen Veränderungsprozesse Ausdruck der erfolgreichen Bearbeitung von Teilaufgaben, die in einem produktiven Verhältnis zum Coaching-Anliegen und zum damit verbundenen Coaching-Ziel stehen.*
- Drittens müssen sie als Ko-Konstruktion in der Interaktion von Coach und Coachee entstehen.*

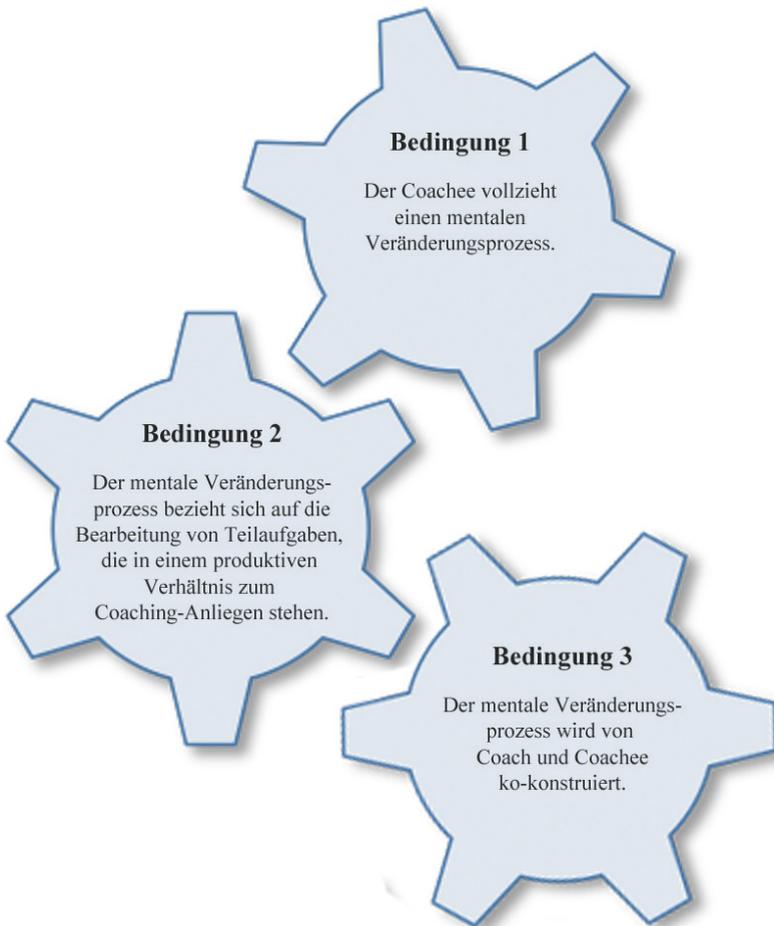


Abbildung 3.1 Drei für «bedeutsame Momente» im Coaching konstitutive Bedingungen

3.2 Präzisierungen und methodische Folgen des sensibilisierenden Konzepts

Im Folgenden wird das Konzept «Bedeutsame Momente» im Coaching präzisiert; daraus werden einige methodische Konsequenzen gezogen und festgehalten.

3.2.1 Mentale Veränderungsprozesse als Differenznachweis sich verändernder Coachee-Äußerungen

Verbunden mit dem Anspruch, «bedeutsame Momente» im Coaching auf der Grundlage faktischer Coaching-Verläufe zu identifizieren, wird hier eine für das methodische Vorgehen zentrale Annahme eingeführt. Diese besteht darin, dass die mentalen Veränderungsprozesse der Coachees als Hinweis auf die erfolgreiche Bearbeitung von Teilaufgaben nicht unmittelbar beobachtet, dafür aber über Äußerungen, die auf solche Prozesse hinweisen, rekonstruiert werden können. Denn wenn sich die Perspektive eines Coachee auf sein Anliegen durch die erfolgreiche Bearbeitung seiner Teilaufgaben ändern würde, müsste sich dies auch auf sprachlicher Ebene zeigen. Entsprechend stützt sich die Identifikation mentaler Veränderungsprozesse als Teil der Identifikation «bedeutsamer Momente» im Coaching in dieser Arbeit auf den Versuch, einen diesen Veränderungsprozess auf sprachlicher Ebene anzeigenden *Differenznachweis* zu erbringen.

Teilaufgaben als Kontexte, in denen «bedeutsame Momente» im Coaching enthalten sein können

Zur Identifikation «bedeutsamer Momente» im Coaching bietet es sich aus methodischer Sicht an, das vorliegende Fallmaterial in einem ersten Schritt auf jene Passagen zu reduzieren, in denen solche Momente enthalten sein können. Folgt man der obigen Definition «bedeutsamer Momente» im Coaching, handelt es sich dabei um jene Teilaufgaben, die in einem produktiven Verhältnis zum Coaching-Anliegen und zum damit verbundenen Coaching-Ziel stehen.

Dabei gilt es zu präzisieren, dass entsprechende Teilaufgaben nur notwendige, nicht aber hinreichende Bedingungen für das Auftreten «bedeutsamer Momente» im Coaching sind. So ist denkbar, dass entsprechende Teilaufgaben auch ohne mentale Veränderungsprozesse der Coachees gelöst werden können. Ein Beispiel dafür wäre die Teilaufgabe «Zielklärung». Es gibt durchaus Coachees, die schon vor dem Coaching Klarheit darüber haben, was sie konkret erreichen möchten; sie wissen nur nicht, wie. Auch in einem solchen Fall würde ein professioneller Coach seinen Coachee fragen, worin dessen Ziel besteht. Der Coachee, der dazu bereits Klarheit ins Coaching bringt, würde ohne Reflexion, also auch ohne mentalen Veränderungsprozess sein Ziel benennen können. Entsprechend würde es in diesem Beispiel auch keinen «bedeutsamen Moment» geben. Anders wäre eine Situation zu bewerten, wenn eine Episode vorliegt, in der eine Coachee ein vages Anliegen ins Coaching bringt und es mit Hilfe des Coaches dann schafft, das Anliegen in ein konkretes Ziel zu überführen.

Zweistufiges Verfahren zur Identifikation und Analyse «bedeutsamer Momente» im Coaching

Auf der Grundlage des sensibilisierenden Konzepts und der oben dargestellten Präzisierungen lässt sich festhalten, dass das methodische Vorgehen zur Identifikation und Analyse «bedeutsamer Momente» im Coaching zwei Phasen umfassen wird. Die erste Phase enthält, wie später noch genauer beschrieben wird, jene Schritte, mittels deren dokumentierte Coaching-Verläufe auf das Vorkommen von Teilaufgaben untersucht werden, die mit den Coaching-Anliegen und den damit verbundenen Coaching-Zielen in einem produktiven Verhältnis stehen. Die in dieser ersten Phase so identifizierten Teilaufgaben fungieren, bezogen auf die zweite Phase des methodischen Vorgehens (vgl. S. 113), als Orte, in denen «bedeutsame Momente» enthalten sein können, nicht aber enthalten sein müssen (vgl. oben). Ziel des zweiten methodischen Schritts ist es dann, zu prüfen, inwiefern in den identifizierten Teilaufgaben auch «bedeutsame Momente» enthalten sind und wodurch sich diese, im Sinne einer vertiefenden Analyse, charakterisieren.

Bevor nun die methodischen Schritte weiter ausgeführt werden, wird der übergeordnete Forschungskontext vorgestellt, innerhalb dessen die vorliegende Studie entstanden ist.

3.3 Evaluation des «Virtuellen Zielerreichungscoachings» als übergeordneter Forschungskontext

Der Kontext der vorliegenden Arbeit ist ein bereits abgeschlossenes Forschungsprojekt zur wissenschaftlichen Evaluation des «Virtuellen Zielerreichungscoachings». Dabei handelt es sich um einen telefon- und computerprogramm-basierten Coaching-Ansatz, den Prof. Dr. Harald Geißler entwickelt hat. Zur wissenschaftlichen Evaluation dieses Ansatzes wurden vierzehn reale Coachings, bestehend aus je drei Sitzungen, hinsichtlich der Ergebnis-, Struktur- und Prozessdaten ausgewertet (vgl. Geißler et al. 2014; Geißler, Hasenbein & Wegener 2013). Die Coachings wurden vom Sommer 2012 bis zum Frühling 2013 mit berufstätigen Kunden und Kundinnen und demselben Coach durchgeführt. Coaching-Inhalte waren reale, berufsbezogene Anliegen der Coachees. Zu jeder Sitzung wurden Coachees und Coach durch unabhängige Forscher und Forscherinnen zum Erleben der jeweils vergangenen Sitzung interviewt. Nach der dritten und letzten Sitzung wurden die Coachees im Abstand von einem, drei, sechs und zwölf Monaten in vier Interviews zur weiteren Entwicklung der im Coaching bearbeiteten Anliegen befragt (vgl. Abbildungen 3.2 und 3.3). Das letzte Interview fand im April 2014 statt. Zusätzlich wurden die Coachees nach Ende des Coachings ge-

beten, einen Fragebogen zur Bewertung des Coachings auszufüllen und sich einem Persönlichkeitstest zu unterziehen.

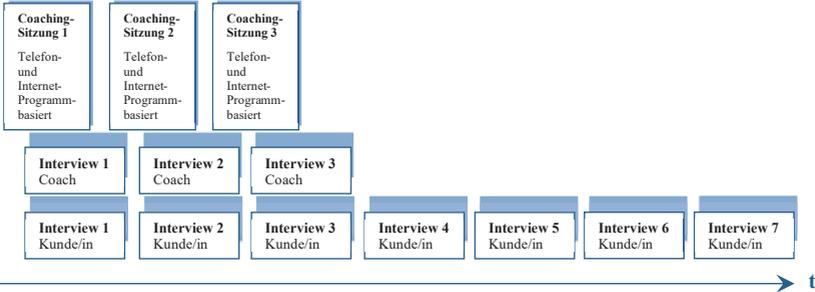


Abbildung 3.2 Zu unterschiedlichen Zeitpunkten erhobene Daten zur wissenschaftlichen Evaluation des «Virtuellen Zielerreichungscoachings» nach Geißler

Interviews 1, 2 und 3

- Erleben der Sitzung
- Prozessdarstellung
 - Bildhafter Vergleich
 - Skalenbasierte Zufriedenheitsbewertung und Begründung
- Erleben besonders bedeutsamer Momente in der Sitzung*
 - Innere Wahrnehmung (Gedanken und Gefühle)
 - Äußeres Geschehen (Interaktion zwischen Coaching-Kundin/Kunde und Coach)

Zusätzlich in Interview 3*

- Skalenbasierte Zufriedenheitsbewertung des Coachings insgesamt und Begründung
- Skalenbasierte Zufriedenheitsbewertung des Coaching-Ergebnisses und Begründung
- Beschreibung der Entwicklung der emotionalen Befindlichkeit in Bezug auf das Coaching-Anliegen

* Der Coach wurde, anders als die Kunden und Kundinnen, gefragt, was aus *seiner* Sicht für den jeweiligen Kunden oder die jeweilige Kundin besonders bedeutsam war.

Abbildung 3.3 In Interviews erhobene Daten zum Erleben der unmittelbar vergangenen Coaching-Sitzungen

In Bezug auf die geplante Untersuchung zu «bedeutsamen Momenten» im Coaching wurde der Entscheid gefällt, aus dem beschriebenen Forschungsprojekt *ein*

Coaching auszuwählen, das sowohl vom Coach als auch vom Coachee als erfolgreich bewertet wurde (vgl. Kapitel 4.1). Die drei transkribierten Sitzungen zu diesem ausgewählten Coaching stellen damit die empirische Grundlage dieser explorativen Forschungsarbeit dar.

3.4 Das zweistufige Verfahren zur Identifikation und Analyse «bedeutsamer Momente» im Coaching

Im Folgenden wird nun das zweistufige Verfahren zur Identifikation und Analyse «bedeutsamer Momente» im Coaching präsentiert.

Dieses Verfahren resultiert aus der Auseinandersetzung mit den drei oben vorgestellten Forschungsansätzen zu bedeutsamen Therapieereignissen («Task Analysis», «Comprehensive Process Analysis» und «Assimilation Analysis»; vgl. Kapitel 2.4). Darüber hinaus stützt sich dessen Herleitung auf einen experimentellen Prozess der Anwendung der identifizierten Schritte auf vorhandenes empirisches Fallmaterial (vgl. Kapitel 4). Dabei wurde auch der Versuch unternommen, das «sinnerschließende Interpretationssystem» von Harald Geißler in das Verfahren zu integrieren.

Insgesamt ist das aktuelle Verfahren als *Work in Progress* zu bezeichnen. Es stellt eine Grundlage für weiterführende Diskussionen zur Frage dar, wie «bedeutsame Momente» im Coaching auf der Grundlage faktischer Coaching-Verläufe analysiert werden können. Erste Elemente dieser Diskussion, konkret zur Eignung des Verfahrens und zu identifizierten Entwicklungsmöglichkeiten, werden in Kapitel 5 beschrieben.

Als Orientierungshilfe wird nun aber zunächst ein Überblick über das Analyseverfahren gegeben (vgl. Abbildung 3.4).

Das zweiphasige Verfahren zur Identifikation und Analyse «bedeutsamer Momente» im Coaching
<p>Erste Phase des Verfahrens Identifikation von Teilaufgaben, die in einer produktiven Beziehung zum Coaching-Anliegen/Ziel stehen</p> <p>Schritt 1 – Bildung eines theoretischen Aufgabenmodells Schritt 2 – Bildung eines empirischen Aufgabenmodells Schritt 2.1 – Sich vertraut machen mit dem ausgewählten Coaching-Fall Schritt 2.2 – Zerlegung des Coaching-Falls in die darin enthaltenen Teilaufgaben Schritt 2.3 – Zusammenfassende Darstellung des Coaching-Falls (Fließtext) Schritt 2.4 – Bildung konkurrierender Interpretationen des Coachee-Veränderungsprozesses Schritt 2.5 – Begründete Auswahl einer Interpretation Schritt 2.6 – Ableitung der anliegen-/zielbezogen produktiven Teilaufgaben</p>
<p>Zweite Phase des Vorgehens Identifikation und Analyse «bedeutsamer Momente» im Coaching</p> <p>Schritt 1 – Abbildung der zu analysierenden Teilaufgabe Schritt 2 – Reduktion der Teilaufgabe auf unmittelbar relevantes Kommunikationsgeschehen Schritt 3 – Identifikation eines mentalen Veränderungsprozesses des Coachee und eines Hilfeprozesses des Coaches Schritt 4 – Identifikation von Kommunikationsentscheidungen, welche die ursächliche Verschränkung von Coach- und Coachee-Kommunikation anzeigen Schritt 5 – Codierung von Kommunikationsentscheidungen, welche die ursächliche Verschränkung von Coach- und Coachee-Kommunikation anzeigen Schritt 6 – Rekonstruktion der besonderen Charakteristika des «bedeutsamen Moments»</p>

Abbildung 3.4 Das zweiphasige Verfahren zur Identifikation und Analyse «bedeutsamer Momente» im Coaching

3.4.1 Phase 1 – Identifikation von Teilaufgaben, die in einer produktiven Beziehung zum Coaching-Anliegen/Ziel stehen

Im Folgenden werden die Analyseschritte vorgestellt, die im Hinblick auf einen Coaching-Fall zur Identifikation jener Teilaufgaben führen, welche in einer produktiven Beziehung zum Coaching-Anliegen und dem damit verbundenen Coaching-Ziel stehen. Die so identifizierten Teilaufgaben werden in der zweiten Phase

des Verfahrens auf darin *möglicherweise* enthaltene «bedeutsame Momente» untersucht.

Schritt 1 – Bildung eines theoretischen Aufgabenmodells

Analog zur «Task Analysis» (vgl. Kapitel 2.4.1) beginnt die erste Analysephase damit, ein *theoretisches* Aufgabenmodell zu bilden, in dem die *generell* zur Erreichung eines Coaching-Ziels relevanten Teilaufgaben abgebildet werden.

In der vorliegenden Studie erfolgt die Bildung dieses theoretischen Aufgabenmodells unter Rückgriff auf die konzeptionellen Grundlagen des «Virtuellen Zielerreichungscoachings» nach Geißler (2012). Ein Grund für diesen Entscheid liegt darin, dass die vorliegenden Daten zur weiteren Analyse aus einem Coaching stammen, das auf der Grundlage dieses Ansatzes durchgeführt wurde. Zudem fußt dieser Ansatz auf einem stabilen theoretischen Fundament und wurde darüber hinaus auf seine Wirksamkeit bereits überprüft (vgl. oben).

Mit Blick auf die Darstellungen, enthalten in der «Task Analysis» und der «Comprehensive Process Analysis» (vgl. die Kapitel 2.4.1 und 2.4.2), besteht die Funktion des theoretischen Aufgabenmodells darin, das empirische Material im Folgeschritt möglichst unvoreingenommen untersuchen zu können. Das bedeutet, dass durch das Offenlegen der als notwendig erachteten Teilaufgaben einer Verzerrung der Analyse vorliegender Daten durch die sonst nur impliziten Vorstellungen der Forschenden entgegengewirkt werden soll.

Zur Erinnerung dazu noch einmal Greenbergs Aussage (vgl. S. 83):

«As we have said, the investigators, as best they can, attempt to bracket their pre-conceptions and suspend their anticipations, hunches, and expectations, made explicit in the rational model, to receive, in as uninvested a fashion as possible, what is there to observe in the actual performance.» (Greenberg 2007, S. 19)

In der Anwendung des methodischen Vorgehens auf den ausgewählten Coaching-Fall wurde indes deutlich, dass die Bildung des theoretischen Aufgabenmodells vor allem auch für die Strukturierung des empirischen Datenmaterials außerordentlich hilfreich war, da darin eine Fülle an möglichen Teilaufgaben enthalten ist, mittels deren der zu untersuchende Fall gut strukturiert werden konnte.

Schritt 2 – Bildung eines empirischen Aufgabenmodells

Schritt 2 der ersten Analysephase besteht, in Anlehnung an die «Task-Analysis», darin, ein *empirisches* Aufgabenmodell zu rekonstruieren. Mittels dieses empirischen Aufgabenmodells sollen Teilaufgaben in einem vorliegenden Coaching-Fall identifiziert und für die Analyse darin *möglicherweise* enthaltener «bedeutsamer

Momente» im Coaching zugänglich gemacht werden, die in einem produktiven Verhältnis zur Bearbeitung des Coaching-Anliegens und des damit verbundenen Coaching-Ziels stehen. Die einzelnen Analyseschritte von Schritt 2 sind die folgenden:

Schritt 2.1 – Sich vertraut machen mit dem ausgewählten Coaching-Fall

Analog zum Vorgehen der «Assimilation Analysis» (vgl. Kapitel 2.4.3) soll sich der Forschende zunächst mit dem Datenmaterial vertraut machen. Zu diesem Zweck hört er sich die Audioaufzeichnungen der Sitzungen wiederholt an und liest die Transkripte mehrfach durch. Ziel dieses Schritts ist es, ein Gefühl für den Coaching-Fall und den diesem zugrunde liegenden Zielerreichungsprozess zu entwickeln und erste Erkenntnisse stichwortartig festzuhalten.

Schritt 2.2 – Zerlegung des Coaching-Falls in die darin enthaltenen Teilaufgaben

Im zweiten Teilschritt wird der ausgewählte Coaching-Fall durch die Analyse der vorliegenden Transkripte in Sequenzen identifizierbarer Teilaufgaben und in damit verbundene Teilergebnisse für die Coachees zergliedert, so zum Beispiel in eine «Begrüßungsphase» oder eine «Zielklärungsphase».

Das Ergebnis dieses Teilschritts wird tabellarisch festgehalten (vgl. Tabelle 3.1). Dazu werden alle identifizierten Teilaufgaben mit einem Titel und entsprechenden Zeilenhinweisen versehen. Weiter wird zusammenfassend beschrieben, worin für den Coachee das Ergebnis der jeweiligen Teilaufgabe besteht. Eine letzte Spalte, die mit «Anliegen/Ziel-Bezug» bezeichnet wird, bleibt vorerst leer. Unter Berücksichtigung zweier Schritte, nämlich der Bildung konkurrierender Interpretationen des Coachee-Veränderungsprozesses (vgl. S. 111) und der anschließenden begründeten Auswahl einer dieser Interpretationen (vgl. S. 112), wird zu einem späteren Zeitpunkt die mit «Anliegen/Ziel-Bezug» angedeutete Relevanz der einzelnen Teilaufgabe für die Bearbeitung des Coaching-Anliegens/Ziels bewertet.

Ziel dieses Teilschritts ist es, das vorliegende Datenmaterial durch die Strukturierung in *alle seine* Teilaufgaben und damit verbundenen Ergebnisse für die Coachees zu verdichten. Das Textmaterial kann so übersichtlich und kompakt abgebildet und einem nächsten Analyseschritt zugänglich gemacht werden.

Tabelle 3.1 Beispieltabelle für die in einem analysierten Coaching-Fall enthaltenen Teilaufgaben und damit verbundenen Ergebnisse für die Coachees

Erste Coaching-Sitzung			
Teilaufgabe	Zeilen	Ergebnis	Anliegen/Ziel-Bezug
<i>Eröffnung des Coachings</i>			
Begrüßung	1 bis 4	Der Kunde wird begrüßt.	
Einverständnis- erklärung	5 bis 10	Der Kunde gibt sein Einverständnis zur Aufzeichnung der Coaching-Sitzungen für wissenschaftliche Zwecke.	
Start des Coaching- Programms	11 bis 44	Der Kunde eröffnet das Coaching im internetbasierten Coaching-Programm mit dem Titel «Berufliche Neuorientierung».	
Klärung des Nutzens der Aufzeichnung	45 bis 52	Der Kunde ist informiert über den Nutzen der Audioaufzeichnung der Coaching-Sitzung für ihn selbst	

Schritt 2.3 – Zusammenfassende Darstellung des Coaching-Falls (Fließtext)

Der in alle darin enthaltenen Teilaufgaben und damit verbundenen Ergebnisse zerlegte Coaching-Fall wird nun als Fließtext so umfangreich wie nötig und so knapp wie möglich zusammengefasst. Dabei geht es unter Berücksichtigung *aller* Teilaufgaben darum, die Ausgangslage für den darauf folgenden Analyseschritt zu schaffen.

Schritt 2.4 – Bildung konkurrierender Interpretationen des Coachee-Veränderungsprozesses

Zur Bewertung des «Anliegen/Ziel-Bezugs» jeder Teilaufgabe werden nun auf der Grundlage der Zusammenfassung des Falles und im Sinne eines induktiven Vorgehens Interpretationen des Coachee-Veränderungsprozesses über den gesamten Coaching-Fall hinweg gebildet. Die einzelnen Teilaufgaben und deren Ergebnisse für die Coachees fungieren dabei als Referenzpunkte für die Bildung der verschiedenen Interpretationen.

Bei der Bildung der unterschiedlichen Interpretationen des Coachee-Veränderungsprozesses muss darauf geachtet werden, dass sie induktiv aus dem Material heraus entwickelt werden und sich gegenseitig ausschließen. Weiter muss es sich um in sich kohärente Interpretationen handeln. Inhaltlich-strukturell gründen die einzelnen Interpretationen auf logisch miteinander verknüpften Coachee-Erkenntnisschritten, die aus der erfolgreichen Bearbeitung von mit dem Coaching-Anliegen/Ziel in Beziehung stehenden Teilaufgaben resultierten. Somit werden in den Interpretationen jeweils nicht *alle*, sondern *nur ausgewählte* Teilaufgaben respektive damit verbundene Ergebnisse für die Coachees berücksichtigt.

Das Ziel dieses Analyseschrittes ist es, eine Grundlage zu schaffen, auf der im Anschluss *eine* Interpretation für die weitere Analyse begründet ausgewählt werden kann.

Schritt 2.5 – Begründete Auswahl einer Interpretation

Um aus der Fülle *aller* identifizierten Teilaufgaben für den vorliegenden Coaching-Fall (vgl. Analyseschritt 2) jene zu identifizieren, in denen möglicherweise «bedeutsame Momente» im Coaching enthalten sind, wird nun begründet *eine* der gebildeten Interpretationen des Coachee-Veränderungsprozesses ausgewählt.

Die begründete Auswahl einer Interpretation und die damit verbundene Bestimmung, welche der gesamthaft identifizierten Teilaufgaben für die weitere Analyse berücksichtigt werden, folgen dem Kriterium der inneren Stimmigkeit und dem der empirischen Belastbarkeit (Chalmers 2007).

Schritt 2.6 – Ableitung der anliegen-/zielbezogenen produktiven Teilaufgaben

Auf der Grundlage der begründet ausgewählten Interpretation kann nun abgeleitet werden, welche *aller* identifizierten Teilaufgaben für die weitere Analyse ausgewählt werden – all jene nämlich, die in der Interpretation berücksichtigt wurden (vgl. als Beispiel Tabelle 3.2). Die so ausgewählten Teilaufgaben werden abschließend zu einem «empirischen Aufgabenmodell» in Form einer Abbildung (vgl. Abbildung 4.5 als Beispiel) zusammengefügt.

Tabelle 3.2 Beispiel für die Bewertung aller in einem Coaching-Fall identifizierten Teilaufgaben

Erste Coaching-Sitzung			
Teilaufgabe	Zeilen	Ergebnis	Anliegen/Ziel-Bezug
<i>Eröffnung des Coachings</i>			
Begrüßung	1 bis 4	Der Kunde wird begrüßt.	Nein
Einverständnis- erklärung	5 bis 10	Der Kunde gibt sein Einverständnis zur Aufzeichnung der Coaching-Sitzungen für wissenschaftliche Zwecke.	Nein
Start des Coaching-Pro- gramms	11 bis 44	Der Kunde eröffnet das Coaching im internetbasierten Coaching-Programm mit dem Titel «Berufliche Neuorientierung».	Nein
Klärung des Nutzens der Aufzeichnung	45 bis 52	Der Kunde ist informiert über den Nutzen der Audioaufzeichnung der Coaching-Sitzung für ihn selbst.	Nein

3.4.2 Phase 2 – Identifikation und Analyse «bedeutsamer Momente» im Coaching

In Phase 2 des methodischen Vorgehens wird geprüft, ob in ausgewählten Teilaufgaben «bedeutsame Momente» enthalten sind, und falls ja, wie sich diese anhand einer vertiefenden Analyse charakterisieren lassen.

Die damit verbundenen und im Folgenden präsentierten Teilschritte beziehen sich also nicht mehr auf den ganzen Coaching-Verlauf, sondern lediglich auf die ausgewählten Teilaufgaben. Entsprechend wird die zweite Phase des Verfahrens so oft wiederholt, wie Teilaufgaben auf darin enthaltene «bedeutsame Momente» untersucht werden müssen.

Schritt 1 – Abbildung der zu analysierenden Teilaufgabe

Im ersten Schritt wird der Transkriptauszug, der die weiter zu untersuchende Teilaufgabe enthält, wortgetreu abgebildet. Ziel ist es, das sprachliche Material zur weiteren Analyse der darin *möglicherweise* enthaltenen «bedeutsamen Momente» sichtbar und damit bearbeitbar zu machen.

Schritt 2 – Reduktion der Teilaufgabe auf unmittelbar relevantes Kommunikationsgeschehen

Im zweiten Schritt wird die vorliegende Transkriptpassage auf jenes kommunikative Geschehen von Coach und Coachee reduziert, das die unmittelbare, produktive Bearbeitung der Teilaufgabe wiedergibt. Der Anspruch an diesen Schritt liegt darin, dass er sich konsequent auf das empirische Material bezieht und dem Kriterium der inneren Schlüssigkeit folgt. Dabei dürfen nur Kommunikationsentscheidungen berücksichtigt werden, die für die erfolgreiche Bearbeitung der Teilaufgabe relevant sind und damit in einem direkten Bezug stehen. Kommunikationsentscheidungen, die erstens unwesentliche Wiederholungen des Gesagten darstellen oder zweitens keinen unmittelbaren Beitrag an die Bearbeitung der vorliegenden Teilaufgabe leisten, werden weggelassen.

Orientiert an diesen Regeln, werden die für die Bearbeitung der vorliegenden Teilaufgabe relevanten Kommunikationsentscheidungen von Coach und Coachee erneut wortgetreu abgebildet. Nicht relevante Kommunikationsentscheidungen werden paraphrasiert, um damit, bezogen auf die beiden genannten Gründe, indirekt sichtbar zu machen, wieso sie nicht für die weitere Analyse berücksichtigt werden. Im Anschluss wird das reduzierte Kommunikationsgeschehen zur Prüfung der inneren Schlüssigkeit noch einmal *ohne* die paraphrasierten Kommunikationsentscheidungen abgebildet.

Schritt 3 – Identifikation eines mentalen Veränderungsprozesses des Coachee und eines Hilfeprozesses des Coaches

Wie in der Definition «bedeutsamer Momente» im Coaching beschrieben, sind relevante Teilaufgaben zwar notwendige, aber nicht hinreichende Bedingungen für das Vorkommen «bedeutsamer Momente» (vgl. dazu das Beispiel in Kapitel 3.2.1, S. 104). Aus diesem Grund wird nun geprüft, inwiefern, bezogen auf die vorliegende Teilaufgabe, ein mentaler Veränderungsprozess des Coachee und ein diesen mit bedingenden Hilfeprozess des Coaches vorliegen. Unter Verweis auf aufgezeichnete Kommunikationsentscheidungen wird dazu innerhalb des bereits reduzierten Kommunikationsgeschehens versucht, den mentalen Veränderungsprozess des Coachee und den diesen mit bedingenden Hilfeprozess des Coaches zu rekonstruieren, die beide der Bearbeitung der vorliegenden Teilaufgabe zugrunde liegen. Gelingt der Versuch, liegt auch ein Nachweis vor, dass die zweite und die dritte Bedingung für das Vorliegen «bedeutsamer Momente» im Coaching erfüllt sind.

Sollte in dieser Auseinandersetzung mit dem Kommunikationsmaterial kein Hinweis auf einen mentalen Veränderungsprozess des Coachee gefunden werden, wird als logische Konsequenz die vorliegende Teilaufgabe nicht für die weitere Analyse verwendet.

Schritt 4 – Identifikation von Kommunikationsentscheidungen, welche die ursächliche Verschränkung von Coach- und Coachee-Kommunikation anzeigen

Die Identifikation des «bedeutsamen Moments» im engeren Sinn erfolgt nun durch die Auswahl jener Kommunikationsentscheidungen, welche die *produktive* und *ursächliche Verschränkung* des mentalen Veränderungsprozesses des Coachee und des Hilfeprozesses des Coaches und damit den inhaltlichen Kern des «bedeutsamen Moments» anzeigen. Kommunikationsentscheidungen, die für das Verständnis der Bearbeitung einer Teilaufgabe zwar notwendig sind, jedoch die unmittelbare, produktive und ursächliche Verschränkung des vorliegenden «bedeutsamen Moments» nicht anzeigen, werden weggelassen.

Schritt 5 – Codierung von Kommunikationsentscheidungen, welche die ursächliche Verschränkung von Coach- und Coachee-Kommunikation anzeigen

Im nächsten Schritt werden die ausgewählten Kommunikationsentscheidungen auf der Grundlage des «sinerschließenden Interpretationssystems» nach Geißler (vgl. S. 115 ff.) codiert. Das Ziel dieser präzisen Bestimmung der Kommunikationsentscheidungen besteht darin, die besonderen Charakteristika des vorliegenden «bedeutsamen Moments» mit Bezug auf diese Codierung zu beschreiben.

Schritt 6 – Rekonstruktion der besonderen Charakteristika des «bedeutsamen Moments»

Auf der Grundlage der codierten und damit präzise bestimmten Kommunikationsentscheidungen werden abschließend und kontextualisiert im Verlauf der gesamten Teilaufgabe die besonderen Charakteristika des «bedeutsamen Moments» in Form eines Fließtexts rekonstruiert.

Exkurs

Das «sinnerschließende Interpretationssystem» nach Harald Geißler

Bevor es in Kapitel 4 darum gehen wird, die Anwendung des hier beschriebenen methodischen Vorgehens an einem konkreten Fall exemplarisch zu verdeutlichen, werden als Nächstes dazu notwendige Merkmale des in der zweiten Analysephase eingesetzten «sinnerschließenden Interpretationssystems» nach Geißler (2016) präsentiert.

Wie schon in Kapitel 2.3.2 (S. 65) beschrieben, werden in diesem Forschungsansatz Coaching-Prozesse als Abfolge einzelner Kommunikationsentscheidungen von Coach und Coachee (= basale Einzelhandlungen) beschrieben. Eine weitere Besonderheit des Ansatzes besteht darin, dass jede Kommunikationsentscheidung sehr genau bestimmt wird.

Wie auch schon ausgeführt (vgl. S. 65), steht im Zentrum dieses Interpretationssystems die Unterscheidung von illokutionären und propositionalen Merkmalen, die zur Bestimmung einzelner Kommunikationsentscheidungen genutzt werden können. *Illokutionäre* Merkmale beziehen sich auf Eigenheiten der Beziehung von Sprecher, Angesprochenem und Gesprächsinhalt. *Propositionale* Merkmale fokussieren dagegen, was eine Sprecherin inhaltlich kommunizieren will und wie sie dies tut.

Wie gleichfalls schon angedeutet, unterscheidet Geißler weiter zwischen *facilitativen* und *instruktionalistischen* Kommunikationsentscheidungen. In *facilitativen* Kommunikationsentscheidungen regt der Coach oder die Coachee die jeweils andere Person dazu an, eine bestimmte Aktivität zu vollziehen. Mittels *instruktionalistischer* Kommunikationsentscheidungen zeigt der Coach oder der Coachee der jeweils anderen Person dagegen das Ergebnis eigener solcher Aktivitäten an (Geißler, S. 160).

Zur präzisen Bestimmung von Kommunikationsentscheidungen hat Geißler ein elf Dimensionen umfassendes Codiersystem entwickelt. Die ersten vier Dimensionen (A, B, C und D) beziehen sich auf illokutionäre und die weiteren Dimensionen (E, F, G, H, I und J) auf propositionale Merkmale von Kommunikationsent-

scheidungen. Die letzte Dimension (K-Dimension) wird keinem der beiden Anteile zugewiesen. Sie bezieht sich auf den Aspekt der Mediennutzung innerhalb einer Kommunikationssituation. Bis auf die A-Dimension existieren für alle Dimensionen sowohl facilitative als auch instruktionalistische Varianten.

In der folgenden Übersicht (vgl. Tabelle 3.3) wird die beschriebene Struktur des Kategoriensystems unter Berücksichtigung der elf Dimensionen und der Unterscheidungen «illokutionär – propositional» und «instruktionalistisch – facilitativ» abgebildet. Daran anschließend, werden die einzelnen Dimensionen mit ihren vorhandenen Ausprägungen vorgestellt (vgl. Tabellen 3.4, 3.5 und 3.6).

Tabelle 3.3 Die elf Dimensionen zur näheren Bestimmung von Kommunikationsentscheidungen nach Geißler (eigene Darstellung hergeleitet aus Geißler 2016, S. 198–263)

Dimension	facilitativ vs. instruktionalistisch	illokutionärer vs. propositionaler Aspekt	
		illokutionär	propositional
A: Entscheidungen bezüglich der Wahl der rahmensetzenden Kommunikationsaktivitäten	Jeder Code ist entweder facilitativ oder instruktionalistisch	✓	
B: Entscheidungen bezüglich der Wahl der Problemlösungsaktivitäten	Jeder Code existiert in beiden Varianten	✓	
C: Entscheidungen bezüglich der Wahl des sozialen Ausgangspunkts	Jeder Code existiert in beiden Varianten	✓	
D: Entscheidungen bezüglich der Wahl des zeitlichen Ausgangspunkts	Jeder Code existiert in beiden Varianten	✓	
E: Entscheidungen bezüglich der Thematisierungswahl des Handlungsobjekts	Jeder Code existiert in beiden Varianten	✓	
F: Entscheidungen bezüglich der Thematisierungswahl des Handlungsaspekts	Jeder Code existiert in beiden Varianten		✓

Dimension	facilitativ vs. instruktionalistisch	illokutionärer vs. propositionaler Aspekt	
		illokutionär	propositional
G: Entscheidungen über die Bezugnahme auf einen thematischen Kontext	Jeder Code existiert in beiden Varianten		✓
H: Entscheidungen bezüglich der zeitlichen Positionierung des Kommunikationsinhalts	Jeder Code existiert in beiden Varianten		✓
I: Entscheidungen über die thematische Bezugnahme auf Faktisches oder Mögliches	Jeder Code existiert in beiden Varianten		✓
J: Entscheidungen bezüglich der Bewertung des Kommunikationsinhalts	Jeder Code existiert in beiden Varianten		✓
K: Entscheidungen, welches Medium in welcher Weise genutzt wird	Jeder Code existiert in beiden Varianten		

Zur genauen Bestimmung von illokutionären Merkmalen einzelner Kommunikationsentscheidungen führt Geißler die Entscheidungsdimensionen A, B, C und D mit jeweils einer Vielzahl konkreter Entscheidungsmöglichkeiten ein (vgl. Tabelle 3.4). Aus Gründen der Übersichtlichkeit werden hier nun *alle Entscheidungsdimensionen*, für jede aber – im Sinne eines exemplarischen Vorgehens – je nur zwei Entscheidungsmöglichkeiten aufgeführt. Eine der beiden Entscheidungsmöglichkeiten ist jeweils «instruktionalistisch» und die andere «facilitativ». Für die A-Dimension ist diese Unterscheidung nicht möglich – dies, weil die mit der A-Dimension verbundenen Ausprägungen bereits entweder «facilitativ» (z.B. Fragen) oder «instruktionalistisch» (z.B. fallspezifisches Wissen vermitteln) sind (für eine vollständige Übersicht über *alle Entscheidungsmöglichkeiten* der elf Dimensionen vgl. Geißler 2016).

Tabelle 3.4 Vier Entscheidungsdimensionen zur präzisen Bestimmung illokutionärer Merkmale einer konkreten Kommunikationsentscheidung (eigene Darstellung, hergeleitet aus Geißler 2016, S. 198–263)

Entscheidungsdimensionen zur näheren Bestimmung illokutionärer Merkmale einer konkreten Kommunikationsentscheidung

Entscheidungsdimension A – Die rahmensetzende Kommunikationsaktivität
mit 9 Entscheidungsmöglichkeiten, z. B. «Informativ Vermittlung fallspezifischen Wissens» (A/A'1.1¹¹) oder «Spiegelung» (A/A'1.4).

Entscheidungsdimension B – Die Problemlösungsaktivität
mit 22 Entscheidungsaktivitäten, z. B. «Der Sprecher teilt dem Angesprochenen mit, was er fühlt» (BA/BA'2.3) oder «Der Sprecher veranlasst den Angesprochenen, bestimmte thematisch relevante Einzelheiten mitzuteilen» (BB/BB'2.2).

Entscheidungsdimension C – Der soziale Ausgangsstandpunkt
mit 4 Entscheidungsmöglichkeiten, z. B. «Der Sprecher vollzieht, ausgehend vom Standpunkt des Sprechers, bestimmte Problemlösungsaktivitäten» (C/C'1) oder «Der Sprecher legt dem Angesprochenen die Entscheidung nahe, ausgehend vom Standpunkt des Sprechers bestimmte Problemlösungsaktivitäten zu vollziehen» (C/C'1).

Entscheidungsdimension D – Der zeitliche Ausgangsstandpunkt
mit 3 Entscheidungsmöglichkeiten, z. B. «Der Sprecher vollzieht, ausgehend vom Standpunkt der Gegenwart, bestimmte Problemlösungsaktivitäten» (D/D'1) oder «Der Sprecher legt dem Angesprochenen die Entscheidung nahe, ausgehend vom Standpunkt der Vergangenheit bestimmte Problemlösungsaktivitäten zu vollziehen» (D/D'2).

Zur Bestimmung des propositionalen Gehalts einzelner Kommunikationsentscheidungen schlägt Geißler bestimmte Entscheidungsdimensionen mit je einer variierenden Zahl an konkreten Entscheidungsmöglichkeiten vor, die in der Folge aufgelistet werden (vgl. Tabelle 3.5). Die Entscheidungsdimension K, die weder dem illokutionären noch dem propositionalen Teil zugewiesen wird, wird am Ende der Auflistung abgebildet (vgl. Tabelle 3.6). Aus Gründen der Übersichtlichkeit werden erneut alle Entscheidungsdimensionen, jedoch je nur zwei Entscheidungsmöglichkeiten aufgeführt:

11 Die Darstellung der Codes der einzelnen Entscheidungsmöglichkeiten, z. B. (A/A'1.1), verweist auf den Umstand, dass der Code für die Sprechakte sowohl des Coaches (A1.1) als auch des Kunden (A'1.1) eingesetzt wird. Der Einsatz, bezogen auf einen Coach, erfolgt ohne ', der für Kunden mit '.

Tabelle 3.5 Sechs Entscheidungsdimensionen zur Bestimmung des propositionalen Aspekts einer Kommunikationsentscheidung (eigene Darstellung hergeleitet aus Geißler 2016, S. 263–278)

Entscheidungsdimensionen zur näheren Bestimmung propositionaler Merkmale einer konkreten Kommunikationsentscheidung

Entscheidungsdimension E – Das Handlungssubjekt

mit 7 Entscheidungsmöglichkeiten, z. B. «Der Sprecher thematisiert sich selbst als Handlungssubjekt» (E/E'1) oder «Der Sprecher legt dem Angesprochenen die Entscheidung nahe, eine konkrete andere Person oder Gruppe als Handlungssubjekt zu thematisieren» (E/E'4).

Entscheidungsdimension F – Der Handlungsaspekt

mit 6 Entscheidungsmöglichkeiten, z. B. «Der Sprecher thematisiert die Intentionen (also z. B. die Ziele, Werte, Normen, Absichten) des von ihm thematisierten Handlungssubjekts» (F/F'2) oder «Der Sprecher legt dem Angesprochenen die Entscheidung nahe, die äußeren Handlungsbedingungen des zu thematisierenden Handlungssubjekts zu thematisieren» (F/F'3.1).

Entscheidungsdimension G – Der thematische Kontext

mit 2 Entscheidungsmöglichkeiten, z. B. «Der Sprecher thematisiert metakommunikativ die Kommunikation bzw. die Kommunikationsbedingungen zwischen Sprecher und Angesprochenen» (G/G'1) oder «Der Sprecher legt dem Angesprochenen die Entscheidung nahe, nicht metakommunikativ die Kundenthematik zu thematisieren» (G/G'2).

Entscheidungsdimension H – Die zeitliche Positionierung des Kommunikationsinhalts

mit 6 Entscheidungsmöglichkeiten, z. B. «Der Sprecher positioniert den von ihm thematisierten Inhalt in der Gegenwart, d. h. in dem Zeitraum, den der Sprecher deiktisch als <jetzt> bezeichnet» (H/H'1) oder «Der Sprecher legt dem Angesprochenen die Entscheidung nahe, den zu thematisierenden Inhalt im Zeitraum zwischen Vergangenheit und Gegenwart zu positionieren» (H/H'4).

Entscheidungsdimension I – Die thematische Bezugnahme auf Faktisches oder Mögliches

mit 2 Entscheidungsmöglichkeiten, z. B. «Der Sprecher thematisiert einen Inhalt, der, wenn er im Bereich der Gegenwart und/oder der Vergangenheit liegt, sich auf Faktisches bezieht, bzw. er thematisiert einen Inhalt, der, wenn er im Bereich der Zukunft liegt, sich auf etwas bezieht, was eher wahrscheinlich ist» (I/I'1) oder «Der Sprecher legt dem Angesprochenen nahe, einen Inhalt zu thematisieren, der, wenn er im Bereich der Gegenwart und/oder Vergangenheit liegt, sich auf Möglichkeiten bezieht, bzw. einen Inhalt, der, wenn er im Bereich der Zukunft liegt, sich auf etwas bezieht, was eher unwahrscheinlich ist» (I/I'2).

Entscheidungsdimension J – Die Bewertung des Kommunikationsinhalts

mit 3 Entscheidungsmöglichkeiten, z. B. «Der Sprecher bewertet den von ihm thematisierten Kommunikationsinhalt nicht oder neutral» (J/J'1) oder «Der Sprecher legt dem Angesprochenen – häufig durch die Wahl positiv konnotierter rahmensetzender Worte – die Entscheidung nahe, den zu thematisierenden Kommunikationsinhalt eher positiv zu bewerten oder in einen positiv zu bewertenden Rahmen zu stellen» (J/J'2).

Die elfte Entscheidungsdimension K dient der Bestimmung der Mediennutzung (vgl. Tabelle 3.6).

Tabelle 3.6 Entscheidungsdimension K zur näheren Bestimmung des Mediaspekts einer konkreten Kommunikationsentscheidung (eigene Darstellung, hergeleitet aus Geißler 2016, S. 279 f.)

Entscheidungsdimension zur näheren Bestimmung des Mediaspekts einer konkreten Kommunikationsentscheidung

Entscheidungsdimension K – Die Mediennutzung

mit 23 Entscheidungsmöglichkeiten, z. B. «Face-to-Face-Kommunikation ohne zusätzliche Problemlösungs-Tools» (K/K'1.1) oder «Asynchrone audiovisuelle Kommunikation mit elektronischen 2-D-visuellen Problemlösungs-Tools, die gegebenenfalls auch beschriftet sein können» (K/K'5.3).

Im Unterschied zum Ratingverfahren von Greif et al. (2010, vgl. Kapitel 2.3.2, S. 55 ff.) geht es im «sinterschließenden Interpretationssystem» von Geißler darum, einzelne Kommunikationsentscheidungen hinsichtlich illokutionärer wie auch propositionaler Merkmale präzise zu bestimmen. Als methodisches Vorgehen werden dazu für jede Kommunikationsentscheidung fünf unterschiedliche, teilstandardisierte Sätze im Sinne von Paraphrasen gebildet. Mittels dieser Paraphrasen wird jede Kommunikationsentscheidung hinsichtlich ihrer konkreten Ausprägung bezogen auf jede der elf Dimensionen bestimmt.

Die Unterscheidung von «facilitativen» und «instruktionalistischen» Kommunikationsentscheidungen bringt es mit sich, dass bis auf den gleichbleibenden ersten teilstandardisierten Satz die restlichen vier teilstandardisierten Sätze unterschiedlich sind.

Zwecks eines methodengetreuen Vorgehens wird an dieser Stelle auch auf den Originaltext und die entsprechende methodische Anleitung von Geißler (2016, S. 151–192) verwiesen. In der abschließend folgenden Übersicht (vgl. Tabelle 3.7) wird nun noch verdeutlicht, welche der elf Entscheidungsdimensionen mittels welcher der fünf teilstandardisierten Sätze bestimmt werden (ebd., S. 161):

Tabelle 3.7 Fünf teilstandardisierte Sätze und damit bestimmte Entscheidungsdimensionen nach Geißler (Quelle: Geißler 2016, S. 161)

Bestimmung der Entscheidungsdimensionen

- 1. Satz:** Explikation der rahmensetzenden Illokution (A/A'-Dimension).
 - 2. Satz:** Explikation des sozialen (C/C'-Dimension) und zeitlichen (D/D'-Dimension) Standpunktes, von dem aus der Sprecher seine Proposition formuliert. Die Proposition wird nicht als Ganzes betrachtet, sondern nur das vom Sprecher thematisierte Handlungsobjekt (E/E'-Dimension) und der vom Sprecher explizit oder implizit thematisierte soziale Kontext (G/G'-Dimension) des Handlungsobjekts.
 - 3. Satz:** Explikation des vom Sprecher thematisierten Handlungsaspekts (F/F'-Dimension) sowie Explikation seiner zeitlichen Positionierung (H/H'-Dimension), seines Realitätsmodus (I/I'-Dimension) und seiner Bewertung (J/J'-Dimension).
 - 4. Satz:** Explikation der problembezogenen Illokution (B/B'-Dimension).
 - 5. Satz:** Hinweise auf die Benutzung von Medien (K/K'-Dimension).
-

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





Exemplarische Erprobung des methodischen Vorgehens zur Identifikation und Analyse «bedeutsamer Momente» im Coaching

4

In diesem Kapitel wird das in Kapitel 3 vorgestellte methodische Vorgehen zur Identifikation und Analyse «bedeutsamer Momente» im Coaching auf einen konkreten Coaching-Fall angewendet. Dabei sollen sowohl zum methodischen Vorgehen als auch zum untersuchten Forschungsgegenstand Erkenntnisse gewonnen werden.

Die erste Phase des methodischen Vorgehens, die Identifikation von für die Zielerreichung relevanten Teilaufgaben, wird auf alle drei Coaching-Sitzungen des ausgewählten Coaching-Falls angewendet. Die zweite Phase, die Identifikation und Analyse der «bedeutsamen Momente» im Coaching, die in Teilaufgaben möglicherweise enthalten sind, wird lediglich auf die in der ersten Coaching-Sitzung ausgewählten Teilaufgaben bezogen.

4.1 Auswahl des zu analysierenden Coaching-Falls

Zur Erprobung des vorgestellten Vorgehens wurde aus dem beschriebenen Evaluationsprojekt (vgl. Kapitel 3.3) ein Coaching-Fall ausgewählt, der von Coachee und Coach als sehr erfolgreich bewertet wurde. Tabelle 4.1 zeigt diese Bewertungen:

Tabelle 4.1 Bewertung der Zufriedenheit im ausgewählten Coaching-Fall auf einer Skala von 0 (= «überhaupt nicht zufrieden») bis 10 (= «maximal zufrieden»)

Zufriedenheit mit	Coachee-Sicht	Einschätzung der Coachee-Sicht durch den Coach
... der ersten Sitzung (erhoben gleich nach der Sitzung)	7.5	keine Angabe
... der zweiten Sitzung (erhoben gleich nach der Sitzung)	8.5	8–9
... der dritten Sitzung (erhoben gleich nach der Sitzung)	10	9
... dem gesamten Coaching (erhoben gleich nach der dritten Sitzung)	10	8–9
.. dem Coaching-Ergebnis (erhoben gleich nach der dritten Sitzung)	10	keine Angabe
... der Coaching-Beziehung (erhoben gleich nach der dritten Sitzung)	10	9
Wird der Kunde das Coaching weiterempfehlen? (erhoben gleich nach der dritten Sitzung)	Ja	Ja

Wie alle anderen wurde auch dieser Coaching-Fall aufgezeichnet und zur weiteren Analyse im Sinne eines Grobtranskripts (Dittmar 2009) verschriftlicht (vgl. die Transkripte der anonymisierten Coaching-Sitzungen in Anhang 2, extras.springer.com).

4.2 Phase 1: Identifikation von Teilaufgaben, die in einer produktiven Beziehung zum Coaching-Anliegen/Ziel stehen

Der ausgewählte Coaching-Fall wird hier zur Übersicht zunächst in einer Zusammenfassung dargestellt.

Der Coachee, ein Mann Mitte fünfzig, arbeitet als Dozent in einer Bildungseinrichtung und als Berater in einem Beratungsunternehmen. Sein Coaching-Thema lautet «Berufliche Neuorientierung». Das «Ergebnisziel» des Coachings, das der Coachee mit dem Coach in der ersten Coaching-Sitzung erarbeitet, besteht darin, herauszufinden, was der Coachee in den nächsten Jahren beruflich tun möchte. Im Kern der insgesamt drei Coaching-Sitzungen liegt aber die Arbeit an einem «Entwicklungsziel». Dieses besteht darin, dass der Coachee die Fähigkeit entwickeln soll, sich besser zu «erden». So lautet denn auch die zentrale Hypothese des Coa-

chings, dass der Coachee, sobald er in der Lage ist, sich besser zu erden, durch den verbesserten emotionalen Zugang zu sich selbst zugleich auch seine beruflichen Vorstellungen besser erkennen kann.

Am Ende des Coachings gibt der Coachee an, er habe sein Ergebnisziel wie auch sein Lern- und Entwicklungsziel mehrheitlich erreicht.

4.3 Phase 2: Identifikation und Analyse «bedeutsamer Momente» im Coaching

Im Folgenden wird die erste Phase des Verfahrens, die Identifikation von Teilaufgaben, die in einer produktiven Beziehung zum Coaching-Anliegen und zum damit verbundenen Coaching-Ziel stehen, auf die drei Coaching-Sitzungen des ausgewählten Falls angewandt. Die drei Coaching-Sitzungen wurden zu diesem Zweck vollständig transkribiert. Zur Erinnerung werden die in der ersten Phase des methodischen Vorgehens beschriebenen Analyseschritte noch einmal abgebildet (vgl. Abbildung 4.1).

Erste Phase des Verfahrens

Identifikation von Teilaufgaben, die in einer produktiven Beziehung zum Coaching-Anliegen/Ziel stehen

Schritt 1 – Bildung eines theoretischen Aufgabenmodells

Schritt 2 – Bildung eines empirischen Aufgabenmodells

Schritt 2.1 – Sich vertraut machen mit dem ausgewählten Coaching-Fall

Schritt 2.2 – Zerlegung des Coaching-Falls in die darin enthaltenen Teilaufgaben

Schritt 2.3 – Zusammenfassende Darstellung des Coaching-Falls (Fließtext)

Schritt 2.4 – Bildung konkurrierender Interpretationen des Coachee-Veränderungsprozesses

Schritt 2.5 – Begründete Auswahl einer Interpretation

Schritt 2.6 – Ableitung der anliegen-/zielbezogen produktiven Teilaufgaben

Abbildung 4.1 Die erste Phase des methodischen Vorgehens

4.3.1 Schritt 1 – Bildung eines theoretischen Aufgabenmodells

Die Bildung eines theoretischen Aufgabenmodells, die eine möglichst unvoreingenommene Analyse der vorliegenden Daten sicherstellen soll, orientiert sich, wie

schon mehrfach erwähnt, am von Geißler entwickelten «Virtuellen Zielerreichungs-coaching» (Geißler 2012; Geißler et al. 2014, S. 168 ff.). Auf der Grundlage dieses Coaching-Ansatzes wurde auch das analysierte Coaching durchgeführt.

Die Konzeption des «Virtuellen Zielerreichungscoachings» nach Geißler

Die Konzeption des «Virtuellen Zielerreichungscoachings» zeichnet sich dadurch aus, dass es telefonisch und mithilfe eines internetbasierten Coaching-Programms durchgeführt wird. Das Programm beruht auf zwei unterschiedlichen Coaching-Modulen, die in Form von zwei unterschiedlichen Eingabemasken (vgl. Abbildungen 4.2 und 4.3) abgebildet werden. Die Module unterscheiden sich durch unterschiedliche Coaching-Fragestellungen, die mit der Vorstellung von Teilaufgaben, die ein Coachee zur Erreichung seines Ziels bearbeiten muss, in einem direkten Zusammenhang stehen.

Im Verlauf des Coachings arbeitet sich der Coach mit dem Coachee durch die verschiedenen Fragestellungen. Der Coachee reflektiert diese Fragen für sich und hält die zentralen Ergebnisse im Coaching-Programm schriftlich fest.¹² Der Coach kann, räumlich getrennt, durch eine entsprechende Internetverbindung die Eintragungen des Coachee am eigenen Bildschirm verfolgen und kommentieren. So kann er etwa auch klärende Rückfragen stellen, wenn er etwas nicht verstehen sollte.

Das erste Coaching-Modul dient der *Ausrichtung* des Coachings. Das bedeutet zum einen, dass darin geklärt wird, was das übergeordnete Coaching-Ziel («Ergebnisziel») ist, und weiter, welche Schritte der Coachee unternehmen muss, um dieses Ziel zu erreichen. Daran anschließend, führt Geißler als besonderes Merkmal seinen Coaching-Ansatzes die Unterscheidung von «bremsenden Kräften» und zu «entwickelnden Fähigkeiten» ein. Diese Unterscheidung steht in Verbindung mit der entwicklungspsychologisch inspirierten Vorstellung, dass in den meisten Fällen das Erreichen eines Ergebnisziels mit der Entwicklung spezifischer Fähigkeiten und Kompetenzen in Verbindung steht. Abschließend enthält das erste Modul auch Fragen zur Klärung konkreter Handlungsschritte, die der Coachee zur weiteren Zielerreichung bis zur nächsten Sitzung vornehmen kann und die in direkter Beziehung stehen zur Ausrichtung des Coachings.

Sobald das erste Modul und die darin enthaltenen Teilaufgaben erfolgreich bearbeitet sind, kommt das zweite Modul zum Einsatz. Dieses fördert den *Lerntransfer*. Das heißt, es werden darin die seit der letzten Sitzung gemachten Erfahrungen und unternommenen Handlungsschritte bewertet und darüber hinaus reflektiert, welche

12 Bezogen auf das zweite Modul, besteht die Möglichkeit, dass die Coachees den darin enthaltenen Rückblick im Sinne einer übergeordneten Teilaufgabe bereits vor der Coaching-Sitzung als Selbstcoaching durchführen und dann mit dem Coach besprechen.

weiterführenden Handlungsschritte in der Zeit bis zum nächsten Coaching einem Coachee helfen können, sein Entwicklungs- und Ergebnisziel weiter voranzubringen.

A	B
<p>1 Mein Ergebnisziel Was ist mein Ergebnisziel, d.h., was soll sich in meinem Umfeld positiv verändern – und wann will ich dieses Ziel erreicht haben?</p> <p>1. Wie wichtig ist mir – ausgedrückt auf einer Skala von 0 bis 10 – die Erreichung dieses Ziels? (10 = extrem wichtig)</p> <p>2. Wie anspruchsvoll ist das Ziel, ausgedrückt auf einer Skala von 0 bis 10?</p>	<p>Die ersten zwei oder drei Hauptschritte der Zielerreichung</p> <p>1. Schritt 1:</p> <p>2. Schritt 2:</p> <p>3. Schritt 3:</p>
<p>2 Meine Fähigkeiten</p> <p>1. Was sind meine ein oder zwei wichtigsten Fähigkeiten/Ressourcen, die ich momentan habe und für die Zielerreichung nutzen kann/will?</p> <p>2. Gibt es in mir Kräfte, und wenn ja, welche sind es, die mich bremsen, meine Fähigkeiten optimal für mein Ergebnisziel einzusetzen?</p>	<p>Mein Lern- und Entwicklungsziel</p> <p>1. Welche meiner Fähigkeiten sollte ich weiterentwickeln, um mein Ergebnisziel (Feld 1A) besser zu erreichen? Was wäre das Lern- und Entwicklungsziel?</p> <p>2. Was würde ich anders machen, wenn ich das obige Lern- und Entwicklungsziel jetzt schon erreicht hätte?</p>
<p>3 Nächste zielführende Schritte</p> <p>1. Welche ganz konkreten Schritte nehme ich mir für die Erreichung meines Ergebnisziels und meines Lern- und Entwicklungsziels mit Blick auf die nächsten eine, zwei oder drei Wochen vor?</p> <p>2. Wenn ich diese Schritte perfekt vollzogen habe, zu wie viel Prozent habe ich dann mein Ergebnisziel erreicht?</p> <p>3. Wenn ich diese Schritte perfekt vollzogen habe, zu wie viel Prozent habe ich dann mein Lern- und Entwicklungsziel (vgl. Feld 2B) erreicht?</p>	<p>Weitere Unterstützung</p> <p>1. Benötige ich für die nächsten Schritte Hilfe? Welche genau und von wem?</p> <p>2. Wann will ich überprüfen, wie gut ich die gerade geplanten Schritte vollzogen habe: in einer, zwei oder drei Wochen?</p>

Abbildung 4.2 www.virtuelles-coaching.com; mit freundlicher Genehmigung von Prof. Dr. Harald Geißler. All Rights Reserved

Die beiden Module sind dergestalt miteinander verbunden, dass Erkenntnisse aus der Bearbeitung des zweiten Moduls dazu führen, dass Eintragungen im ersten Modul

und insbesondere darin enthaltene Ziele aktualisiert werden. Weiter können Coachees auch außerhalb der Sitzungen ihre Eintragungen aktualisieren. Mit dieser Flexibilität wird dem wichtigen Umstand Rechnung getragen, dass Ziele und gewählte Vorgehensweisen sich aus verschiedenen Gründen mit der Zeit verändern können.

A	B
<p>1 Meine Motivation</p> <p>1. Auf wie viele Wochen blicke ich zurück, wenn ich diese und die unten stehenden Fragen beantworte?</p> <p>2. Wie wichtig – ausgedrückt auf einer Skala von 0 bis 10 – waren für mich in der Zeit, auf die ich jetzt zurückblicke, die zielführenden Schritte, die ich geplant habe (10 = maximal)?</p>	<p>Nächste zielführende Schritte</p> <p>1. Welche konkreten Schritte nehme ich mir für die nächsten ein, zwei oder drei Wochen vor?</p>
<p>2 Umsetzungsbedingungen</p> <p>1. Was hat die Schritte, die ich geplant habe, leichtgemacht?</p> <p>2. Was hat die Schritte, die ich geplant habe, erschwert?</p>	<p>Blick auf die nächsten Wochen</p> <p>1. Wie wichtig – ausgedrückt auf einer Skala von 0 bis 10 – sind die gerade geplanten Schritte für mich?</p> <p>2. Wie schwierig – ausgedrückt auf einer Skala von 0 bis 10 – sind die gerade geplanten Schritte für mich? (10 = maximal)</p> <p>3. Zu wie viel Prozent habe ich mein Ergebnisziel (vgl. Modul 1, Feld 1A) erreicht, wenn ich diese Schritte hundertprozentig vollzogen habe?</p> <p>4. Zu wie viel Prozent habe ich mein Lern- und Entwicklungsziel (vgl. Modul 1, Feld 1B) erreicht, wenn ich diese Schritte hundertprozentig vollzogen habe?</p>
<p>3 Was ich tatsächlich gemacht habe</p> <p>1. Was habe ich konkret getan, um mein Ergebnisziel (vgl. Modul 1, Feld 1A) zu erreichen?</p> <p>2. Was habe ich konkret getan, um mein Lern- und Entwicklungsziel (vgl. Modul 1, Feld 2B) zu erreichen?</p> <p>3. Wie gut – ausgedrückt auf einer Skala von 0 bis 10 – habe ich die zielführenden Schritte, die ich geplant habe, ausgeführt?</p> <p>4. Zu wie viel Prozent habe ich mein Ergebnisziel (vgl. Modul 1, Feld 1A) jetzt erreicht?</p> <p>5. Zu wie viel Prozent habe ich mein Lern- und Entwicklungsziel (vgl. Modul 1, Feld 1B) jetzt erreicht?</p>	<p>Weitere Unterstützung</p> <p>1. Benötige ich für die nächsten Schritte Hilfe? Welche genau – und von wem?</p> <p>2. Wann will ich überprüfen, wie gut ich die gerade geplanten Schritte vollzogen habe: in einer, zwei oder drei Wochen?</p>

Abbildung 4.3 www.virtuelles-coaching.com; mit freundlicher Genehmigung von Prof. Dr. Harald Geißler. All Rights Reserved

Teilaufgaben, die im «Virtuellen Zielerreichungscoaching» enthalten sind

Im Folgenden werden die Teilaufgaben vorgestellt, die dem «Virtuellen Zielerreichungscoaching» zugrunde liegen, und im Sinne einer visuellen Vorwegnahme in der Abbildung 4.4 dargestellt.

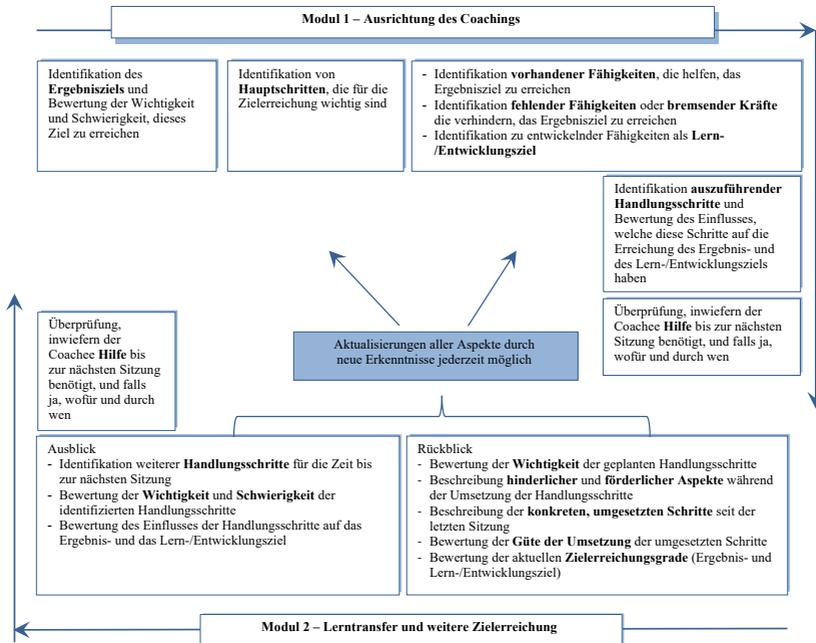


Abbildung 4.4 Theoretisches Aufgabenmodell, orientiert an der Konzeption des «Virtuellen Zielerreichungscoachings» und den darin erkennbaren Teilaufgaben

Teilaufgaben des ersten Coaching-Moduls

Die erste im ersten Modul zur Ausrichtung des Coachings enthaltene Teilaufgabe besteht darin, ein Ergebnisziel zu identifizieren und dessen Wichtigkeit und Schwierigkeit auf einer Skala von 1 bis 10 zu bewerten. Die darauf folgende Teilaufgabe besteht darin, dass die Coachee ihre Vorstellungen zu zwei bis maximal drei wichtigen Hauptschritten offenlegt, die für die Erreichung des Ergebnisziels relevant sind. In der dritten Teilaufgabe geht es darum, bereits vorhandene Fähigkeiten der Coachee, die in Bezug auf die Erreichung des Ergebnisziels hilfreich

erscheinen, zu identifizieren. In der nächsten Teilaufgabe zur Klärung des Lern- und Entwicklungsziels soll geprüft werden, inwiefern fehlende Fähigkeiten oder bremsende Kräfte den Coachee bisher daran gehindert haben, das Ergebnisziel zu erreichen. Bezüglich des Vorgehens unterscheidet Geißler nun, dass der Coachee, sollte seine Antwort lauten, ihm fehle eine Fähigkeit, diese Fähigkeit zunächst benennen soll. Daran anschließend, soll er – unter der Annahme, die Fähigkeit wäre bereits voll ausgebildet – beschreiben, was er dann im Alltag konkret anders machen würde. Umgekehrt sollte ein Coach vorgehen, wenn die Coachee antwortet, in ihrer Ergebniszielerreichung bremsen sie etwas. In diesem Fall solle der Coach die Coachee zunächst fragen, worin die Bremse bestehe und was sie anders machen würde, wäre die Bremse wie durch ein Wunder verschwunden. Im Anschluss geht es darum, zu klären, welche konkrete Fähigkeit im Sinne des Lern-/ Entwicklungsziels die Coachee entwickeln muss, um die in der Wirklichkeit noch existierende Bremse lösen zu können.

Nach der Bestimmung des Lern-/Entwicklungsziels besteht die nächste Teilaufgabe darin, dass Coach und Coachee klären, welche Handlungsschritte die Coachee in der Zeit bis zur nächsten Coaching-Sitzung vollziehen soll, um die Erreichung der beiden Ziele voranzutreiben. Dabei soll die Coachee bewerten, zu wie viel Prozent sie bei perfekter Umsetzung dieser Handlungsschritte das Ergebnis- und das Lern-/Entwicklungsziel erreicht haben wird. In der letzten Teilaufgabe des ersten Moduls soll der Coachee für sich prüfen, ob er bis zur nächsten Sitzung noch Hilfe braucht, und falls ja, von wem und in Bezug auf was. Mit der Bearbeitung dieser Teilaufgabe ist das erste Coaching-Modul abgeschlossen.

Teilaufgaben des zweiten Coaching-Moduls

Das dem Lerntransfer und der Bestimmung weiterführender Handlungsschritte gewidmete zweite Coaching-Modul kommt in jeder weiteren Sitzung nach Abschluss des ersten Moduls so lange zum Einsatz, bis das Coaching beendet ist. Inhaltlich besteht das Modul aus einem Rückblick und einem Ausblick. Der Rückblick beginnt im Sinne einer ersten Teilaufgabe mit der Bewertung der Wichtigkeit der in der letzten Sitzung geplanten Handlungsschritte. Darauf folgt als zweite Teilaufgabe die Prüfung, inwiefern hinderliche und förderliche Bedingungen die Umsetzung der geplanten Handlungsschritte seit der letzten Sitzung beeinflusst haben. In der dritten Teilaufgabe sollen die konkret realisierten Schritte zur Erreichung des Ergebnisziels und des Lern-/Entwicklungsziels identifiziert sowie die Güte von deren Umsetzung auf einer Skala von 1 bis 10 bewertet werden. In Zusammenhang mit dieser Bewertung soll der Coachee als nächste Teilaufgabe den Stand der aktuellen Zielerreichungsgrade einschätzen.

Nach diesem Rückblick erfolgt der Ausblick, in dem in einer ersten Teilaufgabe identifiziert wird, welche Handlungsschritte zur weiteren Erreichung der Ziele zielführend erscheinen. Ist das geklärt, soll die Kundin diese Schritte hinsichtlich ihrer Wichtigkeit und Schwierigkeit bewerten. Unter der Annahme einer perfekten Umsetzung der identifizierten Handlungsschritte soll der Coachee nun als weitere Teilaufgabe den Grad der Erreichung beider Ziele prognostisch einschätzen. Abschließend und analog zum ersten Modul wird als letzte Teilaufgabe die Frage gestellt, ob die Coachee bis zur nächsten Sitzung Hilfe braucht und falls ja, was für welche und von wem.

Die Konzeption des «Virtuellen Zielerreichungscoachings» im Kontrast zu den Modellen von Stiles und Greenberg

In der Darstellung des «Virtuellen Zielerreichungscoachings» wird deutlich, dass Geißler, analog zum «Assimilation Model» als *allgemeinem* psychotherapeutischem Veränderungsmodell (vgl. Kapitel 2.4.3), von einem *allgemeinen* Modell der Zielerreichung ausgeht. In diesem Modell werden Arbeitsschritte im Sinne von Teilaufgaben beschrieben, die durchlaufen werden müssen, soll ein anvisiertes Ziel erreicht werden. Eine offensichtliche Differenz zum «Assimilation Model» nach Stiles besteht darin, dass Geißler mit seinem Fokus auf Coaching nicht den Prozess der Integration problematischer Lebenserfahrungen, sondern den Prozess der erfolgreichen Erreichung berufsorientierter Ziele fokussiert.

Im Unterschied zu Greenbergs problemspezifischen «Task-Modellen» (vgl. Kapitel 2.4.1) kann das Modell von Geißler weiter als *allgemeines* (Meta-)Modell der Zielerreichung bezeichnet werden. Greenberg beschreibt in seinen «Task-Modellen» dagegen *spezifische* Teilaufgaben für sehr *spezifische* Therapieprobleme (z. B. Umgang mit Depressionen, Ängsten usw.).

Im Unterschied zu den «Task-Modellen» nach Greenberg umfasst das Modell von Geißler auch Feedback- und Lernprozesse, wie sie in entsprechenden Selbstregulationsmodellen, so etwa im Coaching-Modell nach Grant (2012) oder im Therapiemodell nach Kanfer, Reinecker und Schmelzer (2012), abgebildet werden.

4.3.2 Schritt 2 – Bildung eines empirischen Aufgabenmodells

Analog zum ersten Schritt folgt nun in Auseinandersetzung mit den vorliegenden empirischen Coaching-Daten die Bildung eines empirischen Aufgabenmodells der Zielerreichung.

Schritt 2.1 – Sich vertraut machen mit dem ausgewählten Coaching-Fall – und Schritt 2.2 – Zerlegung des Coaching-Falls in die darin enthaltenen Teilaufgaben

Das Datenmaterial, die transkribierten Sitzungen zum ausgewählten Coaching-Fall, wurde mehrfach gelesen, und die Aufzeichnungen der einzelnen Sitzungen wurden wiederholt angehört. Anschließend wurden die im Datenmaterial erkennbaren Teilaufgaben und damit einhergehenden Teilergebnisse für den Coachee¹³ identifiziert. Das umfangreiche Ergebnis dieses Strukturierungsprozesses in Form dreier Tabellen ist im Anhang abgebildet (vgl. Tabellen A.1, A.2 und A.3 in Anhang 1).

Schritt 2.3 – Zusammenfassende Darstellung des Coaching-Falls (Fließtext)

Anschließend an die Zerlegung des Coachings in seine erkennbaren Teilaufgaben werden diese nun zusammenfassend beschrieben. Das heißt, es werden *alle* identifizierten Teilaufgaben und damit verbundenen Ergebnisse für den Coachee in verdichteter Form in einem Fließtext abgebildet. Im Sinne einer textlichen Grundlage werden, darauf aufbauend, die unterschiedlichen Interpretationen des Zielerreichungsprozesses entwickelt.

Zusammenfassende Darstellung der ersten Coaching-Sitzung

Nach der Begrüßung (Zeilen 1–4) und erklärtem Einverständnis zur wissenschaftlichen Auswertung des Coachings (Zeilen 5–10) legt der Coachee im internet-basierten Programm sein Coaching-Thema «Berufliche Neuorientierung» fest (Zeilen 11–44). Nach darauf folgenden Hinweisen zum Nutzen der Aufzeichnung des Coachings (Zeilen 45–52) bestimmt der Coachee sein Coaching-Ergebnisziel, dies anschließend an Ausführungen dazu, dass er bis dato ein spezifisches Beratungsangebot nicht habe etablieren können. Das Ergebnisziel verschriftlicht er so: «Ich möchte [...] Klarheit über [...] meine berufliche Tätigkeit [...] für die nächsten Jahre [...] bis Ende Oktober» (Zeilen 53–92). Die Wichtigkeit (Zeile 93–102) und die Schwierigkeit (Zeile 103–110) dieses Ergebnisziels bewertet er mit je 10 von maximal 10 Punkten.

Als Nächstes benennt und verschriftlicht der Coachee die wichtigsten Schritte, um dieses Ergebnisziel zu erreichen. Als ersten Schritt nennt er «Klärung der Bedingungen, Chancen und Risiken der weiteren Mitarbeit in der ABC [= Name des Beratungsunternehmens, in dem er tätig ist]» (Zeile 111–133). Als zweiten Haupt-

13 Da im untersuchten Coaching ein männlicher Coachee begleitet wurde, wird im Folgenden auch die männliche Schreibweise gewählt.

schritt hält er fest «Klärung: Was möchte ich wirklich, was ist mir wichtig. Was macht mir Freude. Was möchte ich auf gar keinen Fall» (Zeilen 133–170). Als dritten Hauptschritt hält er fest: «Klärung, ob die Forschungsarbeit Coaching/ROI weitergeführt werden soll» (Zeile 171–180).

Nun prüft er, welche seiner bereits vorhandenen Fähigkeiten ihn in seiner Zielerreichung unterstützen könnten. Dazu notiert er schriftlich: «Ich kann mich ohne allzu großen Druck dem Prozess hingeben, in dem das <Neue> entstehen kann» (Zeilen 181–194). Im Anschluss gibt er an, dass ihn eine Bremse daran hindere, sein Ergebnisziel zu erreichen. Weiter hält er fest, dass er nicht wisse, worin diese Bremse bestehe (Zeilen 195–217). Als zu entwickelnde Fähigkeit, mithilfe deren er seine Bremse, die er zwischenzeitlich mit «einer vielfältig verzweigten Interessenslage» sowie «innerer Zerrissenheit» und «Zerfrantheit» in Verbindung bringt (Zeilen 218–241), überwinden möchte, nennt er «sich erden». Schriftlich hält er diese Einsicht folgendermaßen fest: «Es geht darum, die Fähigkeit weiterzuentwickeln, im Sinne des <Erdens> die Schritte auf dem Boden konsequent weiterzugehen» (Zeilen 242–258). Weiter sagt er und hält dies schriftlich fest, dass er, wenn er diese Fähigkeit ausgebildet und die Bremse überwunden hätte, in Bezug auf das Ergebnisziel «führend wahrnehmen [würde], was für mich wichtig ist und was nicht – und [ich] muss nicht [mehr] aus der Vogelperspektive die Dinge in Gedanken sondieren» (Zeilen 261–304).

Der Handlungsschritt für die Zeit bis zur nächsten Sitzung, mittels dessen der Coachee die Erreichung seines Lern-/Entwicklungs- und Ergebnisziels vorantreiben will, besteht darin, durch Atemmeditation regelmäßig innezuhalten und dabei wichtige Gedanken mehrmals täglich zu «erden». Er hält dies wie folgt fest: «Gedanken mithilfe einer Atemmeditation <erden>. Jeden Tag mehrfach <innehalten>» (Zeilen 305–354). Im Sinne einer prognostischen Einschätzung geht er davon aus, dass er bei perfekter Umsetzung seiner Hausaufgabe das Lern-/Entwicklungsziel zu 60 Prozent (Zeilen 369–374) und das Ergebnisziel zu 10 Prozent (Zeilen 355–368) erreicht haben werde.

Nun wird geklärt, dass der Coachee bis zur nächsten Sitzung keine Unterstützung braucht (Zeilen 375–380). Es wird auch der folgende Sitzungstermin vereinbart (Zeilen 381–404), und der Coachee wird informiert, er werde in den kommenden Tagen von einer Forscherin kontaktiert (Zeilen 405–406). Abschließend bewertet der Coachee die Sitzung, dass nämlich nichts Neues passiert sei, dafür Dinge klarer geworden seien (Zeilen 407–408). Das «Ganze», trotz telefonischem Coaching, bezeichnet er zudem als «vertraut», weil er den Coach anderweitig kennengelernt habe (Zeilen 409–414). Dann wird er vom Coach verabschiedet (Zeilen 415–420).

Zusammenfassende Darstellung der zweiten Coaching-Sitzung

Nach der Begrüßung (Zeilen 1–4) berichtet der Coachee, wie es ihm seit der letzten Sitzung ergangen sei. Positiv bewertet er die Qualität, mit der er die Erdungsübungen durchgeführt hat. Kritisch merkt er an, dass er die Übungen nicht häufig genug gemacht habe und deren Effekt auf das Ergebnisziel wider Erwarten ausgeblieben sei. Trotz der Erdungsübungen seien die «Fragezeichen» zu seiner beruflichen Orientierung «nicht weniger geworden» (Zeilen 5–22).

Nach technischen Hinweisen zum Coaching-Programm (Zeilen 23–50) wird der Rückblick vertieft. So bewertet der Coachee die Wichtigkeit der im letzten Coaching geplanten Schritte mit 6 von maximal 10 Punkten (Zeilen 51–60). Weiter errechnet er, dass seit der letzten Sitzung zwei Wochen vergangen seien (Zeilen 61–66). Als für die Umsetzung der geplanten Schritte hinderlichen Aspekt und Erklärung dafür, wieso die «Hebelwirkung» der Erdungsübungen im Sinne einer zunehmenden beruflichen Klarheit ausgeblieben sei, bekennt er, in ein altbekanntes «Hamsterrad» geraten zu sein (Zeilen 67–82). Er habe für die Erdungsübungen oft keine Zeit gefunden oder sei dafür zu müde gewesen. Als förderlichen Umsetzungsfaktor nennt er «reduzierten Zeitdruck» (Zeilen 73–88). Als konkret unternommene Tätigkeiten seit der letzten Sitzung nennt er neben den Erdungsübungen zur Erreichung des Lern-/Entwicklungsziels («Erdung im Sinne des Atmens ist ansatzweise schon gut gelungen, bedarf jedoch weiterer Anstrengungen») auch ein Gespräch im Beratungsunternehmen, ohne dies weiter zu kommentieren. Im Coaching-Programm hält er dies folgendermaßen fest: «Darlegung meiner Situation/Position in dem Unternehmen auch in Hinblick auf die geänderte Rahmenbedingung in dem Unternehmen» (Zeilen 89–102). Die Güte, mit der er die konkreten Schritte vollzogen hat, bewertet er mit 8 von 10 Punkten. Das Urteil wird damit begründet, dass er die Erdungsübungen gut, aber zu wenig häufig umgesetzt habe (Zeilen 103–118). Das Ergebnisziel habe er nun zu 10 (Zeilen 119–124) und das Lern-/Entwicklungsziel zu 60 Prozent erreicht (Zeilen 125–134).

Den Ausblick startet der Coachee mit zwei Schritten für die weitere Arbeit an seinem Ergebnisziel, die er so festhält: «Da mir mehr Zeit für Erdung zur Verfügung steht, möchte ich die Übung des Atmens regelmäßiger machen. Darüber hinausgehend, will ich mir für mich mehr Zeit nehmen» (Zeilen 135–158). Er erörtert, wieso er sich nicht genügend Zeit für sich nimmt, und zählt eine Reihe von Faktoren auf: «hohe Ergebnisorientierung», «Karriere machen wollen», «streng dich an», «die Tauben fallen nicht vom Dach» (Zeilen 159–190). Als nächsten zielführenden Schritt hält er auf Anraten des Coaches das folgende Vorgehen fest: «Auf meine Art (Geschwindigkeit und Ausdruck) meines Sprechens achten» (Zeilen 191–218). Die Wichtigkeit aller festgehaltenen Schritte bewertet er mit insgesamt 10 von 10 Punkten (Zeilen 219–223), die Schwierigkeit lediglich mit 3

(Zeilen 224–236). Die Gefahr, erneut ins «Hamsterrad» zu geraten, hält er für gering (Zeilen 237–252). Den Stand des Ergebnisziels schätzt er, unter der Annahme einer perfekten Umsetzung der geplanten Handlungsschritte, auf 60 bis 70 Prozent (Zeilen 253–254/Zeilens 266–272), den zukünftigen Stand des Lern-/Entwicklungsziels hingegen auf 100 Prozent (Zeilen 255–265). Die starke Zunahme beim Zielerreichungsgrad des Ergebnisziels begründet er damit, dass er sich in den kommenden Monaten auf dieses Ziel konzentrieren und nach der Sommerpause die «Früchte dieser Arbeit» ernten wolle. Er wolle sich dann im Beratungsunternehmen klar positionieren, und sollte dies nicht klappen, würde er es dort nicht weiter versuchen (Zeilen 266–272).

Sowie geklärt ist, dass der Coachee bis zur nächsten Sitzung keine weitere Unterstützung braucht (Zeile 273–274), wird ein dritter Sitzungstermin vereinbart (Zeilen 275–297). Der Coachee erhält weiter die Einladung, vorgängig zur nächsten Sitzung die Fragen zum Rückblick im internetbasierten Coaching-Programm als Selbstcoaching zu beantworten (Zeilen 298–308). Dann wird er vom Coach verabschiedet (Zeilen 309–321).

Zusammenfassende Darstellung der dritten Coaching-Sitzung

Nach der Begrüßung (Zeilen 1–10) berichtet der Coachee, es gehe ihm «ganz gut»; er sei nun «einigermaßen voll angekommen in der Sache» und «einigermaßen guter Dinge» (Zeilen 11–16).

Mit Bezug auf den im internetbasierten Coaching-Programm im Voraus schriftlich festgehaltenen Rückblick berichtet der Coachee dann mündlich, er habe sich im Sinne des Lern-/Entwicklungsziels regelmäßig auf seinen Atem konzentriert. Zudem habe er sich Zeit genommen, um in der Natur sein zu können (Zeilen 17–28). Einmal habe er sich zwar in einen «Wirbel» geredet, es dann aber geschafft, dies während des Gesprächs auf eine für ihn «sehr wertvolle» Art zu thematisieren (Zeilen 29–52). Das Ergebnisziel bewertet er als aktuell zu 20 Prozent und das Lern-/Entwicklungsziel als zu 80 Prozent erreicht (Zeile 53)¹⁴. Den Stand beim Ergebnisziel begründet der Coachee damit, dass er wegen der gegenwärtigen Urlaubszeit da aktuell nicht weiterkomme: «Ich kann im Moment vielleicht nicht allzu viel in Sachen unmittelbares Ergebnisziel tun, sondern mich dafür umso mehr mit den Entwicklungszielen beschäftigen [...] und damit [...] eine noch bessere Grundlage für die Ausgangsposition [...] im Herbst [...] schaffen» (Zeilen 54–62).

14 Im Coaching-Programm hat er bereits vorgängig verschriftlicht, er habe verschiedene Gespräche geführt, um Impulse zu seiner beruflichen Situation zu erhalten. Zudem habe er im Beratungsunternehmen wiederholt auf seine Position hingewiesen. Beide Einträge werden aber im Gespräch mit dem Coach nicht thematisiert.

Im Ausblick äußert der Coachee in einem gewissen Kontrast zu dem, was er eben sagte – dass er für sein Ergebnisziel aktuell nicht allzu viel unternehmen könne –, den Wunsch, in der verbleibenden Zeit der heutigen Sitzung, da er «teilweise noch immer sehr im Dunkeln tappt», an seinem Ergebnisziel zu arbeiten (Zeilen 63–72). Mit Hilfe des Coaches und basierend auf der als «Szenariotechnik» bezeichneten Methode, erarbeitet er nun drei Szenarien für seine berufliche Zukunft. Im ersten Szenario steht die Tätigkeit als Dozent in einer Bildungseinrichtung und ein 20-Prozent-Pensum im Beratungsunternehmen, in dem er tätig ist, im Mittelpunkt (Zeilen 74–83). Das zweite berufliche Szenario umfasst neben der erwähnten Tätigkeit als Dozent ein 10- bis 15-Prozent-Pensum im Beratungsunternehmen und darüber hinaus eine punktuelle, nicht weiter spezifizierte Zusammenarbeit mit einem Kooperationspartner desselben Beratungsunternehmens (Zeilen 84–88). Das dritte berufliche Szenario umfasst neben der Tätigkeit als Dozent eine noch zu klärende Tätigkeit außerhalb des Beratungsunternehmens (Zeilen 88–94). Das vom Coachee in diesem Moment am meisten präferierte Szenario, wenngleich mit Existenzängsten verbunden, ist Szenario drei (Zeilen 97–108). Etwas später präzisiert er allerdings, dass in Tat und Wahrheit das von ihm am meisten präferierte berufliche Szenario darin bestehe, neben der Dozententätigkeit zu etwa 10 bis 15 Prozent im fraglichen Unternehmen zu arbeiten, aber nur unter der Bedingung, dabei seine «Lieblingsthemen» verfolgen zu können. Er habe zunächst ein anderes Szenario ausgewählt, weil er davon ausgegangen sei, das neue Szenario lasse sich so nicht realisieren (Zeilen 109–190). Die Umsetzungswahrscheinlichkeit des vierten Szenarios¹⁵ bewertet der Coachee dann aber mit 50 Prozent (Zeilen 191–192).

Nun klärt der Coachee, über das Erreichen seines ursprünglichen Ergebnisziels hinaus, Schritte zur konkreten Umsetzung des vierten Szenarios. Diese Schritte bestehen darin, ein Konzept für die geplanten beruflichen Aktivitäten im Beratungsunternehmen, die er mit «Lieblingsthemen» umschreibt, zu entwickeln und erfolgreich an einem Meeting im Unternehmen zu präsentieren. Weiter ergänzt er, er wolle sich dabei regelmäßig «erden». Er hält diesen Schritt wie folgt fest: «mir noch mehr Zeit für mich nehmen! um u. a. die Entwicklung des Konzepts X für die ABC voranzubringen, beginnend mit einer Strukturierung sowie Ausarbeitung von Details, begleitet von einer umfassenden Erdung» (Zeilen 193–250). Die Wichtigkeit all dieser Schritte bewertet er mit 10 (Zeilen 251–252), die Schwierigkeit mit 3 bis 4 von 10 (Zeilen 251–258).

15 Dieses vierte Szenario ist mit dem zu Beginn der ersten Sitzung vom Kunden beschriebenen, in der Vergangenheit liegenden, nicht erreichten und vom Coach zu jenem Zeitpunkt auch nicht weiter aufgegriffenen Ziel identisch.

Den Stand des erweiterten Ergebnisziels im Sinne der Umsetzung des nun klarer gewordenen beruflichen Szenarios schätzt er, als Prognose unter der Annahme einer perfekten Umsetzung der geplanten Schritte, auf 90 Prozent ein (Zeilen 259–262), den Stand des identischen Lern-/Entwicklungsziels auf 100 Prozent (Zeilen 263–264). Abschließend bewertet er die letzte Sitzung als «sehr wertvoll» (Zeilen 265–270), vor allem wegen der für ihn erfolgreichen Klärung der beruflichen Szenarien. Dann wird er verabschiedet (Zeilen 271–278), womit das Coaching endet.

Schritt 2.4 – Bildung konkurrierender Interpretationen des Coachee-Veränderungsprozesses über den gesamten Coaching-Verlauf

Wie in Kapitel 3.4.1, S. 111, dargestellt, geht es in diesem methodischen Schritt darum, den Veränderungsprozess beim Coachee als Ergebnis einer Abfolge erfolgreich bearbeiteter und bezogen auf das Coaching-Anliegen und Coaching-Ziel relevanter Teilaufgaben zu rekonstruieren.

Dazu werden konkurrierende Interpretationen des Coachee-Veränderungsprozesses *induktiv* aus der zusammenfassenden Fallbeschreibung respektive aus dem gesamten Fallmaterial heraus gebildet. Im Unterschied zur zusammenfassenden Darstellung des Coaching-Falls, in der die Ergebnisse *aller* Teilaufgaben enthalten sind, werden in diesen Interpretationen nur Ergebnisse ausgewählter Teilaufgaben berücksichtigt, und zwar Aufgaben, die in der jeweiligen Interpretation als, bezogen auf das Coaching-Anliegen und Coaching-Ziel, produktiv bewertet werden. Entsprechend handelt es sich bei den Interpretationen des Coachee-Veränderungsprozesses um sich gegenseitig ausschließende, jedoch in sich kohärente Interpretationen, die auf einer variierenden Auswahl logisch miteinander in Beziehung stehender Erkenntnisprozesse des Coachee beruhen.

Die erste Interpretation des Coachee-Veränderungsprozesses als «mehrerheitliche Bestätigung des Coaching-Verlaufs»

Einleitende Gedanken

Die erste Interpretation des Coachee-Veränderungsprozesses in diesem Coaching ist dadurch bestimmt, dass sie, im Sinne eines plausiblen Ablaufs, in groben Zügen dem eben beschriebenen Coaching-Verlauf folgt. Das heißt, es werden darin die Ergebnisse fast aller Teilaufgaben berücksichtigt; Teilaufgaben, die nicht unmittelbar mit der Erreichung des darin verfolgten Coaching-Ziels in Verbindung stehen, etwa die Begrüßungen oder technische Anweisungen zum Coaching-Programm, werden allerdings weggelassen. Die Interpretation des Coachee-Veränderungsprozesses endet mit dem Erreichen des eingangs vereinbarten Ergebnisziels (= Klärung der beruflichen Zukunft), also vor der Klärung der Frage, wie das schließlich

identifizierte Wunschscenario konkret umgesetzt werden kann. Die Begründung dafür ist, dass diese Arbeitsphase nicht dem ursprünglich vereinbarten Coaching-Ziel entspricht und im Coaching zunächst hätte neu kontraktiert werden müssen.

Erste Interpretation des Coachee-Veränderungsprozesses

Gemeinsam mit dem Coach erkennt der Coachee zu Beginn der ersten Sitzung, dass sein Ergebnisziel darin besteht, bis Ende Oktober Klarheit über seine berufliche Tätigkeit für die nächsten Jahre zu erlangen (Sitzung 1, Zeilen 53–92). Dafür, dass er dieses Ergebnisziel noch nicht erreicht hat, macht er eine innere Bremse verantwortlich, ohne zu wissen, worin diese Bremse besteht (Sitzung 1, Zeilen 195–217). Im weiteren Coaching-Verlauf bringt er diese Bremse dann in Verbindung mit seiner «vielfältig verzweigten Interessenlage» und einer damit verbundenen «inneren Zerrissenheit» und «Zerfrantheit». Als Lern- und Entwicklungsziel, mittels dessen er die Bremse überwinden und damit auch klarer erkennen will, worin seine berufliche Zukunft besteht, identifiziert er die Fähigkeit, sich besser zu «erden» (Sitzung 1, Zeilen 218–258). Diese Fähigkeit will er weiterentwickeln, indem er seine Gedanken durch regelmäßige Atemübungen «erdet» und dabei «innehält» (Sitzung 1, Zeilen 305–354).

In der zweiten Sitzung berichtet der Coachee, dass er in Bezug auf sein Lern-/Entwicklungsziel gut vorangekommen sei. Der erwartete Effekt auf das Ergebnisziel sei aber ausgeblieben (die «Fragezeichen» sind nicht «weniger geworden») (Sitzung 2, Zeilen 5–22). Dem sei so, weil er zwischenzeitlich in ein altbekanntes «Hamsterrad» geraten sei (Sitzung 2, Zeilen 67–82 / Zeilen 83–88) und die Atemübungen in guter Qualität, aber mit unzureichender Konsequenz (= zu wenig häufig) durchgeführt habe (Sitzung 2, Zeilen 103–118). Als logische Konsequenz will er als zielführende Schritte die Atemübungen regelmäßiger durchführen und mehr Zeit für sich in Anspruch nehmen (Sitzung 2, Zeilen 135–158). Zusätzlich will er, um die Erdungstätigkeit weiterzuentwickeln, seine Sprechweise («Art» und «Geschwindigkeit») bewusst wahrnehmen (Sitzung 2, Zeilen 191–218) und damit lernen, wann er gut geerdet ist.

In der dritten Sitzung teilt er dem Coach mit, dass er mit seinen Atemübungen erfolgreich gewesen sei, viel Zeit in der Natur verbracht (Zeilen 17–28) und die eigene Sprechweise erfolgreich beobachtet habe (Zeilen 29–52). In Bezug auf sein Ergebnisziel sagt er, dass er «teilweise noch immer sehr im Dunkeln» tappe und deshalb in der verbleibenden Zeit daran arbeiten möchte (Zeilen 63–72). Mittels Szenariotechnik erkennt er dann, dass sein berufliches Wunschscenario darin besteht, die Tätigkeit als Dozent mit einer Anstellung als Berater zu seinen «Lieblingsthemen» im Beratungsunternehmen zu kombinieren (Zeilen 73–190).

Die zweite Interpretation des Coachee-Veränderungsprozesses als «stark verzögerter Start der Bearbeitung des eigentlichen Coaching-Anliegens»

Einleitende Gedanken

Die zweite Interpretation ist durch eine besondere Auffälligkeit des Coaching-Verlaufs bestimmt. Sie besteht darin, dass das vom Coachee in der dritten Sitzung identifizierte und präferierte berufliche Szenario (= Arbeit als Dozent in Kombination mit der Tätigkeit als Berater zu seinen «Lieblingsthemen» [Zeilen 109–190]) bereits in der Zielklärung zu Beginn der ersten Sitzung durch den Coachee selbst thematisiert wurde. Der Coach hat es aber verpasst, darauf einzugehen (Sitzung 1, Zeilen 53–92). Stattdessen regt er den Coachee an, ein anderes berufliches Ziel als Ergebnisziel zu verfolgen (= Klärung der beruflichen Zukunft). Im Sinne eines Gedankenexperiments wäre denkbar, dass der Coach alternativ zum gewählten Vorgehen bereits an dieser Stelle auf die Ausführungen des Coachee hätte eingegangen und mit ihm als Ergebnisziel hätte vereinbaren können, inwiefern sich trotz vergangener Misserfolge das ihm bekannte berufliche Wunschscenario erreichen ließe. So wäre es unter Umständen auch möglich gewesen, bereits in der ersten Coaching-Sitzung jene Erkenntnisse zu produzieren, die der Coachee schließlich erst in der dritten Sitzung produziert hat.

Auf dieser Basis wird in der zweiten Interpretation davon ausgegangen, dass das tatsächliche Ergebnisziel des Coachee nicht darin bestand, ein *neues* berufliches Szenario zu identifizieren, sondern entsprechend dem Verlauf in der dritten Sitzung zu klären, inwiefern er das ihm bereits bekannte Szenario trotz Misserfolgen in der Vergangenheit noch erreichen könnte. Im Sinne einer Validierung dieser Interpretation überrascht nicht, dass der erwartete Effekt des Lern- und Entwicklungsziels (Erdungsübung) auf das Ergebnisziel, anders als vom Coachee erwartet, im Anschluss weder an die erste (zu 10 Prozent erreicht) noch an die zweite Sitzung (zu 20 Prozent erreicht) eintritt. Er soll ja ein *neues* berufliches Szenario identifizieren, obschon für ihn ein solches Szenario bereits existiert, er nur nicht weiß, wie er es erreichen kann. Weiter überrascht nicht, dass er in der dritten Sitzung, bezogen auf sein Ergebnisziel, «teilweise noch immer sehr im Dunkeln tappt» und in der verbleibenden Zeit mit dem Coach daran arbeiten will (Zeilen 63–72).

In dieser zweiten Interpretation entsteht der Mehrwert des Coachings erst in der dritten Sitzung, nachdem der Coachee das ihm bereits bekannte berufliche Szenario erneut als Wunschscenario identifiziert und dann an dessen Umsetzung arbeitet (= einzige auf das Coaching-Anliegen bezogene produktive Teilaufgabe). Darüber hinaus wird in dieser Interpretation die Identifikation und Arbeit am Lern-/Entwicklungsziel nicht weiter berücksichtigt, weil es bezogen auf ein Coa-

ching-Ziel identifiziert und bearbeitet wurde, das nicht dem «wahrhaften» Ergebnisziel des Coachee entspricht. In anderen Worten lautet die zentrale Hypothese dieser Interpretation, dass die Erdung des Coachee sich von selbst eingestellt hätte, wenn der Coach nur erkannt hätte, dass er dem Coachee helfen musste, dessen noch nicht erreichtes berufliches Wunschscenario zu erreichen.

Interpretation

Nachdem der Coachee in der dritten Sitzung sein ihm eigentlich bereits bekanntes berufliches Wunschscenario erneut identifiziert, nämlich die Arbeit als Dozent, kombiniert mit einer 10- bis 15-Prozent-Anstellung als Berater zu seinen «Lieblingsthemen» im Beratungsunternehmen, wo er bereits tätig ist, erkennt er, dass er dieses Szenario trotz Misserfolgen in der Vergangenheit mit einer Wahrscheinlichkeit von 50 Prozent noch erreichen könnte (Zeilen 191–192). Darüber hinaus erkennt er, dass er, wenn er dieses berufliche Ziel nun erreichen will, ein dazu passendes «Strukturkonzept» entwickeln und es im Rahmen eines anstehenden Beratermeetings erfolgreich präsentieren muss (Zeilen 193–250).

Dritte Interpretation als «befindlichkeitsgerechte Identifikation und Bearbeitung des Ergebnisziels und des Lern-/Entwicklungsziels»

Einleitende Gedanken

Analog zur ersten wird in der dritten Interpretation die Formulierung des Ergebnisziels zu Beginn der ersten und die Arbeit an diesem Ziel in der dritten Coaching-Sitzung berücksichtigt. Weiter wird analog zur ersten und im Kontrast zur zweiten Interpretation, die Identifikation und Arbeit am Lern-/Entwicklungsziel berücksichtigt. Drittens wird im Unterschied zur ersten Interpretation auch die Arbeit an der Umsetzung des identifizierten beruflichen Wunschscenarios in der dritten Sitzung als relevant erachtet.

Hinsichtlich der Identifikation des Ergebnisziels (= Klärung der beruflichen Zukunft des Kunden) gibt es drei Argumente, die dafür sprechen, dass dieses Ziel dem wahrhaften Bedürfnis des Coachee entspricht. So beschreibt er selbst, dass er schon länger erfolglos versucht habe, ein spezifisches berufliches Ziel zu erreichen (Aufbau einer spezifischen Beratertätigkeit) und die Erreichbarkeit dieses Ziels nun nicht mehr als realistisch einschätze. Entsprechend sinnvoll erscheint nun auch die perspektivische Öffnung, die durch das konstruierte Ergebnisziel, «Klärung der beruflichen Zukunft» erfolgt. Darüber hinaus betitelt der Coachee vorgängig zur Formulierung dieses Ergebnisziels im Coaching-Programm sein Coaching-Thema selbst mit «Berufliche Neuorientierung». Die anschließende Formulierung des Ergebnisziels kann somit als Konkretisierung dieses Themas

bewertet werden. Drittens bewertet der Coachee unmittelbar nach dessen Identifikation die Wichtigkeit dieses Ergebnisziels auf einer Skala von 0 bis 10 mit 10 Punkten als maximal hoch. Gerade dies scheint ein wichtiger Hinweis dafür zu sein, dass in der aktuellen Situation der Ergebniszielklärung das Bedürfnis nach genereller Klärung der beruflichen Zukunft des Coachee angemessener ist als die Frage, inwiefern sein berufliches Wunschscenario trotz Misserfolgen noch umgesetzt werden kann.

Die Identifikation des Lern-/Entwicklungsziels in der ersten und die Arbeit daran in der ersten und zweiten Coaching-Sitzung werden in dieser dritten Interpretation deshalb als für den Zielerreichungsprozess des Coachee als sehr relevant erachtet, weil er selbst einen zum Ergebnisziel relevanten Zusammenhang herstellt. Dieser Zusammenhang besteht darin, dass der Coachee davon ausgeht, er würde, wenn er dieses Lern-/Entwicklungsziel erreichen würde, ohne größere Schwierigkeiten erkennen, was ihm (beruflich) wichtig ist (= Ergebnisziel). Zweitens wird dieses Lern-/Entwicklungsziel von ihm und dem Coach produktiv und konsequent bearbeitet, erkennbar an einem systematischen Anstieg des Zielerreichungsgrads. Drittens sagt der Coachee am Ende der dritten Sitzung von sich aus, er wolle sich bei der Umsetzung seines identifizierten beruflichen Wunschscenarios, d.h. zunächst während des Erarbeitens und Präsentierens des «Strukturkonzepts», «umfassend erden».

Dass in dieser Interpretation die Arbeit am identifizierten Ergebnisziel in der dritten Sitzung berücksichtigt wird, resultiert aus dem Umstand, dass der Coachee, nach erfolgreicher Arbeit am Lern-/Entwicklungsziel in der ersten und zweiten Sitzung sowie dem Ausbleiben des erhofften Effekts auf das Ergebnisziel trotz plausibler Zusammenhangshypothese (= Erdung führt zu mehr beruflicher Klarheit), nachvollziehbarerweise selbst einfordert, daran mit dem Coach weiterarbeiten zu wollen, was dann ja auch mit Erfolg geschieht.

Im Unterschied zur ersten Interpretation ist die Klärung der Umsetzungsstrategie des schließlich identifizierten Wunschscenarios Teil der dritten Interpretation. Argument dafür ist, dass durch die positive Entfaltung der Erdungsfähigkeit des Coachee (Lern-/Entwicklungsziel) die Weiterbearbeitung des Coachee-Anliegens nun auch Erfolg versprechend erscheint, ganz im Unterschied zur Situation des Coachee noch in der ersten Sitzung.

Interpretation

Gemeinsam mit dem Coach erkennt der Coachee zu Beginn der ersten Sitzung, dass sein Ergebnisziel darin bestehe, bis Ende Oktober Klarheit über seine berufliche Tätigkeit für die nächsten Jahre zu erlangen (Sitzung 1, Zeilen 53–92). Dafür, dass er dieses Ergebnisziel noch nicht erreicht hat, macht er eine innere

Bremse verantwortlich, ohne zu wissen, worin diese Bremse besteht (Sitzung 1, Zeilen 195–217). Im weiteren Coaching-Verlauf bringt er diese Bremse dann in Verbindung mit seiner «vielfältig verzweigten Interessenlage» und einer damit verbundenen «inneren Zerrissenheit» und «Zerfrantheit». Als Lern- und Entwicklungsziel, mittels dessen er die Bremse überwinden und damit auch klarer erkennen will, worin seine berufliche Zukunft besteht, identifiziert er die Fähigkeit, sich besser zu «erden» (Sitzung 1, Zeilen 218–258). Diese Fähigkeit will er weiterentwickeln, indem er seine Gedanken durch regelmäßige Atemübungen «erdet» und dabei «innehält» (Sitzung 1, Zeilen 305–354).

In der zweiten Sitzung berichtet der Coachee, dass er in Bezug auf sein Lern-/Entwicklungsziel gut vorangekommen sei. Der erwartete Effekt auf das Ergebnisziel sei aber ausgeblieben (die «Fragezeichen» sind nicht «weniger geworden») (Sitzung 2, Zeilen 5–22). Dem sei so, weil er zwischenzeitlich in ein altbekanntes «Hamsterrad» geraten sei (Sitzung 2, Zeilen 67–82 / Zeilen 83–88) und die Atemübungen in guter Qualität, aber mit unzureichender Konsequenz (= zu wenig häufig) durchgeführt habe (Sitzung 2, Zeilen 103–118). Als logische Konsequenz will er als zielführende Schritte die Atemübungen regelmäßiger durchführen und mehr Zeit für sich in Anspruch nehmen (Sitzung 2, Zeilen 135–158). Zusätzlich will er, um die Erdungstätigkeit weiterzuentwickeln, seine Sprechweise («Art» und «Geschwindigkeit») bewusst wahrnehmen (Sitzung 2, Zeilen 191–218) und damit lernen, wann er gut geerdet ist.

In der dritten Sitzung teilt er dem Coach mit, dass er mit seinen Atemübungen erfolgreich gewesen sei, viel Zeit in der Natur verbracht (Zeilen 17–28) und die eigene Sprechweise erfolgreich beobachtet habe (Zeilen 29–52). In Bezug auf sein Ergebnisziel sagt er, dass er «teilweise noch immer sehr im Dunkeln» tappe und deshalb in der verbleibenden Zeit daran arbeiten möchte (Zeilen 63–72). Mittels Szenariotechnik erkennt er dann, dass sein berufliches Wunschscenario darin besteht, die Tätigkeit als Dozent mit einer Anstellung als Berater zu seinen «Lieblingsthemen» im Beratungsunternehmen zu kombinieren (Zeilen 73–190). Die Wahrscheinlichkeit, dieses berufliche Ziel trotz Misserfolgen in der Vergangenheit noch zu erreichen, bewertet er mit 50 Prozent (Zeilen 191–192). Um das Ziel zu erreichen, will er nun ein «Strukturkonzept» entwickeln und dieses an einem Beratermeeting erfolgreich präsentieren. Während dieser Aktivitäten will er sich zudem regelmäßig «erden»: «mir noch mehr Zeit für mich nehmen! um u. a. die Entwicklung des Konzepts für ABC voranzubringen, beginnend mit einer Strukturierung sowie Ausarbeitung von Details, begleitet von einer umfassenden Erdung» (Zeilen 193–250).

Vergleichende Darstellung der in den drei Interpretationen enthaltene Teilaufgaben

Im Folgenden werden die variierenden Teilaufgaben und die damit verbundenen Ergebnisse für den Coachee, die in den jeweiligen Interpretationen enthalten sind, im Vergleich abgebildet (vgl. Tabelle 4.2). Dabei wird deutlich, welche Teilaufgaben je nach Interpretation (vgl. Kapitel 4.3.2, S. 137 ff.) für die weitere Analyse darin möglicherweise enthaltener «bedeutsamer Momente» im Coaching ausgewählt werden.

Tabelle 4.2 In den Interpretationen als relevant ausgewählte Teilaufgaben

Erste Lesart		Zweite Lesart		Dritte Lesart	
Nr.	Teilaufgabe (Zeile) <i>Ergebnis</i>	Nr.	Teilaufgabe (Zeile) <i>Ergebnis</i>	Nr.	Teilaufgabe (Zeile) <i>Ergebnis</i>
Erste Sitzung					
1	Klärung des Ergebnisziels (53–92) <i>Bis Ende Oktober berufliche Klarheit für die nächsten Jahre</i>			1	Klärung des Ergebnisziels (53–92) <i>Bis Ende Oktober berufliche Klarheit für die nächsten Jahre</i>
2	Klärung der inneren Bremse (195–217) <i>«Vielfältig verzweigte Interessenlage», verbunden mit «innerer Zerrissenheit/ Zerfranstheit»</i>			2	Klärung der inneren Bremse (195–217) <i>«Vielfältig verzweigte Interessenlage», verbunden mit «innerer Zerrissenheit/ Zerfranstheit»</i>
3	Klärung des Lern-/Entwicklungsziels (218–258) <i>Ausbau der Fähigkeit, «sich zu erden».</i>			3	Klärung des Lern-/Entwicklungsziels (218–258) <i>Ausbau der Fähigkeit, «sich zu erden».</i>
4	Klärung der Hausaufgabe (305–354) <i>Regelmäßig Atemübungen durchführen, um Gedanken zu «erden».</i>			4	Klärung der Hausaufgabe (305–354) <i>Regelmäßig Atemübungen durchführen, um Gedanken zu «erden».</i>
Zweite Sitzung					
5	Klärung der Ergebnisse seit der letzten Sitzung (5–22) <i>Fortschritte in Erdungsfähigkeit, erwünschte Effekte auf Ergebnisziel blieben aber aus.</i>			5	Klärung der Ergebnisse seit der letzten Sitzung (5–22) <i>Fortschritte in Erdungsfähigkeit, erwünschte Effekte auf Ergebnisziel blieben aber aus.</i>

Erste Lesart		Zweite Lesart		Dritte Lesart	
Nr.	Teilaufgabe (Zeile) Ergebnis	Nr.	Teilaufgabe (Zeile) Ergebnis	Nr.	Teilaufgabe (Zeile) Ergebnis
6	Klärung der Ursache für fehlende Effekte auf das Ergebnisziel (103–118) <i>Kunde geriet nach letzter Sitzung in «Hamsterrad» und führte deshalb die Atemübung zu wenig konsequent durch.</i>			6	Klärung der Ursache für fehlende Effekte auf das Ergebnisziel (103–118) <i>Kunde geriet nach letzter Sitzung in «Hamsterrad» und führte deshalb die Atemübung zu wenig konsequent durch.</i>
7	Klärung neuer Handlungsschritte (191–218) <i>Atemübungen häufiger durchführen, sich mehr Zeit für sich nehmen und auf eigene Sprechweise achten.</i>			7	Klärung neuer Handlungsschritte (191–218) <i>Atemübungen häufiger durchführen, sich mehr Zeit für sich nehmen und auf eigene Sprechweise achten.</i>
Dritte Sitzung					
8	Ausblick auf die verbleibende Zeit im letzten Coaching (63–72) <i>Kunde tappt bezogen auf sein Ergebnisziel «teilweise noch immer sehr im Dunkeln» und möchte nun daran arbeiten.</i>			8	Ausblick auf die verbleibende Zeit im letzten Coaching (63–72) <i>Kunde tappt bezogen auf sein Ergebnisziel «teilweise noch immer sehr im Dunkeln» und möchte nun daran arbeiten.</i>
9	Identifikation des präferierten beruflichen Szenarios (73–190) <i>FH-Dozent und zu 10 bis 15 Prozent tätig zu Lieblingsthemen im Beratungsunternehmen.</i>			9	Identifikation des präferierten beruflichen Szenarios (73–190) <i>FH-Dozent und 10 bis 15 Prozent tätig zu Lieblingsthemen im Beratungsunternehmen.</i>
		1	Einschätzung der Wahrscheinlichkeit, das berufliche Szenario trotz Misserfolgen erreichen zu können (191–192) <i>50 Prozent Wahrscheinlichkeit.</i>	10	Einschätzung der Wahrscheinlichkeit, das berufliche Szenario trotz Misserfolgen erreichen zu können (191–192) <i>50 Prozent Wahrscheinlichkeit.</i>
		2	Klärung der Umsetzungsstrategie für das berufliche Szenario (193–250) <i>Entwickeln eines «Strukturkonzepts» und erfolgreiche Präsentation an einem anstehenden Beratermeeting.</i>	11	Klärung der Umsetzungsstrategie für das berufliche Szenario (193–250) <i>Entwickeln eines «Strukturkonzepts» und erfolgreiche Präsentation an einem anstehenden Beratermeeting.</i>

Schritt 2.5 – Begründung der Auswahl der dritten Interpretation

Für die weitere Analyse (vgl. Analysephase 2) der Teilaufgaben wird die dritte Interpretation ausgewählt, weil ihr aus Sicht des Verfassers der vorliegenden Arbeit die überzeugendste Argumentation zugrunde liegt und weil sie zugleich dem Kriterium der empirischen Belastbarkeit am besten standhält.

In der ersten Interpretation wird die Arbeit an der Umsetzung des beruflichen Wunschscenarios (vgl. dritte Coaching-Sitzung) nicht berücksichtigt, weil im Sinne eines theoretischen Arguments diese Arbeitsphase nicht Teil des eingangs ausgehandelten Ergebnisziels ist (= Klärung der beruflichen Zukunft ≠ Klärung der Umsetzung der identifizierten beruflichen Zukunft). Die umfassendere und substanziellere Argumentation zugunsten der dritten Interpretation lautet dagegen, dass diese Arbeitsphase für die weitere Analyse berücksichtigt werden soll, weil der Coachee die daraus resultierenden Handlungsschritte als sehr wichtig bewertet und es sich um eine Arbeitsphase handelt, die als logische und produktive Weiterführung des Coaching-Verlaufs verstanden werden kann.

In der zweiten Interpretation wird die Identifikation und Bearbeitung des Ergebnisziels (erste und dritte Coaching-Sitzung) und die Identifikation und Bearbeitung des Lern-/Entwicklungsziels (erste und zweite Coaching-Sitzung) als radikale Entscheidung aus folgenden Gründen nicht berücksichtigt: In Bezug auf Ersteres wird gedankenexperimentell argumentiert, dass das eingangs identifizierte Ergebnisziel nicht das *eigentliche* Ergebnisziel des Coachee wiedergibt, da dieser durch dessen Bearbeitung ein berufliches Wunschscenario erkennt, das er bereits zu Beginn des Coachings benannt hat. Entsprechend wird argumentiert, dass der Coach es verpasst hat, zu Coaching-Beginn auf dieses Wunschscenario einzugehen. Im Sinne einer Validierung dieser Position wird weiter argumentiert, dass der Coachee, weil es sich nicht um sein *eigentliches* Ergebnisziel handelte, im Verlauf des Coachings auch kaum Fortschritte erzielt im Hinblick auf das Ergebnisziel, dies, weil es sich nicht um das *eigentliche* Ergebnisziel handelt.

Dieser Argumentation werden in der dritten Interpretation für die Berücksichtigung der Identifikation und Bearbeitung des Ergebnisziels, aus Sicht des Verfassers der vorliegenden Arbeit, überzeugendere Argumente entgegengesetzt. Das erste besteht darin, dass der Coachee während der Ergebniszielklärung ein berufliches Szenario beschreibt (nämlich eben das, welches er in der dritten Sitzung wiederentdeckt), das er nicht erreicht hat und auch nicht mehr als erreichbar einschätzt. Entsprechend erscheint die perspektivische Öffnung, die durch das dann vereinbarte Ergebnisziel erfolgt, der Situation des Coachee durchaus angemessen. Das zweite Argument besteht darin, dass das identifizierte Ergebnisziel eine Konkretisierung eines vorher vom Coachee bereits genannten Anliegens ist (nämlich berufliche Neuorientierung). Das dritte Argument lautet, dass der Coachee dieses

Ziel mit 10 Punkten als maximal wichtig bewertet. Gerade dieses Argument erscheint als ein wichtiges Indiz dafür, dass im Augenblick der Ergebniszielklärung das Bedürfnis nach einer generellen Klärung der beruflichen Zukunft des Coachee stärker ist als die Frage, ob – und falls ja, wie – er das genannte berufliche Szenario trotz Misserfolgen in der Vergangenheit eventuell noch erreichen kann.

Schritt 2.6 – Ableitung der anliegen-/zielbezogen produktiven Teilaufgaben

Mit der begründet ausgewählten dritten Interpretation lässt sich nun die Spalte «Anliegen/Ziel-Bezug» der Übersichtstabellen zu allen im vorliegenden Coaching-Fall enthaltenen Teilaufgaben und damit verbundenen Ergebnissen ausfüllen. Dabei wird sichtbar, *welche von allen* identifizierten Teilaufgaben des vorliegenden Falls für die weitere Analyse der darin möglicherweise enthaltenen «bedeutsamen Momente» im Coaching ausgewählt werden.

Die umfangreiche Darstellung des Ergebnisses zu diesem Analyseschritt in Form dreier umfangreicher Tabellen befindet sich im Anhang (vgl. Tabellen A.1, A.2 und A.3).

Die mit der dritten Interpretation final ausgewählten Teilaufgaben werden hier als «empirisches Aufgabenmodell» grafisch abgebildet (vgl. Abbildung 4.5).

Sitzung 1

-  Erste Teilaufgabe: Klärung des Ergebnisziels (Zeilen 53–92)
Bis Ende Oktober berufliche Klarheit für die nächsten Jahre
-  Zweite Teilaufgabe: Klärung der inneren Bremse (Zeilen 195–217)
«Vielfältig verzweigte Interessenlage», verbunden mit «innerer Zerrissenheit/Zerfrantheit»
-  Dritte Teilaufgabe: Klärung der Lern-/Entwicklungsziele (Zeilen 218–258)
Ausbau der Fähigkeit, «sich zu erden»
-  Vierte Teilaufgabe: Klärung der Hausaufgabe (Zeilen 305–354)
Regelmäßig Atemübungen durchführen, um Gedanken zu «erden»

Sitzung 2

-  Fünfte Teilaufgabe: Klärung der Ergebnisse seit der letzten Sitzung (Zeilen 5–22)
Fortschritte in der Erdungsfähigkeit, erwünschte Effekte auf Ergebnisziel blieben aber aus
-  Sechste Teilaufgabe: Klärung der Ursachen für den wider Erwarten ausbleibenden Effekt auf das Ergebnisziel (Zeilen 103–118)
Kunde geriet nach letzter Sitzung in «Hamsterrad» und führte deshalb die Atemübungen zwar gut, aber zu wenig konsequent durch
-  Siebte Teilaufgabe: Klärung neuer Handlungsschritte (Zeilen 191–218)
Atemübungen häufiger durchführen, sich mehr Zeit für sich nehmen und auf eigene Sprechweise achten

Sitzung 3

-  Achte Teilaufgabe: Ausblick auf die verbleibende Zeit in der dritten Sitzung (Zeilen 63–72)
Kunde tappt, bezogen auf sein Ergebnisziel, «teilweise noch immer sehr im Dunkeln» und möchte nun daran arbeiten
-  Neunte Teilaufgabe: Identifikation des präferierten beruflichen Szenarios (Zeilen 73–190)
FH-Dozent und zu 10 bis 15 Prozent zu Lieblingsthemen tätig im Beratungsunternehmen
-  Zehnte Teilaufgabe: Einschätzung der Wahrscheinlichkeit, das berufliche Szenario trotz Misserfolgen in der Vergangenheit erreichen zu können (Zeilen 191–192)
50 Prozent Wahrscheinlichkeit
-  Elfte Teilaufgabe: Klärung der Umsetzungsstrategie des beruflichen Szenarios (Zeilen 193–250)
Entwickeln eines «Strukturkonzepts» und erfolgreiche Präsentation an einem anstehenden Beratermeeting

Abbildung 4.5 Ausgewählte Teilaufgaben des Coaching-Falls basierend auf der begründet ausgewählten dritten Interpretation

4.4 Phase 2 – Identifikation und Analyse «bedeutsamer Momente» im Coaching

In der zweiten Phase des methodischen Vorgehens geht es darum, die in der ersten Phase ausgewählten Teilaufgaben in der Tiefe zu analysieren, das heißt, möglicherweise darin enthaltene «bedeutsame Momente» im Coaching zu *identifizieren* und deren besondere Charakteristika zu *rekonstruieren*.

Exemplarisch werden im Folgenden nur die ersten beiden ausgewählten Teilaufgaben der ersten Coaching-Sitzung ausgewertet. Durch die beschränkte Zahl untersuchter Teilaufgaben und darin enthaltener «bedeutsamer Momente» ist eine

abschließende theoretische Auseinandersetzung damit in dieser Arbeit nicht möglich. Dazu wären mehr und den Forschungsgegenstand repräsentativ abdeckende Teilaufgaben und darin enthaltene «bedeutsame Momente» zur vertieften Analyse notwendig. Eine entsprechende Untersuchung würde den Rahmen der Arbeit bei Weitem überschreiten. Trotz dieser Einschränkung erlaubt die folgende Analyse, das in Kapitel 3 beschriebene Verfahren in seiner Anwendung zu illustrieren und in Kapitel 5 zu reflektieren. Darüber hinaus ermöglicht die Analyse erste Erkenntnisse zu den besonderen Charakteristika und zur Beschaffenheit «bedeutsamer Momente» im Coaching im Sinne einer ersten Differenzierung.

Zweite Phase des Vorgehens

Identifikation und Analyse «bedeutsamer Momente» im Coaching

Schritt 1 – Abbildung der zu analysierenden Teilaufgabe

Schritt 2 – Reduktion der Teilaufgabe auf unmittelbar relevantes Kommunikationsgeschehen

Schritt 3 – Identifikation eines mentalen Veränderungsprozesses des Coachee und eines Hilfeprozesses des Coaches

Schritt 4 – Identifikation von Kommunikationsentscheidungen, welche die ursächliche Verschränkung von Coach- und Coachee-Kommunikation anzeigen

Schritt 5 – Codierung von Kommunikationsentscheidungen, welche die ursächliche Verschränkung von Coach- und Coachee-Kommunikation anzeigen

Schritt 6 – Rekonstruktion der besonderen Charakteristika des «bedeutsamen Moments»

Abbildung 4.6 Die zweite Phase des methodischen Vorgehens im Überblick

Sitzung 1

Erste Teilaufgabe: Klärung des Ergebnisziels (Zeilen 53–92)

Bis Ende Oktober berufliche Klarheit für die nächsten Jahre

Zweite Teilaufgabe: Klärung der inneren Bremse (Zeilen 195–217)

«Vielfältig verzweigte Interessenlage», verbunden mit «innerer Zerrissenheit/ Zerfrantheit»

Dritte Teilaufgabe: Klärung der Lern-/Entwicklungsziele (Zeilen 218–258)

Ausbau der Fähigkeit, «sich zu erden»

Vierte Teilaufgabe: Klärung der Hausaufgabe (Zeile 305–354)

Regelmäßige Atemübungen durchführen, um Gedanken zu «erden»

Abbildung 4.7 Auf «bedeutsame Momente» im Coaching hin zu analysierende Teilaufgaben

Bevor die aus der ersten Sitzung ausgewählten Teilaufgaben nun ausgewertet werden, folgt hier noch einmal ein Überblick über die Schritte der zweiten Verfahrensphase, der Identifikation und Analyse «bedeutsamer Momente» im Coaching (vgl. Abbildung 4.6). Anschließend werden auch die ausgewählten und zu analysierenden Teilaufgaben noch einmal abgebildet (vgl. Abbildung 4.7).

Eine in der folgenden Analyse entstandene Erkenntnis besteht darin, dass in der ersten Teilaufgabe («Klärung des Ergebnisziels») *ein* und in der zweiten Teilaufgabe («Identifikation der inneren Bremse») *zwei* «bedeutsame Momente» identifiziert werden konnten. Der nun folgende Analyseteil besteht aus diesem Grund aus drei Abschnitten:¹⁶

- Identifikation und Analyse des ersten «bedeutsamen Moments» als Teil der ersten Teilaufgabe («Klärung des Ergebnisziels»);
- Identifikation und Analyse des zweiten «bedeutsamen Moments» als erster Teil der zweiten Teilaufgabe («Klärung der inneren Bremse»);
- Identifikation und Analyse des dritten «bedeutsamen Moments» als zweiter Teil der zweiten Teilaufgabe («Klärung der inneren Bremse»).

Damit wird deutlich, dass – obschon in ausgewählten Teilaufgaben nicht zwingend «bedeutsame Momente» vorkommen müssen (vgl. Kapitel 3.2.1 – im Rahmen der hier untersuchten Teilaufgaben jeweils ein oder sogar zwei solche Momente identifiziert und untersucht werden konnten).

4.4.1 Identifikation und Analyse des ersten «bedeutsamen Moments» (erste Teilaufgabe)

Der erste «bedeutsame Moment» ist Teil der Bearbeitung der im Folgenden wortgetreu abgebildeten ersten Teilaufgabe, nämlich der «Klärung des Ergebnisziels».

Schritt 1: Abbildung der zu analysierenden Teilaufgabe

53. Coach (C): Wunderbar! Gut, und dann steigen wir ein. Sie wollen etwas erreichen, berufliche Neuorientierung, haben Sie gesagt. (04:15)
54. Klient (K): Ja. (04:16)

16 Die dritte und vierte Teilaufgabe der ersten Coaching-Sitzung («Klärung des Lern-/Entwicklungsziels» und «Klärung der Hausaufgabe») werden hier nicht untersucht.

55. C: Was ist es denn genau, dieses Ziel? Und das nenn ich dann im Folgenden Ergebnisziel. Also etwas, was sich in Ihrem Umfeld positiv verändern soll. (04:24)
56. K: ... na ja, das ist vielleicht auch gerade der Punkt, dass mir dieses Ziel (uvs.). (04:33)
57. C: Ja. (04:34)
58. K: Aber wenn ich das versuch natürlich, so in ein Ziel zu bringen, dann geht's darum, ich habe die letzten sieben Jahre, glaub ich, sind das ziemlich genau, beruflich dahingehend mich beschäftigt, dass ich einerseits eine, so eine Teilanstellung an einer Fachhochschule hatte. (04:55)
59. C: Äh. (04:56)
60. K: Und ... und ... sozusagen als zweites Standbein, wenn Sie so wollen, Unternehmensberater bin. (05:03)
61. C: Ja. (05:04)
62. K: Und ... mein, wenn Sie so wollen, mein, mein Ziel schon seit zwei Jahren in etwa oder zwei, drei Jahren war meine, (uvs.) das ich einfach so, angepeilt habe, die bisher doch sehr intensive ... wenn Sie so wollen, dieses intensive (uvs.) zwei Jobs, sozusagen, dahingehend ein wenig zu entspannen, dass ich meine Tätigkeit an der Fachhochschule sozusagen nun mehr auf Lektorate beschränke. Also nicht mehr so in dieser organisatorischen Einbindung bin. Ich habe in der Zwischenzeit auch dort meinen, meinen Vertrag aufgelöst. Werde mit Ende des Sommertrimesters, das heißt mit Ende Juni auch aus diesem Vertragsverhältnis aussteigen. (05:56)
63. C: Hm. (05:57)
64. K: Hab aber Zusagen für den Herbst für Lektorate. (06:00)
65. C: Ja. (06:01)
66. K: Die Schiene Hochschule, wenn Sie so wollen. Die andere Seite ist so, dass ich als Unternehmensberater in einem Netzwerk (uvs.) bin. Das so in einem Unternehmen aus zwei Gesellschaftern funktioniert. Und die beiden, um die herum sozusagen, gruppieren sich so rund zehn Berater, von denen ich einer bin. Und zwar einer, der sozusagen auch, der dort ebenfalls auch nur so als Teilzeit zur Verfügung gestanden ist. Und meine Absicht war, sozusagen, durch diese Reduktion der (uvs.) an der Fachhochschule mehr in der Beratung zu tun. Ja? Und eben in der Beratung auch, wenn Sie so wollen, diese Unternehmensberatung ist grundsätzlich sehr... wie soll ich sagen, produktions- und prozessorientiert. Und ich hab dort versucht, ein wenig durch meine vergangene Führungskompetenz, sozusagen, eher den Teil Management-Beratung und auch ein wenig Management-Coaching in dieser Richtung, weil ich das ja auch mit meiner Coaching-Ausbildung, mit

- diesem Hintergrund verbinden wollte, das entsprechend, sozusagen, dort aufzubauen. (07:16)
67. C: Ja. (07:17)
68. K: Das ist, wenn Sie so wollen, das ist das Szenario, dass ich mir so die letzten paar Jahre, ein, zwei Jahre so ein wenig zurechtgelegt habe. (07:24)
69. C: Was ist das Wichtigste, was sich jetzt in der nächsten Zeit ändern soll? (07:27)
70. K: Das ist sozusagen, wenn Sie so wollen, der Plan, der aber genau genommen, das macht die Sache auch ein wenig, wenn Sie so wollen, jetzt schwierig, oder so. Sagen wir so, es ist eine zusätzliche Herausforderung (uvs.), dass dieser Plan, sozusagen, von außen die eine oder andere Beeinflussung erfahren hat und so vermutlich nicht aufgehen wird. Weil, und da bleib ich noch mal bei dem, was was ich grad vorhin gesagt hab zu dieser Unternehmensberatungsschiene, es ist vor einem Monat zirka einer dieser beiden Gesellschafter sehr plötzlich verstorben. (08:02)
71. C: Hm. (08:03)
72. K: Und es scheint jetzt im Moment so zu sein, als würde die ... diese Beratungsgruppe, zwar nicht ganz auseinanderbrechen, aber es ist doch sehr ... wie soll ich das erklären ... Thema Produktionskonsultation konzentrieren und mein Part dort, oder ich sehe zumindest mit einem Fragezeichen, und was mir auch ein wenig bestätigt, dass ich ohnehin gemerkt habe in den letzten Monaten, dass ich mich dort in dem Umfeld nicht mehr so hundertprozentig wohlfühle. (08:34)
73. C: Das hört sich doch alles so an, als wäre Ihr Ergebnisziel, dass Sie vielleicht in zwei, drei Monaten klarer sehen wollen ... (08:44)
74. K: Ja. (uvs.) (08:46)
75. C: Wie Sie sich beruflich verändern und positionieren wollen. Also es ist ein Klärungsziel. (08:50)
76. K: Ganz genau, ganz genau. Das heißt, ist sozusagen (uvs.) für dieses, dieses ... (uvs.) eine berufliche Neuerung. Ich bin Mitte fünfzig, und das ist vielleicht so doch am Rande zu erwähnen. (09:04)
77. C: Hm. Okay. Dann tragen Sie das doch ein! Wenn Sie jetzt mit der Maus auf die erste Frage gehen: «Was ist ein Ergebnisziel?», wird das unterstrichen, klicken drauf, dann springt ein Textfeld auf, und da tragen Sie das ein! Bitte! (09: 17)
78. K: Okay. Das heißt ... dass ich, «Was ist mein Ergebnisziel?» ... Was sollte ich? Okay, das heißt ... (09:23)
79. C: Ja. (09:24)
80. K: Da gebe ich ein, so, wie wir gerade gesprochen haben. (09:27)

81. C: Ja, bringen Sie es auf den Punkt! Sie haben ja sehr weit ausgeholt. Bringen Sie es auf den Punkt! Und bis wann Sie dieses Ziel erreicht haben wollen! (09:37)
82. K: Genau. Ich möchte ... Klarheit über mein berufliches, meine berufliche (uvs.) meine berufliche Tätigkeit, sagen wir für die nächsten Jahre. Ich glaub das, also ich kann damit ... (10:12)
83. C: Bis wann wollen Sie das erreicht haben, das Ziel? (10:13)
84. K: Ja, Klarheit würde ich meinen, so, ja spätestens Mitte, sagen wir mal, drei, vier. Sagen wir mal Ende Oktober. (10:23)
85. C: Okay. Schreiben Sie auch noch rein! (10:25)
86. K: (tippt am PC) Zwar bis Ende Oktober. Das heißt, ich möchte mir da bewusst auch Zeit geben, um da zu schauen, was sich da möglicherweise, ich hab da so verschiedene ... (10:40)
87. G: Haben Sie gespeichert? (10:43)
88. K: Bitte? (10:44)
89. C: Haben Sie gespeichert? (10:45)
90. K: Das muss ich noch speichern. Genau, ich hab das dazu geschrieben, und zwar bis Ende Oktober XXXX, und das speichere ich jetzt. Ja, okay. (10:50)
91. C: Gut, dann kann ich das sehen. (10:51)
92. K: Okay, das heißt dann, ich sehe das, und Sie sehen das vermutlich auch. (10:55)
93. C: Dann sehe ich das auch. Ganz genau.

Eintrag im internetbasierten Coaching-Programm: K: «Ich möchte Klarheit über meine berufliche Tätigkeit für die nächsten Jahre. Und zwar bis Ende Oktober XXXX.»

Schritt 2: Reduktion der Teilaufgabe auf unmittelbar relevantes Kommunikationsgeschehen

Zur Reduktion der abgebildeten Teilaufgabe wird nun jenes Kommunikationsgeschehen aus dem Gesprächsverlauf herausgearbeitet und erneut wortgetreu abgebildet, das die erfolgreiche Bearbeitung der Teilaufgabe unmittelbar anzeigt. Nicht relevante Kommunikationsentscheidungen werden paraphrasiert, um kenntlich zu machen, wieso sie für den weiteren Verlauf nicht berücksichtigt werden. Die Gründe dafür sind erstens, dass es sich dabei um nicht relevante Wiederholungen von Gesagtem handelt oder aber um Äußerungen, die mit der Bearbeitung der Teilaufgabe in keinem unmittelbaren Zusammenhang stehen.

C: Wunderbar! Gut, und dann steigen wir ein. Sie wollen etwas erreichen, berufliche Neuorientierung, haben Sie gesagt. (Zeile 53)

K: Ja. (Zeile 54)

C: Was ist es denn genau, dieses Ziel? Und das nenn ich dann im Folgenden Ergebnisziel. Also etwas, was sich in Ihrem Umfeld positiv verändern soll. (Zeile 55)

Darauf antwortet der Kunde, dass er nun versuchen werde, «das» in ein Ziel zu bringen, was er in den letzten Jahren getan hat (Zeile 56, 58, 60).

K: Und ... mein, wenn Sie so wollen, mein, mein Ziel schon seit zwei Jahren in etwa oder zwei, drei Jahren war meine, (uvs.) das ich einfach so, angepeilt habe, die bisher doch sehr intensive ... wenn Sie so wollen, dieses intensive (uvs.) zwei Jobs, sozusagen, dahingehend ein wenig zu entspannen, dass ich meine Tätigkeit an der Fachhochschule sozusagen nun mehr auf Lektorate beschränke. Also nicht mehr so in dieser organisatorischen Einbindung bin. Ich habe in der Zwischenzeit auch dort meinen, meinen Vertrag aufgelöst. Werde mit Ende des Sommertrimesters, das heißt mit Ende Juni auch aus diesem Vertragsverhältnis aussteigen. (Zeile 62)

C: Hm. (Zeile 63)

K: Hab aber Zusagen für den Herbst für Lektorate (Zeile 64)

C: Ja. (Zeile 65)

K: Die Schiene Hochschule, wenn Sie so wollen. Die andere Seite ist so, dass ich als Unternehmensberater in einem Netzwerk (uvs.) bin. Das so in einem Unternehmen aus zwei Gesellschaftern funktioniert. Und die beiden, um die herum sozusagen, gruppieren sich so rund zehn Berater, von denen ich einer bin. Und zwar einer, der sozusagen auch, der dort ebenfalls auch nur so als Teilzeit zur Verfügung gestanden ist. Und meine Absicht war, sozusagen, durch diese Reduktion der (uvs.) an der Fachhochschule mehr in der Beratung zu tun. Ja? Und eben in der Beratung auch, wenn Sie so wollen, diese Unternehmensberatung ist es so grundsätzlich sehr ... wie soll ich sagen, produktions- und prozessorientiert. Und ich hab dort versucht, ein wenig durch meine vergangene Führungskompetenz, sozusagen, eher den Teil Management-Beratung und auch ein wenig Management-Coaching in dieser Richtung, weil ich das ja auch mit meiner Coaching-Ausbildung, mit diesem Hintergrund verbinden wollte, das entsprechend, sozusagen, dort aufzubauen. (Zeile 66)

C: Ja. (Zeile 67)

Der Kunde wiederholt, dass dies das Szenario sei, das er sich in den letzten zwei Jahren zurechtgelegt habe (Zeile 68)

C: Was ist das Wichtigste, was sich jetzt in der nächsten Zeit ändern soll? (Zeile 69)

- K: Das ist sozusagen, wenn Sie so wollen, der Plan, der aber genau genommen, das macht die Sache auch ein wenig, wenn Sie so wollen, jetzt schwierig, oder so. Sagen wir so, es ist eine zusätzliche Herausforderung (uvs.), dass dieser Plan, sozusagen, von außen die eine oder andere Beeinflussung erfahren hat und so vermutlich nicht aufgehen wird. Weil, und da bleib ich noch mal bei dem, das, was ich grad vorhin gesagt hab zu dieser Unternehmensberatungsschiene, es ist vor einem Monat zirka, einer dieser beiden Gesellschafter sehr plötzlich verstorben. (Zeile 70)
- C: Hm. (Zeile 71)
- K: Und es scheint jetzt im Moment so zu sein, als würde die ... diese Beratungsgruppe, zwar nicht ganz auseinanderbrechen, aber es ist doch sehr ... wie soll ich das erklären ... Thema Produktionskonsultation konzentrieren und mein Part dort, oder ich sehe zumindest mit einem Fragezeichen, und was mir auch ein wenig bestätigt, dass ich ohnehin gemerkt habe in den letzten Monaten, dass ich mich dort in dem Umfeld nicht mehr so hundertprozentig wohlfühle. (Zeile 72)
- C: Das hört sich doch alles so an, als wäre Ihr Ergebnisziel, dass Sie vielleicht in zwei, drei Monaten klarer sehen wollen ... (Zeile 73)
- C: Wie Sie sich beruflich verändern und positionieren wollen. Also es ist ein Klärungsziel. (Zeile 75)
- K: Ganz genau, ganz genau. (Zeile 76)

Eintrag im internetbasierten Coaching-Programm: K: «Ich möchte Klarheit über meine berufliche Tätigkeit für die nächsten Jahre. Und zwar bis Ende Oktober XXXX.»

Im Folgenden wird die Teilaufgabe ohne die nicht zu berücksichtigenden Kommunikationsentscheidungen abgebildet:

- C: Wunderbar! Gut, und dann steigen wir ein. Sie wollen etwas erreichen, berufliche Neuorientierung, haben Sie gesagt. (Zeile 53)
- K: Ja. (Zeile 54)
- C: Was ist es denn genau, dieses Ziel? Und das nenn ich dann im Folgenden Ergebnisziel. Also etwas, was sich in Ihrem Umfeld positiv verändern soll. (Zeile 55)
- K: Und ... mein, wenn Sie so wollen, mein, mein Ziel schon seit zwei Jahren in etwa oder zwei, drei Jahren war meine, (uvs.) das ich einfach so, angepeilt habe, die bisher doch sehr intensive ... wenn Sie so wollen, dieses intensive (uvs.) zwei Jobs, sozusagen, dahingehend ein wenig zu entspannen, dass ich

meine Tätigkeit an der Fachhochschule sozusagen nun mehr auf Lektorate beschränke. Also nicht mehr so in dieser organisatorischen Einbindung bin. Ich habe in der Zwischenzeit auch dort meinen, meinen Vertrag aufgelöst. Werde mit Ende des Sommertrimesters, das heißt mit Ende Juni auch aus diesem Vertragsverhältnis aussteigen. (Zeile 62)

C: Hm. (Zeile 63)

K: Hab aber Zusagen für den Herbst für Lektorate (Zeile 64)

C: Ja. (Zeile 65)

K: Die Schiene Hochschule, wenn Sie so wollen. Die andere Seite ist so, dass ich als Unternehmensberater in einem Netzwerk (uvs.) bin. Das so in einem Unternehmen aus zwei Gesellschaftern funktioniert. Und die beiden, um die herum sozusagen, gruppieren sich so rund zehn Berater, von denen ich einer bin. Und zwar einer, der sozusagen auch, der dort ebenfalls auch nur so als Teilzeit zur Verfügung gestanden ist. Und meine Absicht war, sozusagen, durch diese Reduktion der (uvs.) an der Fachhochschule mehr in der Beratung zu tun. Ja? Und eben in der Beratung auch, wenn Sie so wollen, diese Unternehmensberatung ist es so grundsätzlich sehr ... wie soll ich sagen, produktions- und prozessorientiert. Und ich hab dort versucht, ein wenig durch meine vergangene Führungskompetenz, sozusagen, eher den Teil Management-Beratung und auch ein wenig Management-Coaching in dieser Richtung, weil ich das ja auch mit meiner Coaching-Ausbildung, mit diesem Hintergrund verbinden wollte, das entsprechend, sozusagen, dort aufzubauen. (Zeile 66)

C: Ja. (Zeile 67)

C: Was ist das Wichtigste, was sich jetzt in der nächsten Zeit ändern soll? (Zeile 69)

K: Das ist sozusagen, wenn Sie so wollen, der Plan, der aber genau genommen, das macht die Sache auch ein wenig, wenn Sie so wollen, jetzt schwierig, oder so. Sagen wir so, es ist eine zusätzliche Herausforderung (uvs.), dass dieser Plan, sozusagen, von außen die eine oder andere Beeinflussung erfahren hat und so vermutlich nicht aufgehen wird. Weil, und da bleib ich noch mal bei dem, das, was ich grad vorhin gesagt hab zu dieser Unternehmensberatungsschiene, es ist vor einem Monat zirka, einer dieser beiden Gesellschafter sehr plötzlich verstorben. (Zeile 70)

C: Hm. (Zeile 71)

K: Und es scheint jetzt im Moment so zu sein, als würde die ... diese Beratungsgruppe, zwar nicht ganz auseinanderbrechen, aber es ist doch sehr ... wie soll ich das erklären ... Thema Produktionskonsultation konzentrieren und mein Part dort, oder ich sehe zumindest mit einem Fragezeichen, und was mir auch ein wenig bestätigt, dass ich ohnehin gemerkt habe in den letzten Monaten,

dass ich mich dort in dem Umfeld nicht mehr so hundertprozentig wohlfühle.
(Zeile 72)

- C: Das hört sich doch alles so an, als wäre Ihr Ergebnisziel, dass sie vielleicht in zwei, drei Monaten klarer sehen wollen ... (Zeile 73).
- C: Wie Sie sich beruflich verändern und positionieren wollen. Also es ist ein Klärungsziel. (Zeile 75).
- K: Ganz genau, ganz genau (Zeile 76).

Eintrag im internetbasierten Coaching-Programm: K: «Ich möchte Klarheit über meine berufliche Tätigkeit für die nächsten Jahre. Und zwar bis Ende Oktober XXXX.»

Schritt 3: Identifikation eines mentalen Veränderungsprozesses des Coachee und eines Hilfeprozesses des Coaches

Zur eindeutigen Identifikation eines «bedeutsamen Moments» im Coaching muss ein solcher nicht nur in einem produktiven Verhältnis zum Coaching-Anliegen/Ziel stehen, sondern zudem einen *mental*en Veränderungsprozess des Coachee sowie einen diesen mit bedingenden *Hilfe*prozess des Coaches enthalten. Die Analyse des vorliegenden, bereits reduzierten Kommunikationsgeschehens erlaubt den Schluss, dass beide Zusatzbedingungen erfüllt sind und deshalb ein «bedeutsamer Moment» vorliegt, was im Folgenden dargelegt wird.

Der *mentale Veränderungsprozess des Coachee* besteht nämlich darin, dass er auf die Frage nach seinem Coaching-Ziel seinen Blick von einem nicht erreichten und nicht mehr erreichbar erscheinenden Ziel (Zeile 62, 64, 66, 70, 72) auf ein neues Ziel verlagert (Zeile 76). Dieses Ziel verschriftlicht er in eigenen Worten im internetbasierten Coaching-Programm. Der *Hilfeprozess des Coaches* besteht darin, dass er nach wiederholtem Fragen nach dem Coaching-Ziel (Zeile 53, 55, 69) dem Coachee ein solches Ziel unterbreitet (Zeile 73, 75), das dieser übernimmt.

Schritt 4: Identifikation von Kommunikationsentscheidungen, welche die ursächliche Verschränkung von Coach- und Coachee-Kommunikation anzeigen

Nun werden jene Kommunikationsentscheidungen im reduzierten Kommunikationsgeschehen identifiziert, die in der vorliegenden Teilaufgabe die *unmittelbare produktive und ursächliche Verschränkung* des mentalen Veränderungsprozesses des Coachee und des Hilfeprozesses des Coaches anzeigen und damit im Kern des vorliegenden «bedeutsamen Moments» liegen. Kommunikationsentscheidungen, die für das Verständnis der Bearbeitung der vorliegenden Teilauf-

gabe notwendig sind, die unmittelbare produktive und ursächliche Verschränkung aber nicht anzeigen, werden weggelassen.

Das Ergebnis dieses Analyseschritts ist die Sequenz der folgenden, den vorliegenden «bedeutsamen Moment» in seinem Kern erfassende Kommunikationsentscheidungen.

- C: Was ist das Wichtigste, was sich jetzt in der nächsten Zeit ändern soll? (Zeile 69)
- K: Das ist sozusagen, wenn Sie so wollen, der Plan, der aber genau genommen ... so vermutlich nicht aufgehen wird. (Zeile 70)
- C: Das hört sich doch alles so an, als wäre Ihr Ergebnisziel, dass Sie vielleicht in zwei, drei Monaten klarer sehen wollen ... (Zeile 73)
- C: Wie Sie sich beruflich verändern und positionieren wollen. Also es ist ein Klärungsziel. (Zeile 75).
- K: Ganz genau, ganz genau. (Zeile 76)

Schritt 5: Codierung von Kommunikationsentscheidungen, welche die ursächliche Verschränkung von Coach- und Coachee-Kommunikation anzeigen

In der folgenden Auflistung (Tabelle 4.3) werden die ausgewählten Kommunikationsentscheidungen codiert, um darauf aufbauend die besonderen Charakteristika des vorliegenden «bedeutsamen Moments» zu rekonstruieren.

Tabelle 4.3 Codierung der Kommunikationsentscheidungen, die den ersten «bedeutsamen Moment» unmittelbar bestimmen

Kommunikationsentscheidung	Codierung
C: Was ist das Wichtigste, was sich jetzt in der nächsten Zeit ändern soll? (Zeile 69)	<ul style="list-style-type: none"> – Ich (C) möchte Sie (K) gerne fragen (A2.1), was Ihrer Meinung nach das Wichtigste ist, was sich jetzt in der nächsten Zeit bei Ihnen ändern soll. – Ausgehend von seinem (C1) in der Gegenwart liegenden (D1) Standpunkt, thematisiert der Sprecher (C) nicht metakommunikativ (G2) den Angesprochenen (K) als Handlungssubjekt (E2). – Der Sprecher (C) nimmt dabei Bezug auf ein in Zukunft liegendes (H3) faktisches (I1) Ziel (F2) des Angesprochenen (K), das sich durch eine positive Veränderung der Ist-Situation auszeichnet (J2). – Mit dieser Äußerung regt der Sprecher (C) den Angesprochenen (K) an, eine thematisch relevante Einzelheit, nämlich das Ziel des Coachings, zu fokussieren (BB2.1)
Code: A2.1 BB2.1 C1 D1 E2 F2 G2 H3 I1 J2	

Kommunikationsentscheidung	Codierung
K: Das ist sozusagen, wenn Sie so wollen, der Plan, ... (Zeile 70)	<ul style="list-style-type: none"> - Hiermit gebe ich (K) Ihnen (C) die fallspezifische Information (A'1.1), dass das, was ich vor zwei Jahren geplant und bisher noch nicht umgesetzt habe, das Wichtigste ist, was sich jetzt in der nächsten Zeit bei mir ändern soll, nämlich dass ich – wie in Kommunikationsbeitrag 66 dargelegt – meine Unternehmensberatungstätigkeit, für die ich aufgrund der Reduktion meiner Hochschultätigkeit mehr Zeit habe, mehr auf Management-Beratung und Management-Coaching ausrichte. - Ausgehend von seinem (C'1) in der Vergangenheit liegenden (D'2) Standpunkt, thematisiert der Sprecher (K) nicht metakommunikativ (G'2) sich selbst als Handlungssubjekt (E'1). - Der Sprecher (K) nimmt dabei Bezug auf sein in der damaligen Zukunft liegendes (H'3) faktisches (I'1) Ziel (F'2), das sich durch eine positive Veränderung seiner Ist-Situation auszeichnet (J'2). - Mit dieser Äußerung teilt der Sprecher (K) dem Angesprochenen (C) mit, welche thematisch relevante Einzelheit er fokussiert (BA'2.1)
Code: A'1.1 BA'2.1 C'1 D'2 E'1 F'2 G'2 H'3 I'1 J'2	
K: ... der aber genau genommen, das macht die Sache auch ein wenig, wenn Sie so wollen, jetzt schwierig, oder so. Sagen wir so, es ist eine zusätzliche Herausforderung (uvs.), dass dieser Plan sozusagen (...) vermutlich nicht aufgehen wird. Weil, und da bleib ich noch mal bei dem, das, was ich grad vorhin gesagt hab zu dieser Unternehmensberatungsschiene, es ist vor einem Monat zirka einer dieser beiden Gesellschafter sehr plötzlich verstorben (Zeile 70). C: Hm. (Zeile 51). K: Und es scheint jetzt im Moment so zu sein, als würde die ... diese Beratungsgruppe, zwar nicht ganz auseinanderbrechen, aber es ist doch sehr ... wie soll ich das erklären ... Thema Produktionskonsultationen konzentrieren und mein Part dort, oder ich sehe zumindest mit einem Fragezeichen, und was mir auch ein wenig bestätigt, dass ich ohnehin gemerkt habe in den letzten Monaten, dass ich mich dort in dem Umfeld nicht mehr so hundertprozentig wohlfühle. (Zeile 72)	<ul style="list-style-type: none"> - Hiermit gebe ich (K) Ihnen (C) die fallspezifische Information (A'1.1), dass der gerade angesprochene Plan aus zwei Gründen nicht «aufgehen» wird, d. h. nicht realisierbar ist. Erstens ist vor einem Monat einer der beiden Geschäftsführer meiner Organisationsberatungsfirma gestorben. Und zweitens fühle ich mich in der Firma nicht mehr so hundertprozentig wohl, weil die sich sehr auf Produktionskonsultation konzentriert. - Ausgehend von seinem (C'1) in der Gegenwart liegenden (D'1) Standpunkt, thematisiert der Sprecher (K) nicht metakommunikativ (G'2) sich selbst als Handlungssubjekt (E'1). - Der Sprecher (K) nimmt dabei Bezug auf die in der Gegenwart und Zukunft liegenden (H'5) faktischen (I'1) äußeren Bedingungen (F'3.1) des ursprünglich geplanten Ziels des Sprechers, die er insgesamt negativ (J'3) beurteilt. - Mit dieser Äußerung teilt der Sprecher (K) dem Angesprochenen (C) mit, wie er die unmittelbar zuvor fokussierte thematisch relevante Einzelheit, nämlich das ursprünglich geplante Ziel, nicht vergleichend bewertet (BA'4.1)
Code: A'1.1 BA'4.1 C'1 D'1 E'1 F'3.1 G'2 H'5 I'1 J'3	

Kommunikationsentscheidung	Codierung
C: Das hört sich doch alles so an, als wäre Ihr Ergebnisziel, dass Sie vielleicht in zwei, drei Monaten klarer sehen wollen ... (Zeile 73) K: Ja (uvs.) (Zeile 74) C: Wie Sie sich beruflich verändern und positionieren wollen. Also es ist ein Klärungsziel. (Zeile 75)	<ul style="list-style-type: none"> – Ich (C) verstehe Sie (K) so (A1.4), dass Ihr Ergebnisziel, das Sie in zwei, drei Monaten erreichen möchten, ein Klärungsziel ist, das darin besteht, dass Sie klarer sehen wollen, wie Sie sich beruflich verändern und positionieren wollen. – Ausgehend von seinem (C2) in der Gegenwart liegenden (D1) Standpunkt, thematisiert der Sprecher (C) nicht metakommunikativ (G2) den Angesprochenen (K) als Handlungssubjekt (E2). – Der Sprecher nimmt dabei Bezug auf ein in der Zukunft (H3) liegendes, faktisches (I1) Ziel (F2) des Angesprochenen (K), das sich durch eine positive Veränderung der Ist-Situation auszeichnet (J2). – Mit dieser Äußerung regt der Sprecher (C) den Angesprochenen (K) an, eine thematisch relevante Einzelheit, nämlich das Ergebnisziel des Coachings, zu fokussieren (BB2.1)
Code: A1.4 BB2.1 C2 D1 E2 F2 G2 H3 I1 J2	
K: Ganz genau, ganz genau. (Zeile 76)	<ul style="list-style-type: none"> – Wenn ich (K) genau zu mir hinblicke, muss ich feststellen (A'3), dass das richtig ist, d. h., dass mein Ergebnisziel darin besteht, dass ich in zwei, drei Monaten klarer sehen will, wie ich mich beruflich verändern und positionieren will. – Ausgehend von seinem (C'1) in der Gegenwart liegenden (D'1) Standpunkt, thematisiert der Sprecher (K) nicht metakommunikativ (G'2) sich selbst als Handlungssubjekt (E'1). – Der Sprecher (K) nimmt dabei Bezug auf ein in der Zukunft liegendes (H'3) faktisches (I'1) Ziel (F'2), das sich durch eine positive Veränderung der Ist-Situation auszeichnet (J'2). – Mit dieser Äußerung teilt der Sprecher (K) dem Angesprochenen (C) mit, welche thematisch relevante Einzelheit er jetzt genauer fokussiert (BA'2.2).
Code: A'3 BA'2.2 C'1 D'1 E'1 F'2 G'2 H'3 I'1 J'2	

Schritt 6: Rekonstruktion der besonderen Charakteristika des «bedeutsamen Moments»

Die eben erfolgte Codierung der Kommunikationsentscheidungen erlaubt die Rekonstruktion des *mental*en Veränderungsprozesses des Coachee (= Differenznachweis), mittels dessen dieser die vorliegende Teilaufgabe löst (= «Klärung des Ergebnisziels»).

Konkret verlagert er seinen Blick von einem in der Vergangenheit liegenden (H'3), faktischen (I'1), eher positiv konnotierten (J'2) Ziel (F'2) (Zeile 70) (= «der Plan» im Sinne des Ziels, die Management-Beratung aufzubauen) auf ein in der

Zukunft liegendes (H'3), faktisches (I'1), eher positiv konnotiertes (J'2) Ziel (F'2) (Zeile 76) (= Klarer sehen, wie er sich in den kommenden Monaten beruflich verändern und positionieren will).

Im Sinne von relevanten Problemlöseaktivitäten folgt der Coachee dabei den Anregungen des Coaches (vgl. unten) und thematisiert zweimal thematisch relevante Einzelheiten (BA'2.1). Im ersten Fall tut er dies in Form der Vermittlung fall-spezifischen Wissens (A'1.1, Zeile 70) und im zweiten Fall durch eine Selbstoffenbarung (A'3, Zeile 76), die auf einen entsprechenden Erkenntnisprozess hinweist.

Die eben erfolgte Codierung der Kommunikationsentscheidungen erlaubt zweitens die Rekonstruktion des *Hilfeprozesses des Coaches*, der den beschriebenen Veränderungsprozess mit bedingt.

So thematisiert der Coach im Sinne seines Hilfeprozesses in den ausgewählten Kommunikationsentscheidungen (Zeile 69 und Zeile 75) das in der Zukunft liegende (H3), faktische (I1) Coaching-Ziel (F2) und adressiert damit konsequent den Coachee als Handlungssubjekt (E2).

Im Sinne von relevanten Problemlöseaktivitäten regt er den Coachee damit zweimal an, thematisch relevante Einzelheiten zu fokussieren, nämlich das Coaching-Ziel (BB2.1). Im ersten Fall tut er dies in Form einer Frage (A2.1, Zeile 69) und im zweiten Fall durch eine Spiegelung (A1.4, Zeile 75), die beim Coachee zum oben beschriebenen Erkenntnisprozess führt.

4.4.2 Identifikation und Analyse des zweiten «bedeutsamen Moments» (zweite Teilaufgabe)

Der zweite «bedeutsame Moment» ist Teil der Bearbeitung der im Folgenden wortgetreu abgebildeten zweiten Teilaufgabe, nämlich der «Klärung der inneren Bremse».

Wie schon erwähnt (vgl. Kapitel 4.4), enthält die Bearbeitung dieser zweiten Teilaufgabe zwei «bedeutsame Momente». Im Rahmen des nun gleich abgebildeten ersten Transkriptauszugs erkennt der Coachee zunächst, *dass* es für ihn wichtig ist, die «Bremse» genauer zu identifizieren. Die Identifikation der Bremse erfolgt dann im Zusammenhang mit einem weiteren «bedeutsamen Moment» und damit verbundenen mentalen Veränderungsprozess des Coachee (vgl. Kapitel 4.4.3).

Schritt 1: Abbildung der zu analysierenden Teilaufgabe

195. C: Die Sache, die Zielerreichung ist ja nun nicht ganz einfach. Da haben Sie die Zahl 10 gegeben für den Schwierigkeitsgrad, für das Anspruchsniveau. (26:10)

196. K: Hm. (26:11)
197. C: Das kann zwei Gründe haben. Der eine Grund ist: Da sind ganz bestimmte Fähigkeiten, die müssten Sie noch weiterentwickeln und entfalten. Das ist die eine Möglichkeit. (26:23)
198. K: Ja. (26:24)
199. C: Die andere Möglichkeit ist: Im Grunde haben Sie alle Fähigkeiten, aber aus irgendwelchen dummen Gründen stehen Sie ab und zu auf der Bremse und bremsen sich selbst aus. (26:33)
200. K: Ja. (26:34)
201. C: Also die Fähigkeiten kommen gar nicht so richtig zum Einsatz. (26:36)
202. K: (uvs.) Ich glaub, da liegen Sie sehr richtig damit. Das ist eine Einschätzung, die ich teile mit Ihnen. Die ist mir auch klar. (26:41)
203. C: Okay. (26:42)
204. K: Das heißt: Irgendwie, irgendwas in mir steht auf der Bremse. Das, das ... (26:45)
205. C: Ja. Also im Wesentlichen ist da irgendwas, was Sie bremst? Also Bremskräfte. (26:52)
206. K: Genau, ja. (26:53)
207. C: Haben Sie darüber schon mal nachgedacht, was diese Bremsen ...? (26:55)
208. K: Ja, nachgedacht schon. Aber ich hab, ich bin auf keinen grünen Zweig gekommen. (27:00)
209. C: Okay. (27:01)
210. K: (stottert) So, wie Sie es erwähnen. Es ist mir sehr bewusst, und es ist mir sehr klar auch, dass da irgendwas, dass mich da irgendwas hindert. Aber ich hab da noch nicht wirklich so den, den, den (uvs.). Ich würde meinen, dass das auch vielleicht so ein Knackpunkt ist. Diesen inneren Hemmschuh zu finden. Ja? (27:19)
211. C: Ja. Gut, dann schreiben Sie es erst mal rein, dass da eben eine starke Bremse ist. (27:22)
212. K: Wo soll ich das hinschreiben? Hä? Ah, die (uvs.) Bremsen. Ja, ich sehe schon. Ja, ja. Okay. (27:26)
213. C: Ja. Und dass die Bremse aber unklar ist. Sie spüren, da ist eine starke Bremse. Aber was das ist, das wissen Sie nicht. (27:33)
214. K: Hm. (tippt am PC)
215. (1 Minute 26 Sek. Pause)
216. C: Ja, haben Sie gespeichert? (29:08)
217. K: So, ja, ich bin schon beim Speichern, ja. (29:10)

Eintrag im internetbasierten Coaching-Programm: K: «Ich spüre eine <innere Bremse>, die mich am Weiterkommen, an der Klärung und Entfaltung meiner Fähigkeiten hindert, aber was es mit dieser Bremse auf sich hat, ist mir unklar. Es scheint mir, als wäre diese Bremse der Knackpunkt ... »

Schritt 2: Reduktion der Teilaufgabe auf unmittelbar relevantes Kommunikationsgeschehen

Wiederum wird zur Reduktion der abgebildeten Teilaufgabe das Kommunikationsgeschehen aus dem Gesprächsverlauf herausgearbeitet und wortgetreu abgebildet, das die erfolgreiche Bearbeitung der Teilaufgabe unmittelbar anzeigt. Nicht relevante Kommunikationsentscheidungen werden paraphrasiert, um kenntlich zu machen, wieso sie für den weiteren Verlauf nicht berücksichtigt werden.

- C: Die Sache, die Zielerreichung ist ja nun nicht ganz einfach. Da haben Sie die Zahl 10 gegeben für den Schwierigkeitsgrad, für das Anspruchsniveau. (Zeile 197)
- C: Das kann zwei Gründe haben. Der eine Grund ist: Da sind ganz bestimmte Fähigkeiten, die müssten Sie noch weiterentwickeln und entfalten. Das ist die eine Möglichkeit. (Zeile 199)
- C: Die andere Möglichkeit ist: Im Grunde haben Sie alle Fähigkeiten, aber aus irgendwelchen dummen Gründen stehen Sie ab und zu auf der Bremse und bremsen sich selbst aus. (Zeile 201)

Der Coach wiederholt in anderen Worten, was er eben gesagt hat, dass nämlich die Fähigkeiten gar nicht so richtig zum Einsatz kämen. (Zeile 203)

K: (uvs.) Ich glaub, da liegen Sie sehr richtig damit. Das ist eine Einschätzung, die ich teile mit Ihnen. Die ist mir auch klar. (Zeile 202)

K: Das heißt: Irgendwie, irgendwas in mir steht auf der Bremse. Das, das ... (Zeile 204)

Der Coach spiegelt das Gesagte des Kunden (Zeile 205), und dieser bestätigt (Zeile 206)

C: Haben Sie darüber schon mal nachgedacht, was diese Bremsen ...? (Zeile 207)

K: Ja, nachgedacht schon. Aber ich hab, ich bin auf keinen grünen Zweig gekommen. (Zeile 208)

C: Okay. (Zeile 209)

K: (stottert) So, wie Sie es erwähnen. Es ist mir sehr bewusst, und es ist mir sehr klar auch, dass da irgendwas, dass mich da irgendwas hindert. Aber ich hab da noch nicht wirklich so den, den, den (uvs.). Ich würde meinen, dass das auch vielleicht so ein Knackpunkt ist. Diesen inneren Hemmschuh zu finden. Ja? (Zeile 210)

C: Ja. Gut, dann schreiben Sie es erst mal rein, dass da eben eine starke Bremse ist. (Zeile 211)

Eintrag im internetbasierten Coaching-Programm: K: «Ich spüre eine <innere Bremse>, die mich am Weiterkommen, an der Klärung und Entfaltung meiner Fähigkeiten hindert, aber was es mit dieser Bremse auf sich hat, ist mir unklar. Es scheint mir, als wäre diese Bremse der Knackpunkt ...»

Im Folgenden wird die Teilaufgabe ohne die nicht zu berücksichtigenden Kommunikationsentscheidungen abgebildet:

C: Die Sache, die Zielerreichung ist ja nun nicht ganz einfach. Da haben Sie die Zahl 10 gegeben für den Schwierigkeitsgrad, für das Anspruchsniveau. (Zeile 197)

C: Das kann zwei Gründe haben. Der eine Grund ist: Da sind ganz bestimmte Fähigkeiten, die müssten Sie noch weiterentwickeln und entfalten. Das ist die eine Möglichkeit. (Zeile 199)

C: Die andere Möglichkeit ist: Im Grunde haben Sie alle Fähigkeiten, aber aus irgendwelchen dummen Gründen stehen Sie ab und zu auf der Bremse und bremsen sich selbst aus. (Zeile 201)

K: (uvs.) Ich glaub, da liegen Sie sehr richtig damit. Das ist eine Einschätzung, die ich teile mit Ihnen. Die ist mir auch klar. (Zeile 202)

K: Das heißt: Irgendwie, irgendwas in mir steht auf der Bremse. Das, das ... (Zeile 204)

C: Haben Sie darüber schon mal nachgedacht, was diese Bremsen ...? (Zeile 207)

K: Ja, nachgedacht schon. Aber ich hab, ich bin auf keinen grünen Zweig gekommen. (Zeile 208)

C: Okay. (Zeile 209)

K: (stottert) So, wie Sie es erwähnen. Es ist mir sehr bewusst, und es ist mir sehr klar auch, dass da irgendwas, dass mich da irgendwas hindert. Aber ich hab da noch nicht wirklich so den, den, den (uvs.). Ich würde meinen, dass das auch vielleicht so ein Knackpunkt ist. Diesen inneren Hemmschuh zu finden. Ja? (Zeile 210)

C: Ja. Gut, dann schreiben Sie es erst mal rein, dass da eben eine starke Bremse ist. (Zeile 211)

Eintrag im internetbasierten Coaching-Programm: K: «Ich spüre eine <innere Bremse>, die mich am Weiterkommen, an der Klärung und Entfaltung meiner

Fähigkeiten hindert, aber was es mit dieser Bremse auf sich hat, ist mir unklar. Es scheint mir, als wäre diese Bremse der Knackpunkt ...»

Schritt 3: Identifikation eines mentalen Veränderungsprozesses des Coachee und eines Hilfeprozesses des Coaches

Zur eindeutigen Identifikation eines «bedeutsamen Moments» im Coaching muss ein solcher, wie schon bei der ersten Teilaufgabe ausgeführt, nicht nur in einem produktiven Verhältnis zum Coaching-Anliegen/Ziel stehen, sondern zudem auch einen *mental*en Veränderungsprozess des Coachee sowie einen diesen mit bedingenden *Hilfe*prozess des Coaches enthalten. Die Analyse des vorliegenden, bereits reduzierten Kommunikationsgeschehens erlaubt den Schluss, dass beide Zusatzbedingungen erfüllt sind und deshalb ein «bedeutsamer Moment» vorliegt.

Der *mentale Veränderungsprozess des Coachee* besteht in diesem Falle darin, dass er erkennt, dass die Klärung der Bremse, die ihn an seiner Zielerreichung hindert (Zeile 202, 204), ein «Knackpunkt» für ihn im Sinne einer besonderen Herausforderung darstellt (Zeile 208, 210).

Der *Hilfeprozess des Coaches* besteht darin, dass er – nachdem er zwei Gründe genannt hat, wieso die Zielerreichung oft schwierig ist (Zeile 197, 199, 201), und der Kunde erklärt hat, ihn «bremse» etwas – den Coachee fragt, ob er schon über die Bremse nachgedacht habe (Zeile 207), und ihn damit anregt, die Klärung der Bremse als wichtige Aufgaben zu erkennen.

Schritt 4: Identifikation der Kommunikationsentscheidungen, welche die ursächliche Verschränkung von Coach- und Coachee-Kommunikation anzeigen

Nun werden wiederum jene Kommunikationsentscheidungen im reduzierten Kommunikationsgeschehen identifiziert, die in der vorliegenden Teilaufgabe die *unmittelbare produktive und ursächliche Verschränkung* des mentalen Veränderungsprozesses des Coachee und des Hilfeprozesses des Coaches anzeigen und die damit im Kern des vorliegenden «bedeutsamen Moments» liegen. Kommunikationsentscheidungen, die für das Verständnis der Bearbeitung der vorliegenden Teilaufgabe notwendig sind, die unmittelbar produktive und ursächliche Verschränkung aber nicht anzeigen, werden weggelassen.

Das Ergebnis dieses Analyseschritts ist die Sequenz der folgenden, den vorliegenden «bedeutsamen Moment» in seinem Kern erfassenden Kommunikationsentscheidungen.

- C: Haben Sie darüber schon mal nachgedacht, was diese Bremsen ...? (Zeile 207)
- K: Ja, nachgedacht schon. Aber ich hab, ich bin auf keinen grünen Zweig gekommen. (Zeile 208)
- C: Okay. (Zeile 209)
- K: (stottert) So, wie Sie es erwähnen. Es ist mir sehr bewusst, und es ist mir sehr klar auch, dass da irgendwas, dass mich da irgendwas hindert. Aber ich hab da noch nicht wirklich so den, den, den (uvs.). Ich würde meinen, dass das auch vielleicht so ein Knackpunkt ist. Diesen inneren Hemmschuh zu finden. Ja? (Zeile 210)

Schritt 5: Codierung von Kommunikationsentscheidungen, welche die ursächliche Verschränkung von Coach- und Coachee-Kommunikation anzeigen

In Tabelle 4.4 werden die ausgewählten Kommunikationsentscheidungen codiert, um darauf aufbauend die besonderen Charakteristika des vorliegenden «bedeutsamen Moments» zu rekonstruieren.

Tabelle 4.4 Codierung der Kommunikationsentscheidungen, die den zweiten «bedeutsamen Moment» unmittelbar bestimmen

Kommunikationsentscheidung	Codierung
C: Haben Sie darüber schon mal nachgedacht, was diese Bremsen ...? (Zeile 207)	<ul style="list-style-type: none"> – Ich (C) möchte Sie (K) gerne fragen (A2.1), was Ihrer Meinung nach das Wichtigste ist, was Sie bei der Verfolgung Ihres Ergebnisziels bremst. – Ausgehend von seinem (C1) in der Gegenwart (D1) liegenden Standpunkt, thematisiert der Sprecher (C) nicht metakommunikativ (G2) den Angesprochenen (K) als Handlungssubjekt (E2). – Der Sprecher (C) nimmt dabei Bezug auf die in der Vergangenheit und Gegenwart liegenden (H4) möglichen (I2) inneren, d.h. personenbezogenen Bedingungen (F3.2) des Angesprochenen, die ihn bei der Verfolgung seines Ergebnisziels behindern (J3). – Mit dieser Äußerung regt der Sprecher (C) den Angesprochenen (K) an, eine thematisch relevante Einzelheit zu fokussieren (BB2.1), nämlich die Bremsen, die ihn beim Verfolgen des Ergebnisziels innerlich behindern.
Code: A2.1 BB2.1 C1 D1 E2 F3.2 G2 H4 I2 J3	

Kommunikationsentscheidung	Codierung
K: Ja, nachgedacht schon ... (Zeile 208a)	<ul style="list-style-type: none"> – Hiermit gebe ich (K) Ihnen (C) die fallspezifische Information (A'1.1), dass ich schon darüber nachgedacht habe, was mich bei der Verfolgung meines Ergebnisziels innerlich bremst. – Ausgehend von seinem (C'1) in der Gegenwart liegenden (D'1) Standpunkt, thematisiert der Sprecher (K) nicht metakommunikativ (G'2) sich selbst als Handlungssubjekt (E'1). – Der Sprecher (K) nimmt dabei Bezug auf bestimmte in der Vergangenheit (H'2) liegende, faktische (I'1), Handlungen (F'4), die er an dieser Stelle nicht bewertet (J'1). – Mit dieser Äußerung teilt der Sprecher (K) dem Angesprochenen (C) mit, welche thematisch relevante Einzelheit er fokussiert (BA'2.1), nämlich seine mentalen Aktivitäten, über jene Bremsen nachzudenken.
Code: A'1.1 BA'2.1 C'1 D'1 E'1 F'4 G'2 H'2 I'1 J'1	
K: ... Aber ich hab, ich bin auf keinen grünen Zweig gekommen. (Zeile 208b)	<ul style="list-style-type: none"> – Ehrlich gesagt, muss ich zugeben (A'3), dass ich dabei «auf keinen grünen Zweig gekommen bin», d. h., dass diese meine Problemlösungsaktivitäten nicht erfolgreich waren. – Ausgehend von seinem (C'1) in der Gegenwart (D'1) liegenden Standpunkt, thematisiert der Sprecher (K) nicht metakommunikativ (G'2) sich selbst als Handlungssubjekt (E'1) – Der Sprecher (K) nimmt dabei Bezug auf die in der Vergangenheit und Gegenwart (H'4) liegenden, eher negativ bewerteten (J'3) faktischen (I'1) Folgen (F'5) seiner gerade genannten Problemlösungshandlungen. – Mit dieser Äußerung teilt der Sprecher (K) dem Angesprochenen (C) mit, wie er die Folgen seiner gerade genannten Problemlösungshandlungen nicht vergleichend bewertet (BA'4.1)
Code: A'3 BA'4.1 C'1 D'1 E'1 F'5 G'2 H'4 I'1 J'3	
<p>C: Okay. (Zeile 209)</p> <p>K: (stottert) So, wie Sie es erwähnen. Es ist mir sehr bewusst, und es ist mir sehr klar auch, dass da irgendwas, dass mich da irgendwas hindert. (Zeile 210a)</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Ich (K) gebe zu (A'3), dass ich mir darüber im Klaren bin, dass mich da irgendwas hindert, mein Ergebnisziel besser zu erreichen. – Ausgehend von seinem (C'1) in der Gegenwart liegenden (D'1) Standpunkt, thematisiert der Sprecher (K) nicht metakommunikativ (G'2) sich selbst als Handlungssubjekt (E'1). – Der Sprecher (K) nimmt dabei Bezug auf seine aktuellen (H'1), faktischen (I'1) inneren, nicht bewerteten (J'1) Handlungsbedingungen (F'3.2), d. h. auf sein Wissen, das darin besteht, dass ihn etwas hindert, sein Ergebnisziel besser zu erreichen. – Mit dieser Äußerung teilt der Sprecher (K) dem Angesprochenen (C) mit, dass er eine bestimmte thematisch relevante Einzelheit fokussiert (BA'2.1), nämlich ein bestimmtes Wissen über sich selbst.
Code: A'3 BA'2.1 C'1 D'1 E'1 F'3.2 G'2 H'1 I'1 J'1	

Kommunikationsentscheidung	Codierung
... Aber ich hab da noch nicht wirklich so den, den, den (uvs.). (Zeile 210b)	<ul style="list-style-type: none"> – Ehrlich gesagt, muss ich zugeben (A'3), dass ich noch nicht wirklich zu einer Lösung gekommen bin. – Ausgehend von seinem (C'1) in der Gegenwart liegenden (D'1) Standpunkt, thematisiert der Sprecher (K) nicht metakommunikativ (G'2) sich selbst als Handlungssubjekt (E'1). – Der Sprecher (K) nimmt dabei Bezug auf die in der Vergangenheit und Gegenwart liegenden (H'4), eher negativ bewerteten (J'3), faktischen (I'1) Folgen (F'5) seiner gerade genannten Problemlöseaktivitäten. – Mit dieser Äußerung teilt der Sprecher (K) dem Angesprochenen (C) mit, wie er die Folgen seiner gerade genannten Problemlösungshandlungen nicht vergleichend bewertet (BA'4.1).
	Code: A'3 BA'4.1 C'1 D'1 E'1 F'5 G'2 H'4 I'1 J'3
... Ich würde meinen, dass das auch vielleicht so ein Knackpunkt ist. Diesen inneren Hemmschuh zu finden. Ja? (Zeile 210c)	<ul style="list-style-type: none"> – Wenn ich (K) genau zu mir hinblicke, muss ich zugeben (A'3), dass das ein «Knackpunkt», d. h. ein erfolgsentscheidendes Zwischenziel ist, diesen inneren Hemmschuh zu finden. – Ausgehend von seinem (C'1) in der Gegenwart liegenden (D'1) Standpunkt, thematisiert der Sprecher (K) nicht metakommunikativ (G'2) sich selbst als Handlungssubjekt (E'1). – Der Sprecher (K) nimmt dabei Bezug auf ein in der Zukunft (H'3) liegendes mögliches (I'2) Ziel (F'2), das sich durch eine positive Veränderung der Ist-Situation auszeichnet (J'2). – Mit dieser Äußerung teilt der Sprecher (K) dem Angesprochenen (C) mit, dass er eine bestimmte thematisch relevante Einzelheit fokussiert (BA'2.1), nämlich ein mögliches sinnvolles Lern- und Entwicklungsziel.
	Code: A'3 BA'2.1 C'1 D'1 E'1 F'2 G'2 H'3 I'2 J'2

Schritt 6: Rekonstruktion der besonderen Charakteristika des «bedeutsamen Moments»

Die eben erfolgte Codierung der ausgewählten Kommunikationsentscheidungen erlaubt die Rekonstruktion des *mental*en Veränderungsprozesses des Coachee (= Differenznachweis), mittels dessen dieser die vorliegende Teilaufgabe teilweise löst (= «Klärung der inneren Bremse», d. h. Erkennen der Bedeutung einer Klärung der inneren Bremse»).

Konkret verlagert der Coachee nämlich seinen Blick von in der Vergangenheit liegenden (H'2) (mental)en Handlungen (F'4) (= Nachdenken, worin seine Bremse besteht, Zeile 208a), deren negativ bewerteten Folgen (F'5) (= fehlende Erkenntnis, worin die Bremse besteht, Zeile 208b) auf ein in der Zukunft (H'3)

liegendes, mögliches (I'2) Ziel (F'2) (= herausfinden, worin die Bremse besteht, Zeile 210c).

Im Sinne von relevanten Problemlöseaktivitäten thematisiert der Coachee dabei relevante Einzelheiten (= seine mentalen Aktivitäten, Zeile 208a), bewertet diese nicht vergleichend (führten zu keinem positiven Resultat, Zeile 208b) und thematisiert daran anschließend erneut relevante Einzelheiten (= ein mögliches sinnvolles Ziel im Sinne der Klärung, worin die Bremse besteht, Zeile 210c). Im ersten Fall tut er dies in Form der Vermittlung fallspezifischen Wissens (A'1.1, Zeile 208a), im zweiten und dritten Fall durch eine Selbstoffenbarung (A'3, Zeile 208b und Zeile 210c).

Die eben erfolgte Codierung der Kommunikationsentscheidungen erlaubt zweitens die Rekonstruktion des *Hilfeprozesses des Coaches*, der den beschriebenen Veränderungsprozess mit bedingt.

So thematisiert der Coach im Sinne seines Hilfeprozesses in der ausgewählten Kommunikationsentscheidung (Zeile 207) die in der Vergangenheit und Gegenwart liegenden (H4) möglichen (I2) inneren, d. h. personenbezogenen Bedingungen (F3.2) (= innere Bremse) des Coachee, den er als Handlungssubjekt thematisiert (E2).

Im Sinne von relevanten Problemlöseaktivitäten regt er den Coachee damit an, eine thematisch relevante Einzelheit zu fokussieren, nämlich die Bremsen, die ihn bei der Verfolgung des Ergebnisziels innerlich behindern. Er tut dies in Form einer Frage (A2.1), worauf der Coachee den oben beschriebenen Erkenntnisprozess in einer hohen Eigendynamik vollzieht.

4.4.3 Identifikation und Analyse des dritten «bedeutsamen Moments» (zweite Teilaufgabe)

Der dritte «bedeutsame Moment» ist Teil der Bearbeitung der im Folgenden wortgetreu abgebildeten zweiten Teilaufgabe, nämlich der «Klärung der inneren Bremse». Im Unterschied zum zweiten «bedeutsamen Moment», in dem der Coachee die zentrale Bedeutung der Klärung der inneren Bremse für die Erreichung seines Coaching-Ziels erkennt, klärt er nun, worin die innere Bremse *konkret* besteht. Diese Klarheit stellt die Grundlage dar für die darauf folgende Entwicklung eines Lern-/Entwicklungsziels zur Überwindung dieser Bremse (vgl. vierter bedeutsamer Moment).

Schritt 1: Abbildung der zu analysierenden Teilaufgabe

218. C: Gut. Ja, möglicherweise sind wir jetzt an einem ganz wichtigen Punkt. Wäre das wichtig, dass wir gemeinsam jetzt mal versuchen, genauer rauszukriegen, was diese Bremse ist? Was die bremsenden Kräfte sind? (29:30)
219. K: Hm. (29:31)
220. C: Wäre das wichtig für Sie? (29:33)
221. K: Ja, ich denk schon. Ja. (29:35)
222. C: Okay. Also ich weiß es natürlich auch nicht. Aber, hm, möglicherweise hängt das mit einer, mit etwas zusammen, was mir so jetzt aufgefallen ist, in der Zeit, wo wir miteinander sprechen. (29:56)
223. K: Hm. (29:57)
224. C: ... und zwar ist mir aufgefallen, dass Sie relativ schnell und viel sprechen und es Ihnen schwerfällt, ruhig und klar auf den Punkt zu kommen ... (30:12)
225. K: Ja. (30:14)
226. C: Ist da was dran? (30:16)
227. K: Ja, ja ... hm. (30:20)
228. C: Ruhig und klar auf den Punkt zu kommen. Was machen Sie stattdessen? Dass Sie in einen etwas orientierungslosen Aktivismus flüchten. (30:34)
229. K: (6 Sek. Pause) Ich bin mir jetzt nicht sicher, ob ich das verstanden habe, was Sie mir ... Haben Sie das als Frage gemeint? Was mache ich stattdessen, oder ich mach das stattdessen, dass ich eine ... (30:46)
230. C: Das ist ne Hypothese! Das ist ne Hypothese! (30:48)
231. K: Das ist ne Hypothese. Okay. Ja, ja, verstehe ich. (30:51)
232. C: Ich spüre einen hohen Aktivismus. Also Sie sprechen viel. Sprechen auch unterschiedliche Themen an. (30:56)
233. K: Hm. (30:57)
234. C: ... und das Ganze ... hat ... also nicht so eine klare Struktur, oder so ein Fahrplan. Weil das hat etwas sehr Fließendes. (31:11)
235. K: Ja. (31:13)
236. C: Ja ... Wenn ich das so sage, hilft Ihnen das? Diese bremsenden Kräfte genauer zu identifizieren? (31:27)
237. K: ... Wenn ich das jetzt als Frage verstanden hab, ja. Auf jeden Fall. Ja. (31:35)
238. C: Ja. Und lichtet sich der Nebel etwas? Bzw. was sehen Sie in dem Nebel? Welche bremsenden Kräfte sehen Sie? (31:43)
239. K: ... Puh, also ich sehe jetzt nicht bremsende Kräfte, aber es ist, es macht, es ist für mich nachvollziehbar, was Sie sagen, dass ich so eine ... Ich denk mal, dass das ein Teil meines Naturells ist, dass ich einfach eine unglaublich ... wie soll ich? Vielfältig verzweigte Interessenlage habe. Das heißt: Ich bin

einfach an allen möglichen Dingen interessiert ... um als Scherz zwischen-
durch zu sagen, gerade am Fußball, an der Europameisterschaft. Im Moment
gibt's jetzt so unzählige Dinge, die mich einfach interessieren. Ja? (32:29)

240. C: Aber dafür zahlen Sie ja einen hohen Preis. (32:32)

241. K: Das führt einfach, das führt einfach glaub ich zu dieser, vielleicht auch ein
wenig, zu dieser inneren Zerrissenheit, so der inneren Zerfrantheit, die dann
irgendwo sich mit in dieser (uvs.) darstellt. Das weiß ich nicht. Aber das ist
jetzt so in mir entstanden aufgrund Ihrer Frage. (32:48)

Schritt 2: Reduktion der Teilaufgabe auf unmittelbar relevantes Kommunikationsgeschehen

Zur Reduktion der abgebildeten Teilaufgabe wird auch in diesem Fall das
Kommunikationsgeschehen aus dem Gesprächsverlauf herausgearbeitet und wort-
getreu abgebildet, das die erfolgreiche Bearbeitung der Teilaufgabe unmittelbar
anzeigt. Nicht relevante Kommunikationsentscheidungen werden, wie gehabt,
paraphrasiert, um damit kenntlich zu machen, wieso sie für den weiteren Verlauf
nicht berücksichtigt werden.

C: Gut. Ja, möglicherweise sind wir jetzt an einem ganz wichtigen Punkt. Wär
das wichtig, dass wir gemeinsam jetzt mal versuchen, genauer rauszukriegen,
was diese Bremse ist? Was die bremsenden Kräfte sind? (Zeile 218)

Der Coach wiederholt die Frage, ob das wichtig wäre (Zeile 220).

K: Ja, ich denk schon. Ja. (Zeile 221)

C: Okay. Also ich weiß es natürlich auch nicht. Aber, hm, möglicherweise hängt
das mit einer, mit etwas zusammen, was mir so jetzt aufgefallen ist, in der
Zeit, wo wir miteinander sprechen. (Zeile 222)

C: ... und zwar ist mir aufgefallen, dass Sie relativ schnell und viel sprechen und
es Ihnen schwerfällt, ruhig und klar auf den Punkt zu kommen ... (Zeile 224)

*Der Coach fragt nach, ob da was dran sei (Zeile 226), was der Kunde bestätigt
(Zeile 227). Nun wiederholt der Coach, was er eben sagte, und ergänzt, dass der
Kunde sich stattdessen in einen etwas orientierungslosen Aktivismus flüchte
(Zeile 228). Der Kunde fragt, ob das eine Frage gewesen sei (Zeile 229). Der
Coach korrigiert und sagt, das sei eine Hypothese (Zeile 230), und der Kunde gibt
zu verstehen, dass er versteht (Zeile 231).*

C: Ich spüre einen hohen Aktivismus. Also Sie sprechen viel. Sprechen auch
unterschiedliche Themen an. (Zeile 232)

K: Hm. (Zeile 233)

C: ... und das Ganze ... hat ... also nicht so eine klare Struktur, oder so ein
Fahrplan. Weil das hat etwas sehr Fließendes. (Zeile 234)

K: Ja. (Zeile 235)

C: Ja ... Wenn ich das so sage, hilft Ihnen das? Diese bremsenden Kräfte genauer zu identifizieren? (Zeile 236)

K: ... Auf jeden Fall. Ja. (Zeile 237)

C: Ja. Und lichtet sich der Nebel etwas? Bzw. was sehen Sie in dem Nebel? Welche bremsenden Kräfte sehen Sie? (Zeile 238)

K: ... Puh, also ich sehe jetzt nicht bremsende Kräfte, aber es ist, es macht, es ist für mich nachvollziehbar, was Sie sagen, dass ich so eine ... Ich denk mal, dass das ein Teil meines Naturells ist, dass ich einfach eine unglaublich ... wie soll ich? Vielfältig verzweigte Interessenlage habe. Das heißt: Ich bin einfach an allen möglichen Dingen interessiert

Der Kunde bringt noch ein präzisierendes Beispiel (Fußball) (Ende Zeile 239).

C: Aber dafür zahlen Sie ja einen hohen Preis. (Zeile 240)

K: Das führt einfach, das führt einfach, glaub ich, zu dieser, vielleicht auch ein wenig, zu dieser inneren Zerrissenheit, so der inneren Zerfrantheit, die dann irgendwo sich mit in dieser (uvs.) darstellt. Das weiß ich nicht. Aber das ist jetzt so in mir entstanden aufgrund Ihrer Frage. (Zeile 241)

Im Folgenden wird die Teilaufgabe ohne die nicht zu berücksichtigenden Kommunikationsentscheidungen abgebildet:

C: Gut. Ja, möglicherweise sind wir jetzt an einem ganz wichtigen Punkt. Wär das wichtig, dass wir gemeinsam jetzt mal versuchen genauer rauszukriegen, was diese Bremse ist? Was die bremsenden Kräfte sind? (Zeile 218)

K: Ja, ich denk schon. Ja. (Zeile 221)

C: Okay. Also ich weiß es natürlich auch nicht. Aber, hm, möglicherweise hängt das mit einer, mit etwas zusammen, was mir so jetzt aufgefallen ist, in der Zeit, wo wir miteinander sprechen. (Zeile 222)

C: ... und zwar ist mir aufgefallen, dass Sie relativ schnell und viel sprechen und es Ihnen schwerfällt, ruhig und klar auf den Punkt zu kommen ... (Zeile 224)

C: Ich spüre einen hohen Aktivismus. Also Sie sprechen viel. Sprechen auch unterschiedliche Themen an. (Zeile 232)

K: Hm. (Zeile 233)

C: ... und das Ganze ... hat ... also nicht so eine klare Struktur, oder so ein Fahrplan. Weil das hat etwas sehr Fließendes. (Zeile 234)

K: Ja. (Zeile 235)

C: Ja ... Wenn ich das so sage, hilft Ihnen das? Diese bremsenden Kräfte genauer zu identifizieren? (Zeile 236)

K: ... Auf jeden Fall. Ja. (Zeile 237)

- C: Ja. Und lichtet sich der Nebel etwas? Bzw. was sehen Sie in dem Nebel? Welche bremsenden Kräfte sehen Sie? (Zeile 238)
- K: ... Ich denk mal, dass das ein Teil meines Naturells ist, dass ich einfach eine unglaublich ... wie soll ich? Vielfältig verzweigte Interessenlage habe. Das heißt: Ich bin einfach an allen möglichen Dingen interessiert ... um als Scherz zwischendurch zu sagen, gerade am Fußball, an der Europameisterschaft (Zeile 239).
- C: Aber dafür zahlen Sie ja einen hohen Preis. (Zeile 240)
- K: Das führt einfach, das führt einfach, glaub ich, zu dieser, vielleicht auch ein wenig, zu dieser inneren Zerrissenheit, so der inneren Zerfrantheit, die dann irgendwo sich mit in dieser (uvs.) darstellt. Das weiß ich nicht. Aber das ist jetzt so in mir entstanden aufgrund Ihrer Frage. (Zeile 241)

Schritt 3: Identifikation eines mentalen Veränderungsprozesses des Coachee und eines Hilfeprozesses des Coaches

Zur eindeutigen Identifikation eines «bedeutsamen Moments» im Coaching muss ein solcher, wie schon mehrfach ausgeführt, nicht nur in einem produktiven Verhältnis zum Coaching-Anliegen/Ziel stehen, sondern zudem einen *mentalen Veränderungsprozess des Coachee* sowie einen diesen mit bedingenden *Hilfeprozess des Coaches* enthalten. Die Analyse des vorliegenden, bereits reduzierten Kommunikationsgeschehens erlaubt den Schluss, dass beide Zusatzbedingungen erfüllt sind, dass also ein «bedeutsamer Moment» vorliegt.

Der *mentale Veränderungsprozess des Coachee* besteht in diesem Falle darin, dass er seinen Blick von seiner «vielfältig verzweigten Interessenlage» und der Aussage, dass ihn «alle möglichen» Dinge interessieren (z.B. gerade die Fußball-Europameisterschaft) (Zeile 239), auf seine «innere Zerrissenheit und Zerfrantheit» im Sinne der zu identifizierenden inneren Bremse verlagert (Zeile 241).

Der *Hilfeprozess des Coaches* besteht darin, dem Coachee mitzuteilen, dass dessen Bremse unter Umständen mit etwas zu tun hat, was er, der Coach, während des Gesprächs beim Coachee wahrgenommen hat (Zeile 222), nämlich, dass dieser «relativ viel und schnell spricht», dass es ihm schwerfällt, «ruhig und klar auf den Punkt zu kommen» (Zeile 224), dass er bei ihm «einen hohen Aktivismus» spürt und der Kunde «unterschiedliche Themen» anspricht (Zeile 232). Auf diese Wahrnehmungen Bezug nehmend, fragt der Coach den Coachee, ob diese Rückmeldungen helfen, die «bremsenden Kräfte genauer zu identifizieren» (Zeile 236, 238). Auf die Antwort des Coachee («vielfältig verzweigte Interessenlage», an allen möglichen Dingen interessiert) weist der Coach darauf hin, dass der Coachee dafür einen hohen Preis bezahle (Zeile 240), womit er diesen zur beschriebenen Erkenntnis anregt.

Schritt 4: Identifikation von Kommunikationsentscheidungen, welche die ursächliche Verschränkung von Coach- und Coachee-Kommunikation anzeigen

Nun werden jene Kommunikationsentscheidungen im reduzierten Kommunikationsgeschehen identifiziert, die in der vorliegenden Teilaufgabe die *unmittelbare produktive und ursächliche Verschränkung* des mentalen Veränderungsprozesses des Coachee und des Hilfeprozesses des Coaches anzeigen und damit im Kern des vorliegenden «bedeutsamen Moments» liegen. Kommunikationsentscheidungen, die für das Verständnis der Bearbeitung der vorliegenden Teilaufgabe notwendig sind, die unmittelbare produktive und ursächliche Verschränkung aber nicht anzeigen, werden wiederum weggelassen.

Das Ergebnis dieses Analyseschritts ist die Sequenz der folgenden, den «bedeutsamen Moment» in seinem Kern erfassenden Kommunikationsentscheidungen.

- C: ... und zwar ist mir aufgefallen, dass Sie relativ schnell und viel sprechen und es Ihnen schwerfällt, ruhig und klar auf den Punkt zu kommen ... (Zeile 224)
- C: Ich spüre einen hohen Aktivismus. Also Sie sprechen viel. Sprechen auch unterschiedliche Themen an. (Zeile 232)
- C: ... und das Ganze ... hat ... also nicht so eine klare Struktur, oder so ein Fahrplan. Weil das hat etwas sehr Fließendes. (Zeile 234)
- C: Ja ... Wenn ich das so sage, hilft Ihnen das? Diese bremsenden Kräfte genauer zu identifizieren? (Zeile 236)
- K: ... Puh, also ich sehe jetzt nicht bremsende Kräfte, aber es ist, es macht, es ist für mich nachvollziehbar, was Sie sagen, dass ich so eine ... Ich denk mal, dass das ein Teil meines Naturells ist, dass ich einfach eine unglaublich ... wie soll ich? Vielfältig verzweigte Interessenlage habe. Das heißt: Ich bin einfach an allen möglichen Dingen interessiert (Zeile 239).
- C: Aber dafür zahlen Sie ja einen hohen Preis. (Zeile 240)
- K: Das führt einfach, das führt einfach, glaub ich, zu dieser, vielleicht auch ein wenig, zu dieser inneren Zerrissenheit, so der inneren Zerfrantheit, die dann irgendwo sich mit in dieser (uvs.) darstellt. (Zeile 241)

Schritt 5: Codierung von Kommunikationsentscheidungen, welche die ursächliche Verschränkung von Coach- und Coachee-Kommunikation anzeigen

In der folgenden Liste (Tabelle 4.5) werden die ausgewählten Kommunikationsentscheidungen auch für den dritten «bedeutsamen Moment» codiert, um darauf aufbauend dessen besondere Charakteristika zu rekonstruieren.

Tabelle 4.5 Codierung der Kommunikationsentscheidungen, die den dritten «bedeutsamen Moment» unmittelbar bestimmen

Kommunikationsentscheidung	Codierung
C: ... und zwar ist mir aufgefallen, dass Sie relativ schnell und viel sprechen und es Ihnen schwerfällt, ruhig und klar auf den Punkt zu kommen ... (Zeile 224)	<ul style="list-style-type: none"> – Ich (C) möchte Ihnen (K) über Ihr Kommunikationsverhalten ein Feedback geben (A1.5) und Ihnen mitteilen, dass mir aufgefallen ist, dass Sie relativ schnell und viel sprechen und es Ihnen schwerfällt, ruhig und klar auf den Punkt zu kommen. – Ausgehend von seinem (C1) in der Gegenwart liegenden (D1) Standpunkt, thematisiert der Sprecher (C) meta-kommunikativ (G1) den Angesprochenen als Handlungs-subjekt (E2). – Der Sprecher (C) nimmt dabei Bezug auf in der unmittelbaren Vergangenheit (H2) liegende faktische (I1) Sprechhandlungen (F4) des Angesprochenen, die der Sprecher eher negativ (J3) konnotiert. – Mit dieser Äußerung regt der Sprecher (C) den Angesprochenen (K) an, eine thematisch relevante Einzelheit zu fokussieren (BB2.1), nämlich sein Kommunikationsverhalten.
Code: A1.5 BB2.1 C1 D1 E2 F4 G1 H2 I1 J3	
C: Ich spüre einen hohen Aktivismus. Also Sie sprechen viel. Sprechen auch unterschiedliche Themen an (Zeile 232)	<ul style="list-style-type: none"> – Ich (C) möchte Ihnen (K) über Ihr Kommunikationsverhalten ein Feedback geben (A1.5) und Ihnen mitteilen, dass ich hier in unserem Coaching-Prozess bei Ihnen einen hohen Aktivismus spüre. Dies erkenne ich daran, dass Sie viel sprechen und dass Sie unterschiedliche Themen ansprechen. – Ausgehend von seinem (C1) in der Gegenwart liegenden (D1) Standpunkt, thematisiert der Sprecher (C) meta-kommunikativ (G1) den Angesprochenen (K) als Handlungs-subjekt (E2). – Der Sprecher (C) nimmt dabei Bezug auf die in der unmittelbaren Vergangenheit und der Gegenwart (H4) liegenden faktischen (I1), Sprechhandlungen (F4) des Angesprochenen, die der Sprecher zunächst einmal noch nicht beurteilt (J1). – Mit dieser Äußerung regt der Sprecher (C) den Angesprochenen (K) an, eine thematisch relevante Einzelheit nicht vergleichend zu bewerten (BB4.2), nämlich sein Kommunikationsverhalten im Coaching-Prozess.
Code: A1.5 BB4.2 C1 D1 E2 F4 G1 H4 I1 J1	

Kommunikationsentscheidung	Codierung
C: ... und das Ganze hat also nicht so eine klare Struktur, oder so ein Fahrplan, weil das hat etwas sehr Fließendes. (Zeile 234)	<ul style="list-style-type: none"> – Ich (C) möchte Ihnen (K) über Ihr Kommunikationsverhalten ein Feedback geben (A1.5) und Ihnen mitteilen, dass Ihr Kommunikationsverhalten keine klare Struktur bzw. keinen klaren Fahrplan, sondern etwas sehr Fließendes hat. – Ausgehend von seinem (C1) in der Gegenwart (D1) liegenden Standpunkt, thematisiert der Sprecher (C) metakommunikativ (G1) den Angesprochenen (K) als Handlungssubjekt (E2). – Der Sprecher (C) nimmt dabei Bezug auf die in der unmittelbaren Vergangenheit und Gegenwart (H4) liegenden faktischen (I1) Sprechhandlungen (F4) des Angesprochenen, die der Sprecher jetzt eher negativ beurteilt (J3). – Mit dieser Äußerung regt der Sprecher (C) den Angesprochenen (K) an, eine thematisch relevante Einzelheit nicht vergleichend zu bewerten (BB4.2), nämlich sein Kommunikationsverhalten im Coaching-Prozess.
Code: A1.5 BB4.2 C1 D1 E2 F4 G1 H4 I1 J3	
C: Ja ... Wenn ich das so sage, hilft Ihnen das? Diese bremsenden Kräfte genauer zu identifizieren? (Zeile 236)	<ul style="list-style-type: none"> – Ich (C) möchte Sie (K) gerne fragen (A2.1), ob dieses gerade vorgetragene Feedback Ihnen bei der Suche nach den Kräften hilft, die Sie bei der Verfolgung Ihres Ergebnisziels behindern. – Ausgehend von seinem (C1) in der Gegenwart (D1) liegenden Standpunkt, thematisiert der Sprecher (C) metakommunikativ (G1) den Angesprochenen (K) als Handlungssubjekt (E2). – Der Sprecher (C) nimmt dabei Bezug auf die von ihm selbst nicht bewerteten (J1) aktuellen (H1) möglichen (I2) Folgen (F5) seines Feedbacks. – Mit dieser Äußerung regt der Sprecher (C) den Angesprochenen (K) an, zu prüfen, wie das Feedback des Sprechers aktuell auf den Angesprochenen ursächlich wirkt (BB3.3).
Code: A2.1 BB3.3 C1 D1 E2 F5 G1 H1 I2 J1	
K: ... Puh, also ich sehe jetzt nicht bremsende Kräfte, ... (Zeile 239a)	<ul style="list-style-type: none"> – Wenn ich (K) jetzt zu mir hinschaue, muss ich feststellen (A'3), dass ich momentan die bremsenden Kräfte, die ich suche, noch nicht erkennen kann. – Ausgehend von seinem (C'1) in der Gegenwart (D'1) liegenden Standpunkt, thematisiert der Sprecher (K) metakommunikativ (G'1) sich selbst als Handlungssubjekt (E'1). – Der Sprecher (K) nimmt dabei Bezug auf seine aktuellen (H'1) faktischen (I'1) inneren Bedingungen (F'3.2), d. h. auf seinen aktuellen Erkenntnisstand, den er negativ bewertet (J'3). – Mit dieser Äußerung teilt der Sprecher (K) dem Angesprochenen (C) mit, welche thematisch relevante Einzelheit er fokussiert (BA'2.1), nämlich den aktuellen Stand seines Wissens über die Bremsen, die ihn bei der Verfolgung seines Ergebnisziels behindern.
Code: A'3 BA'2.1 C'1 D'1 E'1 F'3.2 G'1 H'1 I'1 J'3	

Kommunikationsentscheidung	Codierung
K: ... aber es ist, es macht, es ist für mich nachvollziehbar, was Sie sagen, dass ich so eine. ... (Zeile 239b)	<ul style="list-style-type: none"> - Wenn ich (K) zu mir hinschaute, muss ich feststellen (A'3), dass ich Ihre Beobachtungen meines Kommunikationsverhaltens nachvollziehen kann. - Ausgehend von seinem (C'1) in der Gegenwart (D'1) liegenden Standpunkt, thematisiert der Sprecher (K) metakommunikativ (G'1) den Angesprochenen als Handlungssubjekt (E'2). - Der Sprecher (K) nimmt dabei Bezug auf die in der unmittelbaren Vergangenheit (H'2) liegende faktische (I'1) Handlung (F'4) des Angesprochenen (C), d. h. auf das gerade vom Angesprochenen vorgetragene Feedback, das der Sprecher positiv bewertet (J'2). - Mit dieser Äußerung teilt der Sprecher (K) dem Angesprochenen (C) mit, wie er das Feedback des Angesprochenen nicht vergleichend bewertet (BA4.1). <p>Code: A'3 BA'4.1 C'1 D'1 E'2 F'4 G'1 H'2 I'1 J'2</p>
K: Ich denk mal, dass das ein Teil meines Naturells ist, dass ich einfach eine unglaublich ... wie soll ich? Vielfältig verzweigte Interessenlage habe. Das heißt: ich bin einfach an allen möglichen Dingen interessiert (239c)	<ul style="list-style-type: none"> - Wenn ich (K) zu mir hinschaue, muss ich feststellen (A'3), dass es ein Teil meines Naturells ist, dass ich einfach eine unglaublich vielfältig verzweigte Interessenlage habe, d. h., dass ich einfach an allen möglichen Dingen interessiert bin. - Ausgehend von seinem (C'1) in der Gegenwart liegenden (D'1) Standpunkt, thematisiert der Sprecher (K) metakommunikativ (G'1) sich selbst als Handlungssubjekt (E'1). - Der Sprecher (K) nimmt dabei Bezug auf sein zeitlos gültiges Naturell, d. h. auf seine in der Vergangenheit, Gegenwart und wohl auch Zukunft (H'6) liegenden faktischen (I'1) inneren Bedingungen (F'3.2), die er eher positiv bewertet (J'2). - Mit dieser Äußerung teilt der Sprecher (K) dem Angesprochenen (C) mit, wie er sein Kommunikationsverhalten, auf das sich das Feedback des Angesprochenen bezog, interpretiert (BA'3.4). <p>Code: A'3 BA'3.4 C'1 D'1 E'1 F'3.2 G'1 H'6 I'1 J'2</p>
C: Aber dafür zahlen Sie ja einen hohen Preis. (Zeile 240)	<ul style="list-style-type: none"> - Ich (C) will Ihnen (K) da nicht widersprechen, Sie gleichwohl aber darauf aufmerksam machen (A1.3), dass Sie für diese vielfältig verzweigten Interessen einen hohen Preis bezahlen. - Ausgehend von seinem (C1) in der Gegenwart liegenden (D1) Standpunkt, thematisiert der Sprecher (C) metakommunikativ (G1) den Angesprochenen (K) als Handlungssubjekt (E2). - Der Sprecher (C) nimmt Bezug auf die in der Vergangenheit und Gegenwart und wohl auch in der Zukunft liegenden (H6) faktischen (I1), eher negativ konnotierten (J3) Folgen (F5) seiner vielfältig verzweigten Interessen. - Mit dieser Äußerung regt der Sprecher (C) den Angesprochenen (K) an, die von ihm gerade vorgenommene nicht vergleichende Bewertung seiner vielfältig verzweigten Interessiertheit noch einmal zu überdenken (BB4.1). <p>Code: A1.3 BB4.1 C1 D1 E2 F5 G1 H6 I1 J3</p>

Kommunikationsentscheidung	Codierung
K: Das führt einfach, das führt einfach, glaub ich, zu dieser, vielleicht auch ein wenig, zu dieser inneren Zerrissenheit, so der inneren Zerfranstheit, die dann irgendwo sich mit in dieser (uvs.) darstellt. (Zeile 241)	<ul style="list-style-type: none"> – Wenn ich (K) zu mir hinschauen, muss ich feststellen (A'3), dass diese vielfältig verzweigte Interessenlage eine wichtige Ursache für meine innere Zerrissenheit und Zerfranstheit ist. – Ausgehend von seinem (C'1) in der Gegenwart liegenden (D'1) Standpunkt, thematisiert der Sprecher (K) nicht metakommunikativ (G'2) sich selbst als Handlungssubjekt (E'1). – Der Sprecher (K) nimmt dabei Bezug auf die in der Vergangenheit, Gegenwart und wohl auch in der Zukunft liegenden (H'6), faktischen (I'1), eher negativ konnotierten (J'3) Folgen (F'5) seines Naturells – Mit dieser Äußerung teilt der Sprecher (K) dem Angesprochenen (C) mit, welche ursächlichen Zusammenhänge er gerade reflektiert (BA'3.3)
Code: A'3 BA'3.3 C'1 D'1 E'1 F'5 G'2 H'6 I'1 J'3	

Schritt 6: Rekonstruktion der besonderen Charakteristika des «bedeutsamen Moments»

Die Codierung der Kommunikationsentscheidungen erlaubt die Rekonstruktion des *mental*en Veränderungsprozesses des Coachee (= Differenznachweis), mittels dessen dieser die vorliegende Teilaufgabe löst (= «Klärung der inneren Bremse»).

Konkret richtet der Coachee seinen Blick nämlich zunächst auf seine inneren Handlungsbedingungen (F'3.2) im Sinne seiner vielfältig verzweigten Interessen als Teil seines Naturells, das er positiv bewertet (J'2). Am Ende seines mentalen Veränderungsprozesses richtet er seinen Blick dann auf die Folgen (F'5) (= innere Zerrissenheit/Zerfranstheit) dieser Handlungsbedingungen, die er im Kontrast zu den Handlungsbedingungen als negativ bewertet (J'3). Damit erkennt er auch, was ihn in seiner Ergebniszielerreichung bremst.

Im Sinne von relevanten Problemlöseaktivitäten teilt der Coachee dem Coach dabei mit, wie er sein Kommunikationsverhalten interpretiert (BA'3.4, Zeile 239c) und welche Kausalitäten er reflektiert (BA'3.3, Zeile 241, nämlich die negativen Folgen seiner als positiv bewerteten inneren Handlungsbedingungen). Im ersten wie auch im zweiten Fall tut er dies in Form einer Selbstoffenbarung (A'3, Zeile 239c/Zeile 241).

Diese Codierung der Kommunikationsentscheidungen erlaubt zweitens die Rekonstruktion des *Hilfeprozesses* des Coaches, der den beschriebenen Veränderungsprozess mit bedingt.

So thematisiert der Coach im Sinne seines Hilfeprozesses zunächst (Zeile 234) die faktischen (I1) Sprechhandlungen des Coachee, die er negativ konnotiert (J3) und während des Coachings beobachtet hat. Dann (Zeile 236) thematisiert er die

möglichen (I2) Folgen (F5) seines Feedbacks für den Coachee. Abschließend thematisiert er die Folgen (F5) der vom Coachee thematisierten inneren Handlungsbedingungen (Zeile 240), die er als negativ bewertet (J3).

Im Sinne von relevanten Problemlöseaktivitäten regt er den Coachee damit an (Zeile 234), zunächst eine thematisch relevante Einzelheit nicht vergleichend zu bewerten (BB4.2), nämlich sein Kommunikationsverhalten im Coaching. Anschließend bringt er den Coachee dazu (Zeile 236), zu prüfen, wie das Feedback auf ihn ursächlich wirkt (BB3.3). Drittens regt er ihn an (Zeile 240), die von ihm gerade vorgenommene, nicht vergleichende Bewertung seiner verzweigten Interessen noch einmal zu überdenken (neu zu bewerten) (BB4.1). Er tut dies in Form eines Feedbacks (A1.5, Zeile 234), einer Frage (A2.1, Zeile 236) und einer Stellungnahme zu einem potenziell strittigen Thema (A1.3, Zeile 240).

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





Das nun folgende Schlusskapitel hat zum Ziel, diese Studie zusammenfassend zu bewerten. Dazu werde ich zum einen noch einmal auf die zentralen Inhalte der Arbeit eingehen und zum andern beschreiben, wie weiterführende Untersuchungen zu «bedeutsamen Momenten» im Coaching aussehen könnten. Erkenntnisse der vorliegenden explorativen Studie werden dabei berücksichtigt.

5.1 Professionalisierung von Coaching durch mehr prozessorientierte Coaching-Forschung

Im Rahmen dieser Arbeit wird, wie schon bei Fietze (2011), deutlich, dass Coaching *professionalisierungsbedürftig* ist, weil es im Sinne einer Verbesserung von individueller Selbststeuerung einen wichtigen Beitrag zur Erfüllung gesellschaftlich bedingter Ansprüche leistet. Gleichzeitig besteht aber die Gefahr, dass Coaching unprofessionell durchgeführt wird. Dies birgt Risiken, insbesondere für jene Personen, die Coaching in Anspruch nehmen. Zudem wurde in der vorliegenden Arbeit gezeigt, dass die Professionalisierung von Coaching bereits stattfindet. Dies ist daran erkennbar, dass sowohl Angebot und Nachfrage, die Anzahl an Berufs- und Fachverbänden als auch das Interesse der Wissenschaft ständig zunehmen.

Die Wissenschaft soll zur Professionalisierung beitragen und helfen, Coaching als Forschungsgegenstand weiter zu etablieren. Darauf bezogen, beschreibt Fietze die Bedeutung prozessorientierter Coaching-Forschung sehr klar, dass es nämlich

darum gehe, «Licht in die Blackbox des Beratungsprozesses [zu] bringen und vor allem diejenigen Aspekte [zu] beleuchten, die durch professionelles Handeln beeinflusst werden und durch empirische Erkenntnisse optimiert werden können» (ebd., S. 28).

Ausgehend von der Kritik einer tendenziell *unterkomplexen* prozessorientierten Coaching-Forschung, stellvertretend illustriert am Prozessverständnis, wie es etwa im Evaluationsmodell von Greif enthalten ist (vgl. Kapitel 2.1.3), und orientiert am Anspruch, die Professionalisierung von Coaching weiter voranzutreiben, wurde in dieser Arbeit für eine weiterführende Ausrichtung der Coaching-Prozessforschung argumentiert. Orientiert am «Change Process Research»-Paradigma der Psychotherapie-Forschung, wurde eine Übersicht möglicher Coaching-Prozessforschungs-Richtungen vorgestellt und in Form einer «prozessorientierten Coaching-Forschungslandkarte» zusammengefasst (vgl. Tabelle 5.1). Ebenso wurde die aktuelle Coaching-Forschung auch noch einmal darauf bezogen bilanziert (vgl. Tabelle 5.2). Dabei wurde deutlich, dass die Forschungslandkarte auf wichtige Themen und methodische Zugänge in der Untersuchung von Coaching-Prozessen hinweist und dass Studien in dieser Richtung durchaus schon vorliegen. Darüber hinaus wurde deutlich, dass es bis dato keine Studien gibt, die auf der Grundlage faktischer Coaching-Verläufe im Sinne des «Significant Event Design» «bedeutsame Momente» im Coaching untersuchen – ein Forschungsdesiderat, das mit der vorliegenden Arbeit angegangen werden sollte.

Tabelle 5.1 Eine neue prozessorientierte Coaching-Forschungslandkarte

	«Process Outcome Design»	«Helpful Factors Design»	«Microanalytic Sequential Process Design»	«Significant Event Design»
Zusammenfassende Beschreibung der dem Design zugrunde liegenden Kern-idee	<p>Quantitative, große Stichproben umfassende Studien zum statistischen Zusammenhang von Prozess- (z. B. Zielklärung, Affektkalibrierung) und finalen Ergebnisvariablen im Coaching (z. B. Zielerreichungsgrad).</p> <p>Ziel ist die Validierung angennommener und damit bereits bekannter Wirkungszusammenhänge im Coaching.</p>	<p>Qualitative Studien zu (nicht) hilfreichen Prozessvariablen, bezogen auf den Veränderungsprozess der Kunden und Kundinnen. Die auszuwertenden Daten bestehen aus den subjektiven Sichtweisen der Betroffenen.</p> <p>Ziele sind 1) die Identifikation von Ansatzpunkten für vertiefende Analysen der identifizierten Prozessereignisse, 2) die Bildung von Kategorien hilfreicher Prozessvariablen sowie abschließend 3) die Theoriebildung, bezogen auf den Zusammenhang von Prozess- und Ergebnisvariablen.</p>	<p>Quantitative Studien zum Zusammenhang zwischen bekannten Coaching-Interventionen, deren Qualität und damit verbundenen Reaktionsweisen von Kundinnen und Kunden im Sinne der Analyse kurzer Coaching-Interaktionssequenzen.</p> <p>Ziel ist die Validierung angennommener und damit bereits bekannter Wirkungszusammenhänge im Coaching.</p>	<p>Qualitativ-quantitative Studien zur Untersuchung bedeutsamer Ereignisse im Coaching, basierend auf der Grundlage subjektiver Perspektiven der Betroffenen wie auch objektiver Daten im Sinne vorliegender Coaching-Verläufe.</p> <p>Ziel ist die Bildung von Theorien über Merkmale, Entstehung und Verlauf bedeutsamer Ereignisse im Coaching sowie über den Zusammenhang zwischen diesen Ereignissen und den finalen Ergebnissen in einem Coaching sowie dem Veränderungsprozess von Kunden und Kundinnen.</p>

	«Process Outcome Design»	«Helpful Factors Design»	«Microanalytic Sequential Process Design»	«Significant Event Design»
Empfehlungen für eine qualitative Weiterent- wicklung der vorgestellten Designs	Berücksichtigung 1) von Variablen, die die Beziehung von Prozess- und Ergebnisvariable erklären (Mediatoren), 2) von kontrollierenden Variablen im Sinne signifikanter Unterschiede der berücksichtigten Coaches und Kunden oder Kundinnen (z. B. die Expertise des Coaches oder das Selbstvertrauen der Kunden oder Kundinnen) und 3) von sehr präzisen Messverfahren zur Bewertung der untersuchten Variablen.	Berücksichtigung 1) weiterer Erhebungen, basierend auf alternativen methodischen Herangehensweisen für den Nachweis der postulierten Kausalbeziehungen, 2) gute Interviewschulung, 3) tief greifende und kritische Datenanalyse, 4) Erhebung von Inhalten, die für die Befragten bedeutsam sind.	Berücksichtigung 1) des Zusammenhangs zwischen den untersuchten Coaching-Interventionen und den finalen Coaching- Ergebnissen sowie 2) qualitativ orientierter Auswertungen des gesamten Coaching-Verlaufs und des damit verbundenen Veränderungsprozesses der Kunden und Kundinnen.	Berücksichtigung v. a. des Umstands, dass derartige Studien anspruchsvoll und aufwendig sind und im Rahmen von Forschungs- programmen durchgeführt werden sollten.

Tabelle 5-2 Verortung von Studien in der prozessorientierten Coaching-Forschungslandkarte

<p>«Process Outcome Design»</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hypothesenprüfendes Ratingverfahren zur statistischen Bewertung der Korrelation unterschiedlicher Prozessvariablen und finaler Ergebnisse eines Coachings («Wirkfaktorenforschung») (Greif 2015; Greif et al. 2012; Greif & Schubert 2014). - Hypothesenprüfendes Ratingverfahren zur statistischen Bewertung der Korrelation unterschiedlicher Prozessvariablen und finaler Ergebnisse eines Coachings («Freiburger Erfolgsfaktoren-Modell») (Behrendt 2012; Behrendt & Greif 2018). - Hypothesenprüfendes, beobachtungs- und interviewgestütztes Verfahren zur statistischen Bewertung der Korrelation zwischen dominantem Coach-Verhalten und dem Ergebnissen sowie der Beziehungsqualität eines Coachings (Janro et al. 2013). - Hypothesenprüfendes, beobachtungs- und interviewgestütztes Verfahren zur statistischen Bewertung der Korrelation zwischen Coaching-Beziehung und Ergebnissen im Coaching (Gessnitzer & Kauffeld 2015). - Hypothesenprüfendes, beobachtungs- und interviewgestütztes Verfahren zur statistischen Bewertung der Korrelation zwischen dem Erleben empathischen Coach-Verhaltens seitens der Coaches und Kundinnen oder Kunden einerseits und faktisch beobachtetem, empathischem Coach-Verhalten sowie dessen Einschätzung durch die Kundinnen und Kunden andererseits (Will et al. 2016).
<p>«Helpful Factors Design»</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Interview- und fragebogensgestützte Untersuchungen zu «critical moments» im Coaching, basierend auf den Erlebnisperspektiven von Kunden und Kundinnen, Coaches und Auftragnehmenden. Übergeordnetes Ziel ist dabei, inhaltsanalytisch Kategorien zu «critical moments» respektive zu deren Wahrnehmung zu bilden (Day et al. 2008; de Haan 2008b; de Haan et al. 2010a; de Haan et al. 2010b; de Haan & Niels 2012; de Haan & Niels 2014; de Haan & Niels 2015).
<p>«Microanalytic Sequential Process Design»</p>	<ul style="list-style-type: none"> - In Auseinandersetzung mit faktischen Coaching-Prozessen abduktiv entwickeltes, «sinnerschließendes Interpretationsverfahren» zur Bestimmung einzelner Sprechakte (Kommunikationsentscheidungen) von Coach und Kunde oder Kundin, basierend auf einem elf Dimensionen umfassenden Kategoriensystem. Übergeordnetes Ziel ist die Begründung von Coaching als «kommunikationsgattung» (Geißler 2016). - In Auseinandersetzung mit professionellen Coaches entwickeltes, «Q-Methodology»-gestütztes, achtzig Kategorien umfassendes Analyseverfahren zur Erfassung jener Merkmale, die es nach den Vorstellungen professioneller Coaches erlauben, sowohl Coachings unterschiedlicher Qualität zu bewerten als auch Coaching von anderen Beratungsformaten zu unterscheiden. Geplant sind weiter die Erfassung 2) der Vorstellungen von Coach und Kunden oder Kundinnen zu gemeinsam erlebten Coachings und, basierend auf einer Weiterentwicklung, 3) die Untersuchung faktischer Coaching-Verläufe (Bachkrowa et al. 2015). - In der Auseinandersetzung mit faktischen Coaching-Sitzungen, diskursanalytisch gestütztes Analyseverfahren zur Rekonstruktion eines drei Abstraktionsstufen (basale kommunikative Aktivitäten, kommunikative Aufgaben und sprachliche Verfahren) umfassenden Kategoriensystems zur Erfassung von Coaching-Prozessen. An die Rekonstruktion schließen «linguistische Evaluationsurteile» von Coaching-Prozessen an, die unter Einsatz der basalen Aktivitäten sowie umfassender Diskursanalysen durchgeführt werden (Graß 2011; Graß 2015a; Graß 2015b). - Ein induktiv und an der strukturierenden, qualitativen Inhaltsanalyse orientiertes entwickeltes, 85 respektive 24 Kategorien umfassendes System zur Erfassung der Coach-Interventionen-/Tools sowie der Kunden-Aktivitäten sowie zur Anwendung auf weiterführende Forschungsfragen wie etwa auf die Prüfung des empirischen Gehalts von Coaching-Lehrmeinungen oder der unmittelbaren Wirkung unterschiedlicher Coaching-Interventionen bei den Kundinnen und Kunden (Deplazes 2016).
<p>«Significant Event Design»</p>	<p>Forschungsdieserart, das mit der vorliegenden Studie angegangen wird.</p>

5.2 Relevanz und methodische Bestimmung der Untersuchung zu «bedeutsamen Momenten» im Coaching

Eine auf faktischen Verläufen basierende Forschung zu «bedeutsamen Momenten» im Coaching ist für die Professionalisierung wichtig, weil damit dem komplexen und dynamischen Charakter von Coaching Rechnung getragen wird. Diese Einschätzung hängt mit der Annahme zusammen, die Elliott im Hinblick auf die «Comprehensive Process Analysis» in der Psychotherapie-Forschung formuliert hat (vgl. Kapitel 2.4.2). Nicht alle Ereignisse eines Coachings sind gleichermaßen wichtig. Im Verlauf von Coaching-Sitzungen gibt es aber Ereignisse, in denen sich im Sinne von «turning points» für die Coachees etwas zum Besseren wendet. Die zentrale Frage dabei lautet, worin diese punktuellen Verbesserungen bestehen und wie sie mit den Coach-Aktivitäten, aber auch mit dem gesamten Coaching-Erfolg zusammenhängen.

Zur Beantwortung dieser Frage wurden in der vorliegenden Arbeit folgende drei Forschungsfragen formuliert:

- Was sind im Sinne eines theoretischen Vorverständnisses «bedeutsame Momente» im Coaching? (Forschungsfrage 1)
- Wie lassen sich «bedeutsame Momente» im Coaching auf der Grundlage faktischer Coaching-Verläufe identifizieren? (Forschungsfrage 2)
- Wie können «bedeutsame Momente» im Coaching auf der Grundlage faktischer Coaching-Verläufe vertiefend analysiert werden? (Forschungsfrage 3)

Zur Beantwortung dieser Fragen wurde der geplanten Untersuchung die methodologische Position der Abduktion zugrunde gelegt (vgl. Kapitel 2.4.5, S., 97). Der Kern dieser Position besteht darin, dass ein (neuer) Forschungsgegenstand auf der Grundlage eines *sensibilisierenden* Konzepts untersucht werden soll. Ist dieses entwickelt, wird es in kreativer und regelgeleiteter Auseinandersetzung mit vorliegenden Daten in ein definitives, zumindest aber ein differenzierteres Konzept übergeführt. Die Herleitung des sensibilisierenden Konzepts im Sinne eines theoretischen Vorverständnisses zu «bedeutsamen Momenten» im Coaching erfolgte orientiert an Bestimmungsmerkmalen bedeutsamer Therapieereignisse in der «Task Analysis» und der «Comprehensive Process Analysis», am Coaching-Forschungsansatz von Eva-Maria Graf und am dieser Arbeit zugrunde gelegten Coaching-Verständnis und lautet wie folgt:

«Bedeutsame Momente» im Coaching sind besonders produktive Episoden eines Coachings, in denen ein Coachee mit Hilfe eines Coaches erfolgreich jene Teilaufgaben bearbeitet, die in einem produktiven Verhältnis zum Coaching-Anliegen und zum damit verbundenen Coaching-Ziel stehen. Entsprechend müssen folgende drei Bedingungen erfüllt sein, um von einem «bedeutsamen Moment» im Coaching sprechen zu können:

- Erstens müssen Coachees während dieser Episoden mentale Veränderungsprozesse vollziehen.*
- Zweitens sind diese mentalen Veränderungsprozesse Ausdruck der erfolgreichen Bearbeitung von Teilaufgaben, die in einem produktiven Verhältnis zum Coaching-Anliegen und zum damit verbundenen Coaching-Ziel stehen.*
- Drittens müssen sie als Ko-Konstruktion in der Interaktion von Coach und Coachee entstehen.*

Hinsichtlich der zweiten und dritten Forschungsfrage wurde ein zweistufiges methodisches Verfahren entwickelt, das hier zur Erinnerung ebenfalls noch einmal zusammenfassend abgebildet wird (vgl. Abbildung 5.1). Kernidee dabei war, dass in einem ersten methodischen Schritt jene Orte zu definieren sind, in denen «bedeutsame Momente» im Coaching im Verlauf eines Coachings potenziell enthalten sein können. Im zweiten methodischen Schritt sollten diese Orte dann auf darin enthaltene «bedeutsame Momente» untersucht werden. Für die Identifikation der Orte wurde in Anlehnung an die «Task Analysis» die Idee von «Teilaufgaben» aufgegriffen. Solche Teilaufgaben muss ein Coachee mit Hilfe des Coaches zur produktiven Bearbeitung seines Coaching-Anliegens bearbeiten. Die zentrale Frage war nun, wie entschieden werden kann, welche Teilaufgaben für die produktive Bearbeitung des Coaching-Anliegens tatsächlich bedeutsam sind und welche nicht. Zur Entscheidung dieser Frage entschloss sich der Verfasser, unterschiedliche Interpretationen des Coachee-Veränderungsprozesses über ein gesamtes Coaching hinweg zu bilden und dann, den Kriterien der inneren Stimmigkeit und empirischen Belastbarkeit folgend, die überzeugendste Interpretation auszuwählen. Da die Interpretationen je unterschiedliche Teilaufgaben und damit verbundene Ergebnisse für den Coachee berücksichtigten, wurde mit der Auswahl der Interpretation auch entschieden, welche Teilaufgaben für die weitere Analyse darin enthaltener «bedeutsamer Momente» im Coaching ausgewählt würden. In der zweiten Phase des methodischen Vorgehens wurden Schritte definiert, wie innerhalb der ausgewählten Teilaufgaben «bedeutsame Momente» im Coaching erstens identifiziert und zweitens analysiert werden können. Dabei folgte die Definition dieser methodischen Schritte zum einen der Absicht, das vorliegende Datenmaterial, bezogen auf die jeweils zu analysierende Teilaufgabe, Schritt für Schritt auf relevante Kommunikationsentscheidungen zu reduzieren und diese mittels des «sinterschließenden Interpretationssystems» nach Geißler präzise zu bestimmen

und anschließend die besonderen Charakteristika der identifizierten «bedeutsamen Momente» im Coaching herauszuarbeiten.

Das zweiphasige Verfahren zur Identifikation und Analyse «bedeutsamer Momente» im Coaching
<p>Erste Phase des Verfahrens Identifikation von Teilaufgaben, die in einer produktiven Beziehung zum Coaching-Anliegen/Ziel stehen</p> <p>Schritt 1 – Bildung eines theoretischen Aufgabenmodells Schritt 2 – Bildung eines empirischen Aufgabenmodells Schritt 2.1 – Sich vertraut machen mit dem ausgewählten Coaching-Fall Schritt 2.2 – Zerlegung des Coaching-Falls in die darin enthaltenen Teilaufgaben Schritt 2.3 – Zusammenfassende Darstellung des Coaching-Falls (Fließtext) Schritt 2.4 – Bildung konkurrierender Interpretationen des Coachee-Veränderungsprozesses Schritt 2.5 – Begründete Auswahl einer Interpretation Schritt 2.6 – Ableitung der anliegen-/zielbezogen produktiven Teilaufgaben</p>
<p>Zweite Phase des Vorgehens Identifikation und Analyse «bedeutsamer Momente» im Coaching</p> <p>Schritt 1 – Abbildung der zu analysierenden Teilaufgabe Schritt 2 – Reduktion der Teilaufgabe auf unmittelbar relevantes Kommunikationsgeschehen Schritt 3 – Identifikation eines mentalen Veränderungsprozesses des Coachee und eines Hilfeprozesses des Coaches Schritt 4 – Identifikation von Kommunikationsentscheidungen, welche die ursächliche Verschränkung von Coach- und Coachee-Kommunikation anzeigen Schritt 5 – Codierung von Kommunikationsentscheidungen, welche die ursächliche Verschränkung von Coach- und Coachee-Kommunikation anzeigen Schritt 6 – Rekonstruktion der besonderen Charakteristika des «bedeutsamen Moments»</p>

Abbildung 5.1 Das zweiphasige Verfahren zur Identifikation und Analyse «bedeutsamer Momente» im Coaching

Durch die Anwendung dieses methodischen Vorgehens auf einen ausgewählten Coaching-Fall wurden verschiedene inhaltliche wie auch methodische Ergebnisse und Erkenntnisse produziert.

5.3 Ausgewählte Ergebnisse und Erkenntnisse zur ersten Phase des methodischen Vorgehens

In der ersten Phase des methodischen Vorgehens zur Identifikation von Teilaufgaben, die in einem produktiven Verhältnis zum Coaching-Anliegen/Ziel stehen, wurden drei unterschiedliche Interpretationen des Coachee-Entwicklungsprozesses entwickelt. Diese fußten auf einer je unterschiedlichen Auswahl aus allen insgesamt im vorliegenden Coaching-Fall identifizierten Teilaufgaben (vgl. Tabelle 4.2).

Bezogen auf die Kriterien der inneren Stimmigkeit und der empirischen Belastbarkeit, wurde daraus die dritte Interpretation ausgewählt. Entsprechend wurden die im Folgenden abgebildeten Teilaufgaben für die weitere Analyse ausgewählt (vgl. Abbildung 5.2).

Sitzung 1

-  **Erste Teilaufgabe:** Klärung des Ergebnisziels (Zeilen 53–92)
Bis Ende Oktober berufliche Klarheit für die nächsten Jahre
-  **Zweite Teilaufgabe:** Klärung der inneren Bremse (Zeilen 195–217)
«Vielfältig verzweigte Interessenlage», verbunden mit «innerer Zerrissenheit/Zerfahrenheit»
-  **Dritte Teilaufgabe:** Klärung der Lern-/Entwicklungsziele (Zeilen 218–258)
Ausbau der Fähigkeit, «sich zu erden»
-  **Vierte Teilaufgabe:** Klärung der Hausaufgabe (Zeilen 305–354)
Regelmäßig Atemübungen durchführen, um Gedanken zu «erden»

Sitzung 2

-  **Fünfte Teilaufgabe:** Klärung der Ergebnisse seit der letzten Sitzung (Zeilen 5–22)
Fortschritte in der Erdungsfähigkeit, erwünschte Effekte auf Ergebnisziel blieben aber aus
-  **Sechste Teilaufgabe:** Klärung der Ursachen für den wider Erwarten ausbleibenden Effekt auf das Ergebnisziel (Zeilen 103–118)
Kunde geriet nach letzter Sitzung in «Hamsterrad» und führte deshalb die Atemübungen zwar gut, aber zu wenig konsequent durch
-  **Siebte Teilaufgabe:** Klärung neuer Handlungsschritte (Zeilen 191–218)
Atemübungen häufiger durchführen, sich mehr Zeit für sich nehmen und auf eigene Sprechweise achten

Sitzung 3

-  **Achte Teilaufgabe:** Ausblick auf die verbleibende Zeit in der dritten Sitzung (Zeilen 63–72)
Kunde tappt, bezogen auf sein Ergebnisziel, «teilweise noch immer sehr im Dunkeln» und möchte nun daran arbeiten
-  **Neunte Teilaufgabe:** Identifikation des präferierten beruflichen Szenarios (Zeilen 73–190)
FH-Dozent und zu 10 bis 15 Prozent zu Lieblingsthemen tätig im Beratungsunternehmen
-  **Zehnte Teilaufgabe:** Einschätzung der Wahrscheinlichkeit, das berufliche Szenario trotz Misserfolgen in der Vergangenheit erreichen zu können (Zeilen 191–192)
50 Prozent Wahrscheinlichkeit
-  **Elfte Teilaufgabe:** Klärung der Umsetzungsstrategie des beruflichen Szenarios (Zeilen 193–250)
Entwickeln eines «Strukturkonzepts» und erfolgreiche Präsentation an einem anstehenden Beratermeeting

Abbildung 5.2 Für den weiteren Verlauf ausgewählte Teilaufgaben, basierend auf der begründeten Auswahl der dritten Interpretation des Coachee-Veränderungsprozesses

Die wichtigsten *Erkenntnisse zum methodischen Vorgehen, bezogen auf die erste Phase des Verfahrens*, werden nun zusammenfassend dargestellt. So konnte der Autor der vorliegenden Arbeit etwa den intendierten Effekt einer möglichst unvoreingenommenen Analyse des Datenmaterials (vgl. 3.4.1, S. 109) durch die Bildung eines «theoretischen Aufgabenmodells» (vgl. Schritt 1) *nicht* erkennen. Dem ist wohl so, weil ein Vergleichsbeispiel fehlte, also die Analyse eines Coaching-Falls *ohne* entsprechendes theoretisches Aufgabenmodell.

Die Reflexion der Umsetzung von Schritt 2, der Bildung eines «empirischen Aufgabenmodells», bringt hinsichtlich zweier Teilschritte interessante Ein-sichten mit sich, zum Schritt der Bildung konkurrierender Interpretationen des Coachee-Entwicklungsprozesses einerseits (vgl. Schritt 2.4) und zum Schritt der begründeten Auswahl einer dieser Interpretationen (vgl. 2.5). So fällt rückblickend für die Bildung der Interpretationen des Coachee-Veränderungsprozesses über den gesamten Coaching-Fall sowie für die begründete Auswahl einer dieser Interpretationen auf, dass sich die Bildung der je nächsten Interpretation auf die vorherigen Interpretationen bezieht und dass die eingeführten Argumente für die jeweils neue Interpretation immer differenzierter werden. So folgte die erste Interpretation in der vorliegenden Untersuchung dem verhältnismäßig grundlegenden Kriterium genereller Plausibilität des herausgearbeiteten Coaching-Verlaufs. Die zweite Interpretation gründet auf einer Auffälligkeit, die erst bei genauerer Analyse des Coaching-Falls erkennbar wurde, nämlich, dass der Coachee das berufliche Wunschscenario, das er am Ende der dritten Sitzung mit Hilfe des Coaches erkennt, bereits zu Beginn des ersten Coaching-Sitzung genannt hat. Der Coach hat es aber verpasst, so die Argumentation der zweiten Interpretation, darauf einzugehen. Die dritte Interpretation bezieht sich auf die zweite und die erste Interpretation. Es wird argumentiert, dass es mit Blick auf das Fallmaterial durchaus gute Gründe für den Coach gab, auf die Aussagen des Coachee zu Beginn der ersten Sitzung nicht einzugehen, dies u. a. deshalb, weil der Coachee selbst Argumente dafür lieferte (z. B. dass dieses Ziel aus seiner Sicht nicht wirklich erreichbar sei) und weil er das am Ende gewählte Ziel als sehr wichtig bewertete.

5.4 Ausgewählte Ergebnisse und Erkenntnisse zur zweiten Phase des methodischen Vorgehens

In der zweiten Phase des methodischen Vorgehens zur Identifikation und Analyse der «bedeutsamen Momente» im Coaching wurden die drei ersten als relevant bewerteten Teilaufgaben der ersten Coaching-Sitzung genauer untersucht. Durch die Anwendung der ersten vier Verfahrensschritte konnten auf diese Weise die

transkribierten Teilaufgaben auf jene Kommunikationsentscheidungen verdichtet werden, die im Sinne einer unmittelbaren, produktiven und ursächlichen Verschränkung der Coach- und Coachee-Kommunikation den Kern des jeweiligen «bedeutsamen Moments» anzeigen. Diese drei Sequenzen werden als wichtige Ergebnisse dieser Arbeit hier noch einmal abgebildet:

Erster «bedeutsamer Moment» im Coaching als Teil der ersten Teilaufgabe «Klärung des Ergebnisziels»

- C: Was ist das Wichtigste, was sich jetzt in der nächsten Zeit ändern soll? (Zeile 69)
- K: Das ist sozusagen, wenn Sie so wollen, der Plan, der aber genau genommen (...) so vermutlich nicht aufgehen wird. (Zeile 70)
- C: Das hört sich doch alles so an, als wäre Ihr Ergebnisziel, dass Sie vielleicht in zwei, drei Monaten klarer sehen wollen ... (Zeile 73)
- C: Wie Sie sich beruflich verändern und positionieren wollen. Also es ist ein Klärungsziel. (Zeile 75).
- K: Ganz genau, ganz genau. (Zeile 76)

Zweiter «bedeutsamer Momente» im Coaching als erster Teil der zweiten Teilaufgabe «Klärung der inneren Bremse» (Erkennen wie wichtig es ist, die Bremse zu identifizieren)

- C: Haben Sie darüber schon mal nachgedacht, was diese Bremsen ...? (Zeile 207)
- K: Ja, nachgedacht schon. Aber ich hab, ich bin auf keinen grünen Zweig gekommen. (Zeile 208)
- C: Okay. (Zeile 209)
- K: (stottert) So, wie Sie es erwähnen. Es ist mir sehr bewusst, und es ist mir sehr klar auch, dass da irgendwas, dass mich da irgendwas hindert. Aber ich hab da noch nicht wirklich so den, den, den (uvs.). Ich würde meinen, dass das auch vielleicht so ein Knackpunkt ist. Diesen inneren Hemmschuh zu finden. Ja? (Zeile 210)

Dritter «bedeutsamer Momente» im Coaching als zweiter Teil der zweiten Teilaufgabe «Klärung der inneren Bremse» (Erkennen, worin die innere Bremse besteht)

- C: ... und zwar ist mir aufgefallen, dass Sie relativ schnell und viel sprechen und es Ihnen schwerfällt, ruhig und klar auf den Punkt zu kommen ... (Zeile 224)
- C: Ich spüre einen hohen Aktivismus. Also Sie sprechen viel. Sprechen auch unterschiedliche Themen an. (Zeile 232)

- C: ... und das Ganze ... hat ... also nicht so eine klare Struktur, oder so ein Fahrplan. Weil das hat etwas sehr Fließendes. (Zeile 234)
- C: Ja ... Wenn ich das so sage, hilft Ihnen das? Diese bremsenden Kräfte genauer zu identifizieren? (Zeile 236)
- K: ... Puh, also ich sehe jetzt nicht bremsende Kräfte, aber es ist, es macht, es ist für mich nachvollziehbar, was Sie sagen, dass ich so eine ... Ich denk mal, dass das ein Teil meines Naturells ist, dass ich einfach eine unglaublich ... wie soll ich? Vielfältig verzweigte Interessenlage habe. Das heißt: Ich bin einfach an allen möglichen Dingen interessiert. (Zeile 239)
- C: Aber dafür zahlen Sie ja einen hohen Preis. (Zeile 240)
- K: Das führt einfach, das führt einfach glaub ich zu dieser, vielleicht auch ein wenig, zu dieser inneren Zerrissenheit, so der inneren Zerfrantheit, die dann irgendwo sich mit in dieser (uvs.) darstellt. (Zeile 241)

Liest man die drei Episoden sorgfältig durch, so wird deutlich, dass darin, analog zur Definition «bedeutsamer Momente» im Coaching, wichtige Erkenntnisprozesse des Coachee angezeigt werden. Diese stehen in einem spezifischen Verhältnis zu ausgewählten Kommunikationsentscheidungen des Coaches, nämlich solchen, die diese Erkenntnisprozesse mit bedingen. Hier nicht sichtbar, aber durch die Bildung der verschiedenen Interpretationen der Coachee-Veränderungsprozesse über den gesamten Coaching-Verlauf respektive durch die begründet ausgewählte Interpretation kann darüber hinaus gesagt werden, dass dieser Erkenntnisprozess in einem produktiven Verhältnis zur gesamten Bearbeitung des Anliegens des Coachee steht.

Mit den beiden letzten Analyseschritten der zweiten Phases des methodischen Verfahrens zur Identifikation und Analyse «bedeutsamer Momente» im Coaching konnte noch etwas genauer entschlüsselt werden, worin genau der Erkenntnisprozess des Coachee lag und auf welche Weise dieser durch den Coach mit bedingt wurde (zur Illustration vgl. z.B. die Codierungen der Kommunikationsentscheidungen, die im Kern des zweiten, kürzesten «bedeutsamen Moments» liegen, Tabelle 4.4).

Bezogen auf die ausgewerteten Kommunikationsentscheidungen des Coaches, kann präzisiert werden, dass Fragen mehrheitlich das Mittel seiner Wahl sind, wengleich er auch auf Feedbacks, Spiegelungen und Stellungnahmen zu potentiell strittigen Positionen zurückgreift. Das Mittel der Wahl des Coachee sind dagegen vor allem Selbstoffenbarungen. Das überrascht wenig, da in den untersuchten Episoden mehrheitlich Coachee-Erkentnisprozesse angezeigt werden. Weiter überrascht auch nicht, dass in den untersuchten Episoden sowohl durch den Coach als auch durch den Coachee Letzterer jeweils als Handlungssubjekt

thematisiert wird – in der ersten Teilaufgabe in Bezug auf zu klärende Ziele, in der zweiten in Bezug auf Handlungsbedingungen, die den Zielerreichungsprozess behindern, respektive auf deren negative Folgen.

Nach dieser Diskussion der Ergebnisse im Sinne der Identifikation und Analyse «bedeutsamer Momente» im Coaching erfolgt *nun die Reflexion der methodischen Schritte, die zu den vorliegenden Ergebnissen geführt haben. Dabei geht es zunächst um die Analyseschritte 2, 3 und 4, mittels deren die Identifikation des «bedeutsamen Moments» vorgenommen wurde.* Der erste Analyseschritt, die Abbildung der hinsichtlich «bedeutsamer Momente» im Coaching zu analysierenden Teilaufgabe im Sinne ausgewählter Transkriptepisoden, wird weggelassen, da es sich dabei um einen notwendigen und in sich klaren Schritt als Grundlage für die weiteren Schritte handelt.

Hinsichtlich der Reflexion des zweiten Analyseschritt, der «Reduktion der Teilaufgabe auf unmittelbar relevantes Kommunikationsgeschehen», werden zunächst die damit verbundenen Verfahrensregeln noch einmal zusammengefasst (vgl. Kapitel 3.4.2, S. 113). Als Auswahlbedingung zur Reduktion des Datenmaterials wurde nämlich definiert, dass Kommunikationsentscheidungen für die weitere Analyse nur dann berücksichtigt werden sollen, wenn sie für die erfolgreiche Bearbeitung unmittelbar notwendig erscheinen. Als Eliminationsbedingungen wurde im Gegensatz dazu festgelegt, dass Kommunikationsentscheidungen, die nicht relevante Wiederholungen des Gesagten darstellen oder keinen substanziellen Beitrag zur erfolgreichen Bearbeitung der Teilaufgabe leisten, weggelassen werden sollen.

Im Sinne einer positiven Würdigung zeigt die Analyse der Umsetzung dieses Analyseschritts, dass das Datenmaterial so entsprechend reduziert werden konnte. Das identifizierten Kommunikationsgeschehen stellte weiter eine in sich stimmige Interpretation der erfolgreichen Bearbeitung der jeweiligen Teilaufgabe dar. Kritisch anzumerken gilt, dass die Bewertung der Stimmigkeit dieser einen Interpretation nicht weiter begründet oder diskutiert wurde. Entsprechend der Bildung und Auswahl einer Interpretation des Coachee-Veränderungsprozesses über den gesamten Coaching-Verlauf wäre denkbar, mehrere Interpretationen der Bearbeitung einer Teilaufgabe zu bilden und eine Interpretation dann begründet auszuwählen. Dabei könnte sich die Bildung dieser Interpretationen ähnlich wie die Bildung der Interpretationen des gesamten Coachee-Entwicklungsprozesses auf die in der Teilaufgabe enthaltenen Sub-Teilaufgaben beziehen. Dabei wäre es sicherlich günstig, wenn zwei oder mehrere Forscherinnen unabhängig voneinander das Datenmaterial im vorgegebenen Sinne verdichten und die Ergebnisse dann gemeinsam diskutieren, verbunden mit dem Ziel, einen begründeten Konsens über die finale Reduktion des Kommunikationsgeschehens herzustellen.

Im Hinblick auf die Reflexion der Umsetzung des dritten Analyseschritts, der «Identifikation eines mentalen Veränderungsprozesses des Coachee und eines Hilfeprozesses des Coaches», sei daran erinnert, dass es im Sinne des in Kapitel 3 beschriebenen Analyseschritts (vgl. Kapitel 3.4.2, S. 114) hier darum geht, durch entsprechende Verweise auf Kommunikationsentscheidungen im bereits verdichteten Material einen mentalen Veränderungsprozess des Coachee, der zur erfolgreichen Bearbeitung der Teilaufgabe führt, sowie einen diesen mit bedingende Hilfeprozess des Coaches zu identifizieren – dies als wichtiger Hinweis darauf, dass im Sinne gegenstandskonstitutiver Bedingungen ein «bedeutsamer Moment» vorliegt.

Im Sinne einer positiven Würdigung zeigt die Analyse der Umsetzung dieses Vorgehens auf, dass auf diese Weise durchweg mentale Veränderungsprozesse des Coachee sowie diese mit bedingende Hilfeprozesse des Coaches identifiziert werden konnten.

Analog der Kritik zum vorhergehenden Analyseschritt wäre auch hier zu prüfen, inwiefern die Bildung konkurrierender Interpretationen und die Arbeit in einem Team von Forschenden, die ihre je individuell entwickelten Interpretationen austauschen, zur einer Qualitätssteigerung beitragen könnten. Weiter stellt sich die Frage, inwiefern dieser dritte Analyseschritt in den zweiten integriert werden könnte.

Im Hinblick auf die Reflexion des vierten Analyseschritts, der «Identifikation von Kommunikationsentscheidungen, welche die produktive und unmittelbare Verschränkung von Coach- und Coachee-Kommunikation anzeigen», sei hier noch einmal daran erinnert, dass es dabei (vgl. Kapitel 3.4.2, S. 114) darum geht, das bereits reduzierte Kommunikationsgeschehen auf einzelne Kommunikationsentscheidungen zu reduzieren, die im Kern des vorliegenden «bedeutsamen Moments» liegen. Die dazu definierte Verfahrensregel lautete, jene Kommunikationsentscheidungen auszuwählen, welche die *unmittelbare produktive und ursächliche Verschränkung* des mentalen Veränderungsprozesses des Coachee und des diesen mit bedingenden Hilfeprozess des Coaches anzeigen. Kommunikationsentscheidungen, die nur für das Verständnis des Verlaufs der vorliegenden Teilaufgabe relevant sind, die unmittelbare produktive Verschränkung aber nicht direkt anzeigen, sollten dagegen weggelassen werden.

Im Sinne einer positiven Würdigung zeigt die Analyse der konkreten Umsetzung des Vorgehens, dass das vorliegende Datenmaterial so auf nur wenige Sätze mit höchster Bedeutung für den Coaching-Prozess reduziert werden konnte. Die Kritikpunkte bezüglich der Analyseschritte zwei und drei gelten aber auch für diesen vierten Analyseschritt.

Abschließend erfolgt nun die *Reflexion jener methodischen Schritte, die der Analyse der identifizierten «bedeutsamen Momente» zugrunde liegen, also die Analyseschritte 5 und 6 der zweiten Phase des methodischen Vorgehens.*

Im Hinblick auf die Reflexion des fünften Analyseschritts, der «Codierung der ausgewählten Kommunikationsentscheidungen», sei daran erinnert, dass damit die final ausgewählten Kommunikationsentscheidungen mittels des «sinner-schließenden Interpretationssystems» von Geißler codiert und damit präzise bestimmt wurden.

Im Sinne einer positiven Würdigung zeigt die Analyse der konkreten Umsetzung dieses Schritts, dass die ausgewählten Kommunikationsentscheidungen so sehr präzise bestimmt werden konnten.

Da es sich um ein sehr anspruchsvolles interpretatives Verfahren handelt, erscheint es im Sinne einer zentralen Kritik aber von großer Bedeutung, dass die Codierungen jeweils von mehreren Forschenden und zunächst unabhängig voneinander durchgeführt und die Ergebnisse kritisch diskutiert werden sollten. Das Ziel einer solchen Erweiterung wäre, analog zum Vorgehen in der «Comprehensive Process Analysis» nach Elliott (vgl. Kapitel 2.4.2), einen begründeten Konsens über die verschiedenen Interpretation herzustellen. Dieser Einwand gilt auch vor dem Hintergrund des von Geißler eingeführten methodischen Schritts der Bildung halbstandardisierter Paraphrasen zur Bestimmung der Kommunikationsentscheidung sowie des Vorschlags, je unterschiedliche Interpretationen vorzunehmen, und dann jene auszuwählen, die am meisten überzeugt.

Im Hinblick auf die Reflexion des sechsten Analyseschritts, der «Rekonstruktion der besonderen Charakteristika des «bedeutsamen Moments»», wird hier bilanziert, was der Autor in diesem, im methodischen Teil kaum beschriebenen Analyseschritt getan hat. So wurde zunächst, unter Rückgriff primär auf die F-Dimension der codierten Sprechhandlungen, die Veränderung des inhaltlichen Kommunikationsaspekts (F-Dimension, z.B. Ziele) des Coachee rekonstruiert – dies als zentraler Ausdruck für dessen mentalen Veränderungsprozess. Daran anschließend, wurde zusammengefasst, welche problemlösenden Aktivitäten (B-Dimension, z.B. Vermittlung fallspezifischen Wissens) der Coachee damit in welchen Modi (= A-Dimension, z.B. Selbstoffenbarung) vollzog. In genau gleicher Weise wurde dann der Hilfeprozess des Coaches rekonstruiert.

Bezogen auf diesen sechsten Analyseschritt, kann im Sinne einer kritischen Würdigung festgehalten werden, dass er in seiner konkreten Umsetzung einer spezifischen Struktur folgte, die in ihren Konturen nun sichtbar wurde, was auch zu ersten interessanten Ergebnissen führte. Die damit verbundenen Verfahrensregeln müssten für weitere Untersuchungen in der methodischen Anleitung noch abgebildet werden. Darüber hinaus müsste aber auch geprüft werden, inwiefern

die Vielfalt produzierter Erkenntnisse zu den einzelnen Kommunikationsentscheidungen über deren Codierung durch den Einsatz des Kategoriensystems von Geißler noch besser zur Rekonstruktion der besonderen Charakteristika der identifizierten «bedeutsamen Momente» im Coaching verwertet werden könnten.

5.5 Ausblick

In diesem abschließenden Ausblick geht es um eine zusammenfassende Würdigung der vorliegenden Arbeit, damit verbundene Optimierungsideen sowie erste Überlegungen, wie weiterführende Untersuchungen zu «bedeutsamen Momenten» im Coaching aussehen könnten.

5.5.1 Würdigung der vorliegenden Studie und damit verbundene Optimierungsideen

Mit der vorliegenden Arbeit wurde zusätzlich zur Argumentation für eine Weiterentwicklung der prozessorientierten Coaching-Forschung und zu einer darauf Bezug nehmenden Skizzierung einer prozessorientierten Forschungslandkarte das Ziel verfolgt, ein Verfahren zu entwickeln und zu erproben, mittels dessen «bedeutsame Momente» im Coaching auf der Grundlage faktischer Coaching-Verläufe identifiziert und analysiert werden können. Eingebettet in den Stand der aktuellen Coaching-Forschung und in ein Plädoyer für eine weiterführende Ausrichtung der prozessorientierten Coaching-Forschung, wurde damit ein Beitrag an die weitere Professionalisierung von Coaching geleistet. Als zentrale Leistung dieser Arbeit wird deshalb auch nicht nur die Konzipierung und Durchführung der vorgelegten Untersuchung bewertet, sondern auch die ihr zugrunde liegenden Reflexionen zum Stand der Coaching-Forschung und zu deren weiterer Ausrichtung.

Da mit der vorliegenden Untersuchung zu «bedeutsamen Momenten» in der vorgeschlagenen Weise Forschungsneuland betreten wird, erachtet der Autor dieser Arbeit sowohl die Konzipierung als auch die Erprobung des Designs und des methodischen Vorgehens als wichtigen Beitrag zur weiteren Diskussion, Entwicklung und Etablierung eines bis dato zu wenig berücksichtigten Forschungsstrangs. Dieser wird nicht zuletzt aufgrund seiner hohen Praxisrelevanz als sehr wichtig erachtet.

Die zentrale Stärke der Entwicklung und Erprobung des methodischen Vorgehens und des damit verbundenen Forschungsdesigns zur Untersuchung «bedeutsamer Momente» im Coaching liegt in deren konsequenter Ausrichtung auf das dem

Verfahren zugrunde gelegte, sensibilisierende Konzept, das hohen Anforderungen genügen will. So erhebt es den Anspruch, erste für «bedeutsame Momente» im Coaching unmittelbar bestimmende Merkmale zu umfassen. Dazu zählt einerseits der mentale Veränderungsprozess des Coachee und andererseits der diesen mit bedingende Hilfeprozess des Coaches. Darüber hinaus erhebt das Konzept aber auch den Anspruch, Merkmale «bedeutsamer Momente» im Coaching zu erfassen, die nur aus deren Kontextualisierung im gesamten Coaching-Verlauf erkennbar werden und in der vorliegenden Arbeit über die Einführung von Teilaufgaben, die in einer produktiven Beziehung zum Coaching-Anliegen stehen, gefasst wurden.

Die Schwäche des entwickelten und erprobten Designs liegt freilich darin, dass es sich dabei nur um den Entwurf eines Vorgehens handeln kann, der in Folgeschritten nun kritisch geprüft und sorgfältig weiterentwickelt und differenziert werden muss, wie in der Diskussion der Umsetzung der einzelnen methodischen Schritte bereits ansatzweise deutlich wurde.

5.5.2 Weitere Untersuchungen zu «bedeutsamen Momenten» im Coaching

In Bezug auf weitere Untersuchungen zur Identifikation und Analyse «bedeutsamer Momente» im Coaching wäre es als Erstes wichtig, das vorhandene Design und methodische Vorgehen dieser Arbeit im Kontext eines Forschendenteams kritisch zu reflektieren und entsprechend weiterzuentwickeln. Damit verbunden, könnte es sich auch als sinnvoll erweisen, den Anspruch, die Untersuchungen zu «bedeutsamen Momenten» im Coaching auf faktische Coaching-Verläufe zu beziehen, um den Anspruch zu erweitern, diese um die Perspektiven von Coach und Coachee zu bereichern. Das hätte zur Folge, dass die Rekonstruktion der besonderen Charakteristika «bedeutsamer Momente» im Coaching, basierend auf der Analyse dokumentierter Coaching-Verläufe, um die subjektiven Erlebensperspektiven von Coach und Coachee vertieft würden – dies beispielsweise durch sogenannte «stimulated recall»-Verfahren oder aber, analog zum Vorgehen von Erik de Haan, durch Interviews und/oder Fragebögen zu vergangenen Coaching-Sitzungen.

Im Sinne eines Ergebnisausblicks wäre ein ambitioniertes Ziel, auf der Grundlage einer hinreichenden Vielzahl entsprechender Coaching-Fälle und darin enthaltener «bedeutsamer Momente» eine repräsentative Typologie solcher Momente zu entwickeln. Eine solche wäre nicht nur wertvoll im Sinne der weiteren Bestimmung gegenstandskonstitutiver Merkmale von Coaching, sondern darüber hinaus auch ein Gewinn für die praktische Ausbildung und die Supervision von Coaches.

Zur Bewertung der Güte der zu analysierenden Coachings empfiehlt es sich, zusätzlich zu den erhobenen Bewertungsdimensionen (Zufriedenheit mit dem Coaching insgesamt; Zufriedenheit mit den einzelnen Coaching-Sitzungen; Einschätzung der Zielerreichungsgrade) auch noch validierte Fragebögen zur Bewertung der Qualität einzelner Coaching-Sitzungen und gesamter Coachings einzusetzen. Denkbar wäre ferner, die Perspektive relevanter Dritter einzuholen und darüber hinaus die Nachhaltigkeit der Wirkung der zu untersuchenden Coachings zu prüfen. Eine hohe Qualität der zu bewertenden Coachings ist insofern wichtig, als die Analyse «bedeutsamer Momente» im Coaching hochwertige und wirksame Coaching-Verläufe voraussetzt.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





Erratum zu: Bedeutsame Momente im Coaching

Eine explorative Untersuchung zur
Weiterentwicklung der Prozessforschung

Erratum zu:
R. Wegener, *Bedeutsame Momente im Coaching*,
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-25687-6>

Dieses Buch wurde zuvor ohne Anerkennung des Geldgebers oder der Gewährung von Zuschüssen veröffentlicht. Die Danksagung wurde nun auf der Copyright-Seite dieses Buches hinzugefügt.

Die aktualisierte Version des Buches finden Sie unter
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-25687-6>

© Der/die Autor(en) 2019
R. Wegener, *Bedeutsame Momente im Coaching*,
https://doi.org/10.1007/978-3-658-25687-6_6

Bibliografie

- Anderson, T., Ogles, B. M., Patterson, C. L., Lambert, M. J., & Vermeersch, D. A. (2009). Therapist effects: Facilitative interpersonal skills as a predictor of therapist success. *Journal of Clinical Psychology, 65*(7), 755–768.
- Bachkirova, T., & Kauffman, C. (2008). Many ways of knowing: How to make sense of different research perspectives in studies of coaching. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice, 1*(2), 107–113.
- Bachkirova, T., & Kauffman, C. (2009). The blind men and the elephant: using criteria of universality and uniqueness in evaluating our attempts to define coaching. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice, 2*(2), 95–105.
- Bachkirova, T., Sibley, J., & Myers, A. (2015). Developing and applying a new instrument for microanalysis of the coaching process: The Coaching Process Q-set. *Human Resources Development Quarterly, 26*(4), 431–462.
- Bachkirova, T., Spence, G., & Drake, D. (Eds.) (2017). *The SAGE Handbook of Coaching*. Los Angeles, CA: Sage.
- Bachmann, T. (2015). Der Coach, der Forscher, die Pille und ihre Nebenwirkungen. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching (OSC), 22*(1), 87–100.
- Barrett, M. S., & Berman, J. S. (2001). Is psychotherapy more effective when therapists disclose information about themselves? *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 69*(4), 597–603.
- Beck, M., Brückner, G., & Thiel, H.-U. (Hrsg.) (1991). *Psychosoziale Beratung: Klient/innen, Helfer/innen, Institutionen*. Tübingen: DGVT.
- Behrendt, P. (2004). *Wirkfaktoren im Psychodrama und Transfercoaching*. Diplomarbeit, Albert-Ludwigs-Universität, Freiburg i. Br.
- Behrendt, P. (2006). Wirkung und Wirkfaktoren von psychodramatischem Coaching – eine experimentelle Evaluationsstudie. *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie, 5*(1), 59–88.

- Behrendt, P. (2012). Freiburger Erfolgsfaktoren-Coaching. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 19(4), 391–404.
- Behrendt, P., & Greif, S. (2018). *Erfolgsfaktoren im Coachingprozess*. In S. Greif, H. Möller & W. Scholl (Hrsg.), *Handbuch Schlüsselkonzepte im Coaching* (S. 163–172). Heidelberg: Springer.
- Bennett, J. L. (2006). An Agenda for Coaching-Related Research. A Challenge for Researchers. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 58(4), 240–249.
- Berninger-Schäfer, E. (2015). Systemisch lösungsorientierte Bewertungskriterien der Karlsruher Schule. In H. Geißler & R. Wegener (Hrsg.), *Bewertung von Coachingprozessen* (S. 101–118). Wiesbaden: Springer.
- Böning, U. (2005). Coaching: Der Siegeszug eines Personalentwicklungsinstruments. Eine 15-Jahres-Bilanz. In C. Rauen (Hrsg.), *Handbuch Coaching* (3. Aufl., S. 21–43) Göttingen: Hogrefe.
- Böning, U., & Fritschle, B. (2005). *Coaching fürs Business. Was Coaches, Personaler und Manager über Coaching wissen müssen*. Bonn: ManagerSeminare.
- Böning, U., & Kegel, C. (2015). *Ergebnisse der Coaching-Forschung. Aktuelle Studien – ausgewertet für die Coaching-Praxis*. Wiesbaden: Springer.
- Böning, U., & Strikker, F. (2014). Ist Coaching nur Reaktion auf gesellschaftliche Entwicklungen oder auch Impulsgeber? *Organisationsberatung, Supervision, Coaching (OSC)*, 21, 483–496.
- Bono, J. E., Purvanova, R. K., Towler, A. J., & Peterson, D. (2009). A survey of executive coaching practices. *Personnel Psychology*, 62(2), 361–404.
- Bresser, F. (2013). *Coaching across the Glob*. Online: www.bresser-consulting.com/coachingacrosstheglobe-german.html.
- Brinegar, M. G., Salvi, L. M., Stiles, W. B., & Greenberg, L. S. (2006). Building a Meaning Bridge: Therapeutic Progress From Problem Formulation to Understanding. *Journal of Counseling Psychology*, 53(2), 165–180.
- Brunner, R. (1998). Psychoanalysis and coaching. *Journal of Managerial Psychology*, 13(7), 515–517.
- Buer, F., & Schmidt-Lellek, C. (2008). *Life-Coaching. Über Sinn, Glück und Verantwortung in der Arbeit*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Campone, F. (2011). Current Research on Coaching. In L. Wildflower & D. Brennan (Eds.), *The handbook of knowledge-based coaching: from theory to practice* (pp. 329–340). San-Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Carey, W., Philippon, D. J., & Cummings, G. G. (2011). Coaching models for leadership development: an integrative review. *Journal of Leadership Studies*, 5(1), 51–69.
- Chalmers, A. F. (2007). *Wege der Wissenschaft* (6. Aufl.). Berlin: Springer.
- Christman, S. D., Garvey, K. J., Propper, R. E., & Phaneuf, K. A. (2003). Bilateral eye movements enhance the retrieval of episodic memories. *Neuropsychology*, 17(2), 221–229.
- Churchill, S. (2000). «Seeing through» self-deception in narrative reports: Finding psychological truth in problematic data. *Journal of Phenomenological Psychology*, 31(1), 44–62.
- Cornett, J., & Knight, J. (2009). Research on Coaching. In J. Knight (Ed.), *Coaching: Approaches & perspectives*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Cox, E., Bachkirova, T., & Clutterbuck, D. (Eds.) (2010). *The Complete Handbook of Coaching*. London: Sage.

- Cox, E., Bachkirova, T., & Clutterbuck, D. (Eds.) (2014). *The Complete Handbook of Coaching* (2nd ed.). London: Sage.
- Davis, J. D., Elliott, R., Davis, M. L., Binns, M., Francis, V. M., Kelman, J. E., & Schröder, T. A. (1987). Development of a taxonomy of therapist difficulties: Initial report. *British Journal of Medical Psychology*, 60(2), 109–119.
- Day, A., Haan, E. de, Sills, C., Bertie, C., & Blass, E. (2008). Coaches' experience of critical moments in the coaching. *International Coaching Psychology Review*, 3(3), 207–218.
- De Meuse, K. P., Dai, G., & Lee, R. J. (2009). Evaluating the effectiveness of executive coaching: Beyond ROI? *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 2(2), 117–134.
- Deplazes, S. (2016). *KaSyCo – Kategoriensysteme zur Analyse von Coachingprozessen. Instrument-Entwicklung und Anwendungsbeispiele*. Kassel: Kassel University Press.
- Dittmar, N. (2009). *Transkription. Ein Leitfaden mit Aufgaben für Studenten, Forscher und Laien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Douglas, C. A., & Morley, W. H. (2000). *Executive coaching: an annotated bibliography*. Greensboro, NC: Center for Creative Leadership.
- Ellam-Dyson, V., & Pallmer, S. (2008). The challenges of researching executive coaching. *The Coaching Psychologist*, 4(2), 79–84.
- Elliott, R. (1984). A Discovery-Oriented Approach to Significant Change Events in Psychotherapy: Interpersonal Process Recall and Comprehensive Process Analysis. In L. Rice & L. S. Greenberg (Eds.), *Patterns of Change. Intensive analysis of psychotherapy process* (pp. 249–286). New York, NY: Guilford Press.
- Elliott, R. (1989). Comprehensive Process Analysis: Understanding the Change Process in Significant Therapy Event. In M. J. Packer & R. B. Addison (Eds.), *Entering the circle: hermeneutic investigation in psychology*. Albany: State University of New York Press.
- Elliott, R. (2010). Psychotherapy change process research: Realizing the promise. *Psychotherapy Research*, 20(2), 123–135.
- Elliott, R., James, E., Reimschuessel, C., Cislo, D., & Sack, N. (1985). Significant events and the analysis of immediate therapeutic impacts. *Psychotherapy*, 22(3), 620–630.
- Elliott, R., Partyka, R., Alperin, R., Dobrenski, R., Wagner, J., & Messer, S. B. (2009). An adjudicated hermeneutic single-case efficacy design of experiential therapy for panic/phobia. *Psychotherapy Research*, 19(4–5), 543–557.
- Elliott, R., & Shapiro, D. A. (1988). Brief structured recall: A more efficient method for identifying and describing significant therapy events. *Journal of Counseling Psychology*, 41, 449–463.
- Elliott, R., Shapiro, D. A., Firth-Cozens, J. A., Stiles, W. B., Hardy, G., Llewelyn, S. P., et al. (1994). Comprehensive process analysis of insight events in cognitive-behavioural and psychodynamic-interpersonal therapies. *Journal of Counseling Psychology*, 41(4), 449–463.
- Elliott, R., Slatick, E., & Urman, M. (2000). «So the fear is like a thing ...»: A significant empathic exploration event in process experiential therapy for PTSD. In J. Marques-Teixeira & S. Antunes (Eds.), *Client-centered and experiential psychotherapy* (pp. 179–204). Linda a Velha: Vale & Vale.
- Elliott, R., Slatick, E., & Urman, M. (2001). Qualitative change process research on psychotherapy: Alternative strategies. In J. Frommer & D. L. Rennie (Eds.), *Qualitative psychotherapy research: Methods and methodology* (pp. 69–111). Lengerich: Papst Science.

- Ely, K., Boyce, L. A., Nelson, J. K., Zaccaro, S. J., Hernez-Broome, G., & Thymann, W. (2010). Evaluating leadership coaching: A review and integrated framework. *The Leadership Quarterly*, 21(4), 585–599.
- Ely, K., & Zaccaro, S. J. (2011). Evaluating the effectiveness of coaching – A focus on stakeholders, criteria, and data collection methods. In G. Hernez-Broome, L. A. Boyce & A. I. Kraut (Eds.), *Advancing executive coaching – Setting the course for successful leadership coaching* (pp. 319–349). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Feldman, D. C., & Lankau, M. J. (2005). Executive coaching: A Review and Agenda for Future Research. *Journal of Management*, 31(6), 829–848.
- Fietze, B. (2010). Prekäre Balancen. Die Funktion von Coaching in neuen Organisationsstrukturen. In A. Schreyögg & C. Schmidt-Lellek (Hrsg.), *Die Organisation in Supervision und Coaching* (S. 15–26). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (OSC Sonderheft 3/2009).
- Fietze, B. (2011). Chancen und Risiken der Coachingforschung – eine professionssoziologische Perspektive. In R. Wegener, A. Fritze & M. Loebbert (Hrsg.), *Coaching entwickeln. Forschung und Praxis im Dialog* (S. 24–33). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fillery-Travis, A., & Lane, D. (2007). Research: does coaching work? In S. Palmer & A. Whybrow (Eds.), *Handbook of Coaching Psychology* (pp. 57–69) New York, NY: Routledge.
- Frank, G. H., & Sweetland, A. (1962). A study of the process of psychotherapy: The verbal interaction. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 26(2), 135–138.
- Gallwey, T. (1974). *The Inner Game of Tennis*. New York, NY: Random House.
- Garvey, B. (2011). Researching Coaching: An Eclectic Mix or Common Ground? A Critical Perspective. In R. Wegener, A. Fritze & M. Loebbert (Hrsg.), *Coaching entwickeln. Forschung und Praxis im Dialog* (S. 65–76). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Garvey, R., Stokes, P., & Megginson, D. (2009a). Researching Coaching and Mentoring. In R. Garvey, P. Stokes & D. Megginson (Eds.), *Coaching and Mentoring. Theory and Practice* (pp. 28–52). London: Sage.
- Garvey, R., Stokes, P., & Megginson, D. (2009b). *Coaching and Mentoring. Theory and Practice*. London: Sage.
- Geißler, H. (2009). Die inhaltsanalytische «Vermessung» von Coachingprozessen. In B. Birgmeier (Hrsg.), *Coachingwissen – Denn sie wissen nicht, was sie tun?* (S. 93–128). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Geißler, H. (2012). Virtuelles Coaching – programmgeleitetes Telefoncoaching mit Internet-Support. In H. Geißler & M. Metz (Hrsg.), *E-Coaching und Online-Beratung. Formate, Konzepte, Diskussionen* (S. 137–164). Wiesbaden: Springer VS.
- Geißler, H. (2015). Wer sollte denn eigentlich bei der Bewertung von Coachingprozessen das erste und wer das letzte Wort haben? – Eine gegenstandskonstitutive Analyse. In H. Geißler & R. Wegener (Hrsg.), *Bewertung von Coachingprozessen* (S. 9–47). Wiesbaden: Springer.
- Geißler, H. (2016). *Die Grammatik des Coachens – eine empirische Rekonstruktion*. Wiesbaden: Springer.

- Geißler, H., Hasenbein, M., & Wegener, R. (2013). E-Coaching: Prozess- und Ergebnis-evaluation des «Virtuellen Zielerreichungscoachings». *Organisationsberatung, Supervision, Coaching (OSC)*, 20(2), 125–142.
- Geißler, H., Hasenbein, M., Kanatouri, S., & Wegener, R. (2014). E-Coaching: Concept and Empirical Findings of a Virtual Coaching Programme. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 12(2), 165–187.
- Gessnitzer, S., & Kauffeld, S. (2015). The working alliance in coaching: Why behavior is the key to success. *Journal of Applied Behavioral Science*, 51(2), 177–197.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: self and society in the late modern age*. Cambridge: Blackwell (Kindle Edition 2013).
- Graf, E.-M. (2011). Wirksamkeitsforschung und authentische Coaching-Gesprächsdaten: Ist «Veränderung» im Coaching mittels diskursanalytischer Methoden analysierbar? In E.-M. Graf, Y. Aksu, I. Pick & S. Rettinger (Hrsg.), *Beratung, Coaching, Supervision* (S. 133–148). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Graf, E.-M. (2012). Coaching meets Applied Linguistics – Möglichkeiten und Grenzen einer sprachwissenschaftlichen Erforschung von Coaching. In R. Wegener, A. Fritze & M. Loebbert (Hrsg.), *Coaching entwickeln. Forschung und Praxis im Dialog* (2. Aufl., S. 148–156). Wiesbaden: VS Springer.
- Graf, E.-M. (2015a). *The Discourses of Executive Coaching. Linguistic Insights into Emotionally Intelligent Coaching*. Habilitationsschrift, Universität Klagenfurt.
- Graf, E.-M. (2015b). Linguistische Evaluation eines Coaching-Prozesses – Die Ko-Konstruktion der Veränderung durch Coach und Klientin. In H. Geißler & R. Wegener (Hrsg.), *Bewertung von Coachingprozessen* (S. 211–229). Wiesbaden: Springer.
- Grant, A. (2011). *Workplace, Executive and Life Coaching: An Annotated Bibliography from the Behavioural Science and Business Literature* (1st Jan 2011). Coaching Psychology Unit, University of Sydney, Australia.
- Grant, A. (2012). An integrated model of goal-focused coaching: An evidence-based framework for teaching and practice. *International Coaching Psychology Review*, 7(2), 146–161.
- Grant, A. (2013). The Efficacy of Coaching. In J. Passmore, D. Peterson & T. Freire (Eds.), *The Wiley-Blackwell Handbook of the Psychology of Coaching and Mentoring* (pp. 15–39). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Grant, A., Cavanagh, M., Parker, H., & Passmore, J. (2010). The state of Play in Coaching Today: A Comprehensive Review of the Field. *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, 25, 125–167.
- Grant, A. M., & Stober, D. R. (2006). Introduction. In D. R. Stober & A. M. Grant (Eds.), *Evidence Based Coaching: Putting Best Practices to Work for your Clients* (pp. 1–14). Hoboken, NJ: Wiley.
- Grawe, K., Donati, R., & Bernauer, F. (1994). *Psychotherapie im Wandel: Von der Konfession zur Profession* (3. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Greenberg, L. S. (1984). A task analysis of intrapersonal conflict resolution. In L. Rice & L. S. Greenberg (Eds.), *Patterns of change* (pp. 67–123). New York, NY: Guilford Press.
- Greenberg, L. S. (1986). Change process research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54(1), 4–9.
- Greenberg, L. S. (2007). A guide to conducting a task analysis of psychotherapeutic change. *Psychotherapy Research*, 17(1), 15–30.

- Greenberg, L. S., Elliott, R., & Lietaer, G. (1994). Research on humanistic and experiential psychotherapies. In A. E. Bergin & S. L. Garfield (Eds.), *Handbook of psychotherapy and behaviour change* (4th ed., pp. 509–539). New York, NY: Wiley.
- Greenberg, L., & Pascual-Leone, J. (1995). A dialectical constructivist approach to experiential change. In R. Neimeyer & M. Mahoney (Eds.), *Constructivism in psychotherapy* (pp. 169–194). Washington, DC: American Psychological Association.
- Greif, S. (2007). Advances in research on coaching outcomes. *International Coaching Psychology Review*, 2(3), 222–249.
- Greif, S. (2008). *Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion*. Göttingen: Hogrefe.
- Greif, S. (2011). Die wichtigsten Erkenntnisse der Coachingforschung für die Praxis aufbereitet. In R. Wegener, A. Fritze & M. Loebbert (Hrsg.), *Coaching entwickeln. Forschung und Praxis im Dialog* (S. 34–43). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Greif, S. (2013). Conducting organizational based evaluations of coaching and mentoring programs. In J. Passmore, D. B. Peterson & T. Freire (Eds.), *The Wiley-Blackwell Handbook of the Psychology of Coaching and Mentoring* (pp. 445–471). Chichester: Wiley Blackwell.
- Greif, S. (2014a). Wie wirksam ist Coaching? Ein umfassendes Evaluationsmodell für Praxis und Forschung. In R. Wegener, A. Fritze & M. Loebbert (Hrsg.), *Coaching-Praxisfelder. Forschung und Praxis im Dialog* (S. 159–177). Wiesbaden: Springer VS.
- Greif, S. (2014b). Coaching und Wissenschaft – eine schwierige Beziehung. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching (OSC)*, 21(3), 295–311.
- Greif, S. (2015). Allgemeine Wirkfaktoren im Coachingprozess. Verhaltensbeobachtungen mit einem Ratingverfahren. In H. Geißler & R. Wegener (Hrsg.), *Coachingprozesse bewerten* (S. 51–80). Wiesbaden: Springer.
- Greif, S. (2016). Wie wirksam ist Coaching? Ein umfassendes Evaluationsmodell für Praxis und Forschung. In R. Wegener, M. Loebbert & A. Fritze (Hrsg.), *Coaching-Praxisfelder. Forschung und Praxis im Dialog* (2. Aufl., S. 161–182). Wiesbaden: Springer.
- Greif, S. (2017). Researching Outcomes of Coaching. In T. Bachkirova, G. Spence & D. Drake (Eds.), *The Sage Handbook of Coaching* (pp. 569–588). London: Sage.
- Greif, S., Schmidt, F., & Thamm, A. (2010). *The Rating of Eight Coaching Success Factors – Observation Manual*. Universität Osnabrück.
- Greif, S., Schmidt, F., & Thamm, André (2012). Warum und wodurch Coaching wirkt. Ein Überblick zum Stand der Theoriebildung und Forschung über Wirkfaktoren. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching (OSC)*, 19(4), 375–390.
- Greif, S., & Schubert, H. (2014). Ergebnisorientiertes Reflektieren im Coaching. In A. Ryba, D. Ginati, D. Pauw & S. Rietmann (Hrsg.), *Professionell coachen – konkret. Das Fall- und Reflexionsbuch: Vom Erfahrungswissen zur Handlungskompetenz* (S. 54–80). Weinheim: Beltz.
- Gross, P.-P., & Stephan, M. (2012). Die Entwicklung des deutschen Coaching-Marktes und das Marktpotential von Coaching mit neuen Medien – eine ökonomische Analyse. In H. Geißler & M. Metz (Hrsg.), *E-Coaching und Online-Beratung. Formate, Konzepte, Diskussionen* (S. 319–338). Wiesbaden: Springer VS.
- Haan, E. de (2008a). *Relational Coaching: Journey towards Mastering One-to-One Learning*. Chichester: Wiley.

- Haan, E. de (2008b). I struggle and emerge: Critical moments of experienced coaches. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 60(1), 106–131.
- Haan, E. de (2008c). I doubt therefore I coach: critical moments in coaching practice. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 60(1), 91–105.
- Haan, E. de, Bertie, C., Day, A., & Sills, C. (2010a). Critical moments of clients and coaches: A direct-comparison study. *International Coaching Psychology Review*, 5(2), 109–128.
- Haan, E. de, Bertie, C., Day, A., & Siller, G. (2010b). Critical Moments of clients of coaching: Towards a «client model» of executive coaching. *The Academy of Management Learning & Education*, 9(4), 607–621.
- Haan, E. de, & Burger, Y. (2013). Choosing the right method. In E. de Haan & Y. Burger (Eds.), *Coaching with Colleagues. An Action Guide for One-to-One Learning* (2nd ed., pp. 122–140). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Haan, E. de, Culpin, V., & Curd, J. (2011). Executive coaching in practice: what determines helpfulness for clients of coaching? *Personnel Review*, 40(1), 24–44.
- Haan, E. de, & Duckworth, A. (2012). Signalling a new trend in executive coaching outcome research. *International Coaching Psychology Review*, 8(1), 6–19.
- Haan, E. de, & Nieß, C. (2012). Critical moments in a Coaching Case Study: Illustration of a process research model. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 64(3), 198–224.
- Haan, E. de, & Nieß, C. (2014). Critical Moments. *Training Journal*, 1, 65–69.
- Haan, E. de, & Nieß, C. (2015). Differences between critical moments for clients, coaches and sponsors. *International Coaching Psychology Review*, 10(1), 38–61.
- Harthshorne, C., Weiss, P., & Burks, A. W. (Eds.) (1965). *Collected papers of Charles Sanders Peirce*. Cambridge, MA: Belknap.
- Hartmann, M. (2004). *Coaching als Grundform pädagogischer Beratung. Verortung und Grundlegung*. Dissertation, Ludwig-Maximilians-Universität, München.
- Haynes, S. N., & O'Brien, W. O. (2000). *Principles of behavioural assessment: A functional approach to psychological assessment*. New York, NY: Plenum.
- Hill, C. E., Knox S., Thompson, B. J., Williams, E. N., Hes, S. A., & Ladany, N. (2005). Consensual qualitative research: An update. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 196–205.
- Honos-Webb, L., & Stiles, W. B. (1998). Reformulation of assimilation analysis in terms of voices. *Psychotherapy Theory, Research and Practice*, 35(1), 23–33.
- Hudson, F. M. (1999). *The Handbook of Coaching. A Comprehensive Resource Guide for Managers, Executives, Consultants, and Human Resource Professionals*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ianiro, P. M., Schermuly, C. C., & Kauffeld, S. (2013). Why interpersonal dominance and affiliation matter: An interaction analysis of the coach-client relationship. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 6(1), 25–46.
- ICF (2012). *2012 ICF Global Coaching Study*. www.coachfederation.org/coachingstudy2012 [31.10.2018].
- Israel, T., Gorcheva, R., Burnes, T. R., & Walther, W. A. (2008). Helpful and unhelpful experiences of LGBT therapy clients. *Psychotherapy Research*, 18(3), 294–305.
- Jones, R. J., Woods, S. A., & Guillaume, Y. R. F. (2015). The effectiveness of workplace coaching: A meta-analysis of learning and performance outcomes from coaching. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 89(2), 249–277.

- Joo, B.-K. (2005). Executive Coaching: A Conceptual Framework From an Integrative Review of Practice and Research. *Human Resource Development Review*, 4(4), 462–488.
- Joo, B.-K., Sushko, J. S., & McLean, G. N. (2012). Multiple faces of coaching: Manager-as-coach, executive coaching, and formal mentoring. *Organizational Development Journal*, 30(1), 19–38.
- Kampa-Kokesch, S., & Anderson, M. Z. (2001). Executive Coaching. A Comprehensive Review of the Literature. *Psychology Journal: Practice and Research*, 53(4), 205–228.
- Kanfer, F. H., Reinecker, H., & Schmelzer, D. (2012). *Selbstmanagement-Therapie: ein Lehrbuch für die klinische Praxis* (5., korrigiert u. durchgesehenes Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Kazdin, A. E. (2009). Understanding how and why psychotherapy leads to change. *Psychotherapy Research*, 19, 419–428.
- Kelle, U., & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kelman, H. (1969). Kairos: The Auspicious Moment. *American Journal of Psychoanalysis*, 29(1), 59.
- Klein, M. H., Mathieu-Coughlan, P., & Kiesler, D. J. (1986). The Experiencing Scales. In L. S. Greenberg & W. M. Pinsof (Eds.), *The Psychotherapeutic Process. A Research Handbook* (pp. 21–71). New York, NY: Guilford Press.
- Kotte, S., Hinn, D., Oellerich, K., & Möller, H. (2016). Der Stand der Coachingforschung: Kernergebnisse der vorliegenden Metaanalysen. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching (OSC)*, 23(1), 5–23.
- Kotte, S., Oellerich, K., Schubert, D., & Möller, H. (2015). Das ambivalente Verhältnis von Coachingforschung und -praxis: Dezentales Ignorieren, kritisches Beäugen oder kooperatives Miteinander? In A. Schreyögg & C. Schmidt-Lellek (Hrsg.), *Die Professionalisierung von Coaching* (S. 23–45). Wiesbaden: Springer.
- Kühl, S. (2008a). Die Professionalisierung der Professionalisierer? Das Scharlatanerieproblem im Coaching und der Supervision und die Konflikte um die Professionsbildung. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching (OSC)*, 15(3), 260–294.
- Kühl, S. (2008b). *Coaching und Supervision. Zur personenorientierten Beratung in Organisationen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Künzli, H. (2009). Wirksamkeitsforschung im Führungskräfte-Coaching. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching (OSC)*, 16(1), 4–16.
- Künzli, H., & Seiger, C. (2011). *Evidence-based Coaching und Wirksamkeit*. Hamburg: Europäische Fernfachhochschule.
- Latham, G. P. (2007). Theory and research on coaching practices. *Australian Psychological Society*, 42(4), 268–270.
- Law, H. (2013). *The Psychology of Coaching, Mentoring and Learning* (2nd ed.). Chichester: Wiley Blackwell.
- Levenson, A. (2009). Measuring and Maximising the business impact of Executive Coaching. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 61(2), 103–121.
- Levitt, H. M., Butler, M., & Hill, T. (2006). What clients find helpful in psychotherapy: Principles for facilitating change. *Journal of Counseling Psychology*, 53(3), 314–324.
- Lindner, E. (2011). *Coachingwahn. Wie wir uns hemmungslos optimieren lassen*. Berlin: Econ.
- Linley, A. P. (2006). Coaching Research: Who? What? Where? When? Why? *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 4(2), 1–7.

- Lippmann, E. (2013). *Coaching: Angewandte Psychologie für die Beratungspraxis* (3. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Llewelyn, S. P. (1988). Psychological therapy as viewed by clients and therapists. *British Journal of Clinical Psychology*, 27(3), 223–237.
- Loebbert, M. (2015). *Coaching Theorie. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer.
- Looss, W. (2006). *Unter vier Augen: Coaching für Manager* (6. Aufl.). Bergisch Gladbach: EHP.
- MacKie, D. (2007). Evaluating the effectiveness of executive coaching: Where we are now and where do we need to be. *Australian Psychologist*, 42(7), 310–318.
- Mackrill, T. (2008). Exploring psychotherapy clients' independent strategies for change while in therapy. *British Journal of Guidance and Counselling*, 36(4), 441–453.
- Mahrer, A. R., & Nadler, W. P. (1986). Good moments in psychotherapy: A preliminary review, a list, and some promising research avenues. *Journal for Consulting and Clinical Psychology*, 54(1), 10–15.
- Malik, F. (2015). *Navigieren in Zeiten des Umbruchs. Die Welt neu denken und gestalten*. Frankfurt a. M: Campus.
- Martin, D. J., Garske, J. P., & Davis, M. K. (2000). Relation of therapeutic alliance with outcome and other variables: A metaanalytic review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68(3), 438–450.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Mazano, R. J., & Simms, J. A. (2013). Research and Theory. In R. J. Mazano & J. A. Simms (Eds.), *Coaching Classroom Instruction* (pp. 3–18). Bloomington, IN: Marzano Research Laboratory.
- McDermott, I., & Jago, W. (2005). *The Coaching Bible: the essential handbook*. London: Piatkus.
- Middendorf, J. (2014). *13. Coaching-Umfrage Deutschland 2014/2015*. www.coaching-umfrage.de/PDF/Ergeb%20Coaching-Umfrage%202014.pdf [2015].
- Moertl, K., & Wietersheim, J. v. (2008). Client experiences of helpful factors in a day treatment program: A qualitative approach. *Psychotherapy Research*, 18(3), 281–293.
- Möller, H., & Kotte, S. (2011). Die Zukunft der Coachingforschung. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching (OSC)*, 18(4), 445–456.
- Moore, M., & McBride, B. W. (2014). Health and Wellness Coaching in Practice. In R. Wegener, M. Loebbert & A. Fritze (Hrsg.), *Coaching-Praxisfelder. Forschung und Praxis im Dialog*. Wiesbaden: Springer.
- Myers, A. C. (2014). *A Multiple Perspective Analysis of a Coaching Session*. PhD, Oxford Brookes University.
- Newnham-Kansas, C., Gorczynski, P., Morrow, D., & Irwin, J. D. (2009). Annotated Bibliography of Life Coaching and Health Research. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 7(1), 39–103.
- Nisbet, R., & Ross, L. (1980). *Human inference: Strategies and shortcomings of human judgement*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Oellerich, K. (2016). Schattenseiten? Negative Effekte von Coaching und ihre Ursachen aus der Perspektive der Organisation. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching (OSC)*, 23(1), 43–58.

- Orlinsky, D. E., Ronnestad, M. H., & Willutzki, U. (2004). Process and outcome in psychotherapy. In M. J. Lambert (Ed.), *Bergin and Garfield's handbook of psychotherapy and behavior change* (5th ed., pp. 307–389). New York, NY: Wiley.
- Pain, J. (2009). *Not just talking: Conversational Analysis, Harvey Sacks' gift to therapy*. London: Karnac.
- Palmer, S., & Whybrow, A. (Eds.) (2008). *Handbook of coaching psychology: a guide for practitioners*. London: Routledge.
- Pascual-Leone, A., Greenberg, L. S., & Pascual-Leone, J. (2009). Development in task analysis: New methods to study change. *Psychotherapy Research, 19*(4–5), 527–742.
- Passmore, J., & Fillery-Travis, A. (2011). A critical review of executive coaching research: a decade of progress and what's to come. *Coaching: An international Journal of Theory, Research and Practice, 4*(2), 70–88.
- Passmore, J., & Gibbes, C. (2007). The state of executive coaching research: What does the current literature tell us and what's next for coaching research? *International Coaching Psychology, 2*(2), 116–128.
- Passmore, J., Peterson, D., & Freire, T. (Eds.) (2013). *The Wiley-Blackwell Handbook of the Psychology of Coaching and Mentoring*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Passmore, J., & Theeboom, T. (2015). Coaching Psychology: A journey of development in research. In L. E. van Zyl, M. W. Stander & A. Oodendal (Eds.), *Coaching Psychology: Meta-theoretical perspectives and applications in multi-cultural contexts*. New York, NY: Springer.
- Peirce, C. S. (1965). *Collected papers of Charles Sanders Peirce*. Cambridge, MA: Belknap Press.
- Peltier, B. (2010). *The psychology of executive coaching: theory and application*. New York, NY: Routledge.
- Peräkylä, A., Antaki, C., Vehviläinen, S., & Leudar, I. (Eds.) (2008). *Conversation analysis and psychotherapy: Psychotherapy in practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Piaget, J. (1970). Piaget's theory (G. Gellerier & J. Langer, Trans.). In P. H. Mussen (Ed.), *Carmichael's manual of child psychology*. Vol. 1 (pp. 703–732). New York, NY: Wiley.
- Rauen, C. (Hrsg.) (2005). *Handbuch Coaching* (3. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Rennie, D. L. (2001). Grounded theory methodology as methodological hermeneutics: Reconciling realism and relativism. In J. Frommer & D. L. Rennie (Eds.), *Qualitative psychotherapy research: Methods and methodology* (pp. 32–49). Lengerich: Pabst Science.
- Rennie, D. L., Phillips, J. R., Quartaro, G. K. (1988). Grounded theory: A promising approach to conceptualization. *Canadian Psychology, 29*(2), 139–150.
- Rhodes, R. H., Hill, C. E., Thompson, B. J., & Elliott, R. (1994). Client retrospective recall of resolved and unresolved misunderstanding events. *Journal of Counseling Psychology, 41*(4), 473–483.
- Rice, L. N., & Greenberg, L. S. (Eds.) (1984). *Patterns of change*. New York, NY: Guilford Press.
- Rogers, C. R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal for Consulting Psychology, 21*(2), 95–103.
- Rossi, P. H., & Freeman, H. E. (1993). *Evaluation: A Systematic approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rush, D. D., Shelden, M., & Lisa L. (2011). *The early childhood coaching handbook*. Baltimore, MD: Brookes.

- Sachse, R. (1992). Differential effects of processing proposals and content references on the explication process of clients with different starting conditions. *Psychotherapy Research*, 2(4), 235–251.
- Safran, J. D., Crocker, P., McMain, S., & Murray, P. (1990). Therapeutic alliance rupture as a therapy event for empirical investigation. *Psychotherapy*, 27(2), 154–165.
- Schein, E. H. (2010). *Prozessberatung für die Organisation der Zukunft*. Bd. 3. Bergisch Gladbach: EHP.
- Schermuly, C. C. (2014). Negative effects of coaching for coaches – An explorative study. *International Coaching Psychology Review*, 9(2), 165–180.
- Schermuly, C. C., Schermuly-Haupt, M.-L., Schölmerich, F., & Rauterberg, H. (2014). Zu Risiken und Nebenwirkungen lesen Sie ... Negative Effekte von Coaching. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 58(1), 17–33.
- Schiersmann, C., Friesenhahn, J., & Wahl, A. (2015). *Synergetisch beraten im beruflichen Kontext*. Göttingen: Hogrefe.
- Schiersmann, C., & Thiel, H.-U. (Hrsg.) (2012). *Beratung als Förderung von Selbstorganisationsprozessen. Empirische Studien zur Beratung von Personen und Organisationen auf der Basis der Synergetik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schreyögg, A. (2012). *Coaching. Eine Einführung für Praxis und Ausbildung* (7., kompl. überarb. u. erw. Aufl.). Frankfurt a. M.: Campus.
- Schreyögg, A. (2015). Bewertung eines Coachingprozesses aus tiefenpsychologischer Sicht. In H. Geißler & R. Wegener (Hrsg.), *Bewertung von Coachingprozessen* (S. 149–156). Wiesbaden: Springer.
- Scriven, M. (1980). *The logic of Evaluation*. Inverness, CA: Edgepress.
- Scriven, M. (1996). Types of Evaluation and types of evaluator. *American Journal of Evaluation*, 17(2), 151–161.
- Segers, J., Vloeberghs, D., Henderickx, E., & Inceoglu, I. (2011). Structuring and Understanding the Coaching Industry: The Coaching Cube. *Academy of Management, Learning/Education*, 10(2), 204–222.
- Seiger, C., & Künzli, H. (2012). *Der Schweizerische Coachingmarkt 2011 aus der Sicht von Coaches*. Zürich: Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften. www.zhaw.ch/storage/psychologie/upload/forschung/beratung/ZHAW_Schweizerischer_Coachingmarkt_2011.pdf [30.10.2018].
- Sforzo, G. A., Kaye, M. P., Todorova, I., Harenberg, S., Costello, K., Cobus-Kuo, L., Faber, A., Frates, E., & Moore, M. (2017). Compendium of the Health and Wellness Coaching Literature. *American Journal of Lifestyle Medicine*. doi 10.1177/1559827617708562.
- Shapiro, F. (1995). *Eye movement desensitization and reprocessing: Basic principles, protocols, and procedures*. New York, NY: Guilford Press.
- Sherman, S., & Freas, A. (2004). The Wild West of executive coaching. *Harvard Business Review*, 82(11), 82.
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. London: Sage.
- Smither, J. W., & Reilly, S. P. (2001). Coaching in Organizations: A Social Psychological Perspective. In M. London (Ed.), *How People Evaluate Others in Organizations: Person Perception and Interpersonal Judgment in I/O Psychology* (pp. 221–252). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Snyder, W. U. (1945). An investigation of the nature of nondirective psychotherapy. *The Journal of General Psychology*, 33(2), 193–223.
- Sonesh, S. C., Coultas, C. W., Lacerenza, C. N., Marlow, S. L., Benishek, L. E., & Sala, E. (2015). The power of coaching: a meta-analytic investigation. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 8(2), 73–95.
- Speisman, J. C. (1959). Depth of interpretation and verbal resistance in psychotherapy. *Journal of Consulting Psychology*, 23(2), 93–99.
- Starr, J. (2002). *The Coaching Manual: The Definitive Guide to the Process and Skills of Personal Coaching*. London: Prentice Hall.
- Stelter, R. (2014a). *A Guide to Third Generation Coaching. Narrative-Collaborative Theory and Practice*. Dordrecht: Springer.
- Stelter, R. (2014b). Third generation coaching – reconstructing dialogues through collaborative practice and a focus on values. *International Coaching Psychology Review*, 9(1), 1–36.
- Stephan, M., & Gross, P.-P. (2013). *Coaching-Marktanalyse 2013. Ergebnisse der 3. Marburger Coachingstudie 2013*. Unveröffentlichtes Manuskript des Deutschen Bundesverbands Coaching e. V. und der Philipps-Universität Marburg.
- Stiles, W. B. (1981). Science, experience, and truth: A conversation with myself. *Teaching of Psychology*, 8(4), 227–230.
- Stiles, W. B. (1996). When more of a good thing ist better. Reply to Hayes et al. (1996). *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64(5), 915–918.
- Stiles, W. B. (2005a). Case studies. In J. C. Norcross, L. E. Beutler & R. F. Levant (Eds.), *Evidence-based practices in mental health: Debate and dialogue on the fundamental questions* (pp. 57–64). Washington, DC: American Psychological Association.
- Stiles, W. B. (2005b). Case studies. In J. C. Norcross, L. E. Beutler & R. F. Levant (Eds.), *Evidence-based practices in mental health: Debate and dialogue on the fundamental questions* (pp. 57–64). Washington, DC: American Psychological Association.
- Stiles, W. B. (2006). Assimilation and the process of outcome. *Psychotherapy Research*, 16(4), 389–392.
- Stiles, W. B. (2007). Theory-building case studies of counselling and psychotherapy. *Counselling and Psychotherapy Research: Linking research with practice*, 7(2), 122–127.
- Stiles, W. B., & Angus, L. (2001). Qualitative research on clients' assimilation of problematic experiences in psychotherapy. In J. Frommer & D. Rennie (Eds.), *Qualitative psychotherapy research: Methods and methodology* (pp. 111–126). Lengerich: Pabst Science.
- Stiles, W. B., Elliott, R., Llewelyn, S. P., Firth-Cozens, J. A., Margison, F. R., Shapiro, D. A., et al. (1990). Assimilation of problematic experiences by clients in psychotherapy. *Psychotherapy*, 27(3), 411–420.
- Stiles, W. B., Honos-Webb, L., & Surko, M. (1998). Responsiveness in psychotherapy. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 5(4), 439–458.
- Stober, D. R., & Grant, A. M. (Eds.) (2006). *Evidence based coaching handbook: putting best practices to work for your clients*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Tertocha, M. (2015). *Vergleich der Coachingexpertise von Experten und Novizen*. Universität Freiburg.
- Theeboom, T. (2016). The Current State of Research. In C. van Nieuwerburgh (Ed.), *Coaching in Professional Contexts* (pp. 187–198). London: Sage.

- Theeboom, T., Beersma, B., & Vianen, A. E. M. v. (2013). Does coaching work? A meta-analysis on the effects of coaching on individual level outcomes in an organizational context. *The Journal of Positive Psychology: Dedicated to furthering research and promoting good practice*, 9(1), 1–18.
- Timulak, L. (2007). Identifying core categories of client-identified impact of helpful events in psychotherapy: A qualitative meta-analysis. *Psychotherapy Research*, 17(3), 305–314.
- Timulak, L., & Elliott, R. (2003). Empowerment events in process-experiential psychotherapy of depression: A qualitative analysis. *Psychotherapy Research*, 13(4), 443–460.
- Tönhäuser, C. (2010). *Implementierung von Coaching als Instrument der Personalentwicklung in deutschen Großunternehmen*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Tschacher, W., & Ramseyer, F. (2009). Modellierung psychotherapy process by time-series panel analyses (TSPA). *Psychotherapy Research*, 19(4–5), 469–481.
- Vögli, D. (2015). Den Gang aufs Sozialamt abwenden. *Neue Zürcher Zeitung*, 12. Juni.
- Wanberg, C. R., Welsh, E. T., & Hezlett, S. A. (2011). Mentoring Research: a review and dynamic process model. In J. Martocchio, H. Liao & A. Joshi (Eds.), *Research in Personnel and Human Resources Management*. Vol. 22 (pp. 39–124). Bingley: Emerald.
- Wegener, R. (2013). Coachingforschung. In M. Loebbert (Hrsg.), *Professional Coaching. Konzepte, Instrumente, Anwendungsfelder* (S. 381–413). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Wegener, R. (2016). Roger Federer hat einen Coach – wieso haben Arbeitslose keinen? *NZZ am Sonntag*, 10. Juni.
- Wegener, R., Loebbert, M., & Fritze, A. (2016a). *Coaching-Praxisfelder. Forschung und Praxis im Dialog* (2., überarb. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Wegener, R., Loebbert, M., & Fritze, A. (Hrsg.) (2016b). *Zur Differenzierung von Handlungsfeldern im Coaching. Die Etablierung neuer Praxisfelder*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wegener, R., Loebbert, M., & Fritze, A. (Hrsg.) (2016c). *Coaching und Gesellschaft. Forschung und Praxis im Dialog*. Wiesbaden: Springer.
- Wegener, R., Deplazes, S., Hasenbein, M., Künzli, H., Ryter, A., & Uebelhardt, B. (Hrsg.) (2016d). *Coaching als individuelle Antwort auf gesellschaftliche Herausforderungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wertz, F. J. (1986). The question of reliability in psychological research. *Journal of Phenomenological Psychology*, 17(2), 181–205.
- Whitmore, J. (1992). *Coaching for Performance*. London: Nicholas Bearley.
- Wildflower, L., & Brennan, D. (Eds.) (2011). *The handbook of knowledge-based coaching: from theory to practice*. San-Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Will, T., Gessnitzer, S., & Kauffeld, S. (2016). You think you are an empathic coach? Maybe you should think again. The difference between perceptions of empathy vs. empathic behaviour after a person-centred coaching training. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 9(1), 53–68.
- Williams, J. M. G., Stiles, W. B., & Shapiro, D. A. (1999). Cognitive mechanisms in the avoidance of painful and dangerous thoughts: elaborating the assimilation model. *Cognitive Therapy and Research*, 23(3), 285–306.
- Wilson, C. (2007). *Best Practice in Performance Coaching: A handbook for Leaders, Coaches, HR Professionals and Organizations*. London: Kogan Page.
- Wiseman, H., & Rice, L. N. (1989). Sequential analysis of therapist-client interaction during change events: A tasks focused approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57(2), 281–286.

Zeus, P., & Skiffington, S. (2000). *The complete guide to coaching at work*. Sydney: McGraw-Hill.

Anhang 1

Übersicht über die im ausgewählten Coaching-Fall identifizierten Teilaufgaben, einschließlich der Bewertung von deren Notwendigkeit (Anliegen/Ziel-Bezug), angelehnt an die dritte Lesart

Tabelle A.1 Teilaufgaben im ausgewählten Coaching-Fall – erste Sitzung, einschließlich der Bewertung in Anlehnung an die begründet ausgewählte Lesart 3

Erste Coaching-Sitzung			
Teilaufgabe	Zeilen	Ergebnis	Anliegen/ Ziel-Bezug
<i>Eröffnung des Coachings</i>			
Begrüßung	1 bis 4	Der Kunde wird begrüßt.	Nein
Einverständnis- erklärung	5 bis 10	Der Kunde gibt sein Einverständnis zur Aufzeichnung der Coaching-Sitzungen für wissenschaftliche Zwecke.	Nein
Start des Coaching- Programms	11 bis 44	Der Kunde eröffnet das Coaching im internetbasierten Coaching-Programm mit dem Titel «Berufliche Neuorientierung».	Nein
Klärung des Nutzens der Aufzeichnung	45 bis 52	Der Kunde ist informiert über den Nutzen der Audio-Aufzeichnung der Coaching-Sitzung für ihn selbst.	Nein
<i>Ergebniszielklärung</i>			
Klärung des Ergebnisziels	53 bis 92	Der Kunde hält das folgende Ergebnisziel schriftlich fest: «Ich möchte Klarheit über meine berufliche Tätigkeit für die nächsten Jahre. Und zwar bis Ende Oktober XXXX.»	Ja
Bewertung der Wichtigkeit	93 bis 102	Der Kunde bewertet die Wichtigkeit des Ergebnisziels mit 10 von maximal 10 Punkten (0 = nicht wichtig, 10 = maximal wichtig).	Nein
Bewertung der Schwierigkeit	103 bis 110	Der Kunde bewertet die Schwierigkeit des Ergebnisziels mit 10 von 10.	Nein

Identifikation dreier Hauptschritte

Identifikation des ersten Hauptschritts	111 bis 133	Der Kunde hält «Klärung der Bedingungen, Chancen und Risiken der weiteren Mitarbeit bei ABC» schriftlich fest und bezieht sich damit auf ein zu führendes Gespräch im Beratungsunternehmen, in dem er arbeitet.	Nein
Identifikation des zweiten Hauptschritts	133 bis 170	Der Kunde hält «Klärung: Was möchte ich wirklich, was ist mir wichtig, was macht mir Freude, was möchte ich auf gar keinen Fall» schriftlich fest.	Nein
Identifikation des dritten Hauptschritts	171 bis 180	Der Kunde hält «Klärung, ob die Forschungsarbeit Coaching/ROI weitergeführt werden soll» schriftlich fest.	Nein

Identifikation des Lern- und Entwicklungsziels

Klärung vorhandener Fähigkeiten	181 bis 194	Der Kunde hält «Ich kann mich ohne allzu großen Druck, dem Prozess hingeben, indem das <Neue> entstehen kann» schriftlich fest.	Nein
Klärung, ob eine Bremse oder fehlende Fähigkeiten die Zielerreichung beeinträchtigen	195 bis 217	Der Kunde erkennt, dass ihn bei seiner Zielerreichung etwas bremst, ohne zu wissen, was genau. Er verschriftlicht dies so: «Ich spüre eine <innere Bremse>, die mich am Weiterkommen, an der Klärung und Entfaltung meiner Fähigkeiten hindert, aber was es mit dieser Bremse auf sich hat, ist mir unklar. Es scheint mir, als wäre diese Bremse ein Knackpunkt ...»	Ja
Identifikation der inneren Bremse	218 bis 241	Der Kunde bringt seine innere Bremse in einen Zusammenhang mit seiner «vielfältig verzweigten Interessenlage» und damit verbunden einer inneren «Zerrissenheit» und «Zerfrantheit».	Ja
Identifikation des Lern- und Entwicklungsziels	242 bis 258	Der Kunde erkennt, dass er die Fähigkeit, «sich zu erden», (weiter-)entwickeln muss, um seine innere Bremse zu überwinden. Er hält diese Fähigkeit schriftlich so fest: «Es geht darum die Fähigkeit weiterzuentwickeln, im Sinne des <Erdens>, die Schritte auf dem Boden konsequent weiterzugehen (auch wenn diese manchmal mühsam sind – im Vergleich mit den leichten Schwingen des Vogels in der Luft).»	Ja
Klärung was anders wäre, wäre die Bremse weg	261 bis 304	Der Kunde wird sich bewusst, dass er, wenn es ihm gelingt, sich zu erden, leicht Klarheit erlangt, was er beruflich will und was nicht, und hält dies folgendermaßen fest: «Wenn es mir gelingt, die Erdung (mithilfe der Natur) zu intensivieren, dann kann ich fühlend wahrnehmen, was für mich wichtig ist und was nicht – und muss nicht aus der Vogelperspektive die Dinge in Gedanken sondieren.»	Nein

Identifikation konkreter Handlungsschritte

Klärung der Hausaufgabe (Handlungsschritte)	305 bis 354	Der Kunde erhält vom Coach die Hausaufgabe, durch Atemmeditation regelmäßig innezuhalten und wichtige Gedanken mehrmals täglich zu erden. Dies insbesondere bezogen auf ein vorzubereitendes Gespräch im Beratungsunternehmen (vgl. oben, erster Hauptschritt). Diesen Schritt hält der Kunde folgendermaßen schriftlich fest: «Gedanken mithilfe einer Atemmeditation <erden>. Jeden Tag mehrfach <innehalten>.»	Ja
---	-------------	---	----

Prognostische Einschätzung der Ergebnisziels	355 bis 368	Der Kunde schätzt den Zielerreichungsgrad des Coaching-Ziels (berufliche Klarheit) bei perfekter Umsetzung dieser Hausaufgabe auf 10 Prozent ein.	Nein
Prognostische Einschätzung des Lern- bzw. Entwicklungsziels	369 bis 374	Der Kunde schätzt den Zielerreichungsgrad des Lern- / Entwicklungsziels (Erdung) bei perfekter Umsetzung dieser Hausaufgabe auf 60 Prozent ein.	Nein

Abschluss der ersten Coaching-Sitzung

Klärung des Hilfebedarfs	375 bis 380	Der Kunde hält fest, dass er zwischenzeitlich keine Hilfe von anderen Personen benötigt.	Nein
Klärung des nächsten Termins	381 bis 404	Der Kunde vereinbart das nächste Coaching auf den XX.XX.XXXX um XXhXX.	Nein
Hinweis auf Kontaktaufnahme	405 bis 406	Der Kunde erfährt, dass er von einem/einer Forscher/in für ein Interview kontaktiert wird.	Nein
Offene Bewertung des Coachings	407 bis 408	Der Kunde bewertet das Coaching sinngemäß so, dass nichts Neues passiert ist, dafür aber Dinge klar geworden sind.	Nein
Offene Bewertung des Telefoneinsatzes	409 bis 414	Der Kunde bewertet den Einsatz von Telefon sinngemäß als sehr vertraut, da er den Coach bereits an einem Kongress gesehen hat.	Nein
Verabschiedung	415 bis 420	Der Kunde wird verabschiedet	Nein

Tabelle A.2 Teilaufgaben im ausgewählten Coaching-Fall – zweite Sitzung, einschließlich der Bewertung in Anlehnung an die begründet ausgewählte Lesart 3

Zweite Coaching-Sitzung			
Teilaufgabe	Zeilen	Ergebnis	Anliegen/ Ziel-Bezug
<i>Eröffnung der zweiten Coaching-Sitzung</i>			
Begrüßung	1 bis 4	Der Kunde wird begrüßt.	Nein
Kurzrückblick	5 bis 22	Der Kunde berichtet sinngemäß, dass er seine Atemübungen gut umgesetzt hat, jedoch nicht mit ausreichender Konsequenz. Zudem berichtet er von einem Erfolgserlebnis, indem es ihm gelang, sich während Gesprächen mit der Beratergruppe zu erden. Gleichzeitig sind seine Fragezeichen (in Bezug auf die «berufliche Orientierung») trotz «Erdens» nicht weniger geworden.	Ja
Instruktion zum Coaching-Programm	23 bis 50	Der Kunde erhält technische Instruktionen zum internetbasierten Coaching-Programm und macht erste Eintragungen (vermutlich zu konkreten Schritten hinsichtlich des Lern-/Entwicklungsziels, vgl. unten).	Nein
<i>Rückblick</i>			
Wichtigkeit der Handlungsschritte	51 bis 60	Der Kunde bewertet die Wichtigkeit der geplanten Schritte mit 6 von 10.	Nein
Zeit seit der letzten Sitzung	61 bis 66	Der Kunde hält fest, dass zwei Wochen seit der letzten Coaching-Sitzung vergangen sind.	Nein
Identifikation hinderlicher Bedingungen	67 bis 76	Der Kunde erörtert, wieso die erwünschte Hebelwirkung der Erdungsübung nicht eingetreten ist, und meint konkret, dass er in ein altbekanntes Hamsterrad geraten sei («die Gewohnheit des «Hamsterrads»)	Ja
Identifikation förderlicher Bedingungen	83 bis 88	Der Kunde hält als förderlichen Umsetzungsfaktor «reduzierter Zeitdruck» schriftlich fest.	Ja
Unternommene Handlungen für das Ergebnisziel	89 bis 102	Der Kunde verschriftlicht «Darlegung meiner Situation/ Position in dem Unternehmen auch in Hinblick auf die geänderten Rahmenbedingungen in dem Unternehmen» als konkrete Handlung zur Erreichung des Ergebnisziels (berufliche Klarheit), also ein Gespräch im Beratungsunternehmen.	Nein
Unternommene Handlungen für das Lern- und Entwicklungsziel	Coachingprogramm	Der Kunde hält «Erdung im Sinne des Atmens ist ansatzweise schon gut gelungen, bedarf jedoch weiterer Intensivierung» als konkrete Handlung zur Erreichung seines Lern- und Entwicklungsziels (Erdungsfähigkeit trainieren) schriftlich fest.	Nein
Güte der vollzogenen Handlungen	103 bis 118	Der Kunde bewertet die Güte der vollzogenen Schritte mit 8 von 10.	Nein
Aktueller Stand Ergebnisziel	119 bis 124	Der Kunde bewertet den gegenwärtigen Stand des Coachingziels mit 10 Prozent.	Nein
Aktueller Stand Lern-/Entwicklungsziel	125 bis 134	Der Kunde bewertet den gegenwärtigen Stand des Lern-/Entwicklungsziels mit 60 Prozent.	Nein

<i>Ausblick</i>			
Klärung neue Handlungsschritte	135 bis 158	Der Kunde berichtet, dass er nun ein großes Zeitpotenzial zur Verfügung hat und deshalb mehr Erdungsübungen machen kann und zudem auch mehr Zeit für sich in Anspruch nehmen will. Entsprechend hält der Kunde «Da mir mehr Zeit für Erdung zur Verfügung steht, möchte ich die Übung des Atmens regelmäßiger machen. Darüber hinausgehend will ich mir für mich mehr Zeit nehmen» schriftlich fest.	Ja
Klärung hinderlicher Bedingungen	159 bis 190	Der Kunde erkennt (sinngemäß) innere Antreiber (hohe Ergebnisorientierung, Karriere machen wollen, «streng dich an», «die Tauben fliegen nicht vom Dach»), die dazu führen, dass er wenig Zeit für sich in Anspruch nimmt.	Nein
Ergänzung Handlungsschritte	191 bis 218	Der Kunde erkennt, dass er sein Lern-/Entwicklungsziel (Erdung) vorantreiben kann, wenn er im Austausch mit anderen Personen vermehrt auf seine Sprechweise achtet. Diese Erkenntnis bewertet er als sehr wertvoll und verschriftlicht diese so: «Auf meine Art (Geschwindigkeit u. Ausdruck) meines Sprechens achten.»	Ja
Wichtigkeit Handlungsschritte	219 bis 223	Der Kunde bewertet die Wichtigkeit dieser neuen Handlungsschritte mit 10 von 10.	Nein
Schwierigkeit Handlungsschritte	224 bis 236	Der Kunde bewertet die Schwierigkeit dieser neuen Handlungsschritte mit 3 von 10.	Nein
Klärung umsetzungshinderliche Bedingungen	237 bis 252	Der Kunde bewertet die Gefahr, wieder ins Hamsterrad zurückfallen, sowie den Einfluss der Mutter im Hinblick auf den Sog des Hamsterrads als gering.	Nein
Prognostische Einschätzung Ergebnisziel	253 bis 254 + 266 bis 272	Der Kunde schätzt den Zielerreichungsgrad des Ergebnisziels («berufliche Klarheit») bei perfekter Umsetzung dieser neuen Handlungsschritte auf 60 bis 70 Prozent ein. Der Kunde begründet dies damit, dass er sich in den kommenden Monaten auf das Lern-/Entwicklungsziel konzentrieren will, und dann die (sinngemäß) Früchte dieser Arbeit erntet. Letzteres, indem er sich dann im Beratungsunternehmen klar positioniert, und falls das zu nichts führt, er es dort lässt.	Nein
Prognostische Einschätzung Lern-/Entwicklungsziel	255 bis 265	Der Kunde schätzt den Zielerreichungsgrad des Lern-/Entwicklungsziels (Erdung) bei perfekter Umsetzung der neuen Handlungsschritte auf 100 Prozent.	Nein
<i>Abschluss der zweiten Coaching-Sitzung</i>			
Klärung des Hilfebedarfs	273 bis 274	Der Kunde hält fest, dass er zwischenzeitlich keine Hilfe von anderen Personen benötigt.	Nein
Klärung des nächsten Termins	275 bis 297	Der Kunde vereinbart den nächsten Coaching-Termin auf den XX.XX.XXXX um XXhXX.	Nein
Anweisung für Selbstcoaching	298 bis 308	Der Kunde erhält die Anweisung, das Selbstcoaching vor der nächsten Sitzung durchzuführen.	Nein
Verabschiedung	309 bis 312	Der Kunde wird verabschiedet.	Nein

Tabelle A.3 Teilaufgaben im ausgewählten Coaching-Fall – *dritte Sitzung*, einschließlich der Bewertung in Anlehnung an die begründet ausgewählte Lesart 3

Dritte Coaching-Sitzung			
Teilaufgabe	Zeilen	Ergebnis	Anliegen/ Ziel-Bezug
<i>Eröffnung der dritten Coaching-Sitzung</i>			
Begrüßung	1 bis 10	Der Kunde wird begrüßt.	Nein
Kurzrückblick	11 bis 16	Der Kunde berichtet, dass es ihm «ganz gut» ergangen sei, er «einigermaßen voll angekommen in der Sache» und «einigermaßen guter Dinge» sei.	Nein
<i>Rückblick</i>			
Unternommene Handlungen für das Lern-/Entwicklungsziel	17 bis 28	Der Kunde berichtet davon, dass er sich (sinngemäß) in Spontansituationen regelmäßig auf den Atem konzentriert hat und sich Zeit nahm, um in der Natur zu sein.	Nein
Unternommene Handlungen für das Lern-/Entwicklungsziel	29 bis 52	Der Kunde berichtet, wie er erfolgreich auf seine Sprechweise geachtet hat, d.h. (sinngemäß) als er sich in einen «Wirbel» hineingeredet hatte, er dies thematisierte, was «sehr wertvoll» war.	Nein
Aktueller Stand der Ziele	53	Ergebnisziel 20 Prozent und Lern-/Entwicklungsziel 80 Prozent (schriftlicher Eintrag im Coaching-Programm).	Nein
Unternommene Handlungen für das Ergebnisziel	54 bis 62	Der Kunde hat vor dem Coaching im Coaching-Programm folgende Punkte verschriftlicht: «Ich habe verschiedene Gespräche geführt, um «Input» von mehreren Seiten zu bekommen bzw. auch unterschiedliche Möglichkeiten auszuloten. In der Beratungsgespräch wies ich mehrmals auf meine gegenwärtige Situation hin.» Der Kunde kommentiert seinen (tiefen) Stand des Ergebnisziels (20 Prozent), indem er sagt, er gehe davon aus, dass er momentan aufgrund der Urlaubszeit diesbezüglich nicht weiterkomme. Er geht aber davon aus, dass sich Ende Sommer die «Dinge [...] so weit klären, wie ich es gerne hätte». Weiter meint er: «Ich kann im Moment vielleicht nicht allzu viel in Sachen unmittelbares Ergebnisziel tun, sondern mich dafür umso mehr mit den Entwicklungszielen beschäftigen [...] und damit [...] eine noch bessere Grundlage für die Ausgangsposition [...] im Herbst [...] schaffen.»	Nein
<i>Ausblick</i>			
Klärung zu bearbeitender Themen in verbleibender Zeit	63 bis 72	Der Kunde erkennt, konträr zu seinen Ausführungen im Rückblick, dass er in Bezug auf die Erreichung des Ergebnisziels noch im Dunkeln tappt und er in der verbleibenden Zeit dieser dritten und letzten Coaching-Sitzung gerne daran mit dem Coach arbeiten möchte.	Ja

<i>Arbeit am Ergebnisziel – Klärung der beruflichen Zukunft</i>			
Klärung möglicher beruflicher Szenarien	73 bis 96	Der Kunde erarbeitet, basierend auf der Szenariotechnik, mit dem Coach drei berufliche Zukunftsszenarien. Alle Szenarien beziehen sich auf eine Kombination mit einem neu ausgehandelten Unterrichtspensum an einer FH: Szenario 1: ein geeignetes Projekt im Beratungsunternehmen (Teilzeit: 20 Prozent) (Zeile 74 bis 83). Szenario 2: Eine geringere Auslastung im Beratungsunternehmen (Teilzeit: 10 bis 15 Prozent) und ein zusätzliches Projekt mit einem Kooperationspartner des Beratungsunternehmens (Zeile 84 bis 88). Szenario 3: neue und zu klärende Tätigkeit, weder mit Beratungsunternehmen noch mit Kooperationspartner zusammen (Zeile 89 bis 94).	Ja
Bewertung der Szenarien	97 bis 108	Der Kunde bewertet Szenario 3 als das beste Szenario, auch wenn mit Existenzängsten verbunden.	Ja
Weitere Klärung des beruflichen Szenarios	109 bis 190	Der Kunde erkennt, dass er tatsächlich ein anderes Szenario präferiert als das Szenario 3. Denn auf die Frage, ob er durch die nun vorhandene Klarheit bezüglich seines präferierten Szenarios (3) sein Ergebnisziel erreicht hat (berufliche Klarheit), wird ihm deutlich, dass er das Szenario 3 nur deshalb wählte, weil er nicht daran glaubte, im Rahmen der Szenarien 1 und 2 die Aktivitäten im Beratungsunternehmen umsetzen zu können, die er wirklich möchte. In der Diskussion wird nun ein viertes Szenario erkennbar, nämlich dass der Kunde am liebsten mit 10 bis 15 Prozent bei seinem Beratungsunternehmen arbeiten möchte, jedoch unter der Bedingung, dort seine «Lieblingsthemen» bearbeiten zu können. Wichtig: Dieses Szenario entspricht dem in der ersten Sitzung beschriebenen, bisher jedoch nicht erreichten beruflichen Ziel, auf das der Coach damals nicht einging.	Ja
Bewertung der Umsetzungswahrscheinlichkeit des vierten Szenarios	191 bis 192	50 Prozent.	Ja
Klärung der Umsetzungsschritte zur Realisierung des vierten Szenarios	193 bis 250	Der Kunde erkennt, dass er ein Strukturkonzept entwickeln und erfolgreich präsentieren muss, um sein präferiertes berufliches Szenario umsetzen zu können. Während dieser Aktivitäten will er sich regelmäßig erden. Das hält er schriftlich so fest: «mir noch mehr Zeit für mich nehmen! um u. a. die Entwicklung des Konzepts für die ABC voranzubringen, beginnend mit einer Strukturierung sowie Ausarbeitung von Details, begleitet von einer umfassenden Erdung.»	Ja
Bewertung der Wichtigkeit der neuen Handlungsschritte	251 bis 252	Der Kunde bewertet die Wichtigkeit der neuen Handlungsschritte mit 10 von 10.	Nein
Bewertung der Schwierigkeit der neuen Handlungsschritte	253 bis 258	Der Kunde bewertet die Schwierigkeit der neuen Handlungsschritte mit 3 bis 4 von 10.	Nein

Prognostische Bewertung des erweiterten Ergebnisziels	259 bis 262	Der Kunde schätzt den Zielerreichungsgrad des erweiterten Ergebnisziels (Umsetzung des vierten Szenarios) bei perfekter Umsetzung der neuen Handlungsschritte auf 90 Prozent ein.	Nein
Prognostische Bewertung des Lern- bzw. Entwicklungsziels	263 bis 264	Der Kunde schätzt den Zielerreichungsgrad des Lern-/ Entwicklungsziels (Erdung) bei perfekter Umsetzung der neuen Handlungsschritte auf 100 Prozent.	Nein

Abschluss der dritten Coaching-Sitzung

Offene Bewertung der Sitzung	265 bis 270	Der Kunde bewertet diese Sitzung als «sehr wertvoll».	Nein
Verabschiedung	271 bis 278	Der Kunde wird verabschiedet.	Nein