

„Denn sie wissen (oft) nicht, was sie tun“: Sechs Thesen zu einer guten Coaching-Ausbildung

Der Markt der Coaching-Ausbildungen ist mindestens so vielfältig wie der Coaching-Markt selbst. Obwohl verschiedene Verbände Qualitätskriterien definiert haben, ist die Orientierung im Markt noch immer ein anspruchsvolles Unterfangen. Doch an welchen Kriterien lässt sich „gute“ Coaching-Ausbildung festmachen?

Der Markt an Coaching- und anderen Berater-Ausbildungen ist in den vergangenen Jahren stark angewachsen, diversifiziert sich weiter und bleibt schwer überschaubar. Die Datenbank von Christopher Rauen umfasst aktuell allein im deutschsprachigen Raum rund 300 Coaching-Ausbildungen. Obwohl es inzwischen Bemühungen um Qualitätsstandards sowie verschiedene im Internet zugängliche Orientierungshilfen gibt, gilt auch weiterhin das Fazit von Böning und Fritschle (2005): „Trotz einiger recht gut vorstrukturierender Artikel und Websites muss jemand, der eine Coaching-Ausbildung sucht, am besten selbst über ein gewisses Maß an Vorkenntnissen über Coaching verfügen. Man muss viel über Coaching wissen, bevor man Coaching lernen kann (...) Thematisch und inhaltlich wird fast alles geboten. Komplettausbildung oder Vertiefung einzelner Methoden. Strukturiert oder unstrukturiert. Klinisch ausgerichtet oder nicht-klinisch ausgerichtet. Methodenpluralistisch oder methodensingulär. In Bausteinen und lose verknüpft oder in Form von systematischen Curricula. Wertorientiert oder pragmatisch (...) Die Szene der Coaching-Ausbilder ist mindestens so bunt wie die Coaching-Szene selbst.“ Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden sechs Thesen für eine gute Coaching-Ausbildung diskutiert und begründet.

These 1: Eine gute Coaching-Ausbildung muss ein stimmiges Theorie-Praxis-Konzept vorweisen, das eine Verbindung von den zugrunde liegenden Annahmen bis zum konkreten beraterischen Handeln schafft und angekoppelt ist an aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse.

Schreyögg (2009) hat mit der „Wissensstruktur des Coachings“ vier verschiedene Ebenen differenziert, die im Coaching berücksichtigt und im Rahmen von Coaching-Ausbildungen expliziert und in einen schlüssigen Gesamtzusammenhang gestellt werden müssen. Dies ist erstens die metatheoretische Ebene, die erkenntnistheoretische

und anthropologische Grundannahmen der Ausbildung beinhaltet. An zweiter Stelle folgt die theoretische Ebene, die auf der Grundlage unterschiedlicher Wissenschaftsdisziplinen Aussagen sowohl über individuelle, interaktionistische als auch organisationale Phänomene trifft. Daran schließt sich die methodologische Ebene mit Aussagen zum Beispiel zur Erarbeitung von Zielen, zum Interaktionsstil an. Und letztlich gibt es noch die praxeologische Ebene, die konkrete Methoden umfasst – von der Gesprächsführung über erlebnisaktivierende Methoden bis zur Medienunterstützung. Eine gute Coaching-Ausbildung muss ihre Wissensstruktur auf allen vier Ebenen verdeutlichen und in einen sinnvollen Gesamtzusammenhang einordnen. Dabei nimmt die Offenheit und Flexibilität von oben nach unten zu: Während einige Grundannahmen

*Dr. Heidi Möller,
Diplom-Psychologin,
Professorin für Theorie und
Methodik der Beratung an der
Universität Kassel und Coach
heidi.moeller@uni-kassel.de*



*Silja Kotte,
Diplom-Psychologin,
Supervisorin DGsv,
wissenschaftliche Mitarbeiterin
am Lehrstuhl für Theorie
und Methodik der Beratung,
Universität Kassel
silja.kotte@uni-kassel.de*



*Andreas Liebelt,
Diplom-Psychologe,
Supervisor DGsv/BDP,
Mensch & Arbeit Consulting,
Münster
praxis@liebelt-beratung.de*



im Kontext Coaching nicht verhandelbar sind (etwa dass der Mensch sowohl ein Individuum als auch in die Gesellschaft eingebettet ist, dass Arbeit sowohl existenzsichernd als auch bedrängend ist) und eine theoretische Verankerung keine der drei Ebenen Individuum, Interaktion/Team und Organisation unberücksichtigt lassen darf, können die Ausgestaltung und Schwerpunktsetzung auf der methodologischen und praktischen Ebene flexibler und freier sein, solange sie an Theorien und Grundannahmen rückgebunden bleiben. Diese Rückbindung widerspricht klar einem eklektischen Vorgehen, das häufig unter dem Stichwort „integrativ“, „methodenpluralistisch“ oder „konstruktivistisch“ propagiert wird, jedoch primär eine unverbundene Addition unterschiedlicher Methoden beinhaltet. Schlimmstenfalls ersetzen Tools die Auseinandersetzung mit zugrunde liegenden Menschenbildern und Werten.

Was heißt dies nun für die Praxis der Coaching-Ausbildung? Zwei grundlegende Zugangsweisen sind hier denkbar:

- Die Ausbildung ist klar verortet in ein oder zwei grundlegenden Ansätzen, etwa psychoanalytisch-gruppendynamisch oder systemisch oder psychodramatisch, die den Ausbildungsteilnehmern eine klare theoretische und methodische Positionierung vermittelt und darüber eine beraterische Haltung und Identität entwickelt, die in der späteren professionellen Beratungspraxis angereichert wird.
- Es wird eine theorie-methoden-integrative Ausrichtung gewählt, die sich allerdings sehr klar von rein eklektischen Zugängen abgrenzen muss. Integration meint gerade nicht Eklektizismus, den der Psychologe Hans Jürgen Eysenck schon 1970 polemisch als unordentliche Sammlung von Prozeduren oder „Reste-Ragout“ betitelt hat. Es kann also bei der Methodenintegration nicht um eine reine Kombination von beraterischen Interventionen gehen, sondern handelt sich um ein theoretisch und konzeptionell stimmiges Veränderungsmodell. Viele Elemente unterschiedlicher Schulen sind sicherlich in allen

Verfahren zu finden. Gemeint sind hier nicht nur die allgemeinen Wirkfaktoren nach dem Psychotherapieforscher Klaus Grawe, die der Psychologe Siegfried Greif für die Coaching-Forschung nutzt, sondern auch die Arbeit an handlungsleitenden Überzeugungen. Glaubenssätze sind in jedem Verfahren Thema, und Verstärkung wirkt überall. Über die Notwendigkeit der Ressourcenorientierung wird auch niemand ernsthaft mehr streiten wollen. Allerdings muss dem Coach theoretisch klar sein, warum er bei diesem Klienten Methodiken aus der kognitiven Verhaltenstherapie anwendet und bei einem anderen eine psychodynamische Deutung erwägt. Damit stellt ein solch integratives Vorgehen innerhalb einer Ausbildung deutlich höhere Anforderungen an das Vorwissen und die Komplexitätsbewältigung der Teilnehmer, da hierbei nicht nur das Wissen erworben, sondern Fragen der Indikationen und Kontraindikationen methodischen Vorgehens gleichzeitig immer mit reflektiert werden müssen. Die vermittelten Ansätze müssen sowohl in ihrer theoretischen Stringenz als auch mit ihren jeweiligen Möglichkeiten und Grenzen bedacht werden.

Die Entscheidung für den einen oder anderen Zugang hängt wesentlich von der Teilnehmerstruktur ab: Haben sich die Teilnehmer bereits in der Tiefe in coachingrelevante Theorien und Modelle eingearbeitet, ist ein integrativer Ansatz sehr gut denkbar. Falls nicht, erscheint es sinnvoller, ein Modell zu vertiefen, um Handlungsfähigkeit und Identitätsbildung als Coach zu ermöglichen.

These 2: Eine gute Coaching-Ausbildung darf nicht nur Methoden und Tools vermitteln, sondern muss eine beraterische Identität ausbilden. Dazu muss sie auch wesentliche Teile an Selbsterfahrung und Reflexion umfassen.

Das Wort „Tools“ wird häufig als Zauberwort im Coaching verwendet, und manchmal scheint es fast so, als ob die Güte einzelner Ausbildungsmodule an der Anzahl der vermittelten Tools zu mes-

sen sei. Nun ist gegen Methodenvielfalt sicher nichts einzuwenden. Sehr wohl aber gegen ein Coaching-Verständnis, das in einer Aneinanderreihung von Tools besteht – und gegen ein Ausbildungsverständnis, das die im Coaching vorhandene Unsicherheit mittels eines Methodenkoffers überdeckt oder wegstrukturiert.

Coaching wird seiner Funktion – auch zu einer Steigerung der (Selbst-)Wahrnehmungsfähigkeit des Coachee beizutragen – nicht gerecht, wenn es über erlebnisaktivierende Methoden für Intensität sorgt, selbst zum Event wird oder organisationalen Aktivismus fortsetzt, statt Räume für Entschleunigung und Reflexivität zu schaffen. Denn nur ein hohes Maß an Bewusstheit über die eigene äußere und innere Realität kann die Grundlage von sorgsamer Modifikation eigener Deutungs- und Handlungsmuster sein. So braucht es Zeit, die eigenen mentalen Modelle kennenzulernen, sie auf ihre Funktion hin zu überprüfen und gegebenenfalls zu modifizieren.

Wird die Rolle von Tools in der Coaching-Ausbildung nicht kritisch reflektiert, besteht eine Gefahr darin, dass Methoden wirkliches In-Kontakt-Treten ersetzen und zu (gemeinsamen) Abwehrrzwecken missbraucht werden. Sicherlich geben Methoden gerade Anfängern zunächst einmal Sicherheit. Sie können aber auch dazu beitragen, dass die Konfrontation mit der eigenen Hilflosigkeit als Coach oder der wahrgenommenen Ratlosigkeit des Coachee überdeckt wird. Eine Überfrachtung mit Methoden vernachlässigt oft die Auseinandersetzung mit der Frage, was es bedeutet, dass der Coach selbst ein zentrales Instrument im Coaching ist und dass die Gestaltung einer tragfähigen Coach-Klienten-Beziehung als zentraler Wirkfaktor identifiziert wurde (Greif, 2008; Künzli, 2009). Dies erfordert eben auch eine Auseinandersetzung zum Beispiel mit den folgenden Fragen:

- Was sind die Motive der „Berufswahl Coach“, etwa im Hinblick auf das eigene Verhältnis zu Organisationen?
- Wie sieht eine wirksame/hilfreiche Coach-Klienten-Beziehung konkret aus?

Hier liegen inzwischen erste coachingspezifische Untersuchungen vor, die einzelne Facetten wie die Bedeutung von Dominanz und Affiliation oder Bedingungen der Vertrauensentwicklung beleuchten.

- Welche Konzepte gibt es, sich selbst als Instrument im Coaching zu verstehen und zu nutzen (zum Beispiel Gegenübertragungsanalyse)?

These 3: Eine Coaching-Ausbildung muss unterschiedliche Lernformen umfassen und eine sinnvolle Lernarchitektur beinhalten, die im Ausbildungsverlauf Theorie, Praxis und Transfer verknüpft, und sie muss einen Integrationsort haben, an dem die vielfältigen Lernerfahrungen verzahnt werden können.

Eine gute Coaching-Ausbildung sollte unterschiedliche Lernformen umfassen. Die Vermittlung relevanter Theorien auf individueller, interaktionistischer und systemischer Ebene ist dabei ein wesentlicher Bestandteil. Sie sollte zusätzlich das Lernen am Modell erfahrener Coachs fördern und über die Identifikation mit und Abgrenzung von diesen die Herausbildung einer eigenen beraterischen Identität ermöglichen. Dies sollte in unterschiedlichen Settings und anhand mehrerer Personen (Ausbildungsleiter

oder Lehrcoachs) erfolgen. Um die Übernahme der neuen Berufsrolle und die Notwendigkeit von Akquise und Behauptung am Markt frühzeitig zu befördern, sollten während der Ausbildungszeit echte Coaching-Prozesse akquiriert, durchgeführt und reflektiert werden. Ein zentrales Lernfeld ist darüber hinaus die gruppendynamische und institutionelle Selbsterfahrung innerhalb der Ausbildung. Man könnte dies als „szenisches Transfer-Lernen“ beschreiben: Die gruppendynamischen Szenen in der Ausbildungsgruppe beziehungsweise die Auseinandersetzungen mit dem Ausbildungsinstitut und dessen Zielen, Strukturen, Prozessen und Kultur sind ein zentrales Lernfeld für die beraterische Arbeit mit Gruppen/Teams und Organisationen. Dies spricht gegen eine übermäßige Flexibilisierung und Modularisierung von Ausbildungen. Diese Lernformen sollten insgesamt in einen fortlaufenden Theorie-Handlungs-Reflexionsfluss eingebettet sein. Dabei sollten Theorie und Praxis in den verschiedenen Ausbildungsabschnitten aufeinander abgestimmt sein und die Komplexität über die Ausbildung hinweg sukzessive erhöht werden, etwa vom Einzelcoaching zu Gruppen- und Teamprozessen bis hin zur Organisationsberatung.

These 4: Eine gute Coaching-Ausbildung muss klare Bezüge zu anderen

arbeitsweltlichen Beratungsformaten herstellen und in Übereinstimmung mit dem beratungswissenschaftlichen Diskurs stehen.

Jeder Anbieter einer Coaching-Ausbildung muss sein eigenes Verständnis von Coaching explizieren – und zwar angeknüpelt an die aktuelle berufsverbandliche und beratungswissenschaftliche Diskussion. Es muss also expliziert werden, wie eng oder weit der Coaching-Begriff gefasst wird (zum Beispiel Business-Coaching, Life-Coaching) und wie dieser im Hinblick auf andere Beratungsformate (etwa Organisationsberatung, Teamentwicklung) eingeordnet wird. Dies impliziert klare Aussagen darüber, was in der Ausbildung vermittelt wird und was auch nicht. Ausbildungen, die diesem Anspruch genügen, bewegen sich in der Regel zwischen zwei Extremen:

- einer Beratungsausbildung, innerhalb derer verschiedene Beratungsformate und Settings vermittelt werden (zum Beispiel vom Einzelcoaching über Gruppen-/Teamprozesse bis zur Organisationsberatung), wie der Master Mehrdimensionale Organisationsberatung der Universität Kassel;
- einer reinen Coaching-Ausbildung, die Coaching klar auf Einzelberatung eingrenzt (es gleichwohl in Bezug zu anderen Beratungsformaten setzt) und spezifiziert, welche Art von Coaching genau gemeint ist.

Handwerkszeug ist nützlich, sollte aber nicht einziger Inhalt von Coaching-Ausbildungen sein



Eine Ausbildung, die eine solche Verortung nicht vornimmt, ist kritisch zu beurteilen, da sie insbesondere bei Kandidaten, die als Beratungsneulinge eine Coaching-Tätigkeit anstreben, eine realistische Einschätzung des eigenen Kompetenzbereichs und seiner Grenzen ausblendet. Ausbildungen, die Coaching auf alle Beratungsanlässe anwenden (Watzlawick: „Wer nur den Hammer kennt, für den ist jedes Problem ein Nagel“), statt eine saubere Diagnose und Indikation beziehungsweise Kontraindikation für unterschiedliche Beratungsformate vorzunehmen, sind besonders problematisch. Ein Coach muss wissen, welche anderen Beratungsformate es gibt, wann welche

indiziert sind und an welchen Stellen ein Weiterverweis an andere Beratungs- oder auch Therapieformen angebracht ist.

These 5: Eine gute Coaching-Ausbildung muss Aufnahmevoraussetzungen definieren und die Motivation zur Ausbildung im Ausbildungsverlauf systematisch reflektieren.

Zwar gibt es bei Coaching-Ausbildungen häufig formale Aufnahmevoraussetzungen wie ein Hochschulstudium oder eine Mindestdauer an Berufserfahrung, doch wie sieht es mit den nichtformalen Kriterien aus? Hat irgendein Ausbildungsinstitut schon einmal – aufgrund nichtformaler Kriterien – einen Interessenten abgelehnt, oder darf eigentlich jeder Coach werden, nur weil er Coach werden will? Böning und Fritschle (2005) fanden unter allen befragten Ausbildungsinstituten nur einen einzigen Fall. Hier zeigt sich ein markanter Unterschied zur Therapie-Ausbildungsszene. Es gibt einen deutlichen Interessenskonflikt, Ausbildungen voll zu bekommen und dabei gleichzeitig einen Kompetenzanspruch an Coaches einzuhalten. Zumindest folgende Fragen müssen aber in der Ausbildung einer intensiven Reflexion unterzogen werden:

■ Was sind die (vorbewussten) Motive zur Berufswahl Coach? Sind es zum Beispiel oft die eigenen Wünsche nach Partizipation an der Macht der Ratsuchenden? Vermeiden Coaches die eigene Führungsrolle, indem sie sich Dominanz durch den Status ihrer Coachees entlehnen? Auch das Verhältnis zur Organisation sollte thematisiert werden. So gibt eine Organisation zugleich Sicherheit und Bedrängnis. Die Motivation zur Ausbildung zum Coach ist oft genug die, dieser Bedrängnis für sich selbst zu entkommen. Im Zentrum der Motivation, Coach zu werden, stand in einer explorativen Studie (Stippler & Möller, 2009) vor allem die eigene Persönlichkeitsentwicklung. Der Wunsch, eigentlich selbst gecoacht zu werden, zieht sich als roter Faden durch die Motivationsanalysen. Coaching-Ausbildungen müssen diesen motivationalen Hintergründen Rechnung tragen.

■ Auch die angestrebte Gewichtung der Coaching-Tätigkeit im Gesamtkontext der eigenen Berufstätigkeit sollte in der Ausbildung reflektiert werden. Ist es das Ziel, ein Vollzeit-Coach zu werden, oder Coaching nur zur Ergänzung oder zur Professionalisierung in der Primärprofession zu nutzen? Das hat sowohl Implikationen für die Professionalität als Coach als auch für das ambivalente Verhältnis zum Broterwerb durch Coaching im Spannungsfeld zwischen notwendiger beraterischer Unabhängigkeit und wirtschaftlicher Existenzsicherung oder dem Reiz hoher Honorare.

These 6: Eine Coaching-Ausbildung muss von erfahrenen Ausbildern geleitet werden. Erfahrung beinhaltet sowohl umfassende und aktuelle eigene Beratungserfahrung als auch Erfahrung in der Ausbildung von Coaches.

Erfahrung wird sowohl von den Auftraggebern von Coaching, den Coaches selbst (vgl. Böning & Fritschle, 2005) als auch von Coaching-Verbänden als wesentliches Qualitätskriterium definiert. Dass diejenigen, die Ausbildungen anbieten, erst recht über umfassende Erfahrung verfügen müssen, ergibt sich von selbst. Welche Erfahrung ist nun für Coaching-Ausbilder besonders relevant? Auf der inhaltlichen Ebene müssen sie über Beratungserfahrung mit unterschiedlichen Zielgruppen, Settings und Organisationstypen verfügen. Sie sollten sich in verschiedenen Sektoren auskennen (im Gegensatz zu reinem „Business-Coaching“ oder zu ausschließlicher „Supervision in sozialen Institutionen“) und eine ideologische Offenheit gegenüber unterschiedlichen Organisationstypen und -branchen (Business, Non-Profit, öffentliche Verwaltung) mitbringen. Erst durch die Vielfalt an Erfahrung wird es möglich, das jeweils Typische herauszukristallisieren und dieses Ausbildungskandidaten zu vermitteln. Angesichts der zunehmenden Beschleunigung der Arbeitswelt sowie der geringen Halbwertszeit von Wissen benötigen Ausbilder nicht nur langjährige, sondern auch aktuelle Beratungserfahrung, um anschlussfähig zu bleiben. Neben Beratungserfahrung ist auch Erfahrung in der

Ausbilderrolle zentral und wird von den meisten Verbänden als Zertifizierungsvoraussetzung eingefordert. Ein guter Coach ist noch kein guter Ausbilder, und dass die Ausbilder eine zentrale Rolle für den Lernprozess im Rahmen einer Coaching-Ausbildung spielen, versteht sich von selbst.

Fazit:

Eine gute Coaching-Ausbildung steht und fällt mit einem sinnvollen Gesamtkonzept, das sich der kritischen Diskussion und Überprüfung durch Wissenschaft und Praxis stellt. Zentral sind dabei eine klare Wissensstruktur, die Herausbildung einer beraterischen Identität, die Schaffung einer sinnvollen Lernarchitektur, die Verortung im Hinblick auf andere Beratungsformate, die Reflexion von Zugangsvoraussetzungen und Motiven sowie die Erfahrung und Kompetenz der Ausbilder. Die Coaching-Forschung steht zwar insgesamt noch am Anfang, sie ist aber dringend nötig, um die Wirkfaktoren von Coaching genauer zu untersuchen und so Qualitätskriterien für gute Ausbildungen empirisch zu begründen.

Weiterführende Literatur

- Böning, U. & Fritschle, B. (2005). *Coaching fürs Business: Was Coaches, Personal- und Manager über Coaching wissen müssen*. Bonn: Managerseminare.
- Greif, S. (2008). *Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion*. Göttingen: Hogrefe.
- Künzli, H. (2009). Wirksamkeit im Führungskräfte-Coaching. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 1/2009, 4–18.
- Möller, H. (2007). Methodenintegration: Eintopf oder Menu à la carte. *Forum Psychotherapie*, 15 (1), 10–12.
- Schreyögg, A. (2009). Die Wissensstruktur von Coaching. In B. Birgmeier (Hrsg.), *Coachingwissen: Denn sie wissen nicht, was sie tun?* (S. 47–60). Wiesbaden: VS.
- Stippler, M. & Möller, H. (2009). „Aber jetzt ist der Zeitpunkt reif für etwas anderes.“ Zur Weiterbildungsmotivation von TeilnehmerInnen einer Coachingsausbildung. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 1/2009, 72–85.