

Coaching - mehr als nur ein Modewort in Maßnahmen der aktiven Arbeitsmarktpolitik?

Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie
an der Geisteswissenschaftlichen Fakultät
der Karl-Franzens-Universität Graz

eingereicht von

Mag.^a Katrin ZECHNER

am Institut für: Erziehungs- und Bildungswissenschaften

Erstbegutachter: Prof. Dr. Rudolf Egger

Zweitbegutachter: Prof. Dr. Gunter Iberer

2008

*Die Legitimation dessen, was wir versuchen, liegt in
der Einheit von Theorie und Praxis,
die weder an den freischwebenden Gedanken sich verliert
noch in die befangene Betriebsamkeit abgeleitet.*

(Theodor W. Adorno zit. in: Backhausen/Thommen 2006, S. 20)

1	EINLEITUNG	7
1.1	Das Forschungsinteresse	7
1.2	Die verwendeten Begriffe	8
1.3	Die theoretische Ausgangslage	9
1.4	Die Forschungsfragen	11
1.5	Ein kurzer Ausblick auf die verwendete Methode	12
1.6	Eine kurze Kapitelübersicht	12
2	COACHING – EINE KRITISCHE ANNÄHERUNG	14
2.1	Begriffsbestimmung	14
2.1.1	Die etymologische Entwicklung.....	14
2.1.2	Coaching: vom Sport bis hin zum Management	15
2.1.2.1	Anlass, Zielgruppe, Form und Honorar.....	17
2.1.3	Das klassische Coaching	18
2.1.4	Methode, Profession oder Beratung?.....	20
2.1.5	Abgrenzung zum Training, zur Psychotherapie und zur Supervision	22
2.1.6	Der „Beratungsboom“	25
2.1.6.1	Der „Beratungsboom“ in Zahlen	26
2.1.7	Coaching im „rechtsfreien Raum“?	28
2.1.7.1	Beruf oder Gewerbe?.....	28
2.1.7.2	Wer darf Coachingsausbildungen anbieten?.....	29
2.1.7.3	Wer darf als Coach arbeiten?.....	30
2.2	Coaching in der „Wissensgesellschaft“	31
2.2.1	Leben in der Ungewissheit	31
2.2.2	Das Dilemma von Wissen in der Ungewissheit	32
2.2.3	Veränderungen im Konzept „Bildung“	34
2.2.3.1	Teilnehmerorientierung oder Ordnungsgarantie?.....	34
2.2.3.2	Vom Lehrenden zum Moderator	36
3	COACHING UNTER DER ERKENNTNISTHEORETISCHEN PRÄMISSE DES KONSTRUKTIVISMUS.....	41
3.1	Die erkenntnistheoretische Prämisse des Konstruktivismus.....	41
3.1.1	Ausgangslage und Fragestellung	41
3.1.2	Theoretische Grundlage und Zugang	42
3.1.3	Der Abschied von der Wahrheit	43
3.1.4	Das Dilemma von Machbarkeit und Ohnmacht	45
3.2	Konstruktivistische Implikationen im Coaching.....	48
3.2.1	Beratung unter dem Einfluss von Behaviorismus, Kognitivismus und Konstruktivismus.....	48

3.2.2	Der Coach als Experte?!	50
3.2.3	Konstruktivistische und systemische Theoriegrundlagen	52
3.3	Der Mensch als komplexes System – eine Annäherung	54
3.3.1	Der Bau des „goldenen Käfigs“	54
3.3.1.1	Innere Regeln bestimmen Prozesse	56
3.3.1.2	Die Tendenz der Selbsterhaltung	58
3.3.1.3	Autonomie in einem „sozial verträglichen“ Rahmen	60
3.3.1.4	Individuum, Gesellschaft und Verantwortung	61
3.3.1.5	Driftzonen und Lernchreoden	64
3.3.1.6	Konsequenzen für die Bildung	65
3.3.2	Systemisch-konstruktivistische Aspekte einer Veränderung	69
3.3.2.1	Die Konstruktion eines Problems als Auslöser eines Lernprozesses	69
3.3.2.2	Coaching als Beobachtung zweiter Ordnung	71
3.3.2.3	Coaching als Kommunikationsprozess	72
3.3.2.4	Veränderungen im Gedankenfluss	74
3.3.2.5	Die Stabilität von Problemen	76
3.3.2.6	Auswirkung unbekannt!	78
3.4	Coaching im Zusammenhang mit arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen	79
3.4.1	Der Coachingbegriff in Maßnahmen der aktiven Arbeitsmarktpolitik	80
3.4.1.1	Einführung, Anforderungen und Rahmenbedingungen	80
3.4.1.2	Verwendungsbereiche	80
3.4.2	Einschränkende Rahmenbedingungen	82
3.4.3	Die Situation der KlientInnen in AMS-Maßnahmen	83
3.4.4	Der Coach als Diener zweier Herrn	84
3.4.5	Bildung als Lösung gesellschaftlicher Probleme?	84
4	EXPERTINNENINTERVIEWS	86
4.1	Methode	86
4.1.1	Konstruktivistische Elemente	86
4.2	ExpertInnen	87
4.2.1	Berufliche Kurzcharakteristik der ExpertInnen	89
4.2.1.1	Expertin 1	89
4.2.1.2	Expertin 2	89
4.2.1.3	Expertin 3	90
4.2.1.4	Expertin 4	90
4.2.1.5	Expertin 5	91
4.2.1.6	Expertin 6	91
4.2.1.7	Expertin 7	92
4.2.1.8	Experte 8	92
4.3	Vorgehensweise	92
4.4	Auswertung	93
4.5	Gespräch mit einem Spezialisten des Arbeitsmarktes	94
4.5.1	Berufliche Kurzcharakteristik	95
4.6	Berufsbiografische Portraits	95

4.6.1	Berufsbiografisches Portrait des Experten 8	96
4.6.1.1	Berufliche Kurzcharakteristik und Verständnis von Coaching	96
4.6.1.2	Zusammenhang: Wertehintergrund und Haltungen	97
4.6.1.3	Zusammenhang: Rahmenbedingungen	98
4.6.1.4	Zusammenhang: Zielgruppe	98
4.6.1.5	Zusammenhang: systemisch-konstruktivistisches Verständnis	99
4.6.1.6	Zusammenhang: Konsequenzen, Strategien	101
4.6.2	Berufsbiografisches Portrait der Expertin 7	102
4.6.2.1	Berufliche Kurzcharakteristik und Verständnis von Coaching	102
4.6.2.2	Zusammenhang: Wertehintergrund und Haltungen	103
4.6.2.3	Zusammenhang: Rahmenbedingungen	104
4.6.2.4	Zusammenhang: Zielgruppe	104
4.6.2.5	Zusammenhang: systemisch-konstruktivistisches Verständnis	105
4.6.2.6	Zusammenhang: Konsequenzen, Strategien	105
4.6.3	Vergleich	106
5	SONDERKONSTELLATION – COACHING IM KONTEXT DES AMS.....	108
5.1	Ursächliche Bedingungen	108
5.1.1	Die arbeitsmarktpolitische Strategie	108
5.1.2	Die Unfreiwilligkeit in der Zuweisung	111
5.1.3	Die Zielgruppe	113
5.2	Der Kontext des Phänomens.....	115
5.2.1	Der organisatorische Rahmen	115
5.2.2	Der Gebrauch des Begriffs „Coaching“ und das persönliche Verständnis von Coaching	116
5.2.3	Die Abgrenzung zur Beratung, zum Training und zur Therapie	118
5.2.4	Die Rolle des Coaches	120
5.2.5	Das Dreiecksverhältnis zwischen Coach, Coachee und AMS	121
5.3	Intervenierende Bedingungen	122
5.3.1	Die Aus-, Weiter- und Persönlichkeitsbildung der Coaches	122
5.3.2	Die individuelle Definition von „Coaching“	123
5.3.3	Das Alter und der Erfahrungszeitraum des Coaches	125
5.4	Strategie.....	125
5.4.1	Die Zielsetzung im Coaching	125
5.4.2	Haltung und Einstellungen gegenüber der Zielgruppe	128
5.4.3	Der Umgang mit der „Unfreiwilligkeit“	130
5.4.4	Die Interaktion mit dem AMS	131
5.5	Die Konsequenzen	132
5.5.1	Unklarheit	132
5.5.2	Widerstand infolge der unfreiwilligen Zuweisung	132
6	DER RESPEKT VOR DER WIRKLICHKEITSKONSTRUKTION EINES MENSCHEN.....	134
6.1	Ursächliche Bedingungen	134
6.1.1	Die „Wirklichkeit“ des Coachees	134

6.1.2	Die Ziele und die Beurteilungen des Coaches.....	135
6.1.3	Orientierungslosigkeit – Strategielosigkeit	137
6.2	Kontext des Phänomens	138
6.2.1	Gesellschaftliche Erwartungen, Normen und Wertekataloge.....	138
6.2.2	Die Realität am Arbeitsmarkt	138
6.2.3	Die Verführung der „Retterrolle“	139
6.3	Intervenierende Bedingung	139
6.3.1	Falle – Kommunikation	139
6.4	Strategie.....	141
6.4.1	Die Annäherung an den Erkenntnisprozess.....	141
6.4.2	Anstöße geben	142
6.4.3	Maßregeln oder wie sonst?	144
6.4.4	Der Umgang mit Orientierungslosigkeit	147
6.5	Konsequenzen	148
6.5.1	Bei Einhaltung der „Spielregeln“	148
6.5.2	Kontingente Erkenntnisprozesse	149
7	BEWUSSTES INITIIEREN VON VERÄNDERUNGEN	150
7.1	Ursächliche Bedingungen	150
7.1.1	Der Wunsch nach Veränderung.....	150
7.2	Kontext des Phänomens	151
7.2.1	Ohnmacht – Opferhaltung	151
7.2.2	Die Balance zwischen Aufwand und Nutzen	151
7.3	Intervenierende Bedingungen	153
7.3.1	Aus- und Weiterbildung des Coaches	153
7.4	Strategie.....	153
7.4.1	Der Umgang mit Widerstand.....	153
7.4.2	Druck und Zwang	154
7.4.3	Andocken.....	155
7.4.4	Förderung von Autonomie	156
7.4.5	Interventionen und Methoden.....	158
7.4.6	Das Geschäft mit dem Nutzen	159
7.4.7	Das Aufzeigen von Konsequenzen.....	159
7.4.8	Beispiel, Geschichte und Metapher	160
7.5	Konsequenzen	160
7.5.1	Nachhaltigkeit – Verhaltensänderung abschätzen.....	160
7.5.2	Der Übungsfaktor	162
8	ZUSAMMENFASSUNG UND EMPFEHLUNGEN FÜR DIE PRAXIS.....	164
8.1	Ausgangspunkt und Fragestellung	164
8.2	Coaching im AMS-Bereich	168

8.3	Erfolgsvermindernde Rahmenbedingungen	170
8.4	Sonstige Bedingungen	178
8.5	Die Bedeutung des Konstruktivismus in den Strategien der ExpertInnen	180
8.6	Wie funktionieren konstruktivistische Methoden in der Praxis?	181
8.7	Resümee und Ausblick	183
9	LITERATURVERZEICHNIS.....	186
9.1	Printmedien.....	186
9.1.1	Nachschlagewerke	186
9.1.2	Selbstständige Publikationen.....	186
9.2	Internetquellen.....	206
10	ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....	209
11	ANHANG.....	210
11.1	Interviewleitfaden.....	210

1 EINLEITUNG

1.1 Das Forschungsinteresse

Im Rahmen meiner Arbeit als Trainerin in arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen stand ich häufig vor der Herausforderung, *schwer vermittelbare Beschäftigungslose* betreuen zu dürfen. Zumeist gestalteten sich die Gesprächseinstiege der Betroffenen, gleich ob im Kontext des Trainings, in Pausengesprächen oder in vorvereinbarten Einzelgesprächen, als sehr heterogen und die Situationsschilderungen als äußerst problembehaftet, wie folgende Auszüge illustrieren:

Arbeitsuchende/r A: „Ich habe ein Herzleiden, wodurch ich oft am Arbeitsplatz ausfalle und dann bis zu 3 Monaten auf Genesung bin. Bin gelernter Installateur. Als die Krankheit vor 6 Jahren auftrat, kam ich zum BBRZ [Berufliches Bildungs- und Rehabilitationszentrum; Anm. K.Z.]. Mein Ansuchen um Pension wurde abgelehnt, aus dem Bezirk will ich nicht weg, ich hab aber 900 Euro Fixausgaben, sagen Sie mir, welche Firma nimmt denn so einen?“ (Maßnahme: ECDL-Kurs, Alter: 39)

Arbeitsuchende/r B: „Ich habe eine Lehre als Bäcker im elterlichen Betrieb absolviert, dann jahrelang ein Café/Bar gehabt, viele Events organisiert. Ich geh überall hin, aber klar, servieren geh ich nicht mehr. Ich möchte ins mittlere Management!“ (Maßnahme: ECDL-Kurs, Alter: 43)

Arbeitsuchende/r C: „Mich interessiert das alles nicht! Hab mich eh schon 1000-mal beworben!“ (Maßnahme: Pro-Job, Alter: 25)

Immer wieder stellte sich mir die Frage, wie ich in einer kompetenten, professionellen Art und Weise an solche Schilderungen anknüpfen könne, ohne die Betroffenen zu *belehren*, d.h., wie ich effektiv und pädagogisch *wirksam* hätte reagieren sollen.

Angesichts 239.174 arbeitsloser Personen in Österreich im Jahre 2006 (vgl. Arbeitsmarktservice Österreich 2007, S. 8) scheinen die Erwartungen, die die Politik gegenüber der Bildung hegt, generell zu hoch gegriffen. Es besteht die Tendenz, die Erwachsenenbildung als „Lösungsmittel“ zu missbrauchen, aber „[w]eder kann die Erwachsenenbildung arbeitsmarktpolitische Versäumnisse und Fehlentscheidungen auffangen, noch ist sie fähig, die strukturellen Ursachen der Arbeitslosigkeit zu bekämpfen“ (Faulstich/Zeuner 1999, S. 133).

Tatsache ist, dass es nicht genügt, „wohlklingende“ Konzepte für Kursmaßnahmen zu entwerfen, wenn es der Kursalltag aufgrund seiner Rahmenbedingungen und in Hinblick auf die Kompetenzen der BetreuerInnen nicht erlaubt, diese umzusetzen. Nichtsdestotrotz ist die Professionalisierung der TrainerInnen ein unumgänglicher Schritt, der immer wieder aufs Neue gegangen werden muss:

Auch wenn man nicht mehr von „Volksbildnern“ redet, sondern nach „Coaches“, Lernberatern und Trainern sucht, bleibt der Grad der Professionalisierung des Personals eine Kernfrage, wenn man an einer verbesserten Qualität und weiteren Expansion der Erwachsenenbildung interessiert ist (Faulstich/Zeuner 1999, S. 15).

Das *Coachinggespräch* rückt zwar zunehmend ins Blickfeld des Arbeitsmarktservice (AMS) und seiner *Bildungsträger* (Bildungseinrichtungen, die im Auftrag und als Partner des AMS Orientierungs- und Qualifizierungsmaßnahmen ausführen und umsetzen), in der Praxis handelt es sich bei den angebotenen „Coachinggesprächen“ – wie ich selbst beobachten konnte – meist um herkömmliche Formen inhaltlicher Beratung (vgl. Pichler 1996, S. 178). Gleichmaßen überwiegt ungebrochen das *traditionelle Beraterverhalten*, auch wenn sich das „Einzelgespräch“ nunmehr mit „modernen“ Namen wie „Clearinggespräch“ und „Coachinggespräch“ zu schmücken pflegt.

Diese Erfahrungen und Beobachtungen waren der Anstoß für die vorliegende wissenschaftliche Arbeit, die nach einer pädagogischen Kompetenz und einer Gesprächskompetenz sucht, die in Anlehnung an das *klassische Coaching* den Betroffenen „wirklich“ weiterhelfen können. Das soll mit dazu beitragen, den *möglichen* Handlungsspielraum in verantwortungsbewusster Weise auszuschöpfen und an einer Weiterentwicklung in der Umsetzung des Coachings in AMS-Maßnahmen zu arbeiten, wenn dieses sinnvoll erscheint.

1.2 Die verwendeten Begriffe

Für Personen, die ein Coaching in Anspruch nehmen, haben sich im alltäglichen Sprachgebrauch verschiedenste Bezeichnungen eingebürgert (Gecoachte, KlientInnen usw.). In dieser Arbeit wird vom Begriff *Coachee* Gebrauch gemacht, um in einer Begriffsgruppe zu verbleiben. Wird generell von einer/m *Gecoachten* gesprochen, findet auch der Begriff *Kunde/-in* Verwendung. Einerseits erinnert dieser Begriff zwar peripher an ein *Konsumieren*, das nicht Ziel eines Coachings sein kann, andererseits verweist *Kunde/-in* etymologisch auf eine/n *Kundige/n* und scheint somit durchaus passend für ein Beratungskonzept, das sich in erster Linie an den KundInnen orientiert. Zum Zweck der einfacheren Lesbarkeit wird auf eine geschlechtergerechte Schreibweise nur bedingt Rücksicht genommen. Vor allem die Begriffe *Coach*, *Coachee* und *Klient*, *Kunde* werden im Singular meist geschlechtsneutral gebraucht.

In den mit den ExpertInnen geführten Interviews konnte beobachtet werden, dass, obzwar oft variabel, überwiegend von *Kunden*, gefolgt von *Klienten* und *Coachees* gesprochen wurde. Weniger heterogen erfolgte die Benennung der *Beschäftigungslosen*: Sechs

ExpertInnen gebrauchten durchgehend den Begriff *Arbeitslose*, zwei ExpertInnen sprachen von *Arbeitsuchenden*. *Arbeitslose* sind dem AMS zufolge Männer und Frauen,

[...] die ihren Wohnsitz – oder mangels eines solchen ihren ständigen Aufenthaltsort – in Österreich haben, dem AMS einen Arbeitsvermittlungsauftrag erteilt haben, der Arbeitsvermittlung zur Verfügung stehen [das sind im Wesentlichen Personen, die sofort eine Beschäftigung aufnehmen können und dürfen, die arbeitsfähig und arbeitswillig sind] und über kein Erwerbseinkommen verfügen, das über der Geringfügigkeitsgrenze liegt (Arbeitsmarktservice Österreich 2007, S. 64).

Arbeitsuchende sind Personen, „[...] welche dem AMS einen Vermittlungsauftrag erteilt haben, dem Arbeitsmarkt aber nicht unmittelbar zur Verfügung stehen, weil [...] [sie] noch in Beschäftigung stehen“ (Arbeitsmarktservice Österreich 2007, S. 64). Vorliegend wird der Begriff *Beschäftigungslose* bewusst dem Begriff *Arbeitslose* vorgezogen, um mögliche negative Konnotationen und Stigmatisierungen zu vermeiden.

Die *Erwachsenenbildung* orientiert sich, namhaften Autoren wie Tietgens und Siebert zufolge, am Subjekt, zielt auf eine umfassende Persönlichkeitsförderung unter Berücksichtigung der oft wechselnden, unkalkulierbaren und subjektiven Bildungsbedürfnisse des einzelnen Erwachsenen (siehe Siebert 1988; Tietgens 1983).

Erwachsenenbildung bezeichnet die Gesamtheit der in der Regel institutionalisierten Lehr-Lern-Prozesse von und mit Erwachsenen. In einem großen Umfang finden solche Lehr-Lern-Prozesse in weiterbildungspolitisch geregelten Räumen statt (zum Beispiel in der Volkshochschule, in der Akademie oder anderen). Gleichwohl umfasst Erwachsenenbildung in der gesellschaftlichen Praxis mehr als nur ihren institutionell geregelten Teil. Als Erwachsenenbildung im weitesten Sinne lassen sich auch sämtliche Lern- und Auseinandersetzungsbemühungen verstehen, die Erwachsene als Autodidakten oder in Selbsthilfegruppen, in Vereinen, Bürgerinitiativen oder als Einzelne absolvieren (Arnold 1996, S. 41).

Weiterbildung dagegen meint zweckgerichtetes, funktionalistisches Lernen und bezieht sich auf den gesellschaftlichen, insbesondere den beruflich-arbeitsmarktpolitischen Qualifikationsbedarf (vgl. Siebert 1988, S. 19ff.). Coachinggespräche in Maßnahmen mit Arbeitslosen reihen sich demgemäß in die *Erwachsenenbildung* ein, vorausgesetzt es handelt sich tatsächlich um *Coaching*. Wird in der vorliegenden Arbeit von *Bildung* gesprochen, ist deshalb auch von *Erwachsenenbildung* die Rede. Bei den dargestellten Bildungsmaßnahmen des AMS handelt es sich nicht um Maßnahmen der fachlichen Weiterbildung oder Umschulung, sondern um Maßnahmen, die auf die Wiedereingliederung der Betroffenen in die Arbeitswelt abzielen.

1.3 Die theoretische Ausgangslage

Die Hoffnung, im Praxisfeld *wirksam* auf Gesprächseinstiege *schwer vermittelbarer Beschäftigungsloser* reagieren zu können, scheint in Anbetracht der aktuell diffusen pädagogischen Diskussion im deutschen Sprachraum eine Fiktion zu sein. Keine der

Theorien kann mit vollständiger Sicherheit zwischen „wirksam“ und „unwirksam“ unterscheiden. Nur eines ist sicher: die *Unsicherheit des Outputs bei pädagogischen Prozessen*. Insbesondere die Bezeichnung *wirksam* erweist sich als paradox angesichts der Spuren, die der Konstruktivismus in der Pädagogik hinterlassen hat. Zum einen scheint, wird von einer *Unkontrollierbarkeit* der Prozesse zwischen Systemen und Menschen ausgegangen, jegliche Orientierung für *kompetentes pädagogisches Handeln* verloren. Zum anderen stellt sich immer mehr die Frage: *Was bedeutet der Konstruktivismus für die Praxis der Pädagogik?*

Coaching ist im Zuge des Rufes nach einer „vertiefenden Professionalisierung“ (Böning 2005, S. 29) zunehmend Thema wissenschaftlicher Studien und akademischer Arbeiten geworden. Diese Untersuchungen beziehen sich jedoch in erster Linie auf die Entwicklung und auf die statuspolitischen Aspekte des Coachings und entbehren einer ernsthaften wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der eigentlichen Coachingtätigkeit (den Problemen, den Heraus- und Anforderungen, den Rahmenbedingungen usw.) und mit den Menschen (ihrer Eigenverantwortlichkeit, Motivation, ihren biografischen und psychosozialen Bedingungen etc.) in einem solchen Coachingprozess. Im Forschungsbereich des Arbeitsmarktes gibt es desgleichen zwar viele Studien zu den harten Fakten über die Jugendarbeitslosigkeit, Wirtschaftsentwicklung, Langzeitarbeitslosigkeit u.Ä., aber nur wenige beschäftigen sich mit der pädagogischen Kompetenz der ProfessionalistInnen in Maßnahmen des AMS, und das obwohl die pädagogischen Maßnahmen in diesem Bereich in Form von Weiterbildungsveranstaltungen, Kursen und Umschulungen zunehmen.

Risse schlägt in ihrer Diplomarbeit „Coaching – eine Beratungsmethode für die direkte Arbeit mit Klient/-innen? Eine Untersuchung der Übertragbarkeit von Methoden aus dem Managementbereich auf die Soziale Arbeit am Beispiel von zwei Einrichtungen für Arbeitssuchende“ vor, ExpertInnen zu befragen (vgl. Risse 2000, S. 15). Diese Anregung wurde vorliegend aufgegriffen, denn die *wahre* Professionalisierung bedarf einer wissenschaftlichen, erkenntnistheoretischen Fundierung und des Einbezugs der Philosophie, der Managementwissenschaften, der Psychologie und der Pädagogik in das Konzept von Coaching (vgl. Schreyögg 1999, S. 138ff.; Birgmeier 2006, S. 20 u. S. 82; siehe dazu auch Rauen 2000; Geissler 2004).

1.4 Die Forschungsfragen

In erster Linie geht es in dieser Arbeit um die Schaffung eines Überblicks über die Entwicklung und die Stellung des Coachings im Allgemeinen und um einen Einblick in das Coachen Beschäftigungsloser im Speziellen. In zweiter Linie wird durch ExpertInneninterviews das *Know-how* der ProfessionalistInnen zu sammeln und zu vergleichen versucht. Theoretische Grundlage und Folie sind das *klassische Coaching* und die *konstruktivistisch-systemische Erkenntnistheorie*.

Die individuelle Beratung der Beschäftigungslosen war immer zentraler Bestandteil der klassischen Arbeit des AMS. Heute nennt sich diese Beratung, speziell im Rahmen von Kursmaßnahmen, *Coachinggespräch*, *Clearinggespräch*, sodass sich berechtigterweise die Frage stellt: *Folgen diese Bezeichnungen einem Modetrend oder unterscheiden sie sich tatsächlich vom herkömmlichen Beratungsgespräch?*

Coaching im Sinne des *klassischen Coachings* unterliegt gewissen Anforderungen in der Umsetzung, die nur bedingt mit der herkömmlichen Beratung konform gehen. Diese Kompetenzen und die entsprechende Aus- oder Weiterbildung müssten von jeder Person, die solche „Coachinggespräche“ führt und leitet, beherrscht und mitgebracht werden. Wie die Praxis zeigt, ist dem aber nicht so. Wenn ein „Beratungsgespräch“ also wirklich ein *Coachinggespräch* werden soll, müssen vorab folgende Fragen geklärt werden: *Wie kann angesichts des spezifischen Interesses des Auftraggebers (AMS) und angesichts der Vorgabe, dass ein Gesprächsverlauf im Sinne des klassischen Coachings intuitiv sein soll, die Umsetzung solcher Gespräche gelingen? Wenn das Coaching vom AMS angeboten wird, spielen dann der Vermittlungsauftrag und die Jobsuche im Gespräch eine Rolle?*

Für das *klassische Coaching* ist die Eigenverantwortung des Klienten eine zentrale Voraussetzung. Speziell für Beschäftigungslose wäre diese Eigenverantwortung (die *echte* Motivation, eine Arbeit zu suchen und zu finden) durchaus wünschens- und erstrebenswert. Es gilt aber zu beachten, dass dem Konstruktivismus zufolge ein Subjekt konstant autonom agiert und in erster Linie versucht, seine Eigeninteressen und Bedürfnisse umzusetzen. *Wie also sollte das Coaching Beschäftigungsloser vor sich gehen, um sowohl die Interessen und Bedürfnisse des Kunden als auch die des AMS zu vertreten, ohne das „echte Coaching“ aus den Augen zu verlieren?*

Die vorliegende Arbeit widmet sich vorrangig dem Blickwinkel der ProfessionalistInnen und ihrer Coachingtätigkeit. Im Zentrum steht, ob und wie die ExpertInnen die

Auswirkungen und den Einfluss, den der Coachingprozess auf die Zielgruppe hat, in Maßnahmen des AMS erleben, beschreiben und beurteilen. Die zentrale Forschungsfrage lautet: *Coaching – mehr als nur ein Modewort in Maßnahmen der aktiven Arbeitsmarktpolitik?*

1.5 Ein kurzer Ausblick auf die verwendete Methode

Das *ExpertInneninterview* im Praxisteil dieser Arbeit orientiert sich an Meuser und Nagel (1997). Mithilfe eines *Interviewleitfadens* werden acht ExpertInnen befragt. In der Auswahl der ExpertInnen wurde auf deren Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Organisationen und Maßnahmen geachtet. Zudem wurde auf die Empfehlung der jeweiligen Organisation eingegangen, um so die Zuweisung des Expertenstatus den erwünschten Kompetenzen seitens der Coachingdachverbände und den Aussagen in den Interviews gegenüberstellen zu können.

Bei den Fragen des Interviewleitfadens handelt es sich um allgemeine Verständnisfragen und um methodische Fragen und Bewertungsfragen, die sich zum Großteil aus der kritischen, theoretischen Auseinandersetzung mit dem Kernthema ergaben. Der Leitfaden dient als Impuls für die gewünscht explorativen, narrativen Antworten der ExpertInnen. Die Auswertung erfolgt mittels *qualitativer Inhaltsanalyse*.

1.6 Eine kurze Kapitelübersicht

In der Einleitung (Kapitel 1) werden das Forschungsinteresse, der theoretische Zugang, die Untersuchungsziele, die verwendete Methode gleichwie die gewählten Begrifflichkeiten und der Aufbau der Arbeit kurz erläutert.

Kapitel 2 (Begrifflichkeit und Positionierung) beschäftigt sich mit dem Begriff *Coaching*, dessen Herkunft, Verwendung und oft missbräuchliche Vermarktung. In weiterer Folge werden die Eingliederung, aber auch die Abgrenzung des Coachingbegriffs in der Erwachsenenbildung und in deren Methoden beschrieben und seine Verwendung und konkrete Umsetzung in Maßnahmen der aktiven Arbeitsmarktpolitik aufgegriffen und strukturiert.

Kapitel 3 (kritische pädagogische Aspekte) versucht die Coachinggespräche – ausgehend vom Konstruktivismus bis hin zur Annahme der *Nichtmachbarkeit* eines intentionierten Lernprozesses – zu hinterfragen und formuliert auf Basis der theoretischen Auseinander-

setzung Praxisfragen, die im Leitfaden für die ExpertInneninterviews Berücksichtigung finden.

Die Kapitel 4 bis 7 (ExpertInneninterviews) bilden das eigentliche Kernstück der Arbeit: Acht ExpertInnen aus unterschiedlichen Feldern der Arbeit mit Beschäftigungslosen stellen sich den zuvor erarbeiteten Leitfragen. Durch Codierung, Kategorisierung und Vergleich werden Zusammenhänge und Sinnstrukturen zu erarbeiten versucht.

Kapitel 8 (Präsentation der Ergebnisse) fasst zusammen und präsentiert die Ergebnisse und Erkenntnisse der empirischen Arbeit. Vorhergehende theoretische Aspekte werden mit den Ergebnissen der Interviews in Verbindung gebracht. Eine Zusammenfassung sowie ein Ausblick und Empfehlungen für ein effizientes Coaching im tendenziell zukunftssträchtigen Bereich der Beschäftigungslosenberatung runden die Arbeit ab.

2 COACHING – EINE KRITISCHE ANNÄHERUNG

2.1 **Begriffsbestimmung**

Auf der Homepage der Erwachsenenbildung Österreich, die vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (bm:ukk) in Kooperation mit dem Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (bifeb) und dem Institut EDUCON herausgegeben wird, findet Rosinger in seinem Beitrag „Funktionsprofil Coach“ eine treffende Metapher für die Entwicklung des Coachings im deutschsprachigen Raum: „Spätestens seit den 1990er Jahren sind dem Begriff Coaching Flügel gewachsen“ (Rosinger 2006, o.S.).

Coaching ist heute ein nahezu inflationär gebrauchter Begriff. Zudem herrscht in dem unüberschaubar gewordenen Markt, der *Coaching feilbietet*, keine Klarheit darüber, wie dieser Terminus zu definieren und somit ab- und einzugrenzen sei. In der Auseinandersetzung mit *Coaching* muss also zuvorderst die Begriffsbestimmung stehen und damit die Untersuchung der ursprünglichen semantischen Konnotationen.

2.1.1 Die etymologische Entwicklung

Das Wort *Coach* stammt nicht, wie oft fälschlich behauptet, aus dem amerikanischen Sprachraum, sondern hat seinen Ursprung in einer (heute zu Ungarn gehörenden) Ortschaft namens *Kocs* [ko^ut^sch], in der im 15. Jahrhundert große, vierrädrige Kutschen erzeugt wurden, um mehrere Personen zu transportieren. Das war zu dieser Zeit die schnellste Möglichkeit, um eine größere Anzahl von Menschen gleichzeitig zu befördern und legte den Grundstein für unseren „Öffentlichen Verkehr“. Bald waren diese vierrädrigen Kutschen nur mehr unter dem Namen ihres Herstellungsortes bekannt, der von den meisten europäischen Sprachen zur Bezeichnung ähnlicher Transportmittel übernommen wurde. So wurde das ungarische „kocsi (szeker)“ im Französischen zu „coche“, im Deutschen zu „kotsche“ und im Englischen zu „coach“ (vgl. Harper 2001, o.S.).

Um 1840 wurde an der Universität von Oxford im Slang das Wort *Coach* für den Instruktor und Trainer bzw. Tutor verwendet, „who ‚carries‘ a student through an exam“ (Harper 2001, o.S.). Für den angelsächsischen Raum ist generell überliefert, dass *Coach* im 19. Jahrhundert für einen *Einpauker* stand, der seinen Schüler während der Prüfungsvorbereitung begleitete, sprich ihm Nachhilfe gab, ihn instruierte und anleitete. Anfangs noch

als „Fehler“ beanstandet, war 1870 das Wort *Coaching* bereits völlig in den englischen Wortschatz integriert (vgl. Random House 2005, o.S.).

1860 ist erstmals dokumentiert, dass der Begriff *Coach* für einen „Sporttrainer“ – anfangs nur für einen Trainer im Bootssport – in Verwendung war, der eine Mannschaft bzw. eine Einzelperson durch Tipps, Anweisungen und Training im Spitzensport begleitete (vgl. Random House 2005, o.S.).

Zwischen 1990 und 2005 kam es auf breiter internationaler Ebene zu einer auffallend inhaltlichen Erweiterung und Ausdifferenzierung sowohl des Coaches als auch der Coachingtätigkeit, die sich nicht zuletzt anhand der Eintragungen in einem Standardwerk wie dem Duden illustrieren lassen:

coachen: [ko: tSn] Sportler oder eine Sportmannschaft auch Manager, Künstler u. Ä. zu trainieren und zu betreuen (Duden 1990, S. 150; Hervorhebung K.Z.).

Coaching: – das Betreuen von Sportlern, Förderung von Mitarbeitern, Beratung von Managern. (Duden 2005, S. 186; Hervorhebung K.Z.).

Coach: 1) im 19. Jh. verwendete vierrädrige Kutsche für vier Personen. 2) Jemand der Sportler oder eine Sportmannschaft auch Künstler trainiert und betreut. 3) jemand – der anhand von wissenschaftlich begründeten Methoden einen Klienten berät und betreut, um dessen berufliches Potenzial zu optimieren. (Duden 2005, S. 186; Hervorhebung K.Z.).

Da aus dem amerikanischen Englisch übernommene Worte zumeist als neu, überraschend, weltoffen, zeitgemäß und interessant eingestuft werden und sie als „importierte Begriffe“ (sie werden zu *Buzz-Wörtern*) einen konnotativen, emotionalen und suggestiven Mehrwert (Aktualität, Modernität, soziale Statusaufwertung, Jugendlichkeit, technische Überlegenheit) besitzen (vgl. Verein Deutsche Sprache 2007, o.S.), hat der Terminus *Coaching* in den letzten Jahren nicht nur an inhaltlicher Breite gewonnen, sondern scheint auch der „ideale“ Begriff für die Vermarktung einer modernen, vielversprechenden pädagogischen Dienstleistung zu sein.

2.1.2 Coaching: vom Sport bis hin zum Management

Mitte des 20. Jahrhunderts setzte sich in der Fachwelt die Annahme durch, dass der sportliche Erfolg nicht nur von bestimmten körperlichen Fähigkeiten und Techniken abhängt, sondern auch mental bedingt ist. Der Coach wurde zu einem fachlichen und auch mentalen Trainer. In den 1960er-Jahren entdeckte Gallwey eine neue Form des Sportcoachings. Um erfolgreich sein zu können, sollten SportlerInnen darin unterstützt werden, ihre inneren, gedanklichen Hindernisse abzubauen. Gallwey nannte dies „Inner Games“

(siehe Gallwey 1974). Diese neue Erkenntnis des *mentalens* könnte man die Geburtsstunde des *Coachings* nennen.

Das Ziel eines Sportcoaches ist es, dass sein Coachee in einem bestimmten Zeitraum das maximale Leistungsvolumen, sprich ein *Mehr*, erreicht und dieses auch wiederholt. Er begleitet und beobachtet seinen Coachee in Situationen, in denen er sportliche Leistungen erbringen muss, die immer gewissen Regeln und einer objektiven Vergleichsmessung unterliegen. Radatz nennt dies „training on the job“ (Radatz 2003, S. 82). Im Gegensatz dazu ist der Coach *im Managementbereich* auf die subjektive Schilderung seines Coachees angewiesen. Ein *Trainieren* und somit eine Festigung sind nur in einem geringen Maße möglich, was die Nachhaltigkeit der Coachingmaßnahmen in Frage stellt. Radatz schreibt:

Veränderungen in der Qualität des Managements oder der Führung werden häufig dadurch erreicht, dass die Dinge nicht schneller oder intensiver, sondern dass sie anders gemacht werden: Sie bekommen eine neue Qualität. Solch eine Qualität des anderen Denkens kann nicht „trainiert“ werden, da jede Situation wieder eine völlig neue individuelle Qualität der Arbeit erfordert – hier müsste vielmehr an den typischen Denkmustern des Coachees gearbeitet werden, als die Leistung vor Ort zu intensivieren (Radatz 2003, S. 83).

Zu Beginn der 1970er-Jahre wurden mentale Betreuungsmethoden auch in der Wirtschaft, vorrangig in amerikanischen Unternehmen – zuerst in der Führungsetage, später in der Personalentwicklung – eingesetzt. Gallwey, sein Schüler Sir John Whitmore und Christian Maier in seinem Institut in Deutschland entwickelten die Methode der *Inner Games* weiter und transferierten sie in den Businesskontext. Grundlage war die Erkenntnis, *dass jeder für sich selbst die besten Kenntnisse hat, ein Problem zu lösen* (siehe Whitmore 1994). Von Whitmore stammt auch ein heute oft und gern zitierter Grundsatz des Coachings: „Coaching setzt das Potential eines Menschen frei, seine eigene Leistung zu maximieren. Es hilft ihm eher zu lernen, als dass es ihn etwas lehrt“ (Whitmore 1994, S. 14).

Ende der 1980er-Jahre begann sich das Coaching als entwicklungsorientierte Führungs- und als karrierebezogene Betreuungsform immer mehr zu etablieren. Zeitgleich eroberte das Coaching den deutschen Sprachraum, und zwar in Form einer „Einzelbetreuung von Top-Managern durch externe Berater“ (Böning 2005, S. 29).

Heute ist zu beobachten, dass die verschiedenen Verbände dazu tendieren, Coaching nicht so sehr im Privatbereich, sondern vielmehr im Management anzusiedeln, ohne jedoch die persönlichen Belange dabei auszuschließen:

Coaching grenzt sich vor allem in der Themenauswahl von anderen beratenden Berufen ab. Der berufliche Kontext und die damit verbundenen persönlichen und zwischenmenschlichen Belange sind Hauptfokus im Coaching – klar zu trennen von Psychotherapie auf der einen Seite und Skilltraining auf der anderen Seite (Österreichischer Dachverband für Coaching 2007a, o.S.).

Coaching ist ein interaktiver, personenzentrierter Beratungs- und Begleitungsprozess, der berufliche und private Inhalte umfassen kann. Im Vordergrund steht die berufliche Rolle beziehungsweise damit zusammenhängende aktuelle Anliegen des Klienten (Rauen 2007, o.S.).

In Deutschland wird das Öfteren zwischen *Businesscoach* und *Life-Coach* unterschieden. Heinisch vom Österreichischen Dachverband bemerkt diesbezüglich:

In Österreich gibt es das Gewerbe der Lebens- und Sozialberatung, welches in Deutschland nicht existiert. Um die Abgrenzung zu dieser Berufsgruppe, bei der der Zugang eher im persönlichen/privaten Lebensbereich liegt, zu wahren, liegt die Betonung des Zugangs zu Themen im Coaching in unserem Verständnis im beruflichen Kontext. Der Mensch wird im Coaching aber als Ganzes wahrgenommen und private/persönliche Themen können ebenfalls zur Sprache kommen. Der Unterschied liegt jedoch im primären Zugang (Heinisch 2006, persönliches Mail an K.Z.).

Im Coaching scheint eine starke Korrelation zwischen beruflichen und privaten Inhalten gegeben zu sein. Bayer zufolge haben vor allem wissenschaftlich gestützte Coachingkonzepte die Einbindung der Persönlichkeit als Ganzes vollzogen und betrachten die Persönlichkeit des Menschen als zentralen Gegenstand des Coachings. Er spricht von Prozessen, „[...] die ‚hinter‘ den so genannten sachlichen Problemen verlaufen, meist sozialer Natur sind und den wirklichen Problemerkern ausmachen“ (Bayer 2000, S. 208).

2.1.2.1 Anlass, Zielgruppe, Form und Honorar

Dem Ergebnis der Böning Studie (2004) zufolge ziehen 34% der Coaches, aber nur 11% der KlientInnen die „Hilfestellung bei persönlichen Problemen“ für die Definition von Coaching heran (vgl. Böning-Consult 2004, S. 15). Das könnte daran liegen, dass persönliche Probleme selten der Anlass sind, um ein Coaching in Anspruch zu nehmen, im Verlauf des Coachings, dessen Ziel zumeist eine Leistungssteigerung im Unternehmen ist, Persönliches aber unweigerlich ein Thema wird.

Abb. 1: Der Anlass für Coaching (Böning-Consult 2004, S. 20)

Basis: 70 Personalmanager	Basis: 50 Coaches
Organisationale Veränderungsprozesse 46%	Bearbeitung persönlicher/beruflicher Probleme 52%
Neue Aufgabe/Funktion/Reife/Position 43%	Karriereplanung/Neuorientierung, Weiterentwicklung 50%
Führungskompetenzentwicklung 34%	Persönliche Potenzialentwicklung 44%
Bewältigung/Regelung von Konflikten 33%	Neue Aufgabe/Funktion/Rolle/Position 42%
Persönliche Potenzialentwicklung 31%	Führungskompetenzentwicklung 36%
Aus Analysen/Führungsinstrumente heraus 27%	Bewältigung/Regelung von Konflikten 30%
Bearbeitung persönlicher/beruflicher Probleme 24%	Verbesserung der Zusammenarbeit 30%
Karriereplanung/Neuorientierung, Weiterentwicklung 20%	Organisationale Veränderungsprozesse 24%
Kommunikation, soziale Kompetenz 17%	Aus Analysen/Führungsinstrumente heraus 18%

Die „Entwicklung der Führungskompetenz“, die „Persönlichkeits- und Potenzialentwicklung“ sowie die „Vorbereitung auf neue Funktionen und Aufgaben“ sind drei der fünf Anlässe für Coaching, die sowohl von PersonalmanagerInnen als auch von Coaches laut Böning Studie am häufigsten genannt wurden (siehe Abb. 1). Schreyögg wiederum nannte 1999 die „Krise“ den häufigsten Anlass für die Inanspruchnahme eines Coachings, gefolgt von dem „Bedürfnis nach Weiterentwicklung“ (Schreyögg 1999, S. 72).

Neben den offiziell formulierten Funktionen, die das Coaching aus Sicht der Unternehmen besitzt und die u. a. von Böning untersucht wurden, existieren laut Taffertshofer aber auch latente und verborgene Funktionen, die kaum nach außen kommuniziert werden. Darunter fallen Aspekte wie die „Gewinnung von Zeit“, die „Zurechnung von Verantwortung“, die „Konkretisierung der Problemwahrnehmung“, „Belohnung“, „Bestrafung“, „Karriere-zwecke“ oder um zu „zeigen, wie *trendy* man sei“ (siehe Taffertshofer 2007).

Als zentrale Zielgruppe des Coachings ermittelte die Böning Studie (2004) Personen aus dem mittleren Management (vgl. Böning-Consult 2004, S. 16). Die Praxis zeigt, dass sich Coaches, ob im privaten oder beruflichen Kontext, vorwiegend um ein *elitäres Klientel* (wie SpitzenmanagerInnen, Führungskräfte, wohlhabende Privatpersonen) kümmern, die sich Honorare von durchschnittlich 50 Euro bis 300 Euro und mehr pro Stunde leisten können. Böning erhob in einer Studie (2002), dass 36% der Führungskräfte, 22% des Top-Managements und der 1. Ebene, 19% der Schlüsselpersonen, 10% der Nachwuchsführungskräfte und nur 12% der Angehörigen der restlichen Ebenen und zu 1% Teams gecoacht werden (vgl. Böning 2002, S. 35).

Einzelcoaching ist dabei die häufigste Coachingform, gefolgt von *Gruppencoaching* und *Projektcoaching* (vgl. Böning-Consult 2004, S. 17f.). Birgmeier spricht, die ganze Coachingszene beleuchtend, von einem circa 90%igen Anteil an Einzelcoaching (Birgmeier 2006, S. 63).

2.1.3 Das klassische Coaching

Der erste österreichische Coachingkongress in Wien im Oktober 2004 mit seinem reichen Angebot an unterschiedlichsten Definitionen, Zugängen und Methoden demonstrierte, dass es unmöglich ist, Coaching als klares Konzept darzustellen.

Birgmeier hat in seiner aktuellen Studie 33 Definitionen von CoachingautorInnen und CoachingexpertInnen analysiert und kam zu dem Ergebnis, dass es sich dabei um eine

„individuelle Vermarktung“ der jeweils „eigenen Philosophie“ des Begriffes handelt. Jede/r besitzt ihre/seine eigene Definition und so existieren genau so viele Definitionen, wie es Coaches gibt (vgl. Birgmeier 2006, S. 34). Böning spricht in diesem Zusammenhang von einem „Container-Begriff“, in den ein „jeder hineininterpretiert, was er gerade braucht, um das eigene Dienstleistungsangebot möglichst attraktiv erscheinen zu lassen“ (Böning 1994, S. 171f.). Zu denken gibt, dass in diesen Definitionen die Begriffe „Krise“, „Leid“ und „Handlungsunfähigkeit“ überwiegen und der potenzielle Coachingkunde in erster Linie als „hilfsbedürftiges Wesen“ dargestellt wird (vgl. Birgmeier 2006, S. 54f.). Coaching, das in Anspruch genommen werden kann, um sich persönlich und beruflich weiterzuentwickeln und die eigenen Stärken, Kompetenzen, Fähigkeiten und Ressourcen auszubauen und zu ergänzen, wird so auf eine Hilfsmaßnahme zur „Überwindung und Lösung von Problemen/Defiziten oder [...] zur Entwicklung und zum Aufbau von Weiterentwicklungsvorhaben“ (Birgmeier 2006, S. 74) reduziert.

Die deutschen und österreichischen Verbände, obzwar sie über keine einheitliche Definition von Coaching und damit weder über ein *einheitliches Konzept* noch über eine übergeordnete Distanz verfügen, bemühen sich um eine einheitliche, klare, qualitätsvolle Linie. Der deutsche Bundesverband für Coaching, ein führender Verband im deutschsprachigen Raum, setzt Coaching – so wie Loos (vgl. Loos 1991, S. 15) – eindeutig in einen Businesskontext:

Coaching ist die professionelle Beratung, Begleitung und Unterstützung von Personen mit Führungs-/Steuerungsfunktionen und von Experten in Unternehmen/Organisationen. [...] Als ergebnis- und lösungsorientierte Beratungsform dient Coaching der Steigerung und dem Erhalt der Leistungsfähigkeit. Als ein auf individuelle Bedürfnisse abgestimmter Beratungsprozess unterstützt ein Coach bei der Verbesserung der beruflichen Situation und dem Gestalten von Rollen unter anspruchsvollen Bedingungen. Durch die Optimierung der menschlichen Potenziale soll die wertschöpfende und zukunftsgerichtete Entwicklung des Unternehmens/der Organisation gefördert werden (Deutscher Bundesverband für Coaching, 2007, o.S.).

Der berufliche Kontext bildet auch den Rahmen für die vom Österreichischen Coaching Dachverband – Austrian Coaching Council (ACC) vorgenommene Definition:

Coaching ist ein interaktiver personenzentrierter Beratungs- und Begleitungsprozess im beruflichen Kontext, der zeitlich begrenzt und thematisch (zielorientiert) definiert ist. Die individuelle Beratung von einzelnen Personen, Gruppen oder Teams richtet sich auf die Arbeitswelt bezogene, fachlich-sachliche und/oder psychologisch-soziodynamische Fragen beziehungsweise Problemstellungen (Österreichischer Dachverband für Coaching 2007a, o.S.).

Dagegen berücksichtigen die Internationale Coaching Föderation (ICF) und damit auch die International Coach Federation Österreich (ICF-A) in ihren Definitionen verstärkt das private Umfeld:

Coaching is partnering with clients in a thought-provoking and creative process that inspires them to maximize their personal and professional potential. Coaching is an ongoing relationship which focuses on

clients taking action toward the realization of their visions, goals or desires. Coaching uses a process of inquiry and personal discovery to build the client's level of awareness and responsibility and provides the client with structure, support and feedback. The coaching process helps clients both define and achieve professional and personal goals faster and with more ease than would be possible otherwise (International Coach Federation 2007, o.S.).

Böning-Consult belegte in der Böning Coaching-Studie (2004), dass das Verständnis von Coaching bei den Coaches in Deutschland (es wurden 50 befragt) zumindest weniger heterogen ist als bei ihren KlientInnen. Im Vordergrund ihrer Arbeit steht der Entwicklungs- und Entfaltungsprozess ihrer KundInnen, was auch deren Begleitung bei der Umsetzung zumeist berufsbezogener Ziele beinhaltet (vgl. Böning-Consult 2004, S. 15).

Dilts dagegen sieht Coaching vornehmlich als Unterstützung und Förderung von Veränderungsprozessen. Der Tradition des Kommunikationsmodells Neurolinguistisches Programmieren (NLP) folgend, soll Coaching als ein „professionell geschaffener Kontext“ (Dilts 1999, S. 7) verstanden werden, in dem durch den Einsatz veränderungswirksamer Kommunikation ein Wandel gestaltet werden kann. Die Hauptaufgabe eines Coaches ist es, „Veränderungen und Innovationen“ (Dilts 1999, S. 7) zu ermöglichen. Das bedeutet, Interventionen so zu gestalten, dass die gewünschten oder notwendigen Veränderungen leichter und reibungsfreier erreicht werden können. Coaching wird so zu einer Anleitung und Förderung, „die Personen dabei unterstützt, sich erfolgreich zu verändern, zu wachsen und auf verschiedenen Ebenen zu entwickeln“ (Dilts 1999, S. 7). Ergänzend muss betont werden, dass es dabei nicht um eine von außen obstruierte, erzwungene Veränderung gehen kann und darf.

Fazit ist, dass beim *klassischen Coaching* der Fokus auf das *Subjekt* gerichtet ist. Coaching ist – darin zumindest sind sich alle ProfessionalistInnen einig – eine Form der *Unterstützung und Begleitung*, die sich primär am Coachee orientiert. Die Schlagworte „lösungs- und zielorientiert“, „verbessern“, „steigern“, „individuell“, „Prozessebene“, „Unterstützung und Eigeninitiative“ versprechen einen *Lernprozess*, in dem sich der *Klient/Kunde* und sein *Unterstützer*, anders ausgedrückt: *Profession* und *Lernender* gegenüberstehen.

2.1.4 Methode, Profession oder Beratung?

Birgmeier (2006, S. 121-131) nennt Coaching in Anlehnung an die Definitionen der Sozialpädagogik eine *Methode* mit der Argumentation, dass beim Coaching der „Weg der Hilfeleistung“ im Zentrum steht: „Coaching ist eine spezifische personenzentrierte Beratungs-, Begleitungs- und Betreuungsmethode und ein Personalentwicklungsmittel“ (Birgmeier 2006, S. 121).

instrument“ (Birgmeier 2006, S. 11). Aus Sicht der Coaches ist Coaching aber mehr „Profession“ als Methode, was Birgmeier damit erklärt, dass die ProfessionalistInnen vorrangig daran interessiert sind, ihre eigenen lukrativen „Claims“ im Beratungs- und Dienstleistungssektor abzustecken: Wäre Coaching „tatsächlich“ eine Methode, wäre sie nämlich professionsübergreifend einsetzbar. Einige ExpertInnen wollen Coaching als Oberbegriff für die verschiedenen im Coaching verwendeten Methoden verstanden wissen. Unter den Begriff Methode subsumieren sie „standardisierte Handlungsweisen zum Erreichen von strategischen Zielen“ (Risse 2000, S. 14).

Wenn Böning im Zusammenhang mit Coaching von einer „vertiefenden Professionalisierung“ spricht, fehlen den ausübenden Coaches wissenschaftlich fundierte Bezugsrahmen, vor allem jene, die sich mehr mit dem eigentlichen Wesen und den Inhalten des Coachings beschäftigen als mit seiner „Vermarktung“ und „Dynamik“ (vgl. Birgmeier 2006, S. 139). Als Beispiel hierfür sei die Studie „Bedeutung und Einsatz von Coaching in der Personalentwicklung“ der PEF-Privatuniversität für Management, Wien (2004) erwähnt, die mit ihren 261 Fragebögen zu diesem Zeitpunkt als die umfassendste Studie im deutschsprachigen Raum zum Thema Coaching galt. Die Durchführenden waren vielmehr an markttechnischen Ergebnissen – ganze 80% der Befragten beurteilten ihre persönliche Erfahrung mit Coaching als „positiv“ (PEF Forschungsbericht 2004, S. 23) – interessiert, als an einer kritischen Perspektive, die den Coachingprozess selbst zum Gegenstand hat.

Birgmeier lokalisiert Coaching im Kontext der Beratung. Titscher zufolge kann Beratung

verstanden werden als Lernprozess, der von Systemexternen unterstützt wird, in eigens dafür konstruierten Situationen stattfindet und beratungseigenem Know-how folgt. Leistungsinhalt ist die Bearbeitung von Interaktionsmustern beziehungsweise -regeln, die (hinsichtlich der Umwelt) als problematisch definiert werden und deren Verknüpfung mit sachlichen Problemen, durch Anregungen zur Neuinterpretation, anschlussfähige Interventionen, den Vergleich von Selbst- und Fremdbeschreibung um Orientierung zu ermöglichen (Komplexität zu reduzieren) und die Handlungsspielräume (des Klienten) zu vergrößern (Titscher 1997, S. 29).

1997 versuchte Titscher eine Typologie zu entwerfen, um die unterschiedlichen Rollen der Consultants zu systematisieren. Er unterschied dabei zwischen: Fachberater, Coaching, Fach- und Prozessberater, Organisationsberatung und Organisationsentwicklungsberatung (vgl. Titscher 1997, S. 34).

Nothdurft (1994) konnte empirisch aufzeigen, dass die Beratung ein „asymmetrischer Interaktionstyp“ ist (vgl. Nothdurft 1994, S. 16). Die Asymmetrie zwischen den Beteiligten manifestiert sich im Einzelnen in Differenzen das Fachwissen betreffend, in

unterschiedlichen Sichtweisen auf den Gegenstand der Beratung, in der unterschiedlichen Distanz zum Problem, der unterschiedlichen Betroffenheit und in Unterschieden in den Handlungs- und Lösungsmöglichkeiten. Diese „konstitutiven Divergenzen“ erst machen das Beraten zu einem sozial dermaßen „produktiven Kommunikationsereignis“, gleichzeitig sind sie eine systematische Quelle für Missverständnisse, Störungen, Komplikationen oder Enttäuschungen in Beratungsgesprächen (vgl. Nothdurft 1994, S. 7f.). Kennzeichnend für Beratungsgespräche scheint damit das spezifische Spannungsverhältnis zwischen Perspektivendivergenzen in ihrer beratungskonstitutiven Funktion und Perspektivendivergenzen in ihrer Konflikte verursachenden Funktion zu sein. Dieses Spannungsverhältnis müssen die Beteiligten ertragen und interaktiv bewältigen. Schröder nennt dies ein „Beratungsparadox“ (Schröder 1994, S. 91).

Für Pichler ist Coaching vorrangig eine „Prozessberatung“, deren Fokus den Personen, Gruppen und Organisationen gilt und die den Prozess an sich in den Mittelpunkt rückt (vgl. Pichler 1996, S. 178). Das European Handbook of Management Consultancy (1995) unterscheidet darüber hinausgehend generell zwischen einer *Expertenrolle* und einer *Prozessrolle*:

An expert is expected to have in-depth knowledge of a particular field and gives the company advice, the focus of which is to find solutions based on the consultant's repertoire of knowledge. The dominant perspective in such consultation is the search for the "right" solution. A "process" consultant is often perceived as contributing to learning and development processes which enable the company to solve its own problems (European Handbook of Management Consultancy 1995, p. 111).

Fazit ist, dass Coaching zwar Beratung ist, sich aber ganz klar von der *klassischen Beratung* auf Basis folgender Grundregeln unterscheidet: Coaching wird als *Prozess begleitend und als nicht direktiv* definiert. Es geht nicht um Instruktion, sondern um die Begleitung eines Prozesses. Darin spiegelt sich die gegenwärtig zu beobachtende Tendenz, dass in der Erwachsenenbildung die Prozessbegleitung präferiert wird und der Trainer zusehends die Rolle des *Moderators* einnimmt (siehe Arnold 1991).

2.1.5 Abgrenzung zum Training, zur Psychotherapie und zur Supervision

Titscher als auch von Sassen und Vogelauer zufolge sind *TrainerInnen* immer PädagogInnen, die auf bestimmten *Gebieten ExpertInnen* sind und dank ihrer Expertise wissen, was andere lernen sollten und wie ihnen dieses Wissen zu vermitteln ist. TrainerInnen sind also PädagogInnen und keine BeraterInnen. BeraterInnen sollten in der Klientenfirma denn auch nicht als TrainerInnen auftreten (vgl. Titscher 1997, S. 35). „Der

Trainer setzt Lernimpulse durch gezielte Referate, Spiele, Übungen usw. Der Trainer bringt den Kunden in konkrete (Lern-)Situationen, in denen dieser durch Erfahrung lernen kann“ (Sassen/Vogelauer 1998, S. 33).

In seiner professionellen Form ist Coaching hingegen meist eine personenbezogene Einzelberatung durch einen Externen: „Der Coach hilft beim Angehen von konkreten Aufgaben, Veränderungen, Problemen im Arbeits- und Berufsleben, in der sachliche, menschlich-soziale und konzeptive Aspekte verwoben sind“ (Sassen/Vogelauer 1998, S. 33). Wichtig ist, dass im Gegensatz zum Training die konkreten Aufgaben primär aus der Situation des Kunden selbst hervorgehen. Das Praxishandbuch „Methoden der allgemeinen Berufs- und Arbeitsmarktorientierung“, herausgegeben von der Einrichtung für Analyse, Bildung und interdisziplinären Forschung (abif) im Auftrag des AMS, postuliert folgende Unterscheidungen zwischen Training, Coaching und der Fachberatung (siehe Abb. 2):

Abb. 2: Der Unterschied zwischen Training, Coaching und Fachberatung (abif 2006, S. 18)

Training	Coaching	Fachberatung
Pädagogisch-didaktische Methoden des Trainings	Methodenvielfalt der Prozessberatung: Verwendung unterschiedlicher (z. B. systemischer) Methoden und Interventionen	Fachliche Unterweisungen
Wechsel zwischen ProzessberaterIn und FachberaterIn	Die Rolle des Prozessberaters / der Prozessberaterin als GesprächspartnerIn und ExpertIn für den Prozess	Die Rolle des Fachberaters / der Fachberaterin als GutachterIn und RatgeberIn bzw. ExpertIn
Im Hinblick auf die Gruppe beziehungsorientiert, tendenziell sachorientiert.	Beziehungsorientiert, hat die Beziehungsaufnahme und -gestaltung als Ziel	Sachorientiert, eine Beziehungsaufnahme ist bestenfalls ein Nebenprodukt
Der / Die TrainerIn bestimmt Inhalt und Ablauf in Absprache mit der Gruppe; der / die TeilnehmerIn behält die Verantwortung für sein / ihr Handeln zum Teil.	Coach und Gecoachte / r bestimmen zusammen Inhalt und Ablauf; der / die Gecoachte behält die Verantwortung für sein / ihr Handeln	BeraterIn bestimmt den Inhalt und Ablauf und nimmt gegebenenfalls dem / der Klienten / Klientin die Verantwortung für die Entscheidung ab.
Der / Die TrainerIn wechselt zwischen Prozessverantwortlichem / Prozessverantwortlicher und FachexpertIn. Tendenziell besteht immer die Gefahr eines Beziehungsgefälles.	Idealerweise kein Beziehungsgefälle zwischen Coach und Coachee	Der / Die BeraterIn ist als FachexpertIn in dem spezifischen Fachgebiet überlegen.
TrainerIn erarbeitet gemeinsam mit der Gruppe die Lösung.	Coach erarbeitet zusammen mit dem Coachee eine Lösung	Der / die FachberaterIn „löst“ das Problem seines Klienten / ihrer Klientin (oder nimmt dies zumindest an)
Freiwilligkeit ist vorteilhaft, aber nicht immer gegeben.	Freiwilligkeit als Voraussetzung / ist aber in der BO-Praxis nicht immer gegeben	Oft äußere – z. B. finanzielle, betriebswirtschaftliche – Sachzwänge
Ziele: Berufliche Zielfindung und Verhaltensänderung der TeilnehmerInnen	Ziel: Hilfe zur Selbsthilfe	Ziel: Erarbeitung einer Lösung und des Lösungsweges

Coaching ist *keine* Psychotherapie, bedient sich aber teilweise der Techniken, wie sie auch in verschiedenen psychotherapeutischen Schulen eingesetzt werden (etwa in der Kurzzeittherapie). Der entscheidende Unterschied zwischen Coaching und Psychotherapie ist, dass sich Coaching prinzipiell an *Gesunde* richtet, die ihre Probleme durchaus noch *alleine lösen könnten* und vor allem die nötigen *Ressourcen* hierfür mitbringen. Mithilfe der Beratung sollen die Probleme „nur“ effektiver gelöst werden. Psychische Erkrankungen und Abhängigkeitsprobleme sind nicht das Tätigkeitsfeld eines Coaches.

Die Psychotherapie ist trotz Aufklärungsarbeit mit *Krankheit* und *Abnormalität* behaftet, sodass sich KundInnen gerne zuerst dem Coaching zuwenden, wenn sie Unterstützung bei der Bewältigung ihres Lebens suchen. Die Abgrenzung zur Therapie ist oft eine Gratwanderung. Häufig muss auf entsprechende Therapiemaßnahmen und -einrichtungen verwiesen werden (siehe Abb. 3).

Abb. 3: Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Coaching und Psychotherapie (Rauen 2003a, S. 289ff.)

	Coaching	Psychotherapie
Gemeinsamkeiten:	Verwendung psychotherapeutischer Methoden und Interventionen Analyse der Wahrnehmung der Aufgaben und der Gestaltung der Rolle Die Rolle des Beraters als Zuhörer und Gesprächspartner Beschäftigung mit den Erlebnissen des Klienten Reflektierende Verfahren Beziehungsaufnahme und -gestaltung als Ziel Hauptsächlich praktiziert durch externe Berater Verhaltenserweiterung beziehungsweise -flexibilisierung beim Klienten	
Unterschiede:	Wurde im Profit-Bereich entwickelt und wird dort hauptsächlich angewendet	Non-Profit Bereich als Anwendungsgebiet
	Die Selbstwirksamkeits- und Selbstregulationsfähigkeiten müssen noch funktionstüchtig sein	Der Mangel an diesen Fähigkeiten macht in der Regel eine Psychotherapie notwendig
	Für schwerwiegende psychische Probleme ungeeignet	Explizite Ausrichtung auch auf schwere psychische Probleme
	Coach und Klient bestimmen zusammen Inhalt und Ablauf, der Klient behält die Verantwortung für sein Handeln	Oftmals Übernahme der Verantwortung durch den Therapeuten, der auch Inhalt und Ablauf bestimmt
	Zielorientierte Bearbeitung von Problemen, Erreichen eines Soll-Zustandes	Oftmals ursachenorientiertes Analysieren von Problemen (nicht ausschließlich)
	Meist sehr hohe Kosten bei den Varianten mit externem Coach	Kosten werden in der Regel von der Krankenversicherung übernommen
	In der Regel kurz- bis mittelfristige Maßnahme	Oftmals lange Dauer

Coaching und Supervision unterscheiden sich primär hinlänglich ihrer unterschiedlichen Zielgruppe und der ökonomisch weniger lukrativen Positionierung der Supervision am Markt. Ihren Ausgang hatte die Supervision im *Non-Profit* Bereich, in ihrer Funktion für *SozialarbeiterInnen*, um Belange ihrer *beruflichen* Arbeit speziell im Hinblick auf den Kontakt mit ihren KlientInnen zu reflektieren. Dazu gehören die Arbeit mit Gruppen und die Teamsupervision. Zielgruppe sind SozialarbeiterInnen, ehrenamtliche MitarbeiterInnen in der Freiwilligenarbeit, TeilnehmerInnen einer Weiterbildung, TherapeutInnen und BeziehungsarbeiterInnen. Supervision ist eine „Hilfe für Helfer“, „Beratung der Berater“ oder aus systemischer Sicht eine „Beratung zweiter Ordnung“ (vgl. Belardi 2006, S. 315).

Obwohl die Supervision kostengünstiger als Coaching ist und es auch Anstrengungen gibt, im Management von Unternehmen Fuß zu fassen, wurde die Supervision im Profit-Bereich nicht so angenommen wie das Coaching.

Coaching, Supervision und Psychotherapie lassen sich also in erster Linie anhand ihrer Zielgruppe unterscheiden und weniger aufgrund ihrer inhaltlichen und methodischen Belange. Coaching widmet sich den elitären Führungskräften im Management, Psychotherapie den Menschen mit eingeschränktem Selbstmanagement und die Supervision widmet sich dem Sozialbereich, den Non-Profit-Organisationen.

2.1.6 Der „Beratungsboom“

Im Anschluss an den Transfer des Coachings in den Wirtschaftsbereich in den 1970er-Jahren kam es Anfang der 1990er-Jahre zu einer Differenzierung in verschiedene neue Anwendungsbereiche (Gruppen-Coaching, Führungskräfte-Training, Team-Coaching, Projekt-Coaching, EDV-Coaching usw.). Gegen Ende der 1990er-Jahre wurde Coaching geradezu „populär“ und viele BeraterInnen begannen sich auf Basis ihrer *Selbsteinschätzung* „Coach“ zu nennen (vgl. Böning 2005, S. 29).

Seit 2002 zeichnet sich eine rasante Entwicklung ab: Es kommt zu einer „vertieften Professionalisierung“ durch die zielgruppenspezifische und methodisch differenzierte Anwendung des Coachings; zu einer Erhöhung der Qualitätsanforderungen an das Coaching in der Praxis sowie ansatzweise zu einer Markttransparenz trotz der zunehmenden Unübersichtlichkeit des Marktes. Praxis und Ausbildung werden zu standardisieren versucht, die Forschung wird intensiviert, Kongresse und internationale Vernetzung nehmen zu. Gleichzeitig wird jede beliebige Tätigkeit zum „Coaching“ erklärt, wenn sie eine Form des Gesprächs oder der Beratung umfasst. Dazu zählen etwa das „Dance-Coaching“, das „Astrologie-Coaching“ (vgl. Böning 2005, S. 29).

Coaching liegt also stark im Trend und sorgt mit dem Slogan „Hilfe zur Selbsthilfe“ für Furore (vgl. Birgmeier 2006, S. 11). Oft werden klassische Beratungs- oder Trainingsmaßnahmen auch einfach nur „umetikettiert“ oder Coaching dient als Deckname für irgendwelche dubiosen „Mutationen“ (vgl. Rauen in: Birgmeier 2006, S. 32) wie das „Language-Coaching“, „Webdesign-Coaching“, „Health-Coaching“, „Hausbau-Coaching“ und „Text-Coaching“.

Aus psychologischer Sicht verspricht Beratung Sicherheit, Orientierung und Hilfe beim Finden von Alternativen und ist somit eine gute Basis für das Treffen von Entscheidungen. Im Trubel der gesellschaftlichen Entwicklungen scheint es zunehmend hilfreich, seine Entscheidungen unter dem sicheren Schutz der Wohlinformiertheit, der Wohlberatenheit zu treffen (vgl. Egger 2004, S. 128 u. S. 131). Achenbach spricht auch von der „Achillesferse des Individualismus“ (Achenbach 1997, S. 201f.). Der *Orientierungsbedarf* ist enorm und erklärt einen erhöhten Bedarf an Beratung (vgl. Titscher 1997, S. 9f.).

Im Businessbereich ist immer mehr von *Subjektivierung* die Rede, die *Bedeutung des Personals* wird zunehmend erkannt. Das ist mit ein Grund für die steigenden Investitionen in MitarbeiterInnen und in die Führungsebene in Form von Weiterbildung, wobei das flexible individuelle Coaching den zeitaufwendigen, schwieriger zu organisierenden Seminaren zunehmend vorgezogen wird. Auch der Beratungsmarkt am Dienstleistungssektor unterliegt dem Wettbewerb und so reagieren auch Beratungsinstitute auf die neuen Möglichkeiten des Marktes, suchen „Produkte“, die sich vermarkten lassen. Man spricht in diesem Kontext von „education market“ oder „education business“ bzw. von „market of pedagogical products and services“ (Egger 2004, S. 130) und von einer „personen-zentrierten Dienstleistung“ (Birgmeier 2006, S. 12).

Der „Markt für Menschenbehandlung“ (people processing) beschäftigt heute mindestens ein Viertel der Arbeitskräfte und befindet sich im Steigen (vgl. Hutmacher 2002, S. 180). Böning spricht von einer Phase der Professionalisierung (vgl. Böning 2005, S. 29), der für eine „vertiefende Professionalisierung“ vor allem wissenschaftliche Arbeiten zu anthropologischen und erkenntnistheoretischen Aspekten des Coachings fehlen. Zu sehr liegt der Fokus auf professionspolitische Aspekte, ohne die grundlegenden Überlegungen einer empirisch geprüften Relevanz ihres Tuns herzuleiten (vgl. Birgmeier 2006, S. 20).

2.1.6.1 Der „Beratungsboom“ in Zahlen

Den Bedeutungszuwachs des Coachings diagnostizierte die Böning-Studie (1998) anhand der zunehmenden Anzahl der KlientInnen und anhand der Popularität des Coachings in den Medien (vgl. Böning-Consult 2004, S. 35). In der Böning-Studie (2004) waren 88% der 70 befragten Personalmanger von einer Bedeutungszunahme des Coachings überzeugt. Von den 50 befragten Coaches vertraten diese Meinung 84%, 6% meinten, dass Coaching an Bedeutung verlieren würde (vgl. Böning-Studie 2004, S. 39). Da neben den Coaches auch

die Personalmanager die zukünftige Entwicklung als positiv bewerten, kann dies durchaus als ein kräftiges Signal für den Coachingmarkt gedeutet werden.

2004 stellte die empirische Studie von Böning-Consult den Grad der Erfolgsmessung zur Diskussion. 72% der Personalmanager vertraten die Ansicht, dass Coaching für den Gecoachten *im hohen Maß erfolgreich* ist, 52% gaben an, dass es für das Unternehmen *nützlich* sei. 7 bis 9% machten *keine Angaben*. Interessant ist, dass die Coaches den Erfolg für den Klienten mit 92% bezifferten, aber den Erfolg fürs Unternehmen mit nur 72% (vgl. Böning-Consult 2004, S. 25).

In nur etwa 60% der Unternehmen wird, gemäß Birgmeier, der Erfolg des Coachings mithilfe von *Feedbackgesprächen* „gemessen“. 84% der Coaches gaben an, den Erfolg zu *evaluieren*. Birgmeier spricht in diesem Zusammenhang von einem möglichen „Dienstleistungsplacebo“, das durch einen besonders charismatischen Coach verabreicht werden kann (vgl. Birgmeier 2006, S. 269).

Tatsache ist, dass keine *einheitliche* Beurteilung des Coachingerfolges möglich ist. Die Wirkung ist auch insofern kaum messbar, als das Unternehmen bzw. die einzelne Person keinen *Ceteris-paribus* Bedingungen unterliegt. Im Laufe der Zeit ist nicht mehr ausmachbar, was der Effekt des Coachings war oder welche anderen Effekte die Veränderungen im System bewirkt hatten.

Stahl und Marlinghaus stellten zudem fest, dass die Mehrzahl der Coaches Techniken anwenden, welche noch nicht ausreichend überprüft sind oder die nach Ergebnissen der Psychotherapieforschung eine geringe Wirksamkeit aufweisen, wie beispielsweise NLP, Trance oder Bioenergetik (vgl. Marlinghaus/Stahl 2000, S. 203-207). Die Reihung der verwendeten Techniken in der von Marlinghaus und Stahl durchgeführten Studie ergab folgende bevorzugt eingesetzten Techniken: Systemische Therapie bzw. Kommunikationstherapie 38%, NLP 36%, Gestalttherapie 29%, Transaktionsanalyse 24%, Psychoanalyse 20%, Verhaltenstherapie bzw. -modifikation 16%, Verfahren der Partner- und Familientherapie 9%, Zeit- und Selbstmanagementtechniken 9%, Psychologische Testverfahren und andere diagnostische Verfahren 9%, Gesprächstherapie 7%, Sonstiges (Hypnose, Logotherapie, Bioenergetik, Psychodrama etc.) 56% (vgl. Marlinghaus/Stahl 2000, S. 203-204). Auffallend ist, dass ein Großteil der Techniken aus der Psychotherapie stammt und nur ein geringer Teil aus der Supervision.

2.1.7 Coaching im „rechtsfreien Raum“?

2.1.7.1 Beruf oder Gewerbe?

In Österreich existiert kein eigenes gesetzlich anerkanntes Gewerbe für Coaching. Coaching wird explizit dem Gewerbe des *Unternehmensberaters* und dem Gewerbe des *Lebens- und Sozialberaters* zugeordnet. So findet sich beispielsweise auf der Website der Wirtschaftskammer Österreichs (WKO) Coaching als eine von mehreren Tätigkeitsbereichen unter der Rubrik *Beratungsfelder* im Berufsbild *Unternehmensberater* (vgl. Wirtschaftskammer Österreich 2004, S. 9f.) und in der Lebens- und Sozialberatungsverordnung wird Coaching als eine mögliche *Methodik* der Lebens- und Sozialberatung angeführt (vgl. Wirtschaftskammer Österreich 2006, S. 1-4.)

Grundsätzlich ist das Coachen als *ergänzende Dienstleistung* im Rahmen einer Tätigkeit im gewerblichen Beratungsbereich (PR- und Marketingberater, Steuerberater, Wirtschaftstreuhänder etc.) erlaubt. Coaching, Supervision und Beratung sind zumal auch im *Tätigkeitskatalog* der Gesundheitsberufe, der Psychotherapie, der klinischen Psychologie und Gesundheitspsychologie (Neue Selbstständige) offiziell enthalten.

Harramach, Rechtsanwalt und Sprecher der Wirtschaftstrainer in der WKO, ließ in der Ausgabe Juni/August 2005 des Magazins „Trainer“ keinen Zweifel daran, dass der Ausdruck „Coaching“ als Berufsbezeichnung nur den im Gewerbe des Unternehmensberaters und/oder des Lebens- und Sozialberaters verankerten Personen zusteht (vgl. Harramach 2005, S. 22). Jeder Unternehmensberater und jede Unternehmensberaterin kann demnach im Rahmen der Gewerbeberechtigung Coaching ausüben. Braun von Trinergy International ist hingegen der Ansicht, dass die Tätigkeit des Coachens im Zusammenhang mit Rhetorikcoaching, Mentaltraining, Lernunterstützung, Supervision, Kompetenzentwicklung auch außerhalb dieser Verankerung legal ist (vgl. Braun 2005, S. 25). Die Wirtschaftskammer Österreich schreibt:

Selbstverständlich steht es anderen Berufen frei, im Rahmen ihrer Gewerbeberechtigung auch die Bezeichnung „Coaching“ zu verwenden, wenn es um eine Einzelbetreuung von Personen in ihrem Fachgebiet geht. Z.B. könnte ein Tischler „Tischlereicoaching“ dafür verwenden, wenn er seinen Kunden beibringt, wie sie selbst Tischlerarbeiten verrichten können (Wirtschaftskammer Österreich 2006, S. 38).

In der Praxis kursieren selbst in Fachkreisen viele Meinungen und Auslegungen zur rechtlichen Situation, weshalb das Austrian Coaching Concil (ACC) denn auch baldmöglichst die Erstellung eines Berufscodex anstrebt:

Das Berufsbild Coaching ist derzeit im gesamten deutschsprachigen Raum an keine formale Qualifikation gebunden. Daher kann sich jede Person als Coach bezeichnen, ohne gegen rechtliche Bestimmungen zu verstoßen. Derzeit orientiert sich der Berufscodex für das Berufsbild Coach an Richtlinien, wie sie für die Psychotherapie beziehungsweise psychologische Behandlung bestehen. Die bestehenden Berufsverbände sehen es als vordringlichstes Anliegen, einen solchen baldmöglichst zur Verfügung zu stellen“ (Österreichischer Dachverband für Coaching 2007b, S. 1f.).

Fazit ist: In Österreich darf sich zwar jeder Coach *nennen*, in der Ausübung fällt der Betreffende aber unter das Gewerberecht mit Ausnahme, dass sein Einkommen unter der Mindestgrenze liegt und er so weder SVA-pflichtig noch gewerbepflichtig ist. Die Verbände in Österreich bemühen sich um die rechtlichen Bestimmungen eines *selbstständigen Berufes*. In Deutschland und in der Schweiz gilt Coaching als *freier Beruf*.

2.1.7.2 Wer darf Coachingsausbildungen anbieten?

Die Lehre ist in Österreich *frei* und ist keine gewerberechtlich geregelte Tätigkeit „insofern steht es grundsätzlich jedem/jeder frei Ausbildungen zum Thema Coaching anzubieten und durchzuführen, soweit nicht anderslautende generelle rechtliche Vorschriften bestehen [wie z. B. für Schulen vielerlei Art]“ (Harramach 2005, S. 22). Die Wirtschaftskammer Österreich als auch Schütz plädieren für die juristische Regelung, dass Ausbilder zumindest die Berufsberechtigung durch das Gewerbe haben sollten, also Unternehmensberater und Lebens- und Sozialberater (vgl. Schütz 2005, S. 22; Wirtschaftskammer Österreich 2006a, S. 38).

Rechtlich müssen Ausbildungsanbieter – gemäß der vorvertraglichen Schutz-, Sorgfalts- und Aufklärungspflicht (ABGB § 878 Satz 3) – „nur“ über die beruflichen Anwendungs- und Nutzungsmöglichkeiten der Ausbildungsinhalte korrekt informieren. Es existieren also diverse gesetzliche Verordnungen, die Bildungseinrichtungen ermächtigen, Ausbildungslehrgänge als Lehrgänge *universitären Charakters* zu bezeichnen und den AbsolventInnen dieses Lehrgangs die Bezeichnung *Akademischer Supervisor und Coach* zu verleihen (als Beispiel), wobei mangels einer rechtlichen Normierung zwar dadurch verliehene Titel bzw. akademische Grade geführt werden dürfen, davon abgesehen, jedoch keine weiteren Rechte damit verbunden sind.

Der Coaching-Index, eine von Rauen 2003 herausgegebene Website, hat es sich zur Aufgabe gemacht, flächendeckend für den deutschsprachigen Raum Ausbildungsanbieter für Coaching zu erheben. Allein in Österreich finden sich mit Stand vom 22.08.2007 42 Ausbildungseinrichtungen (die Ausbildungen zum Lebens- und Sozialberater nicht mitgerechnet) (Rauen 2007b, o.S.). Die Coaching Studie 2004 von Böning-Consult ergab

jedoch, dass in der Praxis bei der Wahl des passenden Coaches die Unternehmen die Ausbildung an siebenter Stelle (von gesamt neun Faktoren) reichten, selbst die Coaches gaben ihr „nur“ den vierten Rang (vgl. Böning-Consult 2004, S. 29).

Zusammenfassend lässt sich also feststellen, dass die gewerberechtliche Verordnung von Coaching an keine Qualifikation im Sinne einer einschlägigen Coachinausbildung gebunden ist. Diese Situation fördert eine Praxis und Verbreitung ohne entsprechende Kompetenzen.

2.1.7.3 *Wer darf als Coach arbeiten?*

Für die Ausübung der Coachingtätigkeit gelten in Österreich die Gewerbebestimmungen, was hieße, dass man allein durch den Besuch einer Coachinausbildung nicht berechtigt ist, als Coach zu arbeiten, wenn nicht auch die gesetzlich geforderten Zulassungsbedingungen für das Gewerbe des Lebens- und Sozialberaters bzw. Unternehmensberaters erfüllt werden (siehe BGBL II Nr. 140/2003; BGBL II Nr. 94/2003). Umgekehrt ist ein Unternehmensberater berechtigt, ohne jegliche fundierte Coachinausbildung als Coach zu arbeiten. Zudem ist es erlaubt, innerhalb der Firmen Coaching anzubieten, und zwar ohne Ausbildung und ohne Gewerbe.

Abgesehen von der *Berufsberechtigung* rückte in den letzten Jahren auch die *Qualifikationsberechtigung* zunehmend ins Zentrum des Interesses. In Anlehnung an die Qualitätsdebatte in der Psychotherapie konnten etwa Heß und Roth (2001) für die Coachingtätigkeit drei Qualitätsdimensionen ausmachen: die Strukturqualität (sie umfasst die personelle, materielle und räumliche Ausstattung); die Prozessqualität (alle Handlungen, die notwendig erscheinen, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen: Erstgespräch, Vertragsgestaltung, Zielformulierung, Interventionen etc.) und die Ergebnisqualität (Grad des erreichten Erfolges einer Coachingmaßnahme und die eingesetzten Evaluationsverfahren) (vgl. Heß/Roth 2001, S. 63).

In einer Veranstaltung der International Coach Federation-Austria (ICF-Austria) am 26. September 2006 in Wien zum Thema „Profession Coach – ICF Akkreditierung neu – rechtliche Aspekte – Professionalität am Markt“ wurde das Ziel geäußert, die Berufsberechtigung, die über das Gewerbe geregelt, und die Qualifikationsberechtigung, die von den Berufsverbänden festgelegt wird, zu ergänzen. Das ICF-Austria arbeitet deshalb an einer Akkreditierung nach einem Zertifizierungssystem, gestaffelt nach Umfang an nachgewiesenen Coachingeinheiten (vgl. Zechner 2006, S.3; unveröff. Protokoll).

In Deutschland gibt es bereits nicht unumstrittene Bemühungen seitens einiger Verbände über das DIN CERTO eine Zertifizierung zum *DIN-geprüften Business Coach* durchzusetzen. Ferner wird eine Zusammenlegung der deutschen Verbände diskutiert. In Österreich wird dagegen die Spezialisierung der beiden Verbände präferiert und von Kooperation gesprochen. So kümmert sich der Österreichische Dachverband für Coaching (ACC) in erster Linie um die Situation in Österreich, um die Ausbildungen und Institutionen und weniger um die internationale Entwicklung, wie es die ICF-Austria tut (vgl. Zechner 2006, S. 2; unveröff. Protokoll).

Das Bemühen um eine klare, qualitativ hochwertige Coachingarbeit muss sich heute mehr denn je dem Kampf um die rechtlichen Ansprüche und um lukrative Marktanteile stellen.

2.2 Coaching in der „Wissensgesellschaft“

2.2.1 Leben in der Ungewissheit

Zurzeit leben wir in einer „Wissensgesellschaft“ (siehe Gemperle/Steckeisen 2006), einer „Erlebnisgesellschaft“ (siehe Schulze 1992), der „Risikogesellschaft“ (siehe Beck 1986), der „multikulturellen Gesellschaft“ (siehe Leggewie 1993), der „Singlegesellschaft“ (siehe Hradil 1995).

Betrachtet man die gegenwärtigen zeitdiagnostischen Diskurse, in denen unter Titeln wie „Zweite Moderne“, „reflexive Modernisierung“, „Globalisierung“ etc. die Erosion auch noch derjenigen Bedingungen konstatiert wird, die untergründig in der Moderne trotz ihrer Selbstüberschreitungsdynamik noch theoretische und praktische Gewissheiten ermöglichten, so scheint es genau dieser Zersetzungsprozess zu sein, der die Rede von einer um sich greifenden Ungewissheit motiviert, deren Tenor sich in die – freilich nie so plump ausgesprochene – Formel bringen ließe: „Alles ist heute ungewiss geworden“ (Liesner/Wimmer 2003, S. 23).

Traditionelle Werte und Bezugspunkte verlieren an Bedeutung. Das Leben wird bestimmt von „Diskontinuität“, „Kontingenz“, „Pluralisierung“, „Fragmentarisierung“, „Zielverlust“ und „Orientierungslosigkeit“ (siehe Sennett 1998) oder anders ausgedrückt: Es mangelt an positiv besetzten Utopien und Visionen, für die es sich zu arbeiten, zu kämpfen und zu leben lohnt (vgl. Nuissl 1999, S. 6). Die Zukunft wird nicht mehr unmittelbar durch das Wissen der Gegenwart, sondern durch Entscheidungen bestimmt, die wiederum nur im Kontext des lebenslangen Lernens und nur individuell getroffen werden können, das heißt „ohne Bezug auf kollektiv vereinbarte institutionelle Muster“ (Harney/Rahn 2003, S. 284).

Jeder objektive Bezugspunkt wird durch Referenzverlust bedroht, die durch kausale Verknüpfungen verbürgte Sicherheit des Weltzusammenhangs ist einem Interpretationspluralismus gewichen, und die Verbindung von Möglichkeit und Wirklichkeit ist ausgehakt durch unbestimmbare Kontingenz (Liesner/Wimmer 2003, S. 34).

Für den Arbeitsmarkt bedeutet das eine Zunahme an flexiblen Beschäftigungsformen (vgl. Arbeitsmarktservice Österreich 2007, S. 6) und für den Einzelnen eine zusehends diskontinuierliche berufliche Laufbahn. Es kommt zu Brüchen in der Biografie, die von Veränderungen, Umstellungen und Neuorientierung geprägt wird. Sennett spricht von einer Zersetzung des Ichs und der Welt, von einem Verlust des Wahrgenommen-Werdens und des Gebraucht-Werdens durch eine nur mehr oberflächliche Identifikation mit ständig wechselnden Arbeitsplätzen (siehe Sennett 1998).

Der viel zitierten Aufforderung von Beck: „Mensch begreife dich als dein eigenes Planungsbüro“ (Beck 1986, S. 217) ist schwer nachzukommen, teils wegen des Mangels an Eigeninitiative, an Orientierung und der damit verbundenen Schwierigkeit, Entscheidungen zu treffen, teils wegen des Mangels an sicheren und verlässlichen Attraktoren. Mensch und Gesellschaft stehen heute vor dem Problem, mit einer *Dynaxity-Welt* (Kunstwort aus „Dynamics“ und „Complexity“) zurechtzukommen zu müssen. Überforderung und ständige Lern- und Anpassungsprozesse sind die Folge. Jeder „Schritt“ kommt einem neuen „Lebensentwurf“, einer „Neuordnung“ der Welt gleich. Das erfordert die Fähigkeit – Rieckmann nennt diese Fähigkeit „Dynaxibility“ (vgl. Rieckmann 2004, S. 6ff.) –, mit diesem ständig „Neuen“, „Fremden“ und den „vielen Möglichkeiten“ umgehen zu können (vgl. Egger 2004, S. 58).

Dass gerade Bildung immer mehr zu einem Instrument werden wird, „unbekannte Dinge zu beherrschen“ (Nuisl 1999, S. 6), erkannte Nuisl schon 1999. Zeitgleich stellte Lenz die Frage, welche Bildungsmaßnahmen eine demokratische Gesellschaft anbieten kann, um Selbstbewusstsein zu stärken, Ängste zu reduzieren und Kräfte für eine konstruktive Lebensführung zu entfalten (vgl. Lenz 1999, S. 92).

2.2.2 Das Dilemma von Wissen in der Ungewissheit

Der Begriff „Wissensgesellschaft“ spielte schon in den 1960er- und 1970er-Jahren eine Rolle und stand für „Produktivität“, „Wachstum“ und „soziale Ungleichheit“. Heute bedeutet *Wissensgesellschaft* u.a.: „Ausweitung der Informations- und Kommunikationstechnologien“, „kurzlebige Innovationen“, „veränderter Stellenwert der Bildung“, vor allem aber auch „notwendige Veränderungsbereitschaft in einer fragilen Gesellschaft“ (vgl. Heidenreich 2002, S. 338ff.).

Wissen ist ein wichtiger Produktionsfaktor geworden. Produkte und Dienstleistungen basieren immer mehr auf professionellem und speziellem Wissen. Die *einfache* Arbeit wurde von Maschinen übernommen oder in Billiglohnländer ausgelagert. Als Konsequenz zerbricht der Wohlfahrtsstaat an der Überforderung, die Sozialleistungen und Subventionen für jene aufzubringen, die in dieser globalisierenden, unkontrollierbaren Wirtschaft nicht mehr gebraucht werden (vgl. Willke 2004, S. 15).

In unserer *Wissensgesellschaft* darf das Wissen nicht mehr als Wahrheit, sondern muss als Ressource betrachtet werden, die eng an das „Nichtwissen“ gekoppelt ist (vgl. Heidenreich 2002, S. 351). Wissen ist, wie Heidenreich betont, aber auch Voraussetzung für die Fähigkeit, in einer konstruierten Realitätsgewissheit sozial handeln zu können (Heidenreich 2002, S. 348). Die Folgen dieses Handelns bedürfen experimenteller Praktiken und sind unvorhersagbar in ihren Konsequenzen, gleichzeitig sind die Regeln der Gesellschaft ständig in Frage zu stellen und ständig neu zu erheben, da bisherige Regulationsstrukturen einer beschleunigten *Erosion* unterliegen. Es ist das eine beschleunigte „Oszillation zwischen Deregulierung und Neuregulierung“ (Heidenreich 2002, S. 348). Nolda spricht analog von einem erweiterten, flexiblen, produktiv unsicheren Wissensbegriff, der sich durch „Kontingent-Werden“ und durch seine Fragilität auszeichnet:

Die Übernahme dieses Wissensbegriffs gebiete es sich, von der Idee der Vermittlung von Sicherheiten und Orientierung zu verabschieden und stattdessen auf das Bildungsziel des Umgangs mit Unabdingbarem, aber prinzipiell strittigem Expertenwissen und der Bewusstmachung und Beförderung von damit verbundenen Handlungschancen zu setzen (Nolda 2001, S. 109).

Schon Tippelt, der 1997 die „Pluralität der Lebenslagen und Lebensstile“ der Bevölkerung empirisch untersuchte und zwei Entwicklungen festgestellt hatte – einerseits die „soziokulturelle Heterogenität“, zum anderen die „biografische Dynamisierung“ dieser Heterogenität –, betonte, dass diese zwei Phänomene die Weiterbildung stark beeinflussen würden, was es zu berücksichtigen gelte (siehe Tippelt 1997).

Bis ins 20. Jahrhundert orientierte sich pädagogisches Handeln an relativ standardisierten inhaltlichen und alltäglichen Fragen der Lebensgestaltung in Ausrichtung auf ein verallgemeinertes bürgerliches Lebensideal. Schulze nennt dies die „Arbeits- und Fortschrittsorientierung“ im Gegensatz zu der heute aktuellen „Erlebnisorientierung“, die verstärkt das Innenleben des/der Einzelnen fokussiert. Pädagogisches Handeln orientiert sich heute am Subjekt und beruht nicht mehr auf dessen Einbettung in einen kulturellen und gesellschaftlichen Entwicklungsprozess (vgl. Schulze 1992, S. 35ff.).

Dass die Herausforderungen, Anforderungen und Problemstellen dieser *Dynaxity-Welt* auch und insbesondere Basis für das Verständnis von Coaching sind, folgerten Rauh und Trauth im Rahmen der Studie von Birgmeier (2006):

Wenn sich Werte und Einstellungen ändern und sich Optionen in allen Lebensbereichen ständig erweitern, verschwimmen Orientierungslinien, relativieren sich Orientierungsfähigkeit und die Gestaltungsmöglichkeiten des Einzelnen. Dies erfordert Reflexion. Dazu kann Coaching eine Hilfe sein (Rauh/Trauth in: Birgmeier 2006, S. 45).

Volk ging einen Schritt weiter und meinte, dass die „entstehende Unordnung“ – er gebraucht in diesem Kontext den Begriff „Thermodynamik“ – Coaching notwendig mache, „das als professioneller Beratungsprozess das berufliche Potenzial des Klienten optimieren will“ (Volk in: Birgmeier 2006, S. 42). Gleichzeitig werden aufgrund ihrer Schnelligkeit und Unvorhersehbarkeit Ausbildung, Training und Mentoring, so unverzichtbar sie auch sind, zu Instrumenten kurzer Halbwertszeit.

Fazit ist: Es gilt in Zukunft weniger das „Was“ zu fokussieren als das „Wie“. Coaching, wird es systemisch-konstruktiv verstanden, scheint, da es nicht auf die Welt selbst schaut, sondern auf die Kriterien, die die Welt konstruieren (vgl. Backhausen/Thommen 2006, S. 115), eine gute Alternative zur herkömmlichen Beratung zu sein, um am Subjekt orientiert zu arbeiten trotz der immer weniger werdenden äußeren Orientierungspunkte.

2.2.3 Veränderungen im Konzept „Bildung“

In der Bildung scheint die Reaktion auf die Veränderungen im gesellschaftspolitischen Gesamtbild eher langsam vonstattenzugehen und doch zeichnet sich auch hier eine klare – wenn auch etwas schwerfällige und bislang nur wenige Bildungsbereiche erfassende – Richtungsänderung ab. Heute geht es nicht mehr nur um Bildung oder Wissensvermittlung sondern, „zunehmend um einen umfassenden Kompetenzerwerb, der auch Problemlösungs- und Orientierungskompetenzen umfasse“ (Arnold/Gieseke 1999, S. 8), um die „Vermittlung zwischen immer wieder neu entstehenden Wissensbeständen und Handlungsfähigkeit“ (Faulstich 2003, S. 151) zu bewerkstelligen.

2.2.3.1 Teilnehmerorientierung oder Ordnungsgarantie?

Der Bildungsmarkt ist *heterogen* und *unüberschaubar* geworden. Abseits der Bildungsideologie herrscht ein Kampf um finanzielle Mittel, Trends und Tendenzen. Sogar etablierte Bildungseinrichtungen mühen sich ums *Überleben*. Der Bildung droht ein

Ausverkauf: Das Marketing umfasst zunehmend (nur mehr) Bildungsinhalte, die sich „auch“ verkaufen lassen und einen hohen Eigennutzen versprechen. Gesellschaftlich relevante Themen gehören dabei nicht zu den „cash-cows“. Selbst traditionelle Bildungseinrichtungen sehen sich unter Druck, bei diesem Ausverkauf mitzumachen.

Zusätzlich mangelt es an einer steuernden Intervention, um die Interessen des Gesamtsystems zu sichern, auf „soziale Exklusionsprozesse“ wird kaum mehr Rücksicht genommen (vgl. Schiermann 2002, S. 26). Egger ortet darin eine weitere Gefahr: Es komme zu einer Vernachlässigung eines elementaren Elementes in der Bildung, und zwar der Überlegung, „dass die zivile, um Gerechtigkeit bemühte Gesellschaft sich immer wieder darüber verständigen muss, welchen kollektiven Wesenszügen, Wünschen und Vorgaben sie sich verpflichtet fühlt“ (Egger 2004, S. 147).

Der Bildungsmarkt ist *modern* geworden. Bildung dient nicht mehr der „Vermittlung von Wissen“, sondern der Selbstentfaltung. Selbst pädagogische Konzepte sind heute umstritten. In der Fachwelt entbrennen heftige Diskussionen, ob der Teilnehmer als individuelles Subjekt mit individuellen Lernbedürfnissen fokussiert werden oder ob angesichts der zunehmenden Ungewissheit und Orientierungslosigkeit eine verstärkte Ausrichtung an gemeinsamen Werten und Normen gefördert werden soll; ob Bildung Werte und Normen anbietet, sie *instruieren* soll, oder ob die Menschen aufgrund ihrer eigenen Ressourcen fähig genug sind, ohne Vorgaben die eigene Zukunft, aber auch die Zukunft der ganzen Gesellschaft unter ökonomischen und gesellschaftspolitischen Aspekten nachhaltig und lebenswert zu gestalten und dabei *nur* eine *Prozessbegleitung* brauchen usf.

Siebert plädiert im Sinne seiner konstruktivistischen Grundausrichtung für die Teilnehmerorientierung und meint, dass es nicht Aufgabe der Erwachsenenbildung sein könne, vermeintliche oder tatsächlich „differenzierte“ Deutungsmuster *durchzusetzen*. Erwachsenenpädagogisches Handeln habe vielmehr den „Umgang mit Deutungsmustern“ zu fördern. „Denn nicht moralischer und weltanschaulicher Rigorismus ist hier gefragt, sondern moralischer und weltanschaulicher Pluralismus [...]. Die Erwachsenenbildung brauche Bildner statt Weltverbesserer“ (Siebert 1983, S. 148).

Wird aus der Perspektive der „individuellen Bildung“ das Konzept bewusst-planmäßiger Erziehung und Bildung im Sinne einer intentionalen und beherrschbaren Steuerung in gewisser Weise aufgegeben, wirft das aber auch die Frage auf „was eigentlich unter Bildung heute zu verstehen wäre, ja, was überhaupt noch als unverzichtbares Bildungs-

wissen anzusehen ist“ (Liesner/Wimmer 2003, S. 31). Die Bemühungen, den Menschen in dieser *Dynaxity-Welt* einen Orientierungsrahmen anzubieten, sind daher, falls diese von der jeweiligen Bildungseinrichtung überhaupt noch verfolgt werden, eine große Herausforderung. Erziehung erscheint

als eine soziale Praxis, die unter den Bedingungen einer mehrfachen Ungewissheit stattfindet: der Ungewissheit des pädagogischen Wissens, des zu vermittelnden Wissens, der Intransparenz der zu Erziehenden sowie der Ungewissheit ihrer Handlungsfolgen, einschließlich der nicht-intendierten und nicht-antizipierbaren Nebenfolgen (Kade/Seitter 2003, S. 52).

Der Bildungsmarkt reagiert auf diese Ungewissheit zwar mit *lebenslangem Lernen*, aber dadurch entsteht nur neuer Druck. Bildung sollte Egger zufolge vielmehr als eine „dynamische Orientierungsfolie“ fungieren, die darauf baut, dass wir uns eine bedeutungs- und sinntragende Welt schaffen können (vgl. Egger 2004, S. 30).

Bildung kann nicht mehr einfach von tradierten, von vornherein allgemein akzeptierten Ideen, Vorstellungen, Werten, Idealen, Menschenbildern oder Aufträgen ausgehen, sondern ist genötigt, den Weg im Gelände, im alltäglichen Lebensprozess zu suchen. Ungewissheit im Umgang mit der eigenen und der großen Geschichte ist dabei ein wesentliches Element geworden (Egger 2004, S. 25).

Im Sinne der Aufklärung postuliert Egger, dass es in der Verantwortung der Organisation einer Gesellschaft liege, Bildung als Reflexion und Orientierung zu verstehen, die eigenständige Verantwortung im Denken und Handeln fördert im Sinne eines „*Vita activa*“ (vgl. Egger 2004, S. 6).

Fazit ist, dass einerseits Reglements, andererseits die Möglichkeit der individuellen Entwicklung gefordert werden. Die Gesellschaftspolitik entkommt daher nicht der Verantwortung, entsprechende Rahmenbedingungen festzulegen, innerhalb derer sich Menschen orientieren, aber gleichzeitig auch individuell und eigenständig entwickeln können, um beiden Bedürfnissen gerecht zu werden.

2.2.3.2 Vom Lehrenden zum Moderator

In der Praxis geschieht *Lernen*, zumindest in traditionellen Bildungseinrichtungen, häufig in Gruppen, was ein Eingehen auf subjektive Bedürfnisse, wie u. a. Friebel kritisiert, erschwert:

Durch Strukturdeterminismus und einem Erwartungssyndrom der Unterstützung im Berufsleben und der sozialen Evolution kommt es zur Abstraktion vom Lebenszusammenhang des Betroffenen. Verhaltensweisen des Einzelnen werden diesen Funktionsaufforderungen zugemessen. Dabei erscheint der individuelle Lebens- und Bedürfniszusammenhang sekundär (Friebel 1993, S. 31).

Kade beanstandete schon 1991 an der Vorgehensweise in der Erwachsenenbildung, dass sie zwar permanent von einer *Teilnehmer- und Zielgruppenorientierung* spreche, der

Erwachsene aber primär als Objekt pädagogischer Handlungsstrategien und nicht als Subjekt seiner Lebensführung wahrgenommen wird. Weder sein Fehlen noch sein Widerstand werden als Widerstand gegen Bildung gedeutet (vgl. Kade 1991, S. 76ff.).

Friebel merkte desgleichen an, dass es den „verallgemeinerten“ Teilnehmer ebenso wenig gebe wie die „Bildung als System“. Beides seien „bildungspolitisch gewollte Konstruktionen“ (Friebel 1993, S. 31). Schmitz hingegen vertrat ca. zehn Jahre zuvor noch die Ansicht, dass die Möglichkeit des Transfers vom strukturierten Lernfeld hin zur individuellen Verwendung und Verwertung von Lerninhalten durchaus gegeben sei. Er sah die Erwachsenenbildung als eine mögliche Instanz der Herstellung „materieller Rationalität und Verhaltenssicherheit“ (vgl. Schmitz 1984, S. 95). „Man stellt damit in ideal typisierender Art einen Zusammenhang zwischen der Lebenswelt des Teilnehmers und der institutionellen Struktur der Lehr-Lern-Situation her“ (Schmitz 1984, S. 95).

Der Besuch einer Bildungsveranstaltung war generell immer mit der Erwartungshaltung verbunden, daraus einen individuellen Nutzen ziehen zu können. Die subjektive Weiterbildungsmotivation der Erwachsenen beschrieb Heckhausen 1974 als eine „biografische Passung“ zwischen problematischen Lebenswelterfahrungen, lebensgeschichtlicher Nähe oder Distanz zur Bildung als Problemlösungsmedium und Wertversprechen der Weiterbildungsveranstaltung. Objektiv feststellbare Lebenslaufdaten und intersubjektiv erschließbare Wahrnehmungs-, Erfahrungs- und Deutungsmuster, kurz Lebensgeschichten, würden in Relation zum Weiterbildungsverhalten des Subjekts stehen (vgl. Heckhausen 1974, S. 225ff.). Fast 20 Jahre später verwendete Arnold den Begriff des „biografischen Lernens“. Er versteht darunter ein Lernen, das *selbstreflexiv* ist:

In ihm eignet sich der erwachsene Lerner nicht nur neue Inhalte, neue Erklärungen beziehungsweise neue Sichtweisen zu äußerlichen Problemen an, es geht vielmehr um seine Person. Biographisches Lernen ist ein Lernen, das eine Sichtung des eigenen Lebenslaufs beinhaltet und eine Veränderung beziehungsweise Weiterentwicklung bisheriger Deutungen umfasst. Biographisch gelernt wird auch dort, wo Menschen angesichts von Lebenskrisen für sich und ihre Familie in der Auseinandersetzung mit anderen Erwachsenen neue Perspektiven entwickeln können (Arnold 1996, S. 40).

Veranstaltungen der Erwachsenenbildung, die Muster, Regeln und Normen ohne Nachdruck und ohne Anspruch der „Passung“ als Reflexionsangebote vermitteln, können also durchaus als „zeitgemäß“ eingestuft werden. „Lernen“ ist dann

nicht mehr die Anstrengung, Individuen in einer bestimmten Form zu prägen und zu sozialisieren, damit sie mit ihrem Eigensinn für die verschiedenen Handlungsbereiche einer bestimmten Gesellschaft funktional sein können, sondern die kluge Art und Weise, wie einzelne Menschen mit ihren Problemen umgehen und dort, wo bewährte Problemlösungstechniken versagen, es schaffen, sich umzuorientieren und neue Techniken und Strategien des Handelns zu entwickeln, innovativ zu handeln und auf diese Weise festgefahrene Patterns überwinden und Erlerntes und Habitualisiertes dabei zu relativieren, um zu neuen Mustern und Modellen des Denkens und des Handelns zu kommen. Ein so aufgefasstes Lernen, von den Subjekten und ihren Bedürfnis-

und Interessenlagen her ist Zumutung und Lebensmöglichkeit zugleich, Herausforderung und mögliche Realisierung von eigenen Lebensinteressen, Aufgabe und Lebenschance (Gil 1998, S. 95).

Der Lehrende „erzeugt“ nicht mehr das Wissen, das in die Köpfe der SchülerInnen soll, er „ermöglicht“ Prozesse der selbsttätigen und selbstständigen Wissenserschließung und Wissensaneignung. Durch eine vielfältige und facettenreiche Gestaltung der pädagogischen Situation wird den TeilnehmerInnen die Möglichkeit geboten, je nach individueller Lage wichtige und aufschlussreiche Lernerfahrungen zu machen. Arnold nannte dies 1993 die „evolutionäre Gelassenheit“ (vgl. Arnold 1993, S. 53).

In den Erwachsenenbildungseinrichtungen ortet er bei den ErwachsenenbildnerInnen durchaus die Kompetenz und Fähigkeit, Lebensweltorientierung, Deutungsmusterarbeit und Biografieorientierung in ihrer Arbeit zu berücksichtigen. Schwieriger sei es für die ProfessionalistInnen hingegen, diese Deutungen der TeilnehmerInnen zu differenzieren und zu erweitern. Die Rolle der ErwachsenenbildnerInnen müsste sich hierfür ändern. Es gelte, eine eher untergeordnete Rolle einzunehmen und größtenteils die Moderation und Begleitung des Prozesses des Erfahrungsaustausches und der Reflexion von Themen mit problematischem Gehalt zu übernehmen (vgl. Arnold 1991, S. 172f.).

Meueler, der ähnlich dem Nürnberger Trichter das Konsum- und Versorgungsdenken der Lehrenden als „intellektuelle Fütterungsvorgänge“ bezeichnete, bei denen niemand nach dem Hunger der Gefütterten fragt, forderte in diesem Zusammenhang schon 1987 eine „Kunst der Begleitung“ ein:

Begleitung setzt voraus, dass der, der sich begleiten lässt, weiß, wohin er will, auch wenn es Ruhepausen und Umwege gibt. Nicht der Begleiter bestimmt Ziel und Tempo [...] Begleiten kann ich nur denjenigen, der sich auf den Weg machen will und der mich als Begleiter akzeptiert (Meueler 1987, S. 283).

Der Lehrende muss sich dessen bewusst werden, dass er die TeilnehmerInnen in einer Lernsituation auf eine bestimmte Art und Weise „konstruiert“. Der Lehrende greift wie die Lernenden implizit oder explizit auf Begriffe, Interpretationen, Deutungen, Alltagserfahrungen, Vorurteile, Stereotype, Bewertungen usw. zurück, um sich die Ereignisse und Handlungen stimmig und „viabel“ zu beschreiben. Daran orientieren sich seine weiteren Handlungen; unter Umständen reagiert er nur mehr auf Basis dieser seiner vorab festgelegten Deutungen. So werden soziale Sachverhalte geschaffen, die sich auf die Lernsituation auswirken (siehe Arnold/Siebert 1999). Die Lehrenden müssen daher, wie Arnold und Siebert weiter ausführen, in der Lage sein, ihre individuellen Wirklichkeitskonstrukte und auch ihre fachlich-anerkannten Perspektiven zurückzustellen, um sich auf die individuellen Sichtweisen und Wirklichkeitskonstrukte der Lernenden

einlassen zu können (vgl. Arnold/Siebert 1999, S. 60). Dieses „Sich-Zurücknehmen“ und dieses „Einnehmen“ einer neutralen Moderationsrolle bedeuten nicht, dass der Lehrende keine eigene Meinung mehr haben darf. Vielmehr soll diese seine Meinung nicht in einer doktrinen Form eingebracht werden im Sinne von: *Das ist richtig und das ist falsch!* (vgl. Arnold/Siebert 1999, S. 60f.).

Diese Empfehlungen von Arnold und Siebert aus dem Jahre 1999 fußen auf systemisch-konstruktivistischen Überlegungen, die Laing schon 1975 ansatzweise propagierte. Es geht darin um eine grundlegend andere Wahrnehmung und Einschätzung bzw. Achtung vor der Welt des Teilnehmers:

Wir können das Verhalten anderer Menschen, aber nicht ihre Erfahrung sehen. [...] Ich kann deine Erfahrung nicht erfahren. Du kannst meine Erfahrung nicht erfahren. Wir sind beide als Menschen unsichtbar. Jeder ist für den anderen unsichtbar. Erfahrung ist die Unsichtbarkeit des Menschen für den Menschen. Erfahrung nannte man früher „Seele“. [...] Ich muss versuchen, deine Erfahrung zu verstehen. Denn wenn ich auch deine Erfahrungen nicht erfahre, da sie unsichtbar [unkostbar, unfassbar, unriechbar, unhörbar] für mich ist, so erfahre ich dich doch als Erfahrenden (Laing 1975, S. 11f.).

Hunt bezeichnete die Fähigkeit des Lehrenden, die Gruppe aufmerksam zu lesen, als „reading“ und die dementsprechende Anpassung des Lehrverhaltens als „flexing“. Unter „reading“ fallen Wahrnehmungen in der Gruppe, zum Beispiel die Fähigkeit, „sensible Lernschwierigkeiten“, „Aha-Erlebnisse“, „Irritationen“ und „Überforderungen“ zu erkennen (Hunt in: Claude 1985, S. 9ff.).

Nichtsdestotrotz verschließt sich die tatsächliche Welt des Teilnehmers dem Lehrenden, auch wenn er noch so aufmerksam zu beobachten vermag. Die Reflexion des Lernenden ist ein *entrückter* Prozess, der wenig verbalisiert oder zum Ausdruck gebracht wird. Alles, was nachvollziehbar in einer Veranstaltung passiert, unterliegt einer Bewertung. Durch Differenzierung und durch Konflikte mit bisher Gedachtem kann eine Horizonterweiterung erreicht werden, auch wenn das nicht immer dem Wunsch nach Teilnehmerzufriedenheit seitens des Lehrenden entspricht. Ziel muss das Vorankommen des Lernenden in seiner eigenen Welt als auch seine Orientierung an Normen, Werten, Visionen, Versionen einer Gesellschaft und seine Orientierung an Wissen sein, die der Lehrende durchaus anbieten kann. Dieckhoff und Reischmann sprechen von einer noch nicht um sich greifenden notwendigen Professionalität seitens der PädagogInnen, die sie der Erwachsenenbildung zulasten legen.

Dass veranstaltetes Lernen in der Praxis der Erwachsenenbildung oft so „tot“ erscheint, liegt am Fehlen von andragogischer Kompetenz. Erwachsenenbildung/Weiterbildung wird überwiegend durch andragogische Amateure betrieben, die zwar über fachliche Kompetenz verfügen, aber bei der Kursgestaltung zumeist lediglich auf ihre Erinnerung an die Schulzeit zurückgreifen können (Dieckhoff/Reischmann 1996, S. 177).

Fazit ist, versteht ein Trainer seine Begleitung tatsächlich als *Moderation* im Sinne von Schmitz, Meueler, Arnold und Heckhausen, so sind es letztlich die organisatorischen Rahmenbedingungen in den traditionellen Bildungseinrichtungen, die eine praktische Umsetzung individueller Lösungen erschweren, denn die *Unmöglichkeit* der individuellen Lernbegleitung in einer Gruppe ist augenscheinlich. Die Gruppe bringt zum anderen aber auch den Vorteil mit sich, Pluralität und verschiedene Deutungsmuster einzubringen und anzubieten. *Coaching*, insbesondere das *Einzelcoaching*, scheint in diesem Zusammenhang eine mögliche Alternative zu verkörpern, sofern es sich um *klassisches Coaching* handelt.

3 COACHING UNTER DER ERKENNTNISTHEORETISCHEN PRÄMISSE DES KONSTRUKTIVISMUS

3.1 Die erkenntnistheoretische Prämisse des Konstruktivismus

3.1.1 Ausgangslage und Fragestellung

Bildung befasst sich mit lebenden Systemen wie Personen, Teams und Organisationen. Diese zeichnen sich dadurch aus, dass sie im Gegensatz zu mechanistischen, nicht-komplexen Systemen in der Systemtheorie (sprich in *trivialen* Systemen) auf den gleichen Input je nach Kontext sehr unterschiedlich reagieren. Dadurch entsteht die Paradoxie der Steuerung von sich selbst steuernden Systemen.

In den letzten Jahren verstärkten sich erziehungswissenschaftliche Diskussionen des Lehrens und Lernens, die im Gegensatz zu den normativen, emanzipatorischen Ansätzen der 1960er- und 1970er-Jahre vor allem systemisch-konstruktivistische Ansätze in den Mittelpunkt stellten und in ihrer Konsequenz für die Pädagogik als *Neue Lernkulturen* bezeichnet werden. Es ist das keine einheitliche Theorie, sondern eher ein interdisziplinärer, heterogener Diskurs über Selbstorganisationskonzepte und Teilnehmerorientierung, der die emanzipatorische Pädagogik untergräbt, indem er die „einheitsstiftende Vernunft“ und „normative Bildungstradition“ negiert bzw. kritisch hinterfragt. Der aufklärerische Grundauftrag der Pädagogik, die Welt und den Menschen zu „verbessern“, gerät außer Kontrolle (siehe Arnold/Schüßler 1998; Kade/Nittel/Seitter 1999). Zur gesellschaftlichen Auflösung und Instabilität gesellt sich die Auflösung einer (bislang als möglich) angenommenen Steuerung und Sicherheit von Wirklichkeiten.

Die vorliegende Einbindung des systemisch-konstruktivistischen Ansatzes soll die Fragen beantworten, wie Menschen ihre Wirklichkeit erzeugen, welche Prämissen ihrem Denken und Erleben zugrunde liegen und welche Möglichkeiten es gibt, diese Prämissen zu hinterfragen und zu „verstören“ bzw. „anzuregen“ (vgl. Schlippe/Schweitzer 2003, S. 17 u. S. 51). Der systemisch-konstruktivistische Ansatz wird in dieser Arbeit auf Coaching übertragen, nicht nur aufgrund der aktuellen Bedeutung dieses Diskurses für die Pädagogik und Erwachsenenbildung, sondern auch aufgrund der häufig systemisch-konstruktivistischen Hintergründe, die in der Coachingliteratur und den Ausbildungen thematisiert werden. Dieses Gedankengut scheint Basis für die Umsetzung des *klassischen*

Coachings zu sein und wird daher auch in den Interviews auf seine praktische Umsetzung hin beleuchtet.

3.1.2 Theoretische Grundlage und Zugang

Wegbereitend für das konstruktivistische Gedankengut waren die Forschungen der chilenischen Biologen und Neurokybernetiker Maturana und Varela (1987). Ihre umfassende und einflussreiche Ausarbeitung einer Theorie setzte bei mikrobiologischen Zellprozessen an und endete bei Ausführungen über soziale Systeme. Galt es bis zu diesem Zeitpunkt, lebende Systeme durch die Beziehung zur Umwelt zu verstehen, versuchten sie diese als Prozess zu verstehen, der diese verwirklicht (vgl. Maturana/Varela 1987, S. 7). Daraus folgte die Kernthese, dass lebendige Systeme selbst gesteuert operieren und mit der Umwelt nur strukturell gekoppelt sind. Vor allem aber vertraten Maturana und Varela eine Sichtweise, die „das Erkennen nicht als eine Repräsentation der ‚Welt da draußen‘ versteht, sondern als ein andauerndes Hervorbringen einer Welt durch den Prozess des Lebens selbst“ (Maturana/Varela 1987, S. 7).

Die Grundannahme, dass Wahrnehmung nicht im Sinne bloßer Abbildung verläuft, findet sich in ähnlicher Weise schon bei Hume (1744), Kant (1787) und Nietzsche (1886), bei Gestaltpsychologen wie Metzger (1953) und Köhler (1929), bei *konstruktivistischen* Psychologen wie Piaget (1975), bei Vertretern der kognitiven Psychologie wie Neisser (1974) und Dörner (1989), bei Soziologen wie Simmel (1958) und Schütz (1974), bei symbolischen Interaktionisten wie Mead (1973) und Goffman (1972), bei phänomenologischen Wissenssoziologen wie Berger und Luckmann (1969) und bei Ethnomethodologen wie Garfinkel (1981). Überschneidungen finden sich in den Denkgebäuden der kybernetischen Arbeiten von Heinz von Foerster zu Beginn der 1960er-Jahre, in den sprach- und entwicklungspsychologischen Arbeiten von Glasersfeld (1987) und Roth (1990), in den kommunikations- und therapeutischen Schriften von Watzlawick (1977) und Schmidt (1985), in den erkenntnistheoretischen Arbeiten von Bateson (1983) und im soziologischen Werk von Luhmann (1990). Der systemisch-konstruktivistische Ansatz lässt sich also nicht auf eine konkrete Gründerpersönlichkeit zurückführen, sondern entwickelte sich an vielen Orten und in vielen Köpfen fast gleichzeitig oder in rascher Folge (vgl. Schlippe/Schweitzer 2003, S. 12).

Luhmann machte es sich zur Aufgabe, die Theorie Maturanas – der Konstruktivismus unterlag von jeher der Kritik der Unübertragbarkeit von lebenden biologischen Systemen

auf soziale Systeme – zu übersetzen. Er verfolgte das Ziel, eine universale Theorie zu entwickeln, ein komplexes Denk- und Begriffssystem zum Verständnis sozialer Systeme. In den 1970er-Jahren erarbeitete Luhmann eine moderne Systemtheorie, die sich von Parsons technizistischen Konzeptionen durch eine Abkehr von der Vorstellung *der Planung und Steuerung* unterschied und stattdessen Systeme als *selbstreferentiell* und *autopoietisch* begriff. Systemtheorie und Konstruktivismus sind dadurch eng miteinander verbunden und es finden sich viele Überschneidungen und Gemeinsamkeiten. „Die konstruktivistische Philosophie ist derzeit die erkenntnistheoretische Grundlage systemischen Denkens“ (Schlippe/Schweitzer 2003, S. 87).

Diese Arbeit ruht auf dem Fundament der konstruktivistischen Philosophie als erkenntnistheoretische Grundlage, bedient sich in Anlehnung an Luhmann letztlich aber eines modernen systemischen Verständnisses, sodass der theoretische Zugang als eine *systemisch-konstruktivistische Haltung* umrissen werden kann.

3.1.3 Der Abschied von der Wahrheit

Seit der frühen Neuzeit glaubte der Mensch der europäisch-abendländischen Kultur, dass er Subjekt der Beobachtung und die Welt Objekt seiner Beobachtung sei. Zwar gab es schon lange davor immer wieder gegenteilige Strömungen wie zum Beispiel Kant mit der *Kritik der reinen Vernunft* (1781), aber der wirkliche Durchbruch in der Einbeziehung des Menschen in die Gegenstände seiner Beobachtung vollzog sich zu Beginn des 19. Jahrhunderts und löste dadurch die Infragestellung der Erkenntnistheorie aus, obgleich sich im großen Maße die klassische Subjekt/Objekt-Dichotomie fortsetzte. Insbesondere die Erwartungen an die Wissenschaft, unsere Welt objektiv darzustellen, blieben beinahe unvermindert bestehen, dem ungeachtet, dass die Welt vom jeweiligen Beobachter kreiert wird und damit relativ ist (vgl. Maturana/Varela 1987, S. 259). Varela nennt die Schaffung der Realität durch das erkennende Tun eines Beobachters, welcher Unterscheidungen trifft und somit den beobachteten Einheiten Existenz verleiht, „Ontieren“ – Daseinsschaffen – einer Welt. „Realität erweist sich als ein Konzept“ (Maturana/Varela 1987, S. 13).

Um dies theoretisch aufzuarbeiten, haben Luhmann, Maturana, Namiki, Redder und Varela (vgl. Luhmann [u.a.] 1990) die zentrale Rolle *des Beobachters* analysiert: „Without observers, nothing can be said, explained, or claimed. In fact, without observer, nothing exists because existence is specified in the operation of distinction of the observer“ (Maturana 1990, S. 110). Der Beobachter kann sich niemals auf ein absolutes ontisches

Objekt beziehen, weil ihm immer nur Beschreibungen (von Beschreibungen) möglich sind. Damit ein Beobachter ein absolutes Objekt beschreiben könnte, müsste er mit ihm interagieren können, aber bei dieser Interaktion kann das besagte absolute Objekt nur Zustandsveränderungen, die durch die Struktur des Beobachters bestimmt sind, in ihm auslösen (siehe Maturana 1996). Der Beobachter kann also nur durch die Unterscheidungen, die er trifft, den Objekten Existenz verleihen. Damit wird die Frage nach einer absoluten Objektivität im Sinne einer Korrespondenztheorie bzw. Abbildtheorie sinnlos. Die beobachtbare Interaktion ist immer auch persönlicher Ausdruck der beteiligten Individuen. Der Zustand jedes einzelnen Teils und jeder Stelle ist durch die Zustände der anderen Teile und Stellen mitbedingt; er wird von ihnen „getragen und gehalten“, während er gleichzeitig selbst jene mitträgt und hält (vgl. Kriz 1995, S. 63ff.).

Maturana und Varela bezichtigten die Menschheit schon 1987, der Versuchung zu unterliegen, in einer Welt von Gewissheit, von unbestreitbarer Stichhaltigkeit vieler Wahrnehmungen zu leben, in der ihre Überzeugungen beweisen, „dass die Dinge nur so sind, wie wir sie sehen“ (Maturana/Varela 1987, S. 20). Hier ist das erkennende Subjekt, dort die ihm gegenüberstehende Realität, die Wirklichkeit, die Welt, die Natur „das Ding“ an sich (vgl. Maturana/Varela 1987, S. 30). Der Erkenntnis wurde damit ein Repräsentationscharakter zugeschrieben. Das erkennende Bewusstsein spiegelt (reflexiv) etwas, was „draußen“ wirklich ist. Erkenntnis wurde zur Abbildung (*adaequatio intellectus et rei*) einer vom Erkennenden unabhängigen Wirklichkeit (vgl. Fischer 1995, S. 14f.). „Die Zirkularität, diese Verkettung von Handlung und Erfahrung, diese Untrennbarkeit einer bestimmten Art zu sein von der Art, wie die Welt uns erscheint, sagt uns, dass jeder Akt des Erkennens eine Welt hervorbringt“ (Maturana/Varela 1987, S. 31).

Zusammenfassen lässt sich diese Art der Weltanschauung in dem bekannten Aphorismus von Maturana: „Jedes Tun ist Erkennen, und jedes Erkennen ist Tun“ (Maturana/Varela 1987, S. 31). Nicht die Perturbation determiniert, sondern es ist vielmehr die Struktur des Lebewesens, das determiniert, zu welchem Wandel es in ihm kommt (vgl. Maturana/Varela 1987, S. 106).

Unsere Erfahrungen sind in unauflöslicher Weise mit unserer Struktur verknüpft. Wir sehen nicht den „Raum“ der Welt, sondern wir erleben unser visuelles Feld. Wir können die Geschichte unserer biologischen und sozialen Handlungen von dem, wie uns die Welt erscheint, nicht trennen (vgl. Maturana/Varela 1987, S. 30).

Die kognitiven Fähigkeiten sind untrennbar mit Lebensgeschichten verbunden, die Wege ähneln, welche erst im Gehen gebahnt werden. Daher begreifen wir die Kognition nicht eher als Problemlösung auf der Basis von Repräsentationen, sondern als Inszenierung oder Hervorbringen einer Welt durch eine tragfähige Geschichte der strukturellen Koppelung (Thompson/Varela 1992, S. 279).

Maturana sieht im konstruktivistischen Ansatz die Herausforderungen, weder die Welt noch wissenschaftliche Aussagen als gegeben hinzunehmen, sondern kritisch zu hinterfragen, um für die Entdeckung vieler möglicher Welten offen zu sein. Das heißt, die Art und Weise, wie an die Wirklichkeit herangegangen wird, entscheidet, was gefunden werden kann. Sich dessen bewusst, wie viele Wege und mögliche Wirklichkeiten sich dann auftun, liegt die Einsicht nahe, dass eine Erkenntnistheorie eigentlich unmöglich ist. Die Zirkularität unseres Wissens verunmöglicht eine geschlossene Untersuchung des Erkenntnisprozesses.

Der Konstruktivismus nimmt daher nicht in Anspruch, das endgültige Bild der Welt zu enthüllen, sondern will eine kohärente Denkweise sein, die helfen soll, mit der prinzipiell unbegreifbaren Welt unserer Erfahrung fertig zu werden, und – was vielleicht besonders wichtig ist – die Verantwortung für alles Tun und Denken dorthin verlegt, wo sie hingehört: in das Individuum (vgl. Backhausen/Thommen 2006, S. 79). Das impliziert Verantwortung.

3.1.4 Das Dilemma von Machbarkeit und Ohnmacht

Die systemisch-konstruktivistische Haltung ist „unbequem“. Es gebe gute Gründe, an einer traditionellen Erkenntnistheorie festzuhalten. Die Verführung des *trivialen* Systems liegt in einer enormen *Komplexitätsreduktion*. Die lineare Verknüpfung von Ursache und Wirkung birgt nämlich den großen Vorteil der Überschaubarkeit, Planbarkeit, Sicherheit und Machbarkeit in sich. Diesem Modell folgte beispielsweise unser Lernen in der Schule und in der Ausbildung und prägte so einen großen Teil unserer Lernerfahrungen, Weltbilder und Handlungsmodelle (vgl. Backhausen/Thommen 2006, S. 54). Ohne Zweifel hat dieses Modell große Erfolge in Erkenntnis und Technik und auch in vielen Alltagssituationen gebracht. Es beschränkt sich jedoch auf einen schmalen stabilen Bereich und hat nur solange Gültigkeit, solange wir uns in einer „stabilen Wetterlage“ befinden (vgl. Backhausen/Thommen 2006, S. 52f.).

Der Konstruktivismus ist ein Beitrag zu einem Paradigmenwechsel, zu einer Wende von einer normativen zu einer interpretativen Weltanschauung. In Stichworten lassen sich die beiden Paradigmen wie folgt gegenüberstellen (siehe Abb. 4):

Abb. 4: Normatives Paradigma vs. Interpretatives Paradigma (Siebert 1999, S. 15)

Normatives Paradigma	↔	Interpretatives Paradigma
Technologischer Machbarkeitsoptimismus	↔	Unterstützung von Selbstorganisation
Informationsgesellschaft (Sender-Empfänger-Modell)	↔	Lern- und Kommunikationsgesellschaft
Wissensvermittlung Steuerung	↔	selbst gesteuertes Lernen
Verbindliche Wahrheiten	↔	Pluralität der Wirklichkeitskonstruktionen
Reduktionistisches Weltbild	↔	Holistisches Weltbild
Vermittlung von Antworten	↔	Anregung von Fragen
Konsens/Einheit	↔	Differenz/Vielfalt
Perfekte Lösungen	↔	Irrtumswahrscheinlichkeit
Erkenntnis als Abbildung	↔	Erkenntnis als Konstruktion

Der wohl am weitverbreitetste Vorwurf an den Konstruktivismus ist der der *Beliebigkeit*. In der Erwachsenenbildung hieße dies, sich von der pädagogischen Allmachtsfantasie, dass der Mensch nach Gutdünken verändert werden könne, zu verabschieden:

[D]ann verlieren alle Bemühungen, Menschen etwas Bestimmtes beibringen zu wollen, ihren Sinn. Aufklärungs- und Bildungsanstrengungen, die ja oft gerade darauf hinauslaufen, Gewohnheiten und einverlebte Selbstverständlichkeiten zu überschreiten, müssten als vergebliche Liebesmüh' angesehen werden (Wittpoth 2006, S. 21).

Diese Feststellung bezieht sich jedoch auf eine extreme Auslegung des radikalen Konstruktivismus und verliert dabei den Grundgedanken aus den Augen, demzufolge der Konstruktivismus eigentlich der kritischen Reflexion auf Bedingungen von Konstrukten, Methoden und der Praxis dienen soll. Beispiel hierfür ist der durchaus fruchtbare Diskurs über die „Instruktionsdidaktik“ und die „Ermöglichungsdidaktik“ (siehe Arnold 1998).

Den Vorwurf des *Eklektizismus* konnte die DELPHI-Studie zur Wissensgesellschaft (siehe Stock 1998) entkräften, indem sie festhielt, „dass die meisten wissenschaftlichen Erkenntnisfortschritte in den Schnittmengen und Grenzbereichen unterschiedlicher Wissenschaftsdisziplinen gewonnen werden, dass somit vor allem Grenzüberschreitungen und Perspektivverschränkungen erkenntnisfördernd sind“ (Stock zit. in: Arnold/Siebert 2005, S. 53). Im Sinne des Konstruktivismus ist die Suche nach einer „umfassenderen“

Perspektive die einzige Chance einer Koexistenz in einer gemeinsamen Welt (vgl. Maturana/Varela 1987, S. 264).

Der *radikale* Konstruktivismus, der sich konsequenterweise von einer These der Erkenntnisgewinnung löst, weil keiner den Zugang zur *Wahrheit* hat und einen sensorisch und kognitiven Zugang zur äußeren Welt gänzlich verneint, stößt auf breiten Widerstand und ist auch empirisch nicht haltbar, denn ohne eine gewisse Korrespondenz zwischen dem Subjekt und seiner Außenwelt (strukturelle Koppelung) wäre ein Leben nicht möglich. Selbst aus konstruktivistischer Sicht ist somit das Wechselverhältnis zwischen Subjekt und Welt die vorrangige Bildungs- und Lernherausforderung (vgl. Faulstich 2003, S. 10ff.).

Die vorliegende Arbeit stützt sich auf naturalistische Erkenntnisse der Wirklichkeitskonstruktion. Reich kritisiert diese Art der Ableitung als naive Übertragung von Natur auf Kultur und als zu „subjektivistisch“. Er meint, dass Pädagogik ein Kulturereignis sei und kein Naturprozess. Einen Einbezug der kulturellen und lebensweltlichen Interaktion fasst er unter der Bezeichnung „interaktionistischer Konstruktivismus“ zusammen (siehe Reich 1998). Ähnlich kritisiert Kriz (1990) die Übernahme des Begriffs *Autopoiese* in der Konzeption Luhmanns. Diese Kritik mag durchaus seine Berechtigung haben, obgleich diese Konzepte nicht davon ausgehen, die „Wahrheit“ zu besitzen, sondern mit ihren Thesen mögliche neue Zugänge zu Theorien und Praktiken schaffen, ohne zu beanspruchen, vollkommen und allumfassend zu sein.

Natürlich verträgt sich die konstruktivistische Idee auch nur bedingt mit der herkömmlichen Vorstellung von Bildung im Sinne des Behaviorismus und mit dem Festhalten an einem objektiven, absoluten Wahrheitsbegriff. Und obwohl der Konstruktivismus mit überzeugenden Argumenten Einzug gehalten hat, unterliegt auch die Erwachsenenbildung der „Als-ob-Handlungslogik“: als ob jegliches Handeln planbar wäre (vgl. Schübler 1998, S. 111). Gieseke bemängelt die pädagogische Unausgereiftheit in der Umsetzung von konstruktivistisch-systemischen Reflexionen in den pädagogischen Arbeitsfeldern:

Die Rezeption des Konstruktivismus [...] ist von einigen Erziehungswissenschaftlern aus der Vorstellung genereller Wenden erfolgt, ohne dass das Verhältnis von Vermittlung und Aneignung und von Erziehung und Bildung re-definiert worden wäre. Die Integration dieser Theorien führt bisher nicht zur Entwicklung neuer Forschungsmethoden, um Entwicklungsprozesse und den Prozesscharakter von Lernen zu untersuchen. Dazu würde gehören, die verschiedenen Betrachtungsperspektiven der im Lehr/Lernprozess involvierten Personen, bezogen auf diese Situation, zu analysieren (Gieseke 2005, S. 28).

Dem ist entgegenzuhalten, dass gerade im deutschsprachigen Raum Wissenschaftler wie Siebert, Arnold und Reich in der Transformation des Konstruktivismus in das

pädagogische Konzept federführend sind. Neben der konstruktivistischen Diskussion sind es die Konzepte von Dräger, Schäffter und Kade, die sich aus dem Blickwinkel der Infrastrukturtheorie, der institutionsbezogenen Theorie und der Aneignungstheorie ebenfalls von der emanzipatorischen Erwachsenenbildung distanzieren (vgl. Forneck/Wrana 2005, S. 125).

Es scheint im Speziellen der einzelne Pädagoge zu sein, der die Transformation eines konstruktivistischen Gedankengutes in der Praxis nicht zu vollziehen scheint, schließlich ist das herkömmliche Verständnis nicht gänzlich ohne Erfolge in den Schulen, der Berufs- und Weiterbildung geblieben. In der Erwachsenenbildung allerdings ist heute der Austausch von Erkenntnissen und Erfahrungen und nicht (mehr) das Lernen von schulischem Grundwissen Voraussetzung, um zu lernen (vgl. Wittpoth 2006, S. 20ff.).

Fazit ist, dass der Konstruktivismus strukturelle Paradoxien in der Auseinandersetzung mit gesellschaftspolitischen Erwartungen (Erziehung) und der Leistung von Bildung erzeugt. Er bringt das herkömmliche pädagogische Verständnis ins Wanken. Trotzdem wird in diesen provokanten Diskursen versucht, den Bezug zur praktikablen Umsetzung und den Möglichkeiten nicht zu verlieren.

3.2 Konstruktivistische Implikationen im Coaching

3.2.1 Beratung unter dem Einfluss von Behaviorismus, Kognitivismus und Konstruktivismus

Schon im 20. Jahrhundert herrschte in der Beratung Unzufriedenheit mit behavioralen Lerntheorien. Auslöser waren die Unbeständigkeit der Aussagen der ProbandInnen und die Erkenntnis, dass das Verhalten des Menschen stärker durch seine *Bewertung der Situation* bestimmt wird als durch die Situation selbst. *Rezepte*, die von einem trivialen System und einem damit verbundenen linearen Denken ausgehen, genügen heute nicht mehr, denn in der kognitiv-verhaltensbezogenen Auslegung ist menschliches Verhalten das Ergebnis aus Physiologie, Kognition, Verhalten und Gefühl. Speziell in den letzten Jahrzehnten wurde daher die Beratung verstärkt in Frage gestellt. „[I]m Zuge der ‚konstruktivistischen Revolution‘ erlitt die klassische Beratung eine Erschütterung ‚bis in die Wurzeln‘“ (McLeod 2003 zit. in: Steinebach 2006, S. 187).

Die folgende Tabelle (siehe Abb. 5) will die drei einflussreichsten Theoriesysteme dieses Jahrhunderts entlang jener Stichworte skizzieren, die für die Beratung relevant sind:

Abb. 5: Beratung unter dem Einfluss von Behaviorismus, Kognitivismus und Konstruktivismus (Steinebach 2006, S. 188)

Kategorie	Behaviorismus	Kognitivismus	Konstruktivismus
Gehirn	Passiver Behälter	Informationsverarbeitendes Instrument	Geschlossenes System
Wirklichkeit	... ist die Lernsituation	Bestimmt die Denkstruktur...	... ist vom Gehirn konstruiert
Wissen wird	Abgelagert	Verarbeitet	Konstruiert
Wissen ist	... eine konkrete Input-Output-Relation; die Lerngeschichte	... ein adäquater interner Verarbeitungsprozess	... mit einer Situation operieren zu können, nie abgeschlossen
Symbole sind	... nicht Gegenstand der Theoriebildung	... mentale Repräsentationen der objektiven Außenwelt	... mentale Konstruktionen der subjektiven Innenwelt
Beratungsziel	Richtiges Verhalten	Richtige Methoden zur Antwortfindung	Komplexe Situationen bewältigen
Paradigma	Stimulus-response	Problemlösung	Konstruktion
Strategie	Lehren	Beobachten und helfen	Kooperieren
Berater/-in ist	Autoritätsperson	Tutor/-in	Coach, Trainer/-in, Spieler/-in
Feedback	Extern vorgegeben	Extern modelliert	Intern modelliert
Interaktion	Starr vorgegeben	Dynamisch in Abhängigkeit des externen Lernmodells	-selbstreferentiell, zirkulär, strukturdeterminiert (autonom)
Intelligenz	Abrufbare Fakten	Fähigkeit zum Problemlösen	Fähigkeit, in eine mit anderen geteilte Welt einzutreten.

Alle drei hier skizzierten Lerntheorien sind für bestimmte Lernprozesse und Beratungsprozesse von Nutzen.

Der Behaviorismus geht davon aus, dass Beratende wissen, was der Klient an Input (Reizen, Stimuli) benötigt, um einen Lernfortschritt zu erreichen. Er zeigt sich jedoch dort als unzulänglich, wo es gilt, komplexe menschliche Lernsituationen zu bewältigen. Der Kognitivismus hingegen stellt die Informationsverarbeitung in den Mittelpunkt. Es sollten Methoden und Verfahren zur Problemlösung erlernt werden, wobei der Prozess der Problemgenerierung nicht berücksichtigt wird. Diesem Manko nimmt sich der Konstruktivismus an, indem er eine „objektive“ Welt negiert und sich dem individuellen Konstruieren von komplexen Lebenswelten zuwendet. Im Konstruktivismus wird dem Lernenden mehr Eigenverantwortung übertragen, wohingegen der Lehrende bzw. Beratende eher Unterstützung anbietet (vgl. Baumgartner [u.a.] 2000, S. 250-251).

3.2.2 Der Coach als Experte?!

Backhausen und Thommen unterscheiden zwei Arten der Wirklichkeit. In der „harten Wirklichkeit“ sind Rezepte brauchbar. Beratung in diesem Feld ist „Fachberatung“, die sich auf gesichertes Fachwissen stützt. Lösungsideen werden nach richtig und falsch beurteilt. Das Wissen kann so speziell sein, dass es sich nicht für jedermann lohnt, sich dieses anzueignen. In der „weichen Wirklichkeit“ lernen Systeme, indem sie in Abhängigkeit von ihrer Geschichte und ihrem Bild von der Welt reagieren, was zum konstruktivistischen Denken führt. Hier ist es nicht sinnvoll, zwischen richtig und falsch zu unterscheiden, Rezepte sind unbrauchbar (vgl. Backhausen/Thommen 2006, S. 34). Das Wissen der „weichen Wirklichkeit“ ist ein Wissen, über das *kein externer Experte* verfügen kann. Es ist im „Klientensystem“ oder „Heimatsystem“ des Klienten verankert und in erster Linie nur diesem selbst zugänglich (vgl. Backhausen/Thommen 2006, S. 40).

Im Coaching geht es um Lernprozesse innerhalb „weicher Wirklichkeiten“. Es ist demnach keine Fachexpertise möglich und somit keine „ExpertInnenberatung“. Thema ist die „Prozessberatung“. Coaching ist somit für jene Bereiche in der Beratung bestimmt, in denen es *keine präskriptiven Regeln* gibt, also keine Rezepte des richtigen Handelns, was nicht heißt, dass der Coach keine Expertise aufzuweisen braucht. Neben einem Repertoire an Methoden und Techniken ist ein Wissen um die Grenzen und Möglichkeiten der Steuerung von „sozialkommunikativen Prozessen“ vonnöten (vgl. Backhausen/Thommen 2006, S. 41).

Der Coach kann die „weichen Wirklichkeiten“ der KlientInnen nie vollständig erfassen, kann aber irritieren, stören und zu einem Perspektivenwechsel einladen, um seine KlientInnen aus der Gefangenschaft der eigenen beschränkenden Gedanken und Wirklichkeiten zu befreien. Er kann dadurch das Erkennen von mehreren Handlungsalternativen fördern. „Wer sich verändern will, muss seine eigene Ordnung, seine eigene Denk- und Handlungsweise verändern“ (Backhausen/Thommen 2006, S. 26). Coaching ist somit ein Werkzeug, welches letztlich eine Hilfe zur Selbsthilfe darstellt. Nicht der Coach versucht die Probleme des Coachees zu lösen, sondern er ist bemüht, dessen Problemlösungsfähigkeit zu stärken (vgl. Backhausen/Thommen 2006, S. 24).

Diese Auffassung von Coaching unterscheidet sich daher klar von einer herkömmlichen Beratung im Sinne einer ExpertInnenberatung. Die Kompetenz des Coaches beruht jedoch nicht nur auf Techniken und Methoden, um komplexe Systeme begleiten zu können, sondern in erster Linie auf sein Verständnis von Lernprozessen und seinem Menschenbild.

Birgmeier kritisiert am Coaching den Mangel an einem Meta-Modell mit anthropologischen und erkenntnistheoretischen Prämissen. Dieses Meta-Modell soll eine Art „Rüstzeug“ bzw. ein „normativer Rahmen“ sein, der mit den angewandten Theorien und methodischen und praxeologischen Spezifizierungen in Beziehung steht (vgl. Birgmeier 2006, S. 82). Viele Coachingkonzepte haben ihren Schwerpunkt in der Anwendbarkeit und dem „How-to-do“, aber es liegt ihnen kein strategisch orientiertes Modell zugrunde. Sie beschäftigen sich mit Instrumenten und Techniken und bewegen sich somit auf der operativen Ebene. „Rezepte“ sind aufgrund ihrer Einfachheit beliebt, reflektieren jedoch die übergeordneten Zusammenhänge nicht.

Schreyögg plädiert in diesem Zusammenhang für vier anthropologische und für vier erkenntnistheoretische Vorannahmen, die einem Coaching zugrunde liegen sollten. Es sind das die anthropologischen Vorannahmen: Selbstmanagement, Autonomisierung, Sozialisierung, Selbstverwirklichung und Veränderung/Verformung (lernen) (angelehnt an handlungstheoretische Positionen) (vgl. Schreyögg 1999, S. 138ff.):

1. Der Mensch (Coachingklient) ist prinzipiell ein autonomes Wesen, ausgestattet mit einer potenziellen individuellen Handlungsfreiheit, Selbstmanagementfähigkeit (die bei der Therapie eingeschränkt ist) und der Fähigkeit, sich selbst handelnd aus Verstrickungen und Problemsituationen zu lösen.
2. Der Mensch (Coachingklient) ist ein soziales Wesen. Diese Sozialität birgt Freud und Leid aus Abhängigkeitsverhältnissen.
3. Menschen entfalten sich potenziell lebenslang (siehe Maslow 1973) und suchen, ein Sinn erfülltes und gelingendes Leben zu leben. Der Mensch verwirklicht sich über seine eigenen Handlungen.
4. Menschen sind durch formale Strukturen verformbar, sie verändern sich und das System durch gegenseitige Einflussnahme. Dies kann Leiden schaffen, aber auch die Welt überschaubar und beherrschbar machen.

Die vier erkenntnistheoretischen Positionen, welche Schreyögg formuliert, lauten: subjektive Welterfahrung, kognitives Schema, subjektives Empfinden und „nicht gegenständliche Phänomene“.

1. Der Mensch begegnet einer phänomenalen Welt auf Basis seiner bisherigen Welterfahrung subjektiv und selbstgestaltend deutend. Diese werden zu „kognitiven Schemata“ (siehe Piaget 1946) zusammengefügt und dienen der Handlungs-

orientierung, erweisen sich in manch neuen Situationen aber als unbrauchbar und führen kurzfristig zur Orientierungslosigkeit.

2. Komplexe Phänomengestalten sind nur mit einer Vielzahl von kognitiven Schemata angemessen zu erfassen. Eine Anreicherung von Perspektiven erfolgt durch neue Sichtweisen.
3. Jedes Erkennen ist an ein „Körper-Seele-Geist-Subjekt“ gekoppelt. Jede Ausdeutung einer Situation unterliegt einer persönlichen und damit emotional eingefärbten Art und bildet in der Folge wiederum oft mehr oder weniger starre kognitive Schemata.
4. Erkennen erfolgt nicht nur durch Auseinandersetzung mit den gegenständlichen Phänomenen, sondern auch mit nur schwer zuordenbaren Erfahrungen.

Die zentralen Aufgaben des Coaches sind demzufolge: die Förderung des Selbstmanagements und die Überwindung der Handlungsunfähigkeit, der Handlungskrisen und -störungen gleichwie die Hilfe bei der konstruktiven Gestaltung einer lebenswerten Umwelt. Weiters müsse ein Coach, den Klienten darin unterstützen, passendere kognitive Schemata zu bilden, indem neue Perspektiven offeriert werden. Es gelte, starre und hinderliche Schemata aufzulösen, um den Coachee frei für neue Erfahrungen zu machen (vgl. Schreyögg 1999, S. 138; Birgmeier 2006, S. 82ff.).

Diese von Birgmeier und Schreyögg gewünschten Meta-Modelle finden sich in der Praxis nur selten. Birgmeier konnte in seiner Studie feststellen, dass in der Definition von Coaching zwar einige anthropologische Standpunkte genannt wurden, aber keine erkenntnistheoretischen (vgl. Birgmeier 2006, S. 54-59).

3.2.3 Konstruktivistische und systemische Theoriegrundlagen

In den von Schreyögg genannten erkenntnistheoretischen Positionen sind systemisch-konstruktivistische Annahmen erkennbar. Radatz (2003) orientiert sich in ihrer theoretischen Auseinandersetzung ebenfalls an systemisch-konstruktivistischen Theorieeckpfeilern und hat diese explizit angeführt (vgl. Radatz 2003, S. 78f.).

Konstruktivistische Theoriegrundlage:

1. Die Wirklichkeit ist nicht wirklich wirklich.

2. Verantwortungsfragen (Fragen, auf die es nicht bereits eindeutig gefundene Antworten gibt) – müssen entschieden werden.
3. Niemand kann objektiv beobachten: Beobachter sind Teil ihrer Beobachtung.
4. Handeln macht Sinn für den Handelnden.
5. Autopoiese – Selbstgestaltungsmöglichkeiten für lebende Systeme
6. Menschen „sind“ nicht, sondern sie „verhalten“ sich.
7. Probleme sind Konstrukte, die zeit- und situationsabhängig nur von den betroffenen Personen in ihrer Wirklichkeit wahrgenommen werden.
8. Probleme entstehen durch problemhafte Beschreibungen, Erklärungen und Bewertungen.
9. Wir können die Probleme anderer weder verstehen noch lösen.
10. Probleme bedürfen angemessener Anerkennung, Akzeptanz und Wertschätzung.
11. Jede Beratung ist eine Intervention in eine (funktionierende) Selbstgestaltung.
12. Problemlösung braucht keine Hypothesen.

Systemische Theoriegrundlagen (vgl. Radatz 2003, S. 80):

1. Das Konstrukt des Systems aus Strukturen, Regeln, Beziehungen, Kommunikation und Handlungen
2. Menschen entstehen im System.
3. Systemisch denken heißt, zirkulär denken.
4. Systemisch denken bedeutet, in Auswirkungen denken.
5. Systemisches Denken ist ziel-, nicht „ursachen“- und vergangenheitsorientiert.
6. Menschen denken in ihren ureigenen Mustern.
7. Problemlösungen können durch hilfreiche Verstärkung von außen angeregt werden.
8. Systemische Arbeit bedeutet Prozessarbeit.
9. Wir arbeiten im Beratungs-, nicht im Heimatsystem.

Die Begriffe „systemisch“ und „System“ werden im Kontext von Coaching und Beratung zwar häufig, aber sehr unscharf verwendet. Annahme ist, dass die im Rahmen dieser Arbeit

befragten ExpertInnen desgleichen kein einheitliches Verständnis von Coaching mitbringen werden.

Tatsächlich sind systemische Therapie- und Beratungsansätze heterogen und eher ein Dachbegriff für eine Reihe von Methoden, die ihre Wurzeln in der Humanistischen Psychologie, in der Kybernetik, im (sozialen) Konstruktivismus und in der (Sprach-) Philosophie haben (für eine Übersicht über systemtherapeutische Modelle, ihre Entstehungsgeschichte und ihre zentralen Methoden vgl. Schlippe/Schweitzer 2003, S. 17-115 und in tabellarischer Kurzform Abb. 3 der vorliegenden Arbeit).

Wichtige Gemeinsamkeiten aktueller systemischer Ansätze bestehen in einer klaren Auftragsorientierung (Arbeit am Anliegen des Klienten), in einer Betonung deren Autonomie oder zumindest Eigenaktivität, in einer Lösungsorientierung (Fokussierung auf Ressourcen statt auf ein defizitorientiertes Problemdenken) sowie in der Einbeziehung des sozialen Umfelds und der Berücksichtigung von Interdependenzen (vgl. Schlippe/Schweitzer 2003, S. 17-115)). Systemisch-konstruktivistische Beratung sucht nicht primär die Ursachen von Verhaltensweisen, sondern versucht zu verstehen, wie das System des Klienten funktioniert, um unfunktionale Regeln durch funktionale Regeln zu ersetzen.

3.3 Der Mensch als komplexes System – eine Annäherung

3.3.1 Der Bau des „goldenen Käfigs“

Wie Maturana und Varela gezeigt haben, reagieren alle lebenden Systeme und Organisationen auf Einflussnahmen von außen nach eigenen internen Regeln. Sie sind *operativ geschlossen*. Maturana und Varela gehen davon aus, dass das Erkennen eine wirksame Handlung ist, und zwar „eine Handlung, die es einem Lebewesen in einem bestimmten Milieu erlaubt, seine Existenz darin fortzusetzen, indem es dort seine Welt hervorbringt“ (Maturana/Varela 1987, S. 36). Um im Chaos nicht unterzugehen, koppeln sich Menschen aus Kapazitätsgründen von äußeren Einflüssen ab, um damit eine Komplexitätsreduktion zu erreichen: „Eine Systemkonstruktion beschreibt die Wahl, die getroffen wurde, um Ordnung und Handlungsmöglichkeit zu erschaffen“ (Backhausen/Thommen 2006, S. 62f.).

Als entscheidende Aneignungsinstanz und als Zentrum der durch unsere Deutungsmuster bestimmten Entscheidungen werden immer wieder neben den *Gesellschaftsbildern* und den *alltagspraktischen Orientierungen* die *subjektiven Verarbeitungsstrukturen* genannt. Das sind zum einen Lernvorgänge, zum anderen verinnerlichte Kategorien, die darüber bestimmen, wie und was wir wahrnehmen, welche Informationen wir auswählen und uns aneignen. Meueler erkannte schon 1987:

Die Art meiner Wahrnehmung, die Qualität der Auslese, mit der ich ganz bestimmte vorgefundene Erklärungsmuster übernehme, andere weglasse oder verwerfe, die unbewusste oder bewusste Strukturierung, Bewertung und aktuelle Handhabung von Gesellschaftsbildern und Orientierungsregeln – all dies hängt von meinen individuellen Verarbeitungsmustern ab. Meine Aneignungsgewohnheiten sind zeitlebens erlernte Wahrnehmungs- und Bewertungskategorien, die für die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Anforderungen entscheidend sind. Sie bewirken, dass ich mir im Wechsel von Widerstand und Anpassung, Ablehnung und Zustimmung in erster Linie solche Deutungen der Wirklichkeit aneigne, die mir plausibel sind. Deutungsmuster, mit denen ich nichts anfangen kann, weil sie sowohl meiner Einschätzung wie meinen Bedürfnissen und Interessen zuwiderlaufen, muss ich gleichwohl als Definitionspraktiken und Stereotypen anderer kennen und in ihrer Tragweite für mich einschätzen können. Schließlich werden sie häufig genug von Personen und Gruppen vertreten und praktiziert, von denen ich direkt (Familie, Beruf) oder im allgemeinen Sinne (Regierung, Behörden, Polizei, Justiz) abhängig bin (Meueler 1987, S. 82f.).

Die Wahl selbst hat also *zieldienlich* und *viabel* zu sein, sprich die Wahl muss sich in der *eigenen* Welt bewähren (vgl. Backhausen/Thommen 2006, S. 62f.). Nur wenn die Wahl gangbar, kompatibel und brauchbar ist und denk- und handlungsökonomisch relevant, besteht sie den Selektionsprozess. Die Entscheidung, was *wirklich* ist, obliegt demzufolge allein der persönlichen Verantwortung und kann nicht aufgrund von richtig und falsch fallen, sondern höchstens aufgrund einer Vorstellung von richtig und falsch (vgl. Schlippe/Schweitzer 2003, S. 88). Schlippe und Schweitzer sprechen daher von Kriterien der „Angemessenheit und ethischen Vertretbarkeit für eine Sicht von Wirklichkeit“ (Schlippe/Schweitzer 2003, S. 88).

Die Wirklichkeitskonstruktion im Sinne eines aktiven Gestaltens, das auf Entscheidungen auf Basis individueller Sinnkriterien beruht und folglich auch anders sein könnte, geschieht also nicht kraft einer „reinen Wahrnehmung“, sondern durch den Freiheitsgrad der Selektion (vgl. Backhausen/Thommen 2006, S. 85). Eine *Abkoppelung* von Information durch entsprechende Selektion erfüllt eine wichtige Funktion, um das System durch die Aufrechterhaltung der Grenzen gegenüber dem „Rest der Welt“ stabil zu halten (vgl. Backhausen/Thommen 2006, S. 85).

Dieser Filter und die Selektion von Information und Wahrnehmung machen deutlich, dass sich jeder Mensch seine Welt konstruiert, demnach auch seine Probleme, seine Krisen, seine Freuden und seine Sicht der Dinge. „Das kreative Spannungsverhältnis von Freiheit und Notwendigkeit wird jedoch zur Tragödie, wenn der Käfig nicht für die selbst

erschaffene, sondern für die ‚wirkliche‘ Welt gehalten wird“ (Backhausen/Thommen 2006, S. 94). Situationen können vom Klienten als problematisch, belastend und unlösbar erlebt werden, sprich als „harte Wirklichkeit“.

Der Irrtum, in dem wir alle versponnen sind, ist aber die Annahme, dass eine einigermaßen passende Wirklichkeitskonstruktion die Gewissheit gäbe, die Welt sei „wirklich“ so und endgültige Gewissheit und Sicherheit sei damit erreicht. Die möglichen Folgen diese Irrtums sind schwerwiegend: Sie verleiten uns dazu, alle anderen Wirklichkeitskonstruktionen für falsch zu erklären (und womöglich zu bekämpfen) und sie machen es uns unmöglich, Alternativwirklichkeiten auch nur in Betracht zu ziehen (Watzlawick 1985, S. 72f.).

Der selbst erbaute Käfig ist also insofern „golden“, als dass nur innerhalb dessen ein überschaubares Handeln möglich ist, zugleich schränkt er unsere Sicht und Handlungsfähigkeit und birgt die Gefahr der Verleugnung einer Welt außerhalb des Käfigs. Durch eine Veränderung des Fokus oder der jeweiligen Sicht der Dinge können folglich die Wirklichkeiten und die entsprechenden Emotionen eine Änderung durchlaufen. Ein Coach, der diese Wirklichkeiten generell toleriert, versucht also immer auch diesen Filter und den Selektionsprozess zu erweitern und/oder zu verändern. Wichtig ist dabei, sich an einem Ziel zu orientieren, so dass Kriterien für die Entscheidung, ob ein Unterschied einen Unterschied macht, vorhanden sind.

Durch die Auftragsklärung bekommt das Coaching Sinn und Orientierung. Backhausen und Thommen sprechen in diesem Zusammenhang von einem „Nullauftrag“. Darunter verstehen sie die Arbeit an der Zieldefinition, die vor dem eigentlichen Auftrag durchzuführen ist (vgl. Backhausen/Thommen 2006, S. 140f.). Es wird im Coaching daher nicht nur versucht, die Konstruktionen der Klienten zu verändern und zu erweitern, sondern auch den Grad der Selektion auf ein Ziel hin auszurichten.

3.3.1.1 Innere Regeln bestimmen Prozesse

Das Gehirn vergleicht alles Neue mit Bekanntem, es enthält spezielle Detektoren, die den Neuigkeitsgrad und die Relevanz testen. „Neuigkeit und Wichtigkeit können aber immer nur im Bezug auf frühere Erfahrungen beurteilt werden, das heißt, nach Kriterien, die aus dem Gedächtnissystem kommen“ (Schmidt 1992, S. 14). *Kriterien* wie Deutungsmuster, Affektlogiken, Leitdifferenzen, metakognitive Strategien sind kognitive Schemata, die aufgrund der Erfahrungen in der Vergangenheit ein Gefühl der Sicherheit vermitteln können. Äußere Einflüsse werden diesen gegenübergestellt und emergieren in ihrer Bedeutung immer individuell und kontextgebunden.

Emergenz meint in diesem Zusammenhang das spontane Auftauchen und intuitive Entstehen von Phänomenen und Strukturen. Sie kann nicht geplant werden, entsteht aber auch nicht einfach „aus dem Nichts“, sondern aus der „Umstrukturierung und Neuordnung“ vorhandener Wissensinhalte (vgl. Siebert 1999, S. 83). Neue Gedanken werden den alten hinzugefügt, das vorhandene Wissen wird neu strukturiert, uminterpretiert, neue Assoziationen werden gebildet, altes Wissen wird in neue Zusammenhänge gestellt usf.

Die Emergenz der Kognition bezieht sich aber auch auf das ständige Kreisen um einen Gedanken, auf die *Aufmerksamkeitsausrichtung*, auf die individuelle *Informationsverarbeitung*, auf spezielle Themen, auf die *Gliederung* und *Unterteilung* in momentan wichtige, weniger wichtige oder momentan unwichtige Wirklichkeiten und dadurch auf die Ausdifferenzierung kognitiver Strukturen. Je intensiver die Beschäftigung mit einem Thema, je mehr Assoziationen, umso schneller können neue Informationen aufgebaut und komplexere Zusammenhänge durchschaut werden (vgl. Siebert 1999, S. 84).

Weil Bedeutungen individuell emergieren, lösen sich absolut verstandene Dichotomien auf. Dass etwas zur gleichen Zeit schön und hässlich ist, stellt somit keinen Widerspruch mehr dar. Gleichzeitig können sich durch die Kontextgebundenheit auch intraindividuelle Unterschiede oder Widersprüche in verschiedenen Situationen aufheben. Folglich kann das klassische Bildungsverständnis, das davon ausgeht, dass den TeilnehmerInnen *Informationen und Bedeutungen* vermittelt werden können, nicht mehr bestehen.

Zu der dargestellten individuellen und kontextgebundenen Selektion im Informationsfluss gesellt sich die anthropologische Einsicht Deweys, dass das gewöhnliche Bewusstsein des Menschen eher ein Produkt der *Wünsche, Hoffnungen und Ängste, von Liebe und Hass* als das Instrument der theoretischen Forschung und der *Vernunft* ist (vgl. Suhr 1994, S. 40ff.). Menschen organisieren ihre Ideen demnach eher *emotional und dramatisch* als rational, werden eher von den Erinnerungen, Trieben, Gefühlen, der Fantasie und Einbildungskraft angetrieben als vom Denken. Dewey vertritt damit die Auffassung des Instrumentalismus, wonach Erkenntnis ein „Hilfsmittel zur Erhaltung des Individuums und Fortpflanzung des Geschlechts“ (Schopenhauer 1980 zit. in: Suhr 1994, S. 41) ist.

Lernen ist demnach eine (Re-)Konstruktion von Wirklichkeit. Dies bedeutet, dass das lernende Subjekt jeden Inhalt beziehungsweise Lerngegenstand aus den Elementen, Anknüpfungspunkten, Assoziationen etc. seiner inneren Systemik selbst konstruieren muss. Es sind die bereits vorhandenen kognitiven und emotionalen Elemente, die Deutungs- und Emotionsmuster, die das Material für diesen Prozess abgeben. Die Emotionen sind gleichzeitig die grundlegenden Filter, mit denen sich das Individuum sein In-der-Welt-Sein organisiert. Sie verleihen der Identität ihre biografische Kontinuität. [...] Es gibt keine „neutrale“ Bedeutung von Informationen, Sachverhalten oder Beziehungen (Arnold/Siebert 2005, S. 64).

Auch Erinnerungen sind nicht konstant, kein fester Wissensbestand. Sie sind Rekonstruktionen und unterliegen je nach Lebenssituation und Stimmung einer ständigen Umdeutung, zumal gesteuert von Emotionen. Zugleich stiften Erinnerungen Stabilität und Objekt Konstanz, die den Objekten selbst gar nicht zukommt (vgl. Siebert 1999, S. 26f.). Daraus leitet sich Siebert zufolge auch ein Unterschied im Lernen von Kindern und Erwachsenen ab (siehe Abb. 6):

Abb. 6: Lernen bei Kindern und Erwachsenen (Siebert 1999, S. 25)

Kind	↔	Erwachsener
Fantasie	↔	Erfahrung
Konstruktion	↔	Rekonstruktion (kollektive Erfahrungen werden „biografisch synthetisiert“)
Anschauung	↔	Begriffswelt
Möglichkeiten	↔	Viabilität
Zirkuläres Denken	↔	Lineares Denken
Fluide Intelligenz	↔	Kristalline Intelligenz
Kreativität	↔	Ordnung

Konsequenz aus dem Wissen um die Emergenz der Kognition für das Coaching ist, dass ein Coach die innere Verarbeitung seiner Interventionen niemals nachvollziehen kann. Das macht Lernen, Kommunikation oder auch Coaching zu *nicht steuerbaren* Prozessen. Der *Erfolg von Coaching* kann deshalb auch nicht wirklich gemessen oder nachvollzogen werden. Geschieht das trotzdem, basiert das auf spekulativen Zuordnungen von Verhalten oder Veränderungen, ohne jedoch den tatsächlichen Auslöser oder die Summe an entscheidenden Kriterien und Bewertungen nachvollziehen zu können.

3.3.1.2 Die Tendenz der Selbsterhaltung

Das Wort „Autopoiese“ ist ein von Maturana und Varela neu erfundenes griechisches Wort. Es setzt sich zusammen aus: „autos“ (selbst) und „poiein“ (produzieren/erschaffen/erhalten). Die Autopoiese kennzeichnet Lebewesen als autonom (vgl. Maturana/Varela 1987, S. 55). Die Autonomie stammt zwar aus einer anderen philosophischen Tradition als die Autopoiese, es handelt sich dabei aber um keine

Gegensätze. Autopoiese kann als „neurophysiologische Grundlage“ für ein autonomes Denken und Handeln begriffen werden. „Autopoiese garantiert keine Autonomie des Subjekts, ist aber eine neurophysiologische Voraussetzung der Selbstständigkeit“ (Arnold/Siebert 2005, S. 60).

Autopoietische Systeme sind selbstreferenzielle Systeme, die sich zur Aufrechterhaltung ihrer Organisation ausschließlich auf sich selbst beziehen und dementsprechend gegenüber ihrer Umwelt autonom bleiben (organisationelle Geschlossenheit). Alle Informationen, die das System zur Aufrechterhaltung seiner Organisation benötigt, liegen in seiner Organisation selbst. Ein autopoietisches System hat folglich eine Organisation, die sich selbst organisiert. Maturana nennt dies die „basale Selbstreferenz“. Rekursiv bedeutet in diesem Zusammenhang, dass sich die Einheiten wechselseitig verstören, ohne sich jedoch gezielt zu beeinflussen. Die operationale Geschlossenheit bezieht sich auch auf informationelle (kognitive) Geschlossenheit (vgl. Maturana/Varela 1987, S. 179).

Ein lebendes System ist informationsdicht, das heißt, ein System hat weder Input noch Output. Das System erzeugt die Information, die es benötigt, innerhalb seiner eigenen kognitiven Prozesse und nimmt keine Information von außen auf. Informationen sind immer interne Konstrukte, das heißt, Einflüsse von außen sind lediglich Perturbationen, die nur *ausgelöst* werden, also weder determiniert noch instruiert werden, sondern nur innerhalb des Systems zu Information konstruiert werden können. Das System interagiert nur nach systemimmanenten Gesetzen und ist strukturdeterminiert. Dadurch werden instruktive Interaktionen (im Sinne von Informationsübertragung) auf das System ausgeschlossen. Ein autopoietisches System kann nicht gezielt auf ein anderes autopoietisches System Einfluss nehmen (im Sinne von Informationsübertragung), sodass dieses in einer gewünschten Art und Weise reagiert. Das System ist aber thermodynamisch offen, das heißt, es nimmt Energie aus der Umwelt auf. Dabei bedingen sich operationelle Geschlossenheit und thermodynamische Offenheit gegenseitig (vgl. Fischer 1993, S. 24). Das heißt, dass das System in erster Linie um der Selbsterhaltung willen rekursiv agiert. Es gibt keinen Input im Sinne von Informationen, die 1:1 übernommen werden, sondern höchstens Perturbationen, die aufgrund einer selektiven Auswahl strukturdeterminiert verarbeitet werden (vgl. Maturana/Varela 1987, S. 187f.).

Für BeobachterInnen ist eine *Passung* von Ratschlägen demnach schwierig, weil sie die *Problemsicht* der/s Betroffenen nicht haben. Siebert hat die Situation der Selbstreferentialität so beschrieben, dass die/der Betroffene an der Spitze eines Eisberges

steht, unter ihr/ihm der komplexe, biografische Erfahrungshintergrund (vgl. Siebert 1998a, S. 86).

3.3.1.3 *Autonomie in einem „sozial verträglichen“ Rahmen*

Autopoiese setzt also nicht eine völlige Abgeschlossenheit gegenüber anderen Systemen und vor allem nicht gegenüber der Umwelt voraus, sondern im Gegenteil, das System braucht eine Koppelung mit der Umwelt, um überleben zu können. Man spricht im konstruktivistischen Konzept von „Ko-Evolution“ (siehe Mader 1997) und versteht darunter zwei lebende Systeme, die sich strukturell koppeln und gemeinsam driften. Diese Interaktion erlangt einen rekursiven und sehr stabilen Charakter.

Mit „natürlichem Driften“ bezeichnen Maturana und Varela die biologischen, evolutionären Mutationen von Lebewesen in veränderten Umwelten. Lebewesen sind an andere Lebewesen und an ihr Milieu strukturell gekoppelt. Dabei entwickeln sich lebende Systeme, die stets miteinander und mit ihrem Medium verschränkt sind. Jede individuelle Geschichte strukturellen Wandels ist ein Driften von Strukturveränderungen, wobei die Organisation konstant gehalten werden muss. Dieses Driften findet sich auch bei Dewey in Form der „Transaktion“ und steht für: Austauschprozess, Wechselwirkung und Selbstbewegung (vgl. Gil 1998, S. 98). Der Organismus koppelt mit dem Milieu unter dem Augenmerk des Fortbestehens und der strukturellen Verträglichkeit, also das, was Maturana und Varela (1987, S. 122) „Erhaltung der Anpassung“ nennen und Bedingung für die Existenz eines Lebewesens ist. In der Biologie kann man durchaus auch destruktive Interaktionen zwischen einem Lebewesen und seinem Milieu beobachten, die zur Auflösung des Lebewesens als autopoietische Einheit führen: Es verliert seine Anpassung (vgl. Maturana/Varela 1987, S. 113-129).

Anpassung kann aber niemals bedeuten, dass die Umwelt dem Gehirn sagt, was es tun soll. Die Umwelt redet nicht und belehrt nicht, sie repräsentiert die Gesamtheit der Bedingungen, unter denen ein Organismus überleben muss, und schränkt damit den Raum möglicher Interpretationen stark ein, genauso wie das Gehirn es tut. Das Gehirn produziert Hypothesen über die Folgen des eigenen Handelns und muss an sich überprüfen, ob diese Hypothesen richtig oder falsch waren:

Es ergibt sich somit eine ständige Akkumulation von vorläufig bewährten Hypothesen, die jede weitere Hypothesenbildung im Durchschnitt erleichtert und eine radikal falsche Hypothese immer unwahrscheinlicher macht. Für den externen Beobachter sieht es allerdings so aus, als richte sich der Organismus nach dem, was die Umwelt ihm sagt. Was schließlich für den Beobachter als eine direkte Orientierung des Organismus an

der Umwelt aussieht, ist vom Organismus aus gesehen eine interne Hypothesenbildung, die mehr oder weniger vollständig aus Routinen der Bedeutungszuweisung besteht (Roth 1996, S. 364).

Unter der *Umwelt* versteht man in diesem Zusammenhang, Dewey folgend, den Begriff „environment“, der nicht gleichbedeutend dem Begriff *Welt* ist, sondern nur jene Dinge und Wechselwirkungen beschreibt, die für den Organismus Bedeutung haben und relevant sind. Man könnte an die Stelle von *Umwelt Milieu* und *Kontext* setzen (vgl. Ziegerhofer 2002, S. 63ff.).

Siebert, der versucht konstruktivistische Begriffe für die Pädagogik „umzufunktionieren“, verwendet den Begriff „Lebenswelt“ im Sinne eines „subjektiv gedeuteten“ und erlebten, als relevant empfundenen Ausschnitts der sozialen Wirklichkeit im Alltag. Zur *Lebenswelt* gehören laut Siebert aber auch die „sozialen und kulturellen Realitäten“, die „verdrängt, ignoriert und bagatellisiert“ (Siebert 1985, S. 580) werden. So verweist der Terminus *Lebenswelt* „auf den Schnittpunkt zwischen objektiven gesellschaftlichen Strukturen und subjektiven Erfahrungen und Handlungen“ (Siebert 1985, S. 580).

Diese Fähigkeit, mit der Umwelt zu kooperieren, ist vergleichbar mit Deweys „habits“. Er versteht darunter die sozial erworbenen und erlernten Verhaltensmuster und Handlungsweisen, die all jene Techniken, Strategien und Weisen des Handelns umfassen, durch die Individuen in der Lage sind, in Interaktionen mit ihrer Umwelt zu überleben. Sie tun das, indem sie sich an diese anpassen und diese – entsprechend ihren eigenen Interessen, Motiven und Wunschlagen – im Rahmen des Möglichen verändern. Das bedarf erworbener und nicht angeborener Techniken des Umgangs mit der Umwelt und bewährter Formen der Interaktion mit dem umgebenden Milieu (vgl. Gil 1998, S 104ff.).

3.3.1.4 Individuum, Gesellschaft und Verantwortung

Humboldt versteht unter Bildung, „soviel Welt wie möglich zu ergreifen“ und so eng, man nur kann, „mit sich zu verbinden“ (vgl. Humboldt 1903, S. 283). Dewey folgert daraus, dass je differenzierter die Struktur des Organismus, desto komplexer auch seine Lebenswelt und desto mehr Mittel und Möglichkeiten für den Organismus (vgl. Ziegerhofer 2002, S. 63ff.). Die Erwachsenenbildung kann grundsätzlich dazu ermutigen, die eigene Perspektive zu reflektieren und andere Perspektiven anzuerkennen. Die Individualität der Kognition ist dabei empirisches Faktum und ethischer Wert zugleich.

Der Konstruktivismus ist eine *Differenztheorie*, das heißt, er betont die Differenz, den Unterschied, die Anerkennung von Fremdheit, den Respekt gegenüber dem anderen und

dem Anderssein, nicht jedoch den Konsens, die Einheit. Einheitsdenken neigt zu Dogmatismus und Intoleranz; Differenzdenken respektiert Vielfalt, Andersdenkende, Minderheiten (siehe Schäffter 1997). Aber *Individualismus* ist nur die halbe Wahrheit des Konstruktivismus. Ein kognitionstheoretischer Konstruktivismus wäre ohne den *sozialen Konstruktivismus* (siehe Gergen 2002) unvollständig. Der Mensch ist als „soziale Konstruktion“ durch sein Handeln in einer komplizierten Weise mit den gesellschaftlichen Prozessen verwoben. „Erkennen ist Handeln, Handeln aber vollzieht sich in sozialen Kontexten“ (Varela 1990, S. 111). Viabel sind Kognitionen und Aktionen nur dann, wenn sie „sozial verträglich“ und „konsensfähig“ sind. Varela beschreibt Intelligenz denn auch als die „Fähigkeit, in eine mit anderen geteilte Welt einzutreten“ (Varela 1990, S. 111).

Das Konzept des Konstruktivismus wird gerne der Verantwortungslosigkeit, der Entsolidarisierung und der fehlenden Ethik bezichtigt. Die scheinbare Beliebigkeit systemisch-konstruktivistischer Konzepte führt laut Foerster zu einer Betonung der *eigenen Verantwortung*, die ihrerseits mit der Ethik der Wertegemeinschaft abzugleichen ist. Es findet sich im Konzept des Konstruktivismus allerdings keine *Ethik der Gerechtigkeit* und der *Solidarität*, die von SozialarbeitstheoretikerInnen, TheoretikerInnen der Postmoderne und systemischen BeraterInnen zunehmend gefordert wird (vgl. Foerster in: Schlippe/Schweitzer 2003, S. 273). „Die Verantwortung für unser Denken kann uns trotz aller Sozialisationseinflüsse niemand abnehmen, für unsere Denkbarrieren und Denkfehler gibt es vielleicht Erklärungen, aber keine ‚Entschuldigungen‘“ (Siebert 1996, S. 91). Selbst in organisierten Lernprozessen, befindet sich die Erkenntnis des Lernenden außerhalb des *pädagogischen Systems*. Nur die Vermittlung, das Lehren, die Perturbation selbst, geschehen innerhalb eines pädagogischen Rahmens (siehe Kade 1997).

Lernen muss man selbst, man kann es ebenso wenig delegieren wie vieles andere. Ändern kann man sich nur im Rahmen der eigenen Möglichkeiten. Auf diese kann man zwar von anderen hingewiesen werden, aber man muss sie selbst sehen und ihre Vorteile für sich selbst erkennen – und dann muss man das selbst tun. Alles, was man sich aneignen will, sich einverleiben oder in sich integrieren will, alles, was man an sich ändern will, muss man selbst machen (Titscher 1997, S. 93).

Durch die Autonomie des Adressaten verlagert sich die Verantwortung für die Aneignung zunehmend auf dessen Seite. Für die Erziehungswissenschaft ist nun wichtig, „die Adressaten daraufhin abzuhorchen, [...] ob und welcher Unterstützung sie bei der autonomen Aneignung von Welt bedürfen“ (Kade 1997, S. 67).

Ferner ist die Selbstständigkeit erklärtes Ziel der Aufklärung und damit die Aufrechterhaltung der Autopoiese und die Anpassung notwendiger Existenzbedingungen. Der Didaktik fällt die Aufgabe zu, zum überlebenswichtigen Lernen zu motivieren (vgl.

Arnold/Siebert 1997, S. 84). Autopoiese heißt: Der Mensch ist das Werk seiner selbst. In diesem Sinn spricht Dräger von einer „differenziellen Bildung“. „Die Entfaltung der eigenen Person (erfordert) den selbstbezüglichen Weltbezug“ (Dräger 1997, S. 31).

Wird die Differentialität der Bildung als Realität anerkannt, die aus der Selbstbezüglichkeit des autonomen Subjekts hervorgegangen ist, dann ist sie legitimerweise nur noch gestaltbar durch den einzelnen selbst, nicht aber durch ihn überwölbende Ideale, die von anderen entworfen sind (Dräger 1997, S. 35).

Der Begriff des „reflexiven Lernens“ wurde von Siebert geprägt. Mit Rückgriff auf Gehlen und Portmann beschreibt er *Reflexivität* als „anthropologische Kategorie“ des instinktunsicheren Wesens Mensch, der „Selbst-Bewusstsein“ und die Fähigkeit besitzt, „die Bedingungen und Wirkung des eigenen Handelns zu durchschauen, sich des Sinns und der Legitimation der eigenen Tätigkeiten zu vergewissern, für sich und die gesellschaftliche Entwicklung (mit-)verantwortlich zu sein“ (Siebert 1991, S. 20). Friebel zufolge ist Weiterbildung demnach auch der „Versuch der Herstellung unproblematischer Situationen durch Erkennen der Bedingungen des Handelns“ (Friebel 1993, S. 31).

Arnold und Siebert gehen davon aus, dass die Evolution heute einen Punkt erreicht hat, an dem die Entwicklung und der Fortbestand des Lebens von der Sicherung der Zukunft durch individuelle und kollektive Lernprozesse abhängen. Dadurch erfährt die Pädagogik eine Aufwertung und erhält eine „neue evolutionäre Funktion“. Will der Mensch eine „gute“ Zukunft sichern, muss er lernen, sein Verhalten zu verändern, sonst droht ein evolutionärer Untergang. Angesichts der Autonomie der AdressatInnen ist dies ein schwieriges Unterfangen. Die Aufgabe, zum „überlebenswichtigen Lernen“ zu motivieren, kann zumindest geleistet werden (vgl. Arnold/Siebert 1997, S. 83ff.).

Siebert schlägt für die Umsetzung solcher gesellschaftlich und sozial relevanter Thematiken vor, drei Begriffe als pädagogische Leitideen komplementär zu verwenden: den konstruktivistischen Begriff *Viabilität*, den ökologischen Begriff *Nachhaltigkeit* und den aufklärerischen Begriff *Vernunft*. *Viabilität* verweist auf pragmatische, brauchbare, bewährte Orientierungen im Hier und Jetzt. *Nachhaltigkeit* beinhaltet eine Überprüfung der Zukunftsfähigkeit unseres Denkens und Handelns und *Vernunft* schließt die Verantwortung des Menschen für das „Gemeinwohl“, für Humanität und Gerechtigkeit ein. „Viabilität ohne Vernunft bleibt egozentrisch, Vernunft ohne Viabilität bleibt normativ-idealistisch“ (Siebert 1999, S. 49).

Vergleichbar mit Siebert postuliert Schlippe vier ethische Grundpositionen systemischer Therapie (Schlippe 1991 zit. in: Schlippe/Schweitzer 2003, S. 273):

- 1) Denke und handle ökologisch valide! (Oder: Es gibt immer einen größeren Kontext.)
- 2) Achte auf die Definitionen und Bewertungen, die du vornimmst! (Oder: Es könnte auch alles ganz anders sein.)
- 3) Besinne dich auf deine persönliche Verantwortung! (Oder: Es gibt kein richtig und kein falsch, aber du bist Teil des Kontextes und alles, was du tust, hat Konsequenzen.)
- 4) Achte darauf, in respektvoller Weise Unterschiede zu schaffen! (Oder: Füge dem Bild des/der Klienten/-in etwas Neues hinzu)

Will man Systeme in eine bestimmte Richtung steuern, kann das also nur durch eine *kooperative Koppelung* erreicht werden. Das Aufzeigen von Konsequenzen für die/den Einzelne/n, also auch für die Gesellschaft und die Umwelt, in welche er/sie „verwoben“ ist, könnte zu entsprechendem Verhalten motivieren.

3.3.1.5 *Driftzonen und Lernchreoden*

Kösel spricht von „didaktischen Driftzonen“, von gemeinsamen Spielräumen, in denen sich Lernende und Lehrende bewegen, und von didaktischen Feldern, in denen sich Lernende kognitiv und emotional wohl fühlen und mit anderen produktiv kommunizieren können (vgl. Kösel 1993, S. 240; Siebert 1999, S. 91). Die *Driftzone* verweist auf mentale Flexibilität und die Bereitschaft, Erfahrungen anderer wahrzunehmen. Sie sind nicht nur persönlichkeitspezifisch, sondern auch situationsabhängig, kontextbedingt und abhängig von Lebensphasen, Lebenslagen oder auch der Lernumgebung. Im konstruktivistisch-pädagogischen Verständnis stellen die Driftzonen den Rahmen dar, in dem Menschen lernen und verstehen, in dem neues Wissen anschlussfähig ist und passend ist im Sinne von Perspektivenverschränkung und Verständigung. Sie sind somit ein „zeitlich-räumlich-thematisch-sozialer Baustein“ einer Lernkultur (vgl. Siebert 1999, S. 198). *Lernchreoden* hingegen sind Lernwege, Lernzugänge, Lernstile oder Einstellungen zum Lernen. Der Begriff „Chreode“ wurde von Kösel (1993) vorgeschlagen. Das Wort „Chreode“ stammt aus dem Griechischen und lässt sich etwa mit „notwendige Wege“ übersetzen:

Der Begriff Chreode ist für unsere Darstellung nützlich, weil damit der Weg eines Lernenden ganzheitlich – im Sinne einer kanalisierten Entwicklung aufgrund innerer Entwicklungslinien und seiner Struktur – in Analogie dargestellt werden kann. Wir werden deshalb diese individuelle, jeweils aktuelle Entwicklungslinie in einer Lern-Situation Lern-Chreode nennen (Kösel 1993, S. 247).

Abgesehen von den allgemeinen Verfahrensplänen, Aktionsplänen, Konzepten und Programmen der Ich- und Wir-Chreoden hält es Kösel wichtig zu erkennen, „welche spezifischen Chreoden bei einzelnen Lernenden in Bezug auf bestimmte Stoffe, Fächer und Problemfelder entworfen werden“ (Kösel 1993, S. 248).

Eine Chreode unterliegt der Struktur determiniertheit eines Systems, die durch eine Verrückung von Bedingungen oder Betrachtungsweisen erweitert und damit fortgesetzt wird. Siebert sieht es als ein Richtziel fast jeder Bildungsarbeit, „die Driftzonen der Beteiligten und das heißt das Spektrum der Wirklichkeitskonstruktionen zu erweitern“ (Siebert 1999, S. 94). Man kann ein System *abholen*, indem man an gewisse Lernchreoden *anschließt*. An manche Chreoden ist ein „*Andocken*“ möglich, so wie es ein Experte in seinem Interview formuliert (8/50 Selbstständig/Klassische Coachingausbildung). Ist ein Beitrag für einen Lernenden nicht anschlussfähig, bleibt dies für ihn lediglich ein „kognitives Rauschen“ (siehe Siebert 1999).

Jedes Individuum driftet gemäß seiner eigenen autopoietischen Struktur durch die Interaktion mit dem umgebenden Milieu in bestimmten Entwicklungslinien, den Chreoden. [...] Entscheidend ist, dass diese Entwicklung sich nur in dem individuellen Verhalten, Denken und Handeln zeigt, das dem einzelnen System zu diesem bestimmten Zeitpunkt möglich ist – gemäß der Struktur determiniertheit von lebenden Systemen (Kösel 1993, S. 230).

Driftzonen beziehen sich jedoch nicht nur auf kognitive Anschlussmöglichkeiten. In einer Coachingsituation, in der es primär um die Entwicklung des Klienten geht, die er sich selbst erarbeitet, muss sowohl eine *kognitive* als auch eine *emotionale* Wohlfühlsituation vorherrschen. Vertrauen, Sympathie, Offenheit, keine Angst vor negativen Sanktionen oder Konsequenzen sind fördernde Elemente für einen Coachingprozess, um zu *driften* (vgl. Radatz 2003, S. 109-116).

3.3.1.6 Konsequenzen für die Bildung

Durch diesen Ausflug in einige Grundbegriffe des systemischen Konstruktivismus wurde deutlich, dass sich, speziell in der Erwachsenenbildung, geht es um die individuelle Bewältigung der Lebensgestaltung, Lernen den traditionellen Vorstellungen entzieht. Holzkamp untermauert die Kritik am kausalen Lernverständnis mit dem Begriff des „Lehrlernkurzschlusses“ (siehe Holzkamp 1993).

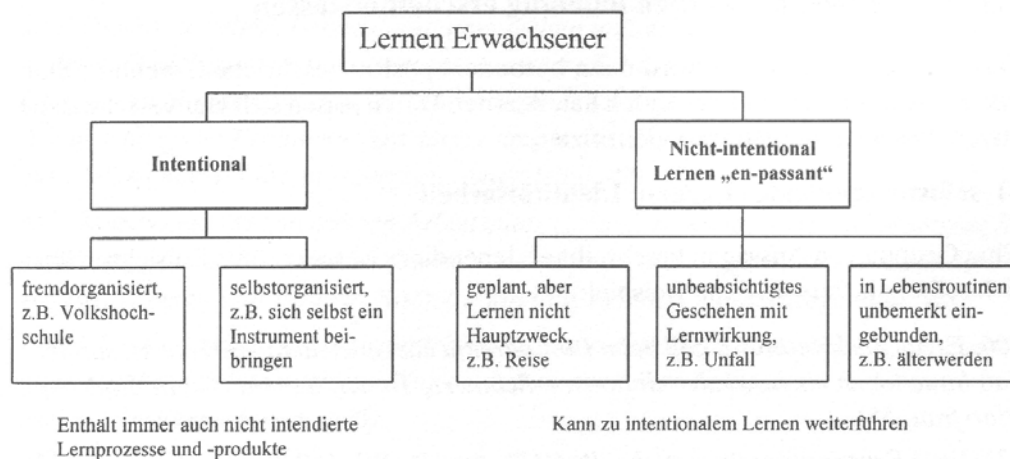
Lernprozesse unterliegen der Kontingenz und so kann ein einzelnes Wort oder eine spezielle Situation eine Assoziation auslösen, die die Perspektive des/der Klienten/-in verändert. Diese Zufälligkeit, Mehrdeutigkeit und Unkalkulierbarkeit sind ein wesentlicher

Charakterzug unseres nicht-deterministischen, nicht-kausalen Denkens: Eine Ursache kann mehrere Wirkungen haben, unterschiedliche Ursachen können zu gleichen Wirkungen führen. Hier spielt auch die zirkuläre Kausalität eine Rolle: Ursachen und Wirkungen sind so miteinander verkettet, dass eine fortdauernde Wechselwirkung besteht, das heißt, das Handeln des einen ruft das Handeln des anderen hervor, das wiederum den ersteren zur Fortsetzung seines Handelns bewegt und so weiter. Von der jeweiligen Interpunktion der Beteiligten hängt die lineare Ursache-Wirkung-Zuschreibung ab. Lernen und Erkenntnis können also im Gesamtverständnis nicht linear, sondern müssen zirkulär begriffen werden. Sinnliche Wahrnehmung und Wissen, Erfahrung und Erwartung, Erkenntnis und Handeln bedingen sich wechselseitig. Lernprozesse können deshalb auch nicht linear geplant, gesteuert und berechnet werden (vgl. Varela 1990, S. 91). Ein Vortrag etwa wird von verschiedenen ZuhörerInnen unterschiedlich selektiv wahrgenommen. Natürlich gibt es einige Reaktionen, die dem Behaviorismus zuzuordnen sind, aber grundsätzlich ist das Dozent-Teilnehmer/-in-Verhältnis kein Reiz-Reaktion-System und der/die Lehrende wird nicht determiniert. Es besteht ein Austausch von Signalen, eine „strukturelle Koppelung“. Wenn die pädagogische Situation eine gute ist, dann kommt es sogar zur „Koevolution“, das heißt, die TeilnehmerInnen regen sich gegenseitig an und entwickeln sich gemeinsam weiter (vgl. Siebert 1996, S. 91).

Lernen im Alltag ist permanente Hypothesenbildung aufgrund neuronaler Netzwerke, die sich durch Erfahrungen, Erinnerungen und Gewohnheiten gebildet haben. [...] Lernen im weitesten Sinne ist Strukturveränderung, das heißt, Veränderung unserer kognitiven Strukturen, unserer Deutungsmuster, unserer Wirklichkeitskonstruktion, unserer Problemlösungsstrategien. Komplexe Lernprozesse sind zirkuläre, biopsychische Aktivitäten, zu denen unterschiedliche Erkenntnisleistungen gehören (Siebert 1999, S. 17).

Neues Wissen wird mit den vorhandenen Kenntnissen und Deutungsmustern „verankert“. So wird ein Lerninhalt für das Selbstkonzept und die Wirklichkeitskonstruktion produktiv. Jede Realitätsdeutung ist zugleich ein Identitätsangebot: „Die Synthetisierungsleistung bringt praktische Stimmigkeit und Plausibilität in die Zerrissenheit des realen Lebenszusammenhanges“ (Ziehe/Stubenrauch 1982, S. 171). Reischmann und Dieckhoff unterscheiden ein intentionales Lernen und ein Lernen „en-passant“ (siehe Abb. 7).

Abb. 7: Lernen en-passant und intentional (Dieckhoff/Reischmann 1996, S. 163)



Lernen von Erwachsenen passiert demnach nicht nur intentional, sondern auch im Alltag, beim Gespräch mit dem Obsthändler oder bei einem Waldspaziergang. Anregungen zur Selbstreflexion können von einer scheinbar zufälligen Information im Fernsehen oder in einer Zeitschrift ausgehen; gelernt wird aus eigenem Interesse, aus Neugier, in einer befreiten Situation, in Ernstsituationen, aus Erfahrungen anderer, aus Angst vor der Prüfung, aus Fehlern, aus Spaß/Freude, durch Mitmachen, aus Wut, durch Unterhaltung, durch Träume, durch Erinnerungen usf. (vgl. Meueler 1987, S. 103). Lernen geschieht demzufolge laufend, es ist ein ständiger Prozess in unserem Leben und geschieht, sobald wir Information verarbeiten oder verwerten.

Wird Bildung nun intentional angeboten, sollte eine didaktische Kooperation zwischen Lehrenden und Lernenden angestrebt werden, um durch die Konfrontation mit anderen Deutungsmustern, Relevanzsystemen und Motiven bewusst Bildungserlebnisse zu ermöglichen (vgl. Dieckhoff/Reischmann 1996, S. 176). Das heißt, dass sich TeilnehmerInnen einer Veranstaltung auf Deutungsmuster und auf neue bzw. andere Perspektiven einlassen und gegebenenfalls als konstruktive Differenz erleben, wodurch eine Erweiterung einer Lernchreode initiiert werden kann.

Siebert plädiert in diesem Sinne für eine „Animationsdidaktik“ im Gegensatz zur herkömmlichen „Belehrungsdidaktik“. Lehrende können „Deutungsangebote“ machen (vgl. Siebert 1994, S. 46). Der Lernprozess selbst ist didaktisch nicht planbar und auch nicht der Lernerfolg, wohl aber das Lehrarrangement, und zwar indem lernförderliche Bedingungen und im Sinne der „Ermöglichungsdidaktik“ (siehe Arnold 1998) bzw. im Sinne einer „evolutionären Didaktik“ eine Situation der Gelassenheit und Kontingenz geschaffen werden (vgl. Siebert 1996, S. 178). Der intentionale Lernprozess fordert daher

eine Konzentration an bewusst gesetzten Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit anderen Deutungsmustern und Perspektiven.

Arnold beschreibt einen Paradigmenwechsel innerhalb der didaktischen Diskussion: Die zukünftige Trias heiße nicht mehr „Lehre-Vermittlung-Führung“, sondern „Lernen-Aneignung-Selbsttätigkeit“ (vgl. Arnold 1994, S. 171). Didaktik versteht sich also nicht mehr als Planungs- und Interventionstheorie, sondern als eine Situations-, Handlungs- und Orientierungstheorie. Lernen heißt also nicht, Vorgegebenes abzubilden, sondern „Eigenes zu gestalten“ (Siebert 1994, S. 41).

Kade kritisiert in diesem Zusammenhang ein Verharren der Lehrenden in einer Vermittlungsrolle. Lernen stellt eine konstruktive Verarbeitung von Perturbationen dar. Die Subjekte operieren nach der Logik der Aneignung und die Pädagogik operiert nach der Logik der Vermittlung, somit bleiben sie einander fremd. Daher definiert sich der Bezug zwischen dem Lehrenden und dem Lernenden nicht als Einheit, sondern als „Differenz zwischen einem pädagogischen und biografischen System“ (Kade 1997, S. 37f.).

Lernen ist nicht nur eine Reaktion auf Lehren, nicht die Kehrseite des Lehrens, sondern ist eine Selbsttätigkeit (von reinem Konditionierungslernen und mechanischem Training abgesehen). Wenn unser Lernprozess aber in einem selbstreferentiellen System erfolgt, ist Lernen mit zunehmendem Alter immer weniger pädagogisch planbar, organisierbar, kontrollierbar (Siebert 1994, S. 44).

Streng genommen kann man nicht von Wissensvermittlung, sondern nur von aktiver Wissensaneignung sprechen. Mitgeteilt werden Informationen, die erst dadurch zu brauchbarem Wissen werden, dass das Subjekt ihnen eine Bedeutung verleiht und sie in vorhandene kognitive und emotionale Schemata integriert (Siebert 1996, S. 91).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Menschen durch pädagogische Maßnahmen nicht gelehrt, aufgeklärt oder instruiert werden können. „Bildungsangebote können aber ein Auslöser von Perturbationen, das heißt von Irritationen und Anregungen sein“ (Siebert 1999, S. 124). Lernen ist ein rekursiver, selbstreferentieller Prozess. Wir lernen, was im Rahmen unserer Möglichkeiten liegt, aber Lernen benötigt zugleich auch die Anregung und Herausforderung durch andere. Andere Menschen sind für uns, so Maturana und Varela, eine Quelle von Perturbationen (vgl. Maturana/Varela 1987, S. 106).

Beim Coaching, einem Setting zwischen zwei Menschen, gilt es ebenfalls, differenziertes Denken zu fördern. Diese Aufgabe löst der Coach aber nicht, indem er das WAS, die Inhalte des Erkennens bearbeitet, sondern indem er an dem WIE, an der *Form und dem Stil des Erkennens* des Coachees ansetzt.

3.3.2 Systemisch-konstruktivistische Aspekte einer Veränderung

3.3.2.1 Die Konstruktion eines Problems als Auslöser eines Lernprozesses

Schlippe und Schweitzer sehen systemische Beratung als einen Versuch, von einem *Problem-Zustand* zu einem *Nicht-Problem-Zustand*, also zu einer Lösung zu gelangen. „Problem“ fungiert in diesem Zusammenhang als ein Sammelbegriff für die Inhalte des Coachings: „Ein Problem ist etwas, das von jemandem einerseits als unerwünschter und veränderungsbedürftiger Zustand angesehen wird, andererseits aber auch als prinzipiell veränderbar“ (Schlippe/Schweitzer 2003, S. 103). Holzkamp geht noch einen Schritt weiter und bezeichnet das „Problemlösen“ als eine höhere Form des Lernens bzw. wertet es auf gestalttheoretischer Grundlage als einen besonderen Fall der „Umstrukturierung“ von Denkaufgaben (vgl. Holzkamp 1995, S. 227).

Die Coachingsituation bezieht sich auf Probleme *mittleren Maßes*, d.h. in der Person und in der Umwelt sind genügend Ressourcen zur Problemlösung gegeben. Der Leidensdruck ist – falls vorhanden – bis zu einem gewissen Grad und Ausmaß ein positiver Motor für Veränderungen. Leidensdruck und Veränderungswunsch sind aber nicht obligat. Ein Coachinganliegen ist gleichermaßen nicht immer *defizitorientiert* (Probleme, Schwächen, Konflikte), sondern kann auch durchaus positiv und *leistungsorientiert* sein (Stärkenausbau, Entwicklung, Kompetenzerweiterung). Holzkamp spricht in diesem Zusammenhang treffend von einer „Handlungsproblematik“ (Holzkamp 1995, S. 21).

Aus systemisch-konstruktivistischer Sicht sind Probleme „selbst konstruiert“. Probleme entstehen aus der Art und Weise, wie eine Situation wahrgenommen, bewertet und interpretiert wird. Probleme sind daher „Konstrukte, die zeit- und situationsabhängig nur von den betroffenen Personen in ihrer Wirklichkeit wahrgenommen werden“ (Radatz 2003, S. 47). Sie sind einzigartig, von außen nicht nachvollziehbar und deshalb auch nicht von außen lösbar (vgl. Radatz 2003, S. 49). Darin liegt die Fragwürdigkeit von Ratschlägen begründet, aber auch die große Chance, ein Problem zu überwinden.

Im Gegensatz zum Kognitivismus steht im Konstruktivismus daher nicht das Lösen bereits existierender, bloß zu entdeckender Probleme im Vordergrund, sondern das eigenständige Generieren von Problemen. Probleme bieten sich nicht von selbst an, sondern müssen erst in verwirrenden, unsicheren, unvorhersehbaren und zum Teil chaotischen Situationen „erfunden“ werden. Die Leistung von Experten besteht gerade darin, dass sie einer unsicheren instabilen Situation durch die Implementierung einer gewissen Sichtweise [Problemsicht] erst Sinn geben (Baumgartner 2002, S. 309).

Holzkamp spricht im Zuge von Problemlösungen von einem „qualitativen Lernsprung“:

Da eine solche Diskrepanzerfahrung nicht mehr einfach aus der Negation eines begrenzten Lernresultats, sondern aus der Negation eines begrenzten Prinzips, Lernresultate zu erreichen, entsteht, kann man hier von einer Diskrepanzerfahrung höherer Ordnung reden (Holzkamp 1995, S. 243).

Um dieses neue Prinzip annehmen zu können, bedarf es der emotional-motivationalen Wertungsvorgänge, die eine Besserung der Situation und eine Perspektive der Überwindbarkeit des Problems versprechen. Fehlen diese, sind die Subjekte geneigt, die „alten Lernprinzipien“ defensiv zu verteidigen und daran festzuhalten (vgl. Holzkamp 1995, S. 245).

Piaget unterscheidet zwischen „Assimilationslernen“ und „Akkommodation“. Beim Assimilationslernen wird Neues assimiliert und in vorhandene kognitive Schemata eingefügt ähnlich dem Prinzip der Strukturdeterminiertheit des Konstruktivismus. Bei der „Akkommodation“ geschieht ein Umlernen. Ein akkommodiertes Lernen wird nötig, wenn das Mensch-Umwelt-Verhältnis subjektiv gestört ist (vgl. Montada 1982, S. 38f.). Der Konstruktivismus spricht an dieser Stelle von Perturbation (vgl. Maturana/Varela 1987, S. 106).

Piaget bezeichnet die kognitive Entwicklung bekanntlich als einen „Aquilibrations-“, also „Gleichgewichtsprozess“, in dem die jeweils höheren Stufen die Unzulänglichkeiten von „Assimilationsschemata“ der jeweils niedrigeren Stufe überwinden. Die so gefassten Entwicklungsstufen sind also als solche weder endogen determiniert noch „gelernt“, sondern stellen eine Konstruktion von Strukturniveaus dar, die das Individuum logisch notwendig durchlaufen muss, wenn das höchste Strukturniveau erreichbar sein soll. Diesen Ansatz von Piaget baute Montada aus und stellte fest, dass es insbesondere bestimmte „Widersprüche“ sind, mit denen eine Person in einer niedrigeren Stufe konfrontiert ist und die sie nötigen können, sich auf das höhere, diese Widersprüche aufhebende Gleichgewichtsniveau (die nächste Stufe) zu bewegen (vgl. Montada 1982, S. 38ff.).

„Das Homöostasekonzept setzt einen Sollzustand, einen Idealzustand voraus, an dem gemessen der Ist-Zustand bestenfalls identisch, im Regelfall aber eine Minusvariante ist“ (Schlippe/Schweitzer 2003, S. 62). Dewey spricht von einer daraus folgenden notwendigen intellektuellen Analyse, der „Inquiry“, durch welche eine unbestimmte problematische Ausgangssituation in eine bewältigbare bestimmte Problemlage verwandelt wird, die man dann konkret bearbeiten kann. Sie besteht in der Analyse der Situation, dem Entwerfen von Hypothesen, der Verknüpfung mit früheren Erfahrungen, der Bildung von Ideen. Es ist ein ständiges Ausprobieren und Experimentieren, um eine ausgeglichene Situation zu erreichen (vgl. Suhr 1994, S. 63).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass ein „Problem“ eine individuelle Konstruktion ist, die veränderbar ist. Der Veränderungsprozess durchläuft bildlich gesprochen einen

„Sprung“ von bisherigen Prinzipien, Perspektiven oder Handlungsweisen hin zu neuen. Dieser „Sprung“ wird dann durchlaufen, wenn die neue (neu-konstruierte) Situation einen Gewinn verspricht, tut sie das nicht, neigen die Menschen dazu, an alten Verhaltens- und Denkmustern defensiv festzuhalten.

3.3.2.2 *Coaching als Beobachtung zweiter Ordnung*

Die „Beobachtung zweiter Ordnung“ ist eine Beobachtung der Beobachtung. Es werden die Bedingungen der Beobachtung, der Beschreibung und der Unterscheidung beobachtet. Durch Beobachtung zweiter Ordnung und Metakognition soll die ontologische Sicherheit, sollen die Dichotomien (gut/böse, falsch/richtig), die wir uns aufbauen, aufgebrochen werden. Dadurch können wir „unsere ‚blinden Flecken‘ nicht beseitigen, aber wir können uns unserer blinden Flecken bewusst werden“ (Siebert 1994, S. 38). „Was aus externer Perspektive Kontextveränderung ist, ist aus betroffener Perspektive Veränderung von Wirklichkeit“ (Backhausen/Thommen 2006, S. 79). Dies gelingt vor allem durch Metakommunikation, Feedback, interdisziplinäre bzw. multiperspektivische Diskussionen. Aus „Was-Fragen“ werden „Wie-Fragen“. Da es kein System gibt, das losgelöst vom Beobachter existiert, richtet sich das Augenmerk der Beobachtung zweiter Ordnung auf Muster von Beziehungen und auf Wechselwirkungen (vgl. Schlippe/Schweitzer 2003, S. 90). „Da jedoch gerade die Universalisierung von Verständigungsgemeinschaften sich nicht bewahrheiten lässt, zerfällt auch die Beobachtung zweiter Ordnung in eine Pluralität von Interessen, Macht und Gegensätzen selbst [...]“ (Reich 1998, S. 33). Reich beschreibt *Verallgemeinerungen* als Zwischenprodukte dieses Kampfes um Verständigung.

Wird der Coachee eingeladen und befähigt, sein Erkennen zu erkennen (vgl. Maturana 1987, S. 29), hat er die Möglichkeit, in einen systemeigenen Prozess einzugreifen. Diese Distanzierung von sich selbst kann erreicht werden, indem es ihm gelingt bzw. er darin unterstützt wird, eine andere Perspektive einzunehmen und/oder einen Zeitpunkt der Betrachtung in der Zukunft oder in der Vergangenheit zu wählen (vgl. Schlippe/Schweitzer 2003, S. 75f.). Die Schwierigkeit darin liegt in der Zirkularität: Wenn wir, um das Instrument einer Analyse analysieren zu können, eben dasselbe als Instrument benutzen müssen, so ist das, als verlangten wir, „dass das Auge sich selbst sieht“ (Maturana 1987, S. 30).

Die Begleitung in einem solchen Prozess durch einen Coach scheint durchaus sinnvoll. Für Lehrende bedeutet das, dass sie darauf achten müssen, was vernachlässigt und vergessen wurde, welche Perspektiven ausgeklammert wurden, welche Perspektiven den Diskus-

sionen zu Grunde liegen, auf welche Erfahrungen die TeilnehmerInnen aufbauen. Der „Cognitive-Flexibility-Ansatz“ ist ein von Siebert vorgeschlagener Ansatz, der das Lernen in multiplen Kontexten fördert, indem z. B. unterschiedliche Perspektiven eingenommen werden (vgl. Siebert 1999, S. 98).

Coaching ist nicht die Verkündigung einer *besseren Wahrheit* oder steht in *Konkurrenz* zur Beobachtung erster Ordnung, sondern ist und bleibt *Beobachtung zweiter Ordnung*. Es gilt nicht herauszufinden, ob Sichtweisen stimmen, sondern ob sie für den Klienten passend, ziieldienlich und viabel sind. *Da keine objektive Vergleichsmöglichkeit möglich ist, ist eine Bewertung unangebracht!* Eine Sichtweise ist solange für einen Beobachter gültig, solange sie *zielorientiertes Handeln* ermöglicht. Der Coach hat die Aufgabe, die Angemessenheit der Wirklichkeitskonstruktionen zu reflektieren, nicht sie zu ersetzen. Wissend um die Kontingenz, um das „*es könnte auch anders sein*“ kann der Coach diese anderen Sichtweisen fördern. Coaching ist somit ein Abtasten der Veränderungsmöglichkeiten bei der Konstruktion von *weichen Wirklichkeiten*. Arbeitet der Coach selbst mit Beobachtungen erster Ordnung, indem er dem Coachee mitteilt, wie die Situation denn nun *wirklich*, und zwar aus seiner Sicht sei, dann ist das nur eine weitere Erarbeitung einer (neuen) Wirklichkeit, die mit der vom Kunden präsentierten Wirklichkeit nicht das Geringste zu tun hat. Folglich beginnt der Coachee, seine Wirklichkeitssicht zu verteidigen (vgl. Radatz 2003, S. 55).

3.3.2.3 Coaching als Kommunikationsprozess

In der Kommunikationssituation animieren Menschen einander zur Informationskonstruktion. „Objektivität der Erkenntnis ist nicht möglich, wohl aber Intersubjektivität, das heißt Verständigung mit anderen“ (Siebert 1994, S. 41) im Sinne einer Verständigung über Schnittmengen und konsensuelle Bereiche der Wirklichkeitskonstruktion.

Menschen sind informationell geschlossen. Informationen sind folglich immer interne Konstrukte. Äußerungen eines Sprechers stellen nur Perturbationen, also gezielte Störungen für den Hörer dar, die dann von ihm, dem Hörer, zu spezifischen internen Informationen konstruiert werden. Das bedeutet, dass der Sprecher lediglich eine *Orientierung* innerhalb der Relevanzstrukturen bei dem zu Orientierenden, also dem Hörer, auslöst. Dies ist gänzlich unabhängig von der Bedeutung, die der Sprecher dem Gesagten zuschreibt (vgl. Maturana/Varela 1987, S. 250).

Da Information nicht übermittelt werden kann, ist Sprache konnotativ, aber nicht denotativ. Sprache wird als konnotativ angesehen, weil es dem Hörer, unabhängig von der Bedeutung, die eine Äußerung für den Sprecher hat, überlassen bleibt, wohin er seinen kognitiven Bereich orientiert. Wenn Sprache als denotativ bezeichnet wird, dann nur in Bezug auf die Abstraktionen in den Erfahrungen eines Beobachters, aber nicht in Bezug auf eine ontische Realität (vgl. Maturana/Varela 1987, S. 228, siehe dazu auch Foerster/Glasersfeld 1999). Für die Kommunikationspartner ist in der Kommunikationssituation deshalb von Relevanz, was gesagt wird, aber nicht, was *gemeint* ist. Verstehen heißt letztendlich, dass der Hörer eine begriffliche Struktur aufgebaut hat, die kompatibel ist mit dem, was der Sprecher gemeint hat. Statt von „Übereinstimmen“ kann nur von *Passen* gesprochen werden. Passen heißt aber immer auch, dass *kontingente* Lösungen bestehen. Die jeweilige kompatible begriffliche Struktur wird aufgebaut, ohne dass dabei weiter berücksichtigt wird, welche anderen begrifflichen Strukturen möglich oder ob andere begriffliche Strukturen kompatibler gewesen wären (vgl. Rusch 2000, S. 354).

Schlippe und Schweitzer nennen die „Gedanken“ die *Begleiter der Kommunikation*. Gedanken „umspielen“ die Kommunikation, ohne dass alle von ihnen kommunikative Wirklichkeit sind. „Das was wir sagen wollen, ist so viel mehr, als das was wir dann wirklich herausbringen“ (Schlippe/Schweitzer 2003, S. 72). Verstehen ist dann erreicht, wenn die individuelle Wirklichkeitskonstruktion als in sich konsistent, subjektiv befriedigend, vollständig und viabel erlebt wird. Die Entscheidung, ob man sich verstanden hat oder nicht, liegt beim Sprecher, der verstanden werden will, und nicht beim Hörer, der verstehen soll. Aber der Hörer bestimmt für sich die Bedeutung einer Äußerung, nicht der Sprecher. Dies entspricht dem *hermeneutischen Prinzip* von Foerster und Glasersfeld (siehe Foerster/Glasersfeld 1999).

Äußerungen werden unterschiedlich verstanden. Sie lösen bei verschiedenen Menschen divergente, nicht-vorhersagbare Resonanzen und Reaktionen aus. Lehrende sind davon nicht ausgenommen. Wie ihre Äußerungen auf den Einzelnen wirken, hängt von dessen Erfahrung, Wissen, emotionalen Lage, Aufmerksamkeit, Sozialisationsprozessen, Reaktion auf die anderen, Erwartungen und von Gruppenprozessen ab. Äußerungen können demnach nur innerhalb unserer individuellen Wirklichkeit zur Information konstruiert werden und erhalten damit eine *spezielle Bedeutung für uns*. An diesen zugeschriebenen Bedeutungen richten wir unser Verhalten aus und handeln danach. Wir sehen nicht, was wir nicht sehen, und wir hören nicht, was wir nicht hören, sondern hören nur das, was wir

hören und nicht das, was andere sagen. Dies folgt aus der These der *kognitiven Geschlossenheit*. Der Konstruktivismus geht davon aus,

dass Kommunikation nicht als Austausch von Informationen, sondern als parallele Konstruktion von Informationen im kognitiven Bereich von Individuen angesehen werden kann, die durch strukturelle Koppelung bereits einen konsensuellen Bereich ausgebildet haben (Schmidt 1987, S. 64).

Da alle Äußerungen kontingent sind, müssen sie behutsam und reversibel vermittelt werden. Der Lehrende sollte also stets so handeln, dass weitere Möglichkeiten offen gehalten werden bzw. die Anzahl der Möglichkeiten wächst. Foerster bezeichnet dieses Vorgehen als „ethischen Imperativ“ (siehe Foerster 1997).

Siebert hat aufgrund dieser Überlegungen *konstruktivistische Sprachregeln* aufgestellt, die auch in der Kommunikation zwischen Coach und Coachee berücksichtigt werden sollten.

Es sind dies (vgl. Siebert 1999, S. 167f.):

- der Verzicht auf apodiktische Urteile (richtig – falsch)
- keine Überlegenheits- und Einschüchterungsformulierungen
- keine Fang- und Suggestivfragen
- eine antiautoritäre Haltung
- Mehrdeutigkeiten akzeptieren
- andere Sichtweisen zulassen
- nicht negativ sanktionieren
- darauf achten, wie man etwas sagt, und nicht nur, was man sagt
- interessiert Wahrnehmen des Gesprächspartners
- Reframen (siehe Satir 1991)
- Beobachtungen auf Relevanz und Bedeutung hinterfragen
- sensibilisiert sein für die Wahrnehmungsperspektiven des anderen.

3.3.2.4 *Veränderungen im Gedankenfluss*

Coaching lädt dazu ein, die Bedingungen des eigenen Handelns anders begreifen zu lernen. Meueler hat dies mit dem Bild eines Flusses beschrieben: Dem alltäglichen Strom der Gedanken setzt der Coach Hindernisse entgegen, sodass eine andere Dynamik und eine andere Fließrichtung entstehen können (vgl. Meueler 1987, S. 103). Dank neuer Wahrnehmungen und Bewertungen ergeben sich Handlungsalternativen, wie Watzlawick schreibt: „Die Lage als solche hat sich nicht verändert, wohl aber die Zuschreibung von

Sinn und Bedeutung an die Gegebenheit“ (Watzlawick 1985, S. 70). Der Begriff *Perturbation* bedeutet in pädagogischer Hinsicht, dass der Lehrende die Lernenden animieren kann, scheinbar Selbstverständliches in Frage zu stellen, einen Perspektivenwechsel vorzunehmen. Lernen lebt in solch einem Fall von Überraschungen, Querdenkern und Verfremdungseffekten, bedeutet immer auch eine Erweiterung von Möglichkeiten, eine Veränderung der Sichtweisen, ein Lenken der Aufmerksamkeit auf Neues, Ungewöhnliches. Es gilt einen neuen Beobachterstatus einzunehmen, die vorhandene Situation in einen neuen Rahmen einzuordnen und umzudeuten. Watzlawick formuliert treffend: „So wie ich die Lage sah, war es ein Problem; nun sehe ich sie anders, und es ist kein Problem mehr“ (Watzlawick 1985, S. 69).

Der Konstruktivismus legt daher nahe, die oft leidvollen Auswirkungen einer bestimmten gegenwärtigen „Als-ob-Fiktion“, die ihren Ursprung in der Vergangenheit hat, durch jene einer anderen „Als-ob-Fiktion“ zu ersetzen, um sich eine *erträgliche* Wirklichkeit zu erschaffen. „An die Stelle von Wirklichkeitsanpassung im Sinne einer besseren Anpassung an die vermeintliche ‚wirkliche‘ Wirklichkeit tritt also die bessere Anpassung der jeweiligen Wirklichkeitsfiktion an die zu erreichenden, konkreten Ziele“ (Watzlawick 1985, S. 77). Nur wenn sich das zu steuernde System aufgrund seiner autonomen Regeln entscheidet, die *vorgeschlagenen Unterschiede für sich als relevant zu bewerten*, können diese Veränderungen in der Problemkonstruktion auslösen (vgl. Backhausen/Thommen 2006, S. 67).

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Der Konstruktivismus betont Differenzen, Unterschiede, Vielfalt, Fremdheit und Heterogenität und beansprucht diese Wahrnehmung als Voraussetzung fürs Lernen. Gelernt wird durch Vergleiche des Bekannten mit Neuem, mit Erfahrungen und Beobachtungen anderer. Im Coaching geht es darum, alternative Wirklichkeitsbeschreibungen zu *erfinden*. Es ist ein *Spiel mit der Kontingenz*, mit den Möglichkeiten des *Anders-Sein*.

Das bedeutet, dass ein Wechsel stattfindet von diagnostisch orientierten „Was ist das?-Fragen“ zu prozessorientierten „Wie geschieht das?-Fragen“, von „Warum geschieht das?“ zu „Unter welchen Kontextbedingungen geschieht das?“. Damit werden Objekte und deren Eigenschaften ersetzt durch Auswahlen und deren Beziehungen. Diese Veränderung von Situations- zu Prozessfragen ersetzt das Reden über „Dinge“ durch Reden über „Wissen“. Auf diese Weise steht der Beobachter im Mittelpunkt des Wirklichkeitsverständnisses (Backhausen/Thommen 2006, S. 156f.).

Werden die Erkenntnisse der Systemtheorie berücksichtigt, erlaubt dies dem Coach in der Kommunikation mit dem Coachee aus einer Metaposition heraus die Zieldienlichkeit unterschiedlicher Beschreibungen auf mögliche Interventionen hin abzuschätzen.

Backhausen und Thommen empfehlen daher die Aufmerksamkeit auf folgende Aspekte zu richten (Backhausen/Thommen 2006, S. 156):

- auf Beschreibungen statt auf Objektivität: Es gibt nicht die Realität, sondern eine Vielfalt von Sichtweisen. Theorien haben keinen Abbildcharakter, sondern Orientierungswert. Systeme sind gegenüber fremder Sicht autonom.
- auf Vielfältigkeit einer Beschreibung statt auf Eindeutigkeit: Statt „Entweder-oder“ gilt eher „Sowohl-als-auch“.
- auf Vernetzung von Unterscheidungen statt auf lineare Ereignisverknüpfungen: Statt Ursache-Wirkung-Beziehungen werden komplexe rekursive Bedeutungsgebungen berücksichtigt. Fixe Inhalte werden durch Prozesse der Bedeutungszuschreibung ersetzt.
- auf dynamische Prozessverläufe statt auf statische Strukturen: Statt starrer Dinge werden dynamische Beziehungen betrachtet, durch die „Dinge“ erst entstehen.
- auf „Lösungen mit Nebenwirkungen“ statt auf Defekte: Solange ein System lebt, sind alle Verhaltensweisen Lösungsstrategien, schlimmstenfalls unter schwierigen Randbedingungen.
- auf dynamische Muster statt auf statische Eigenschaften: Interaktionen werden nicht durch überdauernde Eigenschaften, sondern durch autopoietische Muster erklärt.

3.3.2.5 Die Stabilität von Problemen

Insbesondere gewohnte Denkmuster und gewohntes Verhalten sind oft nicht reflexiver Natur und tendieren zur Repetition, zur Reproduktion und Wiederholung des Bewährten, Alten. Sie sind zwar selbst Resultate eines Lernens, haben aber die Tendenz, sich in Zukunft unverändert zu verhalten und sind somit lernunwillig. Erst aufgrund einer Kollision von gegenläufigen Vorstellungen oder von Entscheidungskonflikten oder Problemlagen kann es zu einer günstigen Konstellation für *deliberatives* Denken und für Reflexion kommen. Denkende Vergleiche und handlungsfördernde Evaluationen werden dann notwendig. Es kommt eine neue Lernsituation zustande und *Handeln* verwandelt sich in ein reflexives „Lernhandeln“, dem neue Verhaltensmuster und Handlungsweisen, die

sich von den alten, nun versagenden abkoppeln, entspringen können (vgl. Gil 1998, S. 108ff.). Holzkamp diskutierte dies unter dem Begriff des „defensiven Lernens“.

Zum Lernen kommt es immer dann, wenn das Subjekt in seinem normalen Handlungsvollzug auf Hindernisse oder Widerstände gestoßen ist und sich dabei vor einer „Handlungsproblematik“ sieht, die es nicht mit den aktuell verfügbaren Mitteln und Fähigkeiten, sondern nur durch den Zwischenschritt oder (produktiven) Umweg des Einschaltens einer „Lernschleife“ überwinden kann. Unter diesen Prämissen ist es im Interesse des Subjekts, die Handlungsproblematik (vorübergehend) als „Lernproblematik“ zu übernehmen, von der aus es seine weiteren Handlungen als spezifische Lernhandlung strukturieren kann. [...] sofern solche Bedingungen die Strukturierung von Lernprozessen zur Überwindung jeder realen Lernproblematik unterstützen, hat das Subjekt Gründe, sie zu akzeptieren; sofern sie aber mit den Lebens- und Lerninteressen des Subjekts nicht vermittelt sind, gibt es für diese keinen Grund, mehr und in anderer Weise zu lernen, als Situation zur Vermeidung von Sanktionen und zur Bedrohungsabwehr unbedingt erforderlich sind. Unter diesen Voraussetzungen wird es zum Beispiel im „Lehren“ gesetzten Lernanforderungen gegenüber widerständig, ausweichend reagieren und soweit wie möglich mit der bloßen Vortäuschung von Lernresultaten auszukommen suchen (Holzkamp 1995, S. 21).

Die Umstrukturierung der bisher gültigen Wirklichkeitskonstruktion bedeutet in manchen Fällen einen Verlust von Sicherheit, Homöostase und Bestätigung und ist letztlich mit Angst verbunden.

[...] to plunge into the experience; without really knowing what it will entail; to let go of earlier understandings and know-how, along with the sense of control and confidence that accompanies them; expected to experience confusion and puzzlement, to trust and become temporarily dependent (Schön 1987, p. 120).

Das bedarf einer Risikobereitschaft, des Muts und der Hoffnung auf einen guten Ausgang. Deutungsmuster sind auch Rechtfertigungsinstrumente und es werden Abwehrstrategien entwickelt, um sie zu erhalten. Es machen sich *Informationssperren* bemerkbar. In der Praxis kann das heißen, dass KursteilnehmerInnen die Vorschläge der Dozentin als „theoretisch“ und als fern ihrer Erfahrungen abtun. Was sie als Erfahrung ausgeben, sind individuelle Deutungsschemata, implizite, selbst gemachte, „naive“ Theorien, an denen sie sich orientieren (vgl. Tietgens 1998, S. 10). Schüßler schlussfolgert, dass Lernmotivation und Lernfähigkeit u. a. davon abhängen,

ob der Lernende bereit ist, sich auf Verunsicherungen einzulassen, die ein Lernprozess mitbringt, in dem neue und möglicherweise konträr zu seinen eigenen Einstellungen und Sichtweisen stehende Wissens- und Deutungsangebote präsentiert werden oder ob er diese vollständig ausblendet, um das eigene Deutungssystem nicht zu gefährden (Schüßler 1998, S. 92).

Die aktive Aufrechterhaltung eines solchen Zustandes ist für das betroffene System oft ein gutes *Geschäft*, weil sich dahinter ein *kompensierender* Gewinn versteckt. Was immer ein System tut, ist aus seiner Sicht trotz Kosten und möglicher Ambivalenz eine sinnvolle Lösung. „Menschen müssen für sich einen Sinn sehen, sich zu verändern, und dieser Sinn muss stärker sein als der Preis, den man für die Veränderung bezahlt“ (Radatz 2003, S. 42). Für den Coach ist es wichtig, diesen verborgenen Gewinn zu finden. Hilfreich sind hierfür die Selektions- und Beurteilungskriterien des Coachees. Nur auf Ebene der zweiten

Ordnung kann durch die Wahl der Information eine Veränderung bewirkt werden (vgl. Backhausen/Thommen 2006, S. 146ff.).

Im Coaching geht es zum einen nicht allein um ein „Lernen“, sondern auch um ein „Verlernen“ von alten Denk- und Verhaltensmustern. Außerdem kann Widerstand auftauchen, wenn der subjektive Nutzen einer Veränderung für den Coachee nicht ausgewogen ist und keine subjektive Verbesserung der Situation verspricht. Es bedarf einer Risikobereitschaft, sich auf neue Deutungsmuster einzulassen. Das Modell der Homöostase ist somit im Prozess einer Veränderung von großer Bedeutung.

3.3.2.6 Auswirkung unbekannt!

Tatsache ist, ob „eine Intervention des Beraters angenommen wird, ist Sache des Klienten. Akzeptanz kann weder verordnet noch von außen hergestellt werden“ (Titscher 1997, S. 137). Ein Berater kann ein System durch entsprechende Denkeperimente in eine gewisse Richtung lenken, wobei sich das System dann ohnehin wieder autonom neu ausrichtet. Die Hoffnung, dass diese Neuausrichtung konstruktiver sei, wird von Schmidt als eine trügerische beschrieben (vgl. Schmidt 2003, S. 16f.).

Die Kontrolle über mögliche entstehende Muster ist nicht möglich, da sich das System nach eigenen Bedingungen einen neuen Attraktor sucht, der sich einer Kontrolle von außen entzieht. Die Veränderung ist nicht linear und unterliegt nicht dem Prinzip der Kausalität. Kleine Umgebungsveränderungen können große Veränderungen auslösen und große Umgebungsveränderungen können wiederum überhaupt nichts bewirken (vgl. Schlippe/Schweitzer 2003, S. 64f.).

Titscher versucht die Wirksamkeit einer Intervention durch folgende Formel zum Ausdruck zu bringen: $I(W) = Q \times A$. Die Wirksamkeit jeder Intervention $I(W)$ ist ein Produkt aus inhaltlicher Qualität (Q) und Anschlussfähigkeit (A) der Intervention. Unter der inhaltlichen Qualität versteht sich hier, inwieweit eine Intervention ihrer Form und ihrem Thema nach angemessen ist. Die Anschlussfähigkeit ist dann gegeben, wenn Klienten mit der Anregung des Beraters weiterarbeiten können. „Beratung zielt darauf ab, dass die Denkprozesse ihren Weg zu konkreten Aktionen finden: zunächst in Diskussionen und Gesprächen erprobt werden und sich dann auch noch im konkreten Tun wieder finden lassen“ (Titscher 1997, S. 135f.). Dabei ist aber zu beachten, dass sich die Wirksamkeit zeitlich nicht auf die tatsächliche Coachingsitzung beschränken lässt. Grundsätzlich wird

bei einer systemischen Beratung davon ausgegangen, dass die entscheidenden Prozesse nicht während der Sitzung selbst geschehen, sondern zwischen den Sitzungen, die daher, so empfehlen Schlippe und Schweitzer, idealerweise in einem Abstand von mindestens drei bis vier Wochen stattfinden sollten (vgl. Schlippe/Schweitzer 2003, S. 205).

Die empirische Befundlage, was die Effektivität von beraterischen Interventionen anbelangt, ist sicher noch nicht befriedigend (vgl. Schlippe/Schweitzer 2003, S. 283ff.). Zudem verstärkt die konstruktivistische Betrachtung eines Veränderungsprozesses den Zweifel an der objektiven Erforschbarkeit der „Wirkung“ von Beratung und Coaching.

Limberg illustriert dies anhand eines praktischen Beispiels. 1995 führte er ein Einzelgespräch mit der Mutter eines psychisch Kranken. Am Ende der Sitzung, nach vielen zirkulären Fragen und Anregungen ging diese Frau zufrieden nach Hause. In einer Nachbefragung stellte sich heraus, dass sie mit einer Ausnahme nichts als relevant in Erinnerung behalten hatte. Das Zentralste, was sie erfahren und erlebt hatte, war die Feststellung des Therapeuten am Ende ihres Gespräches gewesen. Er hatte ihr zum Abschied kommuniziert, dass er sie als eine sympathische Frau kennen gelernt habe. Sie berichtete, dass nunmehr, wann immer sie in eine für sie kritische Situation gekommen ist – im Dorf hatte sie aufgrund der Krankheit ihres Sohnes eine Außenseiterposition inne –, sie anders mit dieser umgehen konnte: „Ich sage mir, die sind eben so, und denke an den Satz: ‚Ich habe sie als sympathische Frau kennengelernt‘“. (Limberg in: Schlippe/Schweitzer 2003, S. 292).

3.4 Coaching im Zusammenhang mit arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen

Der Transfer von Coaching, zumindest als Begriff, in den Sozialbereich und in den Bereich der Maßnahmen für Beschäftigungslose hat bereits stattgefunden. Das AMS und dessen KooperationspartnerInnen bieten Coaching in Zusammenhang mit Beschäftigungslosen an; Job-Coaching, Karriere-Coaching und Bewerbungs-Coaching begegnen im Repertoire vieler Vereine und Bildungseinrichtungen, im Repertoire der Coachinginstitute, der Consultingoffices, der evangelischen als auch katholischen Kirchen, der politischen Parteien usf.

3.4.1 Der Coachingbegriff in Maßnahmen der aktiven Arbeitsmarktpolitik

3.4.1.1 Einführung, Anforderungen und Rahmenbedingungen

Coaching wurde dem Arbeitsmarktspezialist zufolge anfänglich im internen AMS-Bereich für die MitarbeiterInnen nach dem *klassischen Coachingverständnis* eingeführt, sprich es gab keinen Auftrag an den Coach, keinen Auftrag an den Coachee und man konnte jene Probleme bearbeiten, die dem/r Mitarbeiter/-in ein Anliegen waren. Es ging primär um die Unterstützung bei der Lösung von Problemen; es gab keinen Kontrollbericht, die Inhalte waren freigestellt und es gab eine Liste an potenziellen externen Coaches, die frei wählbar waren. Als Maßnahme wurde Coaching erst später eingesetzt, und zwar in einer anderen Weise (Arbeitsmarktspezialist, 50-56).

Der Weiterbildungsplan für BeraterInnen beim AMS sieht eine Qualifizierung für nicht-direktive Gesprächsführung, systemische Beratung und dergleichen vor. Die strukturellen Möglichkeiten eines Beraters beim AMS sind jedoch so eingeschränkt, dass sie kaum mehr in der Lage sind, ob sie wollen oder nicht, wirklich im Sinne der systemischen Beratung o.Ä. Beratungsarbeit zu leisten: Sie haben zu viele KlientInnen und zu wenig Zeit. „Nicht direktive Beratung braucht Zeit und die gibt es nicht“ (Arbeitsmarktspezialist, 125). Zudem sind diese BeraterInnen eindeutig mit AMS-Zielen behaftet. Der Arbeitsmarktspezialist würde empfehlen, Testungen auszulagern und vermehrt PsychologInnen für diese Art der Beratung zu nutzen (Arbeitsmarktspezialist, 120-127). Das heißt ein Großteil der Coaches, wie auch immer diese auftreten, finden sich auf Seiten jener BildungsträgerInnen, die Orientierungs- und Qualifizierungsmaßnahmen für das AMS abdecken.

3.4.1.2 Verwendungsbereiche

Internetrecherchen ergaben drei unterschiedliche Verwendungsbereiche und Bedeutungen des Coachings in arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen in Österreich:

- *Kursmaßnahmen*
- *Job-Coaching: Tätigkeiten* rund um das Betreuen und Beraten von Beschäftigungslosen bei der Arbeitssuche (meist ein Trainieren in der Gruppe)
- *Einzelgespräche* (selten klassisches Coaching).

Es gibt zum ersten Kursmaßnahmen, die als Coaching bezeichnet werden: „Job-Coaching“, „Bewerbungscoaching“, „Berufscoaching und IT“. Generell unterstützen vom AMS beauftragte Bildungsträger Beschäftigungslose einige Wochen lang in einem Kurs mit Anwesenheitspflicht bei der Bewerbung. Es sind dies in ähnlicher Weise auch Kursmaßnahmen wie: Pro-Job, Jobfit, Aktivgruppe, Jobbox, Design-50, 50+, Initiative 40. Es geht dabei vor allem um Unterstützung bei der Arbeitsuche und bei der Erstellung von Bewerbungsunterlagen und um die Förderung von Schlüsselqualifikationen. In solchen Maßnahmen wird von den jeweilig ausführenden BildungsträgerInnen ein begleitendes Einzelgespräch angeboten, das sich in manchen Fällen Coaching nennt.

Beim Job-Coaching wird Coaching in die Nähe der Betreuung von Beschäftigungslosen gerückt und mit Thematiken und Inhalten rund um die Arbeitsuche verknüpft. Eine stichprobenartige Kontrolle von 300 Websites ergab folgende Schwerpunkte: persönliche Standortbestimmung; Erhebung von Ressourcen, Stärken, Lernfeldern; Analyse von individuellen Vermittlungshindernissen; Erarbeitung einer individuellen Bewerbungsstrategie; gemeinsames Erstellen/Analysieren/Überarbeiten/Anpassen/Optimieren der gesamten Bewerbungsunterlagen/-mappe; Vorbereitung auf bevorstehende Vorstellungsgespräche/Hearings/Assessment Center/Präsentationen; Persönlichkeitstraining; Kommunikation und Konfliktverhalten; Lernen lernen; frauenspezifische Themen; Mobbing. Die BetreuerInnen solcher Arbeitsschwerpunkte sind in klarer Abgrenzung zum klassischen Coaching: TrainerInnen, AssistentInnen, TutorInnen, MentorInnen in der Jobsuche.

Unter Einzelcoaching subsumieren die Bildungsträger die Einzelberatung im herkömmlichen Sinn. Auch der Arbeitsmarktspezialist orte nur eine mit einem trendigen Namen geschmückte Einzelarbeit mit den Beschäftigungslosen (Arbeitsmarktspezialist, 57-59).

Im AMS-Eignungsformular (2007-01) wird der Bieter aufgefordert, fachverantwortliche Personen nachzuweisen. Die Angabe des jeweiligen Dienstgebers, die Beschreibung der Tätigkeit und die Angabe der Dauer des Dienst- bzw. Vertragsverhältnisses sind dafür notwendig, nicht jedoch der Nachweis einer Gesprächskompetenz. Selbst wenn geschultes Personal zur Verfügung stehen würde, stellt sich die Frage, ob klassisches Coaching unter den vorliegenden Bedingungen überhaupt umsetzbar wäre.

3.4.2 Einschränkende Rahmenbedingungen

Da sich die vorliegende Arbeit auf die Analyse des Einzelcoachings innerhalb von Maßnahmen des AMS fokussiert und nicht auf das Coaching am freien Bildungsmarkt, gilt es nun, die dafür geltenden Rahmenbedingungen zu beleuchten. Wichtig ist herauszufinden, ob diese dermaßen einschränken, dass man nicht mehr von *Coaching im eigentlichen Sinne* sprechen kann, oder ob diese „nur“ einen *besonderen* Umgang erfordern.

Bezüglich der nötigen Frequenz der Gesprächseinheiten halten Sassen und Vogelauer Coaching erst ab drei bis vier Sitzungen für sinnvoll (vgl. Sassen/Vogelauer 1998, S. 19). Dies ist in AMS-Maßnahmen nicht immer durchführbar. Es gibt zu wenig Personal und zu wenig Zeit. Radatz hingegen erachtet 1,5 Stunden für ausreichend, um ein Problem lösen zu können (Ihre Erfahrungen basieren auf etwa 500 Coachinggesprächen.). Sie argumentiert, dass es sich um eine Problemlösung und nicht um eine Therapie handle (vgl. Radatz 2003, S. 118). Schlippe und Schweitzer zeigen desgleichen auf, dass es keinen empirischen Nachweis gibt, dass therapeutischer Erfolg mit einer hohen Dichte an therapeutischen Sitzungen einhergeht (vgl. Schlippe/Schweitzer 2003, S. 206). Talmon beschrieb 1990 ein Projekt mit *Single-Sessions-Therapie*. 78% seiner Klienten bewerteten einen Einmalkontakt als „Improvement“ und „much Improvement“ (vgl. Schlippe/Schweitzer 2003, S. 207). Für das Coaching in Maßnahmen des AMS bedeutet das, dass ein enger Zeitrahmen einen Erfolg nicht zwingend verhindert. Offen bleibt, was geschehen könnte, wäre genug Zeit vorhanden.

Eine weitere Rahmenbedingung des Coachings in AMS-Maßnahmen ist die Unfreiwilligkeit in der Zuweisung. Einige Coaches machen deutlich, dass die Freiwilligkeit eine Voraussetzung für Coaching ist, die in solchen Maßnahmen aber generell nur bedingt gegeben ist (siehe Birgmeier 2006; Rauen 2005). Jede Intervention sollte zunächst vom Kunden gewünscht werden, „vorausgesetzt wir gehen vom gesunden Menschenverstand und von der entsprechenden Selbstverantwortung unseres Gegenübers aus. ‚Wir handeln nie ohne Auftrag!‘“ (Radatz 2003, S. 54). Es gilt daher vorab abzuklären, ob der Klient die Hilfe und Unterstützung überhaupt braucht und will. Radatz selbst nimmt diese *Nichtfreiwilligkeit* zum Ausgangspunkt, um das, was sich im Rahmen des AMS unter Coaching tut, nicht als Coaching bezeichnen zu wollen (vgl. persönliches Mail am 4. Nov. 2006). Tatsache ist, dass Freiwilligkeit eine positive Voraussetzung darstellt: Die Offenheit des Klienten für Interventionen ist größer. Das schließt aber nicht aus, dass im Coachingprozess aus Unfreiwilligkeit nicht Freiwilligkeit wird.

Ein weiterer Aspekt liegt in der Zuweisung eines Coaches. Nur in den seltensten Fällen ist eine persönliche Wahl möglich. So können zwischenmenschliche Problematiken entstehen, die das Klima im Coaching negativ beeinflussen. Ein Wechsel des Gesprächspartners ist zumeist nicht möglich. Bei Verweigerung drohen Sanktionen. Für alle Beteiligten wäre hier eine Alternative wünschenswert.

3.4.3 Die Situation der KlientInnen in AMS-Maßnahmen

Beschäftigungslose gehören aufgrund ihrer oft prekären finanziellen Lage nicht zur Zielgruppe des Coachingmarkts. Zudem sind ihre Probleme weitaus existenzieller und gehen über die Einzelberatung von Menschen, die sich in schwierigen beruflichen Situationen befinden, hinaus (vgl. Birgmeier 2006, S. 12), wobei grundsätzlich zu unterscheiden ist zwischen Beschäftigungslosen generell und „problematisierten“ (Langzeit-)Beschäftigungslosen (vgl. Risse 2000, S. 55f.). Risse vertritt in ihrer Diplomarbeit die Ansicht, dass Coaching grundsätzlich für Personen gedacht ist, die selbstbestimmt und „stabil“ sind. Arbeitsuchende sind jedoch häufig mit psychischen Problemen konfrontiert und nur bedingt fähig, zielgerichtet im Coachingprozess zu arbeiten (vgl. Risse 2000, S. 58f.). Deshalb sei Coaching für die Zielgruppe der Sozialen Arbeit, insbesondere für Beschäftigungslose, nur beschränkt einsetzbar (vgl. Risse 2000, S. 8f.). Schon die „amtliche“ Prämisse für die Übernahme eines Betroffenen in eine Arbeitsbeschaffungsmaßnahme beruht auf der Vorstellung einer defizitären Persönlichkeit, die den Betroffenen generalisierend unterstellt wird. Diese „Standarddefinition“ (Risse 2000, S. 92) missachtet individuelle Lebenslagen und Qualifikationen und ignoriert die längst bekannte Tatsache der strukturbedingten Massenarbeitslosigkeit.

Die Zielgruppe der vorliegenden Arbeit ist sehr heterogen. Es finden sich darunter WiedereinsteigerInnen, ältere Arbeitsuchende, aber auch so genannte „problematische Arbeitsuchende“ bzw. „Langzeitarbeitslose“. Zentrales Anliegen dieser Untersuchung ist es zu hinterfragen und aufzudecken, ob Coaching tatsächlich allein aufgrund der Rahmenbedingungen der AMS-Maßnahmen für die Zielgruppe der Beschäftigungslosen nicht vertretbar sei bzw. gewünscht wird.

3.4.4 Der Coach als Diener zweier Herrn

Backhausen und Thommen bezeichnen bereits die Idee von *Beratung* seitens einer Organisation für einen Klienten, Kunden oder Mitarbeiter als eine Intervention. Die *Problemdefinition* obliegt dem Auftraggeber und nicht dem Coachee selbst. Damit wird die IST-Seite des Coachees in Frage gestellt und speist dessen Widerstand (vgl. Backhausen/Thommen 2006, S. 154).

Coaching ist dann sinnvoll, wenn jemand kommt, und sagt: „Ich will jetzt diesen oder jenen Weg einschlagen und brauche Unterstützung dazu“. In der Regel ist es im AMS-Kontext aber nicht so. Da überlässt es das AMS den Einrichtungen, den Coaches, den Leuten zu sagen, welches Ziel sie haben sollten, nicht das Ziel im Detail, aber das Grundziel im Sinne von Arbeit zu suchen. Ziel eines Einzelgesprächs im Rahmen von Maßnahmen ist die Erlangung eines Jobs! (Arbeitsmarktspezialist, 65-72) .

Durch das Hinzuziehen eines Beraters oder Coaches entsteht ein Dreiecksverhältnis. Sowohl der Auftraggeber als auch der Coachee sucht im Berater einen Verbündeten, der mit der Auftragserteilung automatisch seine „Unschuld des Externen“ verliert. Konflikte, Konfusion oder Zerrissenheit sind die Folge. Der Trainer schuldet seinem Auftraggeber, in diesem Fall dem AMS, in Form von zu erfüllenden Vermittlungsquoten und der Weitergabe von Daten und Informationen, meist in Form einer Berichtspflicht, Rechenschaft. Hoffmann fasst die Konsequenzen treffend zusammen:

In manchen Fällen nehmen die Weiterbildner auch Kontrollfunktionen wahr oder vermitteln Grundüberzeugungen, um auf die Haltung und Einstellung der Lernenden Einfluss zu nehmen. Hinter diesen weitgehend normativ ausgerichteten Funktionen tritt die eigentliche Bildungsfunktion der Weiterbildungseinrichtung zurück: die Unterstützung beim Erschließen neuer Möglichkeitsräume und Handlungsoptionen (Hoffmann 2005, S. 197).

Umso wichtiger ist es, die Beobachtung zweiter Ordnung gegenüber beiden Seiten nicht zu verlassen (vgl. Backhausen/Thommen 2006, S. 154).

3.4.5 Bildung als Lösung gesellschaftlicher Probleme?

Angesichts der konstruktivistischen Aspekte, der Emergenz der Kognition, der informellen Geschlossenheit und damit Unkalkulierbarkeit äußerer Einflüsse wird das pädagogische Konzept generell in Frage gestellt. Der Bildung selbst wiederum „wird eine zunehmende ökonomische Rolle zugesprochen“ (Nuissl 1999, S. 5). Nuissl begründet dies mit der Globalisierung der Wirtschaft und einer „Ökonomisierung aller Lebensbereiche“. Ein erhöhter Konkurrenzdruck und das Auflösen von stabilen Erwerbsbiografien und Normalarbeitsverhältnissen, ein hoher Sockel an Arbeitslosigkeit und größere Abhängigkeiten in Konzernzusammenhängen prägen das Bild, dessen Weiterentwicklung schwer einschätzbar

ist, weil in der Summe der Bewegungen und Gegenbewegungen nur mehr schwer auszumachen ist, was fortschrittlich und was reaktionär ist (vgl. Nuissl 1999, S. 5f.). Bildung und Weiterbildung sind nur mehr Mittel zum Zweck im Wettbewerb. Ob AMS-Maßnahmen, die sechs bis acht Wochen andauern, die Positionierung eines Beschäftigungslosen am Arbeitsmarkt wirklich nachhaltig zu verbessern vermögen, scheint in Anbetracht dieser Entwicklungen zweifelhaft. Faulstich schreibt:

Mit der umfassenden Aufgabenzuweisung an die Weiterbildung werden gleichzeitig gesellschaftliche Probleme als individuelle Handlungsanforderungen umgemünzt. Dabei gibt es auch eine Tendenz zur generellen Funktionsüberlastung des Weiterbildungssystems. Zweifellos sind nicht alle Problemlagen durch Weiterbildungsaktivitäten zu lösen. Sie ist kein „Reparaturbetrieb für alle Defizite der Gesellschaft“. So sind zum Beispiel Fragen der Arbeitslosigkeit letztlich nicht über Weiterbildung zu lösen. Es gibt aber vielfältige Leistungen sowohl qualifikatorisch als auch integrativer Art, mit denen der anstehende Strukturwandel von Wirtschaft und Gesellschaft positiv unterstützt werden kann und das Ausmaß von Arbeitslosigkeit verringert (Faulstich 1999, S. 228).

Faulstich kritisiert in diesem Zusammenhang den Trugschluss vom „Ende der Arbeitsgesellschaft“. Denn zum einen, so Faulstich, gibt es eine Vielzahl sinnvoller Arbeiten, die nicht ausgeführt werden: im Umweltschutz, im Gesundheitswesen, im Bildungsbereich. „Nicht die Arbeit ist knapp, sondern das Geld, um sie zu bezahlen“ (Faulstich 1999, S. 134). Zum anderen wird ein Großteil menschlicher Arbeit durch die erhöhten Arbeitsanforderungen und Belastungen im Betrieb noch schärfer beansprucht (vgl. Faulstich 1999, S. 134).

Das AMS sieht in Qualifizierungsmaßnahmen hingegen nach wie vor die wichtigste Strategie zur Lösung von Arbeitsmarktproblemen. Im Jahr 2006 besuchten rund 170.000 Personen vom AMS beauftragte Kurse (darunter fallen Trainings, Aus- und Weiterbildung, Berufsorientierung und aktive Arbeitsuche) mit einer durchschnittlichen Kursdauer von 65 Tagen. Zusätzlich nahmen 57.637 Personen an Kursen des freien Bildungsmarktes teil, wenn diese arbeitsmarktpolitisch sinnvoll erschienen (vgl. Arbeitsmarktservice Österreich 2007, S. 29).

Es gilt eine Gradwanderung zwischen Illusion und Vision zu beschreiten, um in der Arbeit mit Arbeitssuchenden eine realistische Entwicklung vorantreiben zu können. Es ist Aufgabe der Pädagogik und Erwachsenenbildung, nach der optimalen Variante, nach neuen Methoden und Erkenntnissen zu suchen, um im Lernen mit „nicht vermittelbaren Beschäftigungslosen“ und „Langzeit-Beschäftigungslosen“ möglichst große Erfolge erzielen zu können (vgl. Faulstich 1999, S. 134).

4 EXPERTINNENINTERVIEWS

4.1 Methode

In Anlehnung an Meuser und Nagel (1997) wurde vorliegend auf das *ExpertInneninterview als Methodik* zurückgegriffen, um so komplexe Wissensbestände sammeln, qualitativ auswerten (mittels *qualitativer Inhaltsanalyse*) und im Sinne der Implementationsforschung die Ergebnisse in die politische und pädagogische Praxis umsetzen zu können. Diese Methode versteht sich zum einen als *explorativ* mit „Entdeckungscharakter“ dank einer relativ offenen Interviewform, die im Vergleich mit einem standardisierten Interview ein *Mehr* an Informationen zulässt, zum anderen als *systematisierend* dank eines vorformulierten Interviewleitfadens, der eine systematische Informationsgewinnung möglich macht. Das ExpertInneninterview ermittelt ferner Erläuterungen, Begründungen und Einschätzungen. Es geht dabei nicht so sehr um die Wahrheit der Fakten, als um deren Kontextualisierung und darum, den Horizont der/des anderen kennen zu lernen: „Erzählen ist also immer auch konstruieren und die Erzählung [...] sagt wenig über die Wahrheit der Fakten, aber viel über die Logik seines Denkens aus [...]“ (Weck 1995, S. 39).

Die Anschlussmöglichkeit an theoretische Diskussionen ist durch die Wahl dieser Methode gegeben, „die Verallgemeinerung bleibt aber auf das vorliegende empirische Material begrenzt, auch wenn sie in einer Begrifflichkeit geschieht, die in diesem selbst nicht zu finden ist“ (Meuser/Nagel 1997, S. 489).

4.1.1 Konstruktivistische Elemente

Eine Möglichkeit, den Konstruktivismus in die Empirie zu integrieren, ist die Unterscheidung zwischen der *Beobachtung erster Ordnung*, die sich auf das Handeln und seine Produkte bezieht, und der *Beobachtung zweiter Ordnung*, die den Prozess der Beobachtung beobachtet. Wie schon erwähnt, sind dem Beobachter der ersten Ordnung seine Kriterien der Wahrnehmung und Interpretation nicht bewusst. Erst durch Reflexion entsteht zumindest ein relativierteres Wirklichkeitsbild. Die Beobachtung zweiter Ordnung stellt eine Beobachtung der Beobachtung dar. Auf dieser Ebene werden die Bedingungen der Beobachtung, die Beschreibung und Unterscheidung beobachtet. „Was-Fragen“ werden zu „Wie-Fragen“. So können die jeweiligen Konstrukte reflektiert werden, dazu gehört auch die reflexive Selbstbeobachtung.

Beide Ebenen werden in dieser Arbeit aufgegriffen. Es geht sowohl um eine Sammlung von Wissensbeständen, einem inhaltlichen WAS, als auch um die Reflexion dieser Beschreibungen, um ein mögliches WIE, also um Zusammenhänge, Bedingungen, Strukturen. Diesing stellt fest, dass wissenschaftliche Erkenntnis in großen Teilen eher eine „Erfindung“ oder eine „Entwicklung“ als eine Nachahmung ist. „Konzepte, Hypothesen und Theorien können nicht vorgefertigt in der Wirklichkeit gefunden werden, sondern müssen konstruiert werden“ (Diesing zit. in: Corbin/Strauss 1996, S. 41). Es gibt kein objektives Verfahren. Die „epistemologische Unschuld“ ist daher eine Illusion (vgl. Egger 2004, S. 41). Schütz bezeichnet die Auswertung von leitfadenorientierten ExpertInneninterviews als „methodisch kontrolliertes Fremdverstehen“ (Schütz zit. in: Meuser/Nagel 2005, S. 71). Anders als bei der Einzelfallanalyse geht es nicht darum, den Text als individuell-besonderen Ausdruck seiner allgemeinen Struktur zu behandeln. Ziel ist es vielmehr, im Vergleich mit anderen Texten das Überindividuelle, das Gemeinsame herauszuarbeiten. Es sollen Aussagen über Repräsentatives, über gemeinsam geteilte Wissensbestände, über Relevanzstrukturen, Wirklichkeitskonstruktionen, Interpretationen und Deutungsmuster getroffen werden (vgl. Meuser/Nagel 2005, S. 80).

4.2 ExpertInnen

Basis in der Wahl der ExpertInnen waren die Zuweisungen, die von den Organisationen selbst vorgenommen wurden: Der ExpertInnenstatus fußt dadurch auf einem „sozialen Konstrukt“ (Deeke 1995, S. 9) oder, wie Gläser und Laudel es formulieren, auf der Zugehörigkeit zu einer „Funktionseelite, die über besonderes Wissen verfügen“ (Gläser/Laudel 2006, S. 9). Im Rahmen dieser Arbeit sind die ExpertInnen nicht nur „Objekte der Untersuchung“ wie etwa in der Biografieforschung (vgl. Gläser/Laudel 2006, S. 22), sondern „ZeugInnen“ im Sinne einer rekonstruierenden Untersuchung.

Ziel ist es, das soziale Handeln in seinem Ablauf und in seinen Wirkungen ursächlich zu erklären und deutend zu verstehen (vgl. Gläser/Laudel 2006, S. 22). Damit orientiert sich diese Untersuchung an Meuser und Nagel (1991/1997/2005), wonach ExpertInnen aufgrund ihrer organisatorischen oder institutionellen Tätigkeit über besonderes Wissen verfügen (vgl. Meuser/Nagel 2005, S. 72). Experte/-in ist,

[...] wer in irgendeiner Weise Verantwortung trägt für den Entwurf, die Implementierung oder die Kontrolle einer Problemlösung oder wer über einen privilegierten Zugang zu Informationen über Personengruppen oder Entscheidungsprozesse verfügt (Meuser/Nagel 2005, S. 73).

Es gilt in der Wahl der ExpertInnen aber auch zu bedenken, „[...] wer mit welcher Kompetenz relevanter Experte ist oder sein könnte und wie diese Person mit welchen Orientierungen und Interessen ‚zur Sache‘ stehen“ (Deeke 1995, S. 11). Vorliegend wurde deshalb versucht, die Wahl so zu treffen, dass die einzelnen ExpertInnen aus verschiedenen Maßnahmen bzw. Organisationen stammen (das gelang mit zwei Ausnahmen), denn

[...] die Äußerungen der Expertinnen werden von Anfang an im Kontext ihrer institutionell-organisatorischen Handlungsbedingungen verortet, sie erhalten von hierher ihre Bedeutung und nicht von daher, an welcher Stelle des Interviews sie fallen (Meuser/Nagel 2005, S. 80).

Da es keine allgemein gültigen Merkmale eines Coaches gibt, gestaltet sich in der Praxis die systematische Suche nach den ExpertInnen als schwierig. Risse spricht in ihrer Arbeit zum einen von einer hohen Fluktuation der MitarbeiterInnen und zum anderen von wenigen InterviewpartnerInnen, die im Speziellen Beschäftigungslose coachen (vgl. Risse 2000, S. 15), was sich vorliegend bestätigte: Im Umfeld des AMS gibt es wenige, die als *ExpertInnen* in Frage kommen, und innerhalb der Coachingverbände findet sich nur vereinzelt ein Coach, der eine Expertise mit Beschäftigungslosen hat.

Die Auswahl der ExpertInnen wurde deshalb auch aus einem anderen Blickwinkel gestaltet: Das Sampling wurde bewusst nicht aus einer Grundgesamtheit gewählt, sondern die fünf gewählten Einrichtungen – zwei öffentliche Einrichtungen für Beschäftigungslose aus zwei verschiedenen Bundesländern, zwei nationale Coachingverbände und eine Einrichtung, die AMS-Maßnahmen durchführt – wurden gebeten, die aus ihrer Sicht *geeignetsten ExpertInnen* zu nennen. Grundvoraussetzung war eine zumindest zweijährige Praxis im Coaching von Beschäftigungslosen.

Die Geschlechterverteilung der ausgewählten ExpertInnen (es handelt sich um sieben Frauen und einen Mann) entspricht nicht der Geschlechterverteilung im Coachingsektor generell. Die Suchergebnisse in Coach-Datenbanken der anerkannten Coachinginstitute in Österreich und Deutschland (2007) bilden etwa einen klaren Vorsprung der Männer ab (vgl. Rauen 2007a, o.S.; Österreichischer Dachverband für Coaching 2007, S. 6). Vermutlich lässt sich der hohe Frauenanteil an ExpertInnen, die speziell Beschäftigungslose coachen, auf einen entsprechenden Personalschlüssel in Berufen des Sozialbereiches zurückführen. Beträgt der Frauenanteil beim Personaleinsatz des AMS um die 63%, wird derselbige bei BildungsträgerInnen, die für das AMS Maßnahmen durchführen auf 70-80% geschätzt (Arbeitsmarktspezialist, 108-111).

4.2.1 Berufliche Kurzcharakteristik der ExpertInnen

4.2.1.1 *Expertin 1*

Sie ist selbstständig als Coach und Trainerin in den Bereichen: Arbeitsuchende, Berufsorientierung und Organisationsberatung tätig, in Sachen Coaching und Training für ein Wiener Unternehmen, das im Auftrag des AMS Maßnahmen durchführt.

- Ausbildung generell und spezifisch für Coaching: Sie ist Sozialpädagogin und hat eine spezifische Ausbildung für systemisches Coaching absolviert.
- Expertise mit Beschäftigungslosen: Sie ist seit mehr als 15 Jahren in unterschiedlichen Institutionen mit unterschiedlichen Aufgaben – am Anfang im Angestelltenverhältnis, seit acht Jahren aber selbstständig – tätig.
- Alter: 42 Jahre.

Die Stellungnahmen der Expertin 1 sind in der Analyse der Interviews folgendermaßen gekennzeichnet: (1/[Absatznummer durch MAX.QDA] Selbstständig/Klassische Coachingausbildung).

4.2.1.2 *Expertin 2*

Sie ist freiberuflich als Trainerin und Coach für eine Firma in Wien tätig, die für das AMS Maßnahmen umsetzt.

- Ausbildung generell und spezifisch für Coaching: Sie ist diplomierte Kindergärtnerin, war ein Jahr lang selbst Teilnehmerin einer AMS-Maßnahme, war als Entwicklungshelferin in Uganda und hat dort zwei Jahre lang eine Selbsthilfegruppe beraten und gecoacht. Seit fünf Jahren besucht sie eine Ausbildung zur Transaktionsanalytikerin mit Schwerpunkt: Kommunikation.
- Expertise mit Beschäftigungslosen: 3,5 Jahre.
- Alter: 38 Jahre.

Die Stellungnahmen der Expertin 2 sind in der Analyse der Interviews folgendermaßen gekennzeichnet: (2/[Absatznummer durch MAX.QDA] Selbstständig).

4.2.1.3 *Expertin 3*

Sie ist als Wirtschaftstrainerin, Coach, Seminarorganisatorin tätig; war früher Projektleiterin und Coach für eine Institution, die für das AMS Maßnahmen umsetzte; ist derzeit für eine Holdinggruppe tätig.

- Ausbildung generell und spezifisch für Coaching: Sie absolvierte ursprünglich eine kaufmännische Ausbildung, dann eine Weiterbildung im Marketing, Projektmanagement und Exportmanagement; sie hat eine Grundausbildung für Coaching als auch eine Höherqualifizierung für Coaching; sie weist eine Nähe zum Vorstand eines österreichischen Coachingverbandes auf.
- Expertise mit Beschäftigungslosen: 2,5 Jahre.
- Alter: 38 Jahre.

Die Stellungnahmen der Expertin 3 sind in der Analyse der Interviews folgendermaßen gekennzeichnet: (3/[Absatznummer durch MAX.QDA] Projektverantwortliche/Klassische Coachingausbildung).

4.2.1.4 *Expertin 4*

Sie ist als freiberufliche Trainerin bzw. als Lebens- und Sozialberaterin tätig; arbeitet als Coach in einem Trainingsinstitut in Wien, dessen Hauptkunde das AMS ist, und ist dort zuständig für Frauenprojekte (arbeitslose Frauen über 50).

- Ausbildung generell und spezifisch für Coaching: Sie hat eine Ausbildung für Coaching, NLP-Praktitioner, NLP-Master, Charisma, eine Ausbildung zum Change-management, eine Ausbildung zur Familienaufstellung und eine Ausbildung zur Kurzzeittherapie (bei Steve de Shazer) absolviert; ist als Lehrtrainerin für NLP (Neuro-linguistisches Programmieren) und als systemische Aufstellungsleiterin tätig.
- Expertise mit Beschäftigungslosen: seit zwei Jahren.
- Alter: 47 Jahre.

Die Stellungnahmen der Expertin 4 sind in der Analyse der Interviews folgendermaßen gekennzeichnet: (4/[Absatznummer durch MAX.QDA] Selbstständig/Klassische Coachingausbildung).

4.2.1.5 *Expertin 5*

Sie ist freiberuflich als klinische Psychologin und Psychotherapeutin auf Honorarbasis für den Verein X einer Arbeitsstiftung tätig; ihre Haupttätigkeit ist das Einzelcoaching und nicht die Berufsorientierung.

- Ausbildung generell und spezifisch für Coaching: Sie absolvierte das Studium der Pädagogik und Psychologie, eine Ausbildung zum klinischen Psychologen, eine Therapieausbildung in einer analytisch orientierten Schule und eine Mediationsausbildung.
- Expertise mit Beschäftigungslosen: Sie ist seit 14 Jahren selbstständig, zuvor hat sie zehn Jahre Erfahrung mit der Vermittlung von behinderten Menschen am Arbeitsmarkt gemacht.
- Alter: 49 Jahre.

Die Stellungnahmen der Expertin 5 sind in der Analyse der Interviews folgendermaßen gekennzeichnet: (5/[Absatznummer durch MAX.QDA] Selbstständig/Klinische Psychologin-Psychotherapeutin).

4.2.1.6 *Expertin 6*

Sie ist bei einer öffentlichen Einrichtung als Berufspädagogin angestellt und bietet punktuelle Gesprächstermine für eine bestimmte Region und diverse Maßnahmen an.

- Ausbildung generell und spezifisch für Coaching: Sie absolvierte das Studium der Germanistik und Geschichte, ein Kolleg für Berufs- und Sozialpädagogik, eine Ausbildung als Lebens- und Sozialberaterin, eine Mediationsausbildung und eine Ausbildung als Organisationsberaterin; sie besitzt ein Lehramtszeugnis für Beratung (Beratungslehrerin), absolvierte drei bis vier Beraterinnenausbildungen, eine Ausbildung zur Mobbingberaterin (die meisten Ausbildungen mit einem systemischen Hintergrund).
- Expertise mit Beschäftigungslosen: Seit acht Jahren arbeitet sie innerhalb dieser Einrichtung, davor war sie zehn Jahre lang in der Projektszene.
- Alter: 46 Jahre.

Die Stellungnahmen der Expertin 6 sind in der Analyse der Interviews folgendermaßen gekennzeichnet: (6/[Absatznummer durch MAX.QDA] AMS-Coach/Systemische Beraterausbildung).

4.2.1.7 *Expertin 7*

Sie ist bei einer öffentlichen Einrichtung als Arbeitspsychologin angestellt; ist dort zuständig für die Eignungsdiagnostik bis hin zur Berufsberatung und bietet punktuelle Gesprächstermine für eine bestimmte Region und diverse Maßnahmen an.

- Ausbildung generell und spezifisch für Coaching: Sie absolvierte das Studium der Psychologie, spezielle Psychologie: Wirtschaftspsychologie und diverse Seminare als Zusatzausbildung.
- Expertise mit Beschäftigungslosen: mehr als acht Jahre.
- Alter: 38 Jahre.

Die Stellungnahmen der Expertin 7 sind in der Analyse der Interviews folgendermaßen gekennzeichnet: (7/[Absatznummer durch MAX.QDA] AMS-Coach/Arbeitspsychologin).

4.2.1.8 *Experte 8*

Er besitzt eine eigene Firma mit Schwerpunkt Coaching, Training und Unternehmensberatung, die auf Honorarbasis u. a. direkte und indirekte Aufträge des AMS übernimmt.

- Ausbildung generell und spezifisch für Coaching: Er besuchte eine höhere technische Lehranstalt (HTL), absolvierte einen Studienabschnitt Publizistik und Politikwissenschaften und war danach als Trainer im Technikbereich einer Fluglinie und der Personalentwicklung tätig; absolvierte eine Ausbildung für Coaching, eine Trainerausbildung und diverse Weiterbildungen bei Matthias Varga, Insa Sparrer, Marshall Rosenberg, Steve de Shazer (meistens Weiterbildungen mit einem systemischen Hintergrund).
- Expertise mit Beschäftigungslosen: vier Jahre.
- Alter: 40 Jahre.

Die Stellungnahmen des Experten 8 sind in der Analyse der Interviews folgendermaßen gekennzeichnet: (8/[Absatznummer durch MAX.QDA] Selbstständig/Klassische Coachingausbildung).

4.3 **Vorgehensweise**

Die Interviews mit den ExpertInnen dauerten 45 Minuten bis hin zu zwei Stunden. Deren Verschriftlichung belief sich in Anlehnung an die Vorgaben von Gläser und Laudel (2006) gleichwie Meuser und Nagel (2005) auf einen Umfang von sieben bis siebzehn Seiten.

Der Interviewleitfaden setzt sich aus gesamt fünfzehn Fragen zusammen. Den einzelnen Rubriken: „Allgemeine Fragen“, „Fragen zur Zielgruppe und zu Spezifika“, „Fragen zu implizierten Zielen bzw. zur Orientierung nach außen und deren Umsetzung“, „Bewertungsfrage und kurzer Ausblick“ sind meist zwei bis drei Fragen untergeordnet, bei denen es sich um allgemeine Verständnisfragen, methodische Fragen und Bewertungsfragen handelt (siehe Anhang). Der Leitfaden wurde theoriegeleitet erstellt. Meuser und Nagel sprechen in diesem Zusammenhang von einem „immer schon beackerten Boden“ (Meuser/Nagel 2005, S. 90). Die Orientierung an heuristischen Annahmen, an Objekttheorien, an einem Vorstellungsrahmen, der zuallererst die Formulierung der Forschungsfrage auslöst und zur begründeten Auswahl bestimmter ExpertInnen führt, könne kaum verleugnet werden (vgl. Meuser/Nagel 2005, S. 90). Die nicht standardisierte und somit flexible und offene Fragestellung des Fragebogens bot ferner die Möglichkeit, aus dem entstandenen empirischen Material neue, darüber hinausgehende Thematiken zu erhalten ähnlich der Grounded Theory (vgl. Gläser/Laudel 2006, S. 39).

4.4 Auswertung

Die Auswertung der ExpertInneninterviews erfolgte in Form einer Extraktion: Dem Text wurden Informationen entnommen und diese getrennt vom Text weiterverarbeitet. Die Codierung, das „Aufbrechen“ (vgl. Corbin/Strauss 1996, S. 45 u. S. 76) des Textes, wurde durch die Fragestellung gelenkt: Welches Phänomen präsentieren die einzelnen Passagen, Worte und Sätze und welcher Kategorie kann das jeweilige Phänomen zugeordnet werden? Dieser Zugang ermöglichte eine Offenheit gegenüber unerwarteten Informationen und zugleich ein theoriegeleitetes Vorgehen.

Das analytische bzw. interpretative Verfahren sah verschiedene Techniken vor. Die Ergebnisse wurden interpretiert, Aussagen verknüpft und Befunde erstellt. Die Daten wurden vorerst „codiert“. Diese Codierung erfolgte in Anlehnung an die Forschungsfrage und durch Phänomene und Merkmale innerhalb des empirischen Materials. Dadurch konnte das Spannungsverhältnis zwischen Theorie und Datenmaterial aufrechterhalten werden (vgl. Gläser/Laudel 2006, S. 199). Die qualitative Inhaltsanalyse wurde durch das Programm *MAX.QDA2007* unterstützt. *MAX.QDA* erlaubt eine parallele, nachvollziehbare Zuordnung des Textmaterials zu den erstellten und sich ergebenden Codes.

Jede Textstelle aus dem Originaltext wurde mit der Nummer des/der Interviewpartners/-in und der jeweiligen Absatznummerierung exakt ausgewiesen. Danach wurde durch das

Aufstellen von Diagrammen analytisch nach Kausalzusammenhängen, Merkmalen und deren Ausprägungen, Verlauf und nach der Wirkung von Prozessen gesucht. Als Grundgerüst dienten die „Subkategorien“ nach Corbin und Glaser (1996, S. 76ff.), die sich aus zugehörigen Kategorien/Codes zusammensetzen, die in einem Zusammenhang mit einer „Hauptkategorie“ stehen. Dieses „paradigmatische Modell“ versucht systematisch, zwischen Daten Beziehungen zu finden und herzustellen. Die ursächlichen Bedingungen, der Kontext, die intervenierenden Bedingungen, die Handlungsstrategien, die interaktionalen Strategien und Konsequenzen der zentralen Idee/Kategorie sollen ergründet werden. Corbin und Strauß bezeichnen dies als „Axiales Kodieren“ (vgl. Corbin/Strauss 1996, S. 75-92). Zusätzlich wurde eine vergleichende Analyse durchgeführt. Dazu dienten folgende Fragen als Anhaltspunkte:

„Welche Faktoren treten in allen Fällen auf, welche nur in einigen?

Welche Faktoren treten überraschend auf (wurden nicht erwartet), welche erwarteten Faktoren fehlen? [...]

Welche der Ursachen sind funktional äquivalent? [...]

Welche versteckten, das heißt bisher nicht in die Analyse einbezogenen Faktoren sind für die Unterschiede verantwortlich?“ (Gläser/Laudel 2006, S. 242).

„Welche Bedingungen (hemmende, fördernde, notwendige, verhindernde) müssen gegeben sein, damit die Wirkung eintritt?“ (ebd. S. 245).

Im Rahmen der Interviewauswertung wurden drei Kernkategorien als zentrale Phänomene in ihren Zusammenhängen aufgefächert und analysiert. Es waren das:

1. Coaching im Kontext des AMS
2. Der Respekt vor der Wirklichkeitskonstruktion eines Menschen
3. Bewusstes Initiieren von Veränderungen

4.5 Gespräch mit einem Spezialisten des Arbeitsmarktes

Auf Anfrage beim AMS ergab sich die Möglichkeit, mit einem Spezialisten und Kenner des Arbeitsmarktes die Entwicklung und Positionierung des Coachings im AMS zu diskutieren. Die Person, die sich für ein Gespräch zur Verfügung stellte, verfügt nicht nur über langjährige Erfahrungen mit dem Arbeitsmarkt und mit Beschäftigungslosen und hatte geraume Zeit eine Führungsposition beim AMS inne, sondern war auch selbst als Coach in arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen tätig. Das Gespräch mit dem Spezialisten

wurde per Videomitschnitt aufgezeichnet, auszugsweise schriftlich protokolliert, von ihm gegengezeichnet und in die Arbeit eingebunden. Die Person wird in dieser Arbeit als Arbeitsmarktspezialist deklariert, um mögliche Verwechslungen mit ExpertInnen/Coaches im AMS-Kontext im Rahmen der Experteninterviews auszuschalten.

4.5.1 Berufliche Kurzcharakteristik

Der Gesprächspartner war 1971-1978 Assistent am Institut für Soziologie, 1971-2003 Universitätslektor für Soziologie und Psychologie; 1981-1986 war er an der Akademie für Sozialarbeit tätig und arbeitete mit behinderten Menschen und Haftentlassenen. 1989-1993 war er für die Arbeitsmarktausbildung im AMS Steiermark verantwortlich, 1994-2001 stellvertretender und 2001-2003 Geschäftsführer des AMS Steiermark. Seit seiner Pensionierung im Jahre 2003 ist er im Bereich der Konzept- und Projektentwicklung, des Trainings und Coachings in Maßnahmen mit Arbeitslosen (KünstlerInnen, Ältere, AkademikerInnen) tätig.

- Ausbildung generell und spezifisch für Coaching: Studium der Psychologie, Mathematik, Business Coaching (NLP), Systemisches Coaching.
- Expertise mit Coaching: Ältere, KünstlerInnen, AkademikerInnen in selbst entwickelten arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen (2004-2007).
- Alter: 61 Jahre.

Die Stellungnahmen vom Spezialisten werden im Text folgendermaßen gekennzeichnet: (Arbeitsmarktspezialist, Zeilennummer).

4.6 Berufsbiografische Portraits

Es wurden zwei berufsbiografische Portraits angelegt, um die individuellen Erklärungsstrategien und Kausalmechanismen aufzudecken. Insbesondere bei zwei ExpertInnen bot es sich an, Zusammenhänge zwischen der Biografie und den getroffenen Äußerungen zu beleuchten, da sie aufgrund eines unterschiedlichen Kontextes und konträrer Rahmenbedingungen ein gegenteiliges Verständnis von Coaching vermuten ließen.

4.6.1 Berufsbiografisches Portrait des Experten 8

4.6.1.1 Berufliche Kurzcharakteristik und Verständnis von Coaching

Der Experte ist 40 Jahre alt und Coach, Trainer und Berater in einer von ihm 1999 gegründeten Firma, die er gemeinsam mit einer Kollegin führt. Die Arbeitsthemen Gesundheit, Beruf, Karriere, lebenslanges Lernen und Persönlichkeitsbildung stehen im Mittelpunkt des Unternehmens. Die Vielfalt von Menschen, Unternehmen, Strukturen, Beziehungen und Aufgaben sieht das Team als Herausforderung, um individuell passende Lösungen zu fördern, die in unterschiedlichen Umfeldern Balance gewährleisten. *Diversity works within systems*, ist einer der Leitsätze auf deren Homepage.

Im Coaching sieht sich der Experte den ethischen und qualitativen Standards der International Coach Federation (ICF), dem größten internationalen Berufsverband für Business und Personal Coaches, verpflichtet. Zudem ist er Mitglied im Vorstand der Austrian Coach Federation. Der Experte lässt spürbar eine Prägung durch diese Funktion wie auch durch eine fundierte Coachingsausbildung erkennen, was sich im Interview durch seine „Nähe zum klassischen Coaching“ abzeichnet.¹

Seine Firma übernimmt auf Honorarbasis Aufträge auch vom AMS oder Bildungsträgern, die ihrerseits Aufträge für das AMS abwickeln. Mittlerweile sind diese AMS-Maßnahmen das Haupteinkommen der Firma, was die Gefahr der Abhängigkeit mit sich bringe, so der Experte selbst (8/6). Von seiner Grundausbildung her ist er Techniker mit einem HTL Abschluss, hat in der Folge Publizistik und Politikwissenschaften studiert (erster Studienabschnitt) und dann bei einer österreichischen Fluglinie anfangs als Trainer im Technikbereich, später in der Personalentwicklung gearbeitet. Während dieser Zeit bestreite er eine zweijährige Trainerausbildung. Der Experte bemerkte in diesem Kontext mit einem Schmunzeln, dass diese Trainerausbildung „sehr viele Coachingelemente bereits enthalten hat, aber das wusste ich zu dem Zeitpunkt noch nicht, damals war davon noch keine Rede“ (8/6). Seine Ausbildung zum Coach absolvierte er in einem Grazer Coachinginstitut, seine Zusatzausbildungen, meist mit einem systemischen Hintergrund, bei Matthias Varga, Insa Sparrer, Marshall Rosenberg, Steve de Shazer.

Coaching definiert er auf der Firmenhomepage als „immer mit Lösungsfindung, (Zukunfts)Perspektiven und Veränderungswünschen verbunden“. Das *Wie* der konkreten

¹ Siehe Kapitel 2.1.4

Umsetzung zieht sich durch das Interview wie ein roter Faden und lässt sich auf wenige klare Lenkungselemente bündeln: Der Experte versteht den Coach grundsätzlich als einen „Katalysator“, der sich selbst, also sich persönlich, nicht einbringt. Die Meinung des Coaches, seine Wünsche und Wertungen haben im Coaching absolut nichts verloren, so der Experte (8/26). Sobald man daher ein „Thema transportiere“, handelt es sich nicht mehr um Coaching. Auch wenn der Experte die Formulierung als in letzter Zeit sehr „verbraucht“ empfindet, nennt er die „Hilfe zur Selbsthilfe“ als Kernstück seines Verständnisses von Coaching (8/26).

4.6.1.2 Zusammenhang: Wertehintergrund und Haltungen

Auf die Frage hin, mit welcher Grundhaltung er in ein Coachinggespräch geht, gab der Experte u. a. zu Protokoll: „Achtung, vor dem was da kommt“ (8/35); „[...] wenn sie nichts tun, habe ich keinen Auftrag“ (8/28); „[...] steht es mir einer eigenverantwortlichen Person gegenüber nicht zu, sie maßzuregeln“ (8/83). Auffallend ist, dass er sehr vorsichtig mit seiner Haltung gegenüber seinen KlientInnen umgeht. Das war zwar bei allen ExpertInnen zu beobachten, der Experte X unterscheidet jedoch expliziter zwischen einer persönlichen Einstellung und einer beruflichen, professionellen Einstellung. So ersetzt er das von anderen ExpertInnen häufig genannte Wort der *Wertschätzung* durch den Begriff der *Achtung*. Er gibt im Interview zu bedenken, dass er Gehörtes nicht immer mit seinem eigenen Wertekatalog vereinbaren könnte, und spricht daher von der Notwendigkeit der Achtung im Sinne eines achtsamen Umgangs, aber auch von *Achtung im Sinne einer Warnfunktion*: „[...] je weniger mir etwas persönlich gefällt, desto achtsamer werde ich in der Arbeit, desto vorsichtiger muss ich sein, damit mein eigener Anteil nicht zu groß wird in dem Ganzen“ (8/35).

Wie seine InterviewkollegInnen bekennt auch er, sich zuweilen in der Beraterrolle zu erleben, sollte dies aufgrund der Situation notwendig werden. Im Coaching müsse er sich selbst „auf die Zunge beißen“, um nicht vorschnell Lösungen anzubieten (8/44). Eine Beratung, eine Zwangsbeglückung, ein Ratschlag, ein „Besserwissen“ seien zwar für das Ego befriedigender, meint der Experte, aber gerade dieses Zurücknehmen des „Egos“ ist eine klare Voraussetzung für Coaching. Die einzige Ausnahme ist für ihn eine akute Notsituation, in der der Coachee kurzfristig seine selbstständige Handlungsfähigkeit aufgrund von dramatischen Vorfällen verliert (8/86).

4.6.1.3 Zusammenhang: Rahmenbedingungen

Grundsätzlich stellt der Experte fest, dass es sowohl im Businesskontext als auch im Bereich von AMS-Maßnahmen erschwerende Rahmenbedingungen gibt. Er erzählt von Erfahrungen, im Rahmen derer er den Coachingauftrag in der freien Wirtschaft als „hincoachen“ (8/46) erlebt hat, eingebettet in komplexe geschriebene und ungeschriebene Firmenpolitiken und Firmenkulturen mit weniger Gestaltbarkeit als er es im AMS-Kontext erlebte. Die prinzipielle Unfreiwilligkeit im AMS-System umgeht der Experte, indem er seinem Coachee gleich zu Beginn die Frage stellt: „Was ist das Thema, das Sie mitbringen?“ (8/30). Damit wird von Anfang an festgemacht, dass er nicht der Transporteur von AMS-Themen ist. Zudem bekennt sich der Experte zu der Haltung, dass

[...] ich grundsätzlich davon ausgehen kann, dass eh alles zusammenhängt. Von ihrer derzeitigen Arbeit suchenden Situation bis zu anderen Dingen, die sie eventuell mitbringen, ist es völlig egal, an welchen Zipfel wir anfangen zu arbeiten. Ob es tatsächlich das Arbeitssuchthema ist oder ob es irgendein darunter liegendes Bedürfnis ist, das derzeit nicht befriedigt ist oder derzeit einfach, wo etwas offen ist (8/30).

In dieser Auffassung geht der Experte konform mit der ICF, die den privaten Bereich und somit persönliche Probleme ebenfalls in die Definition von Coaching hineinnimmt (im Gegensatz zum ACC). Eine befragte Expertenkollegin, die der ACC angehört, lässt dagegen im Interview eine Einschränkung des Coachingbegriffs auf den beruflichen Kontext erkennen (3/41 Projektverantwortliche/Klassische Coachinausbildung). Der Experte beruft sich in diesem Zusammenhang auf die Bedürfnispyramide von Maslow. Speziell bei dieser Zielgruppe seien nämlich die „Grundsicherungsthemen“ nicht gelöst:

Solange diese nicht erfüllt sind, brauche ich an das Thema Arbeit gar nicht herangehen. Wenn jemand Arbeit suchend ist und gerade in der Situation ist, dass er oder sie die Wohnung verliert, dann ist der Kopf nicht frei für Arbeit. Man sollte glauben, dass sie arbeitsfähig sind, aber sie sind es nicht (8/70).

4.6.1.4 Zusammenhang: Zielgruppe

Der Experte geht grundsätzlich von einem Coachee als einer *eigenverantwortlichen* Person aus und schwört jeder Art von Maßregelung ab (8/83). Nicht nur in diesem Zusammenhang, sondern im ganzen Interview ist eine klare systemisch-konstruktivistische Haltung erkennbar. Auffallend ist ein besonderes, persönliches Engagement für die Zielgruppe. Ist es bei der Expertin 4 (4/71 Selbstständig/Klassische Coachinausbildung) eine besondere „Liebe“ für die Zielgruppe, scheint das Engagement des Experten X in einem politischen Anliegen begründet zu sein. So wird wie in keinem anderen Interview die gesellschaftliche Verantwortung für diese Zielgruppe thematisiert und wiederholt hervorgehoben:

[...] diese Leute nicht wieder an Bord zu holen, und diese Leute draußen zu lassen, halte ich persönlich für fahrlässig. Und je mehr ich sie trete, umso mehr verringere ich die Chancen, sodass sie wirklich draußen bleiben. Und sie richten sich quasi in einer Subkultur ein. Und wenn diese Subkultur groß genug wird, dann sprengt es unser System (8/101).

Der Experte erlebt Veränderungen im AMS-Bereich wesentlich radikaler und nachhaltiger als im Businessbereich. Das ist auch der Hauptgrund, warum er im Rahmen einer Skalenfrage (1= völlig unbefriedigend bis 10= sehr zufrieden stellend) bezüglich der „persönlichen Einschätzung der Erfahrung mit Coaching mit Beschäftigungslosen“ das Coaching im AMS mit einer zufriedenen Acht bewertet. Dies sei in seinen Augen die höchst mögliche Punkteanzahl, da beim Coaching generell seinem persönlichen Erfolgssinn nicht Genüge getan werden könne.

4.6.1.5 Zusammenhang: systemisch-konstruktivistisches Verständnis

Wiederholt äußert der Experte den Verbesserungswunsch, dass das AMS den Druck von den Coachees nehmen sollte. Dies wäre sein Ansatz. Der Druck seitens der Umwelt eines Systems kann aber durchaus auch positive Veränderungen bewirken. Der Experte nennt den „Leidensdruck“ ein positives Ventil für Veränderungen (8/68). Er begründet das damit, dass ein System in manchen Fällen der Ressourcen seiner Umwelt bedarf, um sich wieder in eine annehmbare Situation bringen zu können. Er spricht sich aber ebenso dafür aus, dass man dem Coachee dabei nicht die „Arbeit abnehmen“ sollte (8/71):

Das Erarbeiten ist der Kernpunkt. Ein Weg, den ich nicht selber gegangen bin, den ich mir nicht selbst erarbeitet habe. Es klingt harmlos und natürlich bin ich manches Mal auch in der Situation, wo ich mir denke, jetzt ist das Ganze schon fast eine aufgelegte Sache, wieso sieht er oder sie das nicht. Und genau an dem Punkt werde ich dann wieder vorsichtig. Denn es muss einen Grund geben, warum er oder sie das nicht sieht. Dann versuche ich rauszufinden, warum er das nicht sehen kann (8/71).

In diesem Zusammenhang erwähnt der Experte die „Nachhaltigkeit“. Stimmt der Coachee einem Vorschlag des Coaches zu, kann es durchaus vorkommen, dass man zwei Wochen später wieder „gegen eine Wand rennt“, da das Thema nur „scheinbar“ gelöst wurde (8/71-72). Wenn ein Coachee kein Thema einbringt, dann respektiert der Experte die Tatsache, dass er/sie mit dem Coach an keinem Thema arbeiten will oder für den Coach „nicht erreichbar“ ist. Letztintervention in solchen Fällen ist oft die Frage nach dem guten Grund, nicht mehr zu reagieren (8/49). Der Experte scheint in einem solchen Fall einen klaren Unterschied zu machen: Hat sich jemand „eingerichtet“ und ist dies momentan die bestmögliche Situation für den Betroffenen, oder gibt es doch mehr oder weniger ein Bestreben, eine Situation zu verändern? Im ersteren Fall, so der Experte, ist der Coach eher

eine Bedrohung. Diesen klaren Unterschied zwischen Veränderungsbereitschaft und Widerstand hat in dieser Art keine der befragten Expertinnen unternommen.

Eine starke Parallele zum Konstruktivismus ist nicht zu leugnen.² Im systemisch-konstruktivistischen Fachjargon wird die Sinnhaftigkeit von Situationen postuliert, „auch wenn ein problematischer Zustand erhalten wird“ (Backhausen/Thommen 2006, S. 148). Backhausen und Thommen sprechen von einem „kompensierten, verborgenen Gewinn“, einem letztlich „guten Geschäft“ für das betroffene System (vgl. Backhausen/Thommen 2006, S. 148f.).

Manche haben es sich bewusst eingerichtet, die leben damit und haben darauf hingesteuert, die wollen auch nicht mehr zurück in den Arbeitsprozess, und dann gibt es auch keinen Weg zurück, die haben den Arbeitsprozess aufgegeben und dann muss man herausfinden bzw. ich sehe es als meine Aufgabe rauszufinden: Hat jemand als Ziel gehabt, sich aus dem Arbeitsprozess herauszunehmen. Sprich, was wir unter Anführungszeichen als Sozialschmarotzer bezeichnen. Sich jetzt einfach auf dem Sozialweg zu finanzieren, oder hat jemand ganz einfach auf dem Weg aufgegeben, am Weg zurück in den Arbeitsprozess, aus Altersgründen, aus gesundheitlichen Gründen. Dass es bei den einen sein kann, wenn man beginnt an Alternativen zu arbeiten, oder an neuen Perspektiven zu arbeiten, manches Mal zurückkommt, es könnte doch, dass ich in den Arbeitsprozess zurückkehre, bei denen, die sich bewusst aus dem Arbeitsprozess herausgenommen haben und ich lebe jetzt in meiner Subschein- und sonstigen Welt, da auch kein Bedürfnis mehr ist zurückzukommen, die reagieren auch auf nichts mehr, die sehen dich eher als Gefahr (8/53).

Diese Unterscheidung bringt in aller Klarheit die Möglichkeit oder Unmöglichkeit der Initiierung eines Veränderungsprozesses zum Vorschein, der primär vom System des Coachees entschieden wird. Auf der Homepage des Experten wird dieser Veränderungsprozess klar kommuniziert. Keine der Expertinnen thematisierte in dieser Entschiedenheit eine mögliche Verschlussheit eines Coachees als Folge dessen systemimmanenter Reglements. Die „Hilfe zur Selbsthilfe“ wird im Interview auf interessante Weise bereits im Ausgangszustand festgemacht:

Wenn jemand sich gut eingerichtet hat. Kann es das gewesen sein. Wenn jemand für sich einen Weg gefunden hat, sein Leben so zu leben, so wie er halt glaubt, dass es derzeit gut ist. Auch wenn es von außen fatal aussieht. Solange der Wunsch nach Änderung, solange nicht das Bewusstsein da ist, es könnte anders gehen. [...] Erst in dem Augenblick kann ich irgendwie was tun, mit jemanden. Es gibt Leute, die haben sich eingerichtet, mit ganz wenig Ressourcen ihr Leben zu fristen, also für uns ist es Leben zu fristen, das ist jetzt eine Wertung, aber für uns, wenn man es von außen sieht, ist es sein Leben fristen. Aber sie haben sich in einem, da drinnen, ich sage mal bequem gemacht. [...] Die spüren auch nicht mehr, in welchem Defizit sie sich im Prinzip bewegen und wahrscheinlich ist das sogar Überlebensstrategie. Das ist stärker als alles andere. Das kann bis hin zum Ende, Untergang, wirklich auch gesundheitlich, so wie Leute vor schweren Krankheiten die Augen zumachen können. Machen die halt vor ihren Lebensumständen die Augen zu. Die machen auch nicht mehr auf (8/51).

Hier wird eine Beobachtung erster Ordnung seitens des Coaches deutlich. Der Experte definiert aus seiner Sicht, was Leiden und was Substandard ist, und bezieht sich dadurch auf seine eigene Wirklichkeitskonstruktion.

² Siehe Kapitel 3.4.2.5

Die Versuche, mit einem Coachee Kontakt aufzunehmen, nennt dieser Experte die Versuche des „Andockens“ (8/50). Dieser Begriff erinnert an die konstruktivistisch-systemischen Begriffe der „strukturellen Koppelung“ und der „Driftzonen“ (vgl. Kösel 1993, S. 240; Siebert 1999, S. 91). Wenn Wertesysteme gar nicht zusammenpassen und man das Gefühl hat, auf der Gegenseite keine „Rezeptoren“ zu haben, nirgends „andocken“ zu können, dann geht selbst Coaching „absolut ins Leere“, so der Experte (8/79). Dieser auffallende systemisch-konstruktivistische Interpretationshintergrund des Experten kann teilweise in seiner stark systemischen Weiterbildung begründet liegen, die im Gegensatz zu den anderen befragten Expertinnen besonders augenfällig ist. Andererseits scheint der Experte diesen Hintergrund als persönliche Theorie übernommen zu haben, nach der er sein Handeln ausrichtet und von der er persönlich überzeugt scheint.

4.6.1.6 Zusammenhang: Konsequenzen, Strategien

Als bevorzugte Methoden und Werkzeuge nennt der Experte: Systemaufstellung, Timeline (NLP-Methode), die Wunderfrage (vgl. Shazer 1998, S. 277ff.) und die Walt Disney Methode (Kreativitätsmethode und NLP-Strategiemodell). Generell will er als Einstieg „Zugang“ finden, „für was etwas gut sei“ und ob dieses „derzeit noch gut sei (8/37).³ Gesamt gesehen lässt sich bei diesem Experten feststellen, dass Coaching nicht „nur“ auf einem breiten Methodenset beruht, sondern auf wenigen, aber klaren Grundregeln, die den Coachingprozess tatsächlich lenken und die in vielen Aussagen und Strategien als steuerndes Element im Hintergrund sichtbar werden.

Es sind dies zusammengefasst folgende Leitlinien:

1. die Achtung des Wertesystems des Coachees⁴
2. das Hinterfragen der Veränderungsbereitschaft des Systems⁵
3. die Eigenverantwortung des Coachees⁶
4. das Gehen des „eigenen“ Weges seitens des Coachees⁷ und
5. das absolute Hintanstellen des eigenen Egos des Coaches⁸.

³ Siehe Kapitel 3.4.2.5: „verborgener Gewinn“

⁴ Siehe Kapitel 3.4.1.1: „Die Emergenz der Kognition“

⁵ Siehe Kapitel 3.4.2.5: „Autopoiese“

⁶ Siehe Kapitel 3.4.1.2: „basale Selbstreferenz“

⁷ Siehe Kapitel 3.4.1.4: „Lernchreode“

⁸ Siehe Kapitel 3.4.2.2: „Beobachtung erster Ordnung“

Diese Strategien machen den Widerspruch einer Beratung bei Problemen, die keiner fachlichen Expertise bedürfen, deutlich. Manche dieser Probleme sind so individuell und so vielschichtig, dass ein „Ratschlag“ nicht „passend“ ist, nicht „andocken“ kann. Die Lösung scheint „im Kunden“ zu liegen, jedoch bedarf sie der Anregung von außen, um zu „neuen“ Lösungsmustern zu kommen, wenn „alte“ nicht mehr zielführend sind.⁹ Die doch ausgeprägte Färbung einer systemisch-konstruktivistischen Grundausrichtung in seinen Weiterbildungen und die Mitgliedschaft im österreichischen Dachverband schlagen sich in den Stellungnahmen dieses Experten nieder. Nicht die Methode, sondern die Art der erkenntnistheoretischen und ethischen Philosophie gibt den Ausschlag für das Tun des Experten.

4.6.2 Berufsbiografisches Portrait der Expertin 7

4.6.2.1 Berufliche Kurzcharakteristik und Verständnis von Coaching

Obwohl sie als Expertin empfohlen wurde, sieht sie sich selbst nicht unbedingt als eine Expertin für „Coaching“, sondern vielmehr als Psychologin, die in der „Coachingszene“ nicht so drinnen“ ist (7/32). Coaching ist für sie ein „weitläufiger“ Begriff, den sie in erster Linie mit Beratung und Training verbindet. Sie merkt ferner an, dass sehr viele verschiedene Termini „zu demselben Thema“ in Gebrauch sind: „Da fällt alles rein“ (7/23). Coaching ist für diese Expertin eine fachliche Begleitung, die darüber hinaus eine Schnittstellenfunktion hat. Als Beispiel führt sie eine Elektrofachfrau an, die in einem Schulungszentrum coacht:

[...] eine Elektrofachfrau, die kann ihr Handwerk, hat dann natürlich je nachdem noch eine pädagogische Ausbildung genossen, das ist dann ideales Coaching. Wobei dann nicht ideales Coaching für mich wäre, wenn die Dame oder der Herr dann meint, als Lebensberater tätig zu sein. Sondern er ist der Schnittpunkt, der Nahtstellen macht, in Bezug auf Schwierigkeiten, wenn jemand nicht in die Schulung kommt, da gibt's ein Problem, melden sie sich dort und dort, das wäre für mich ideales Coaching (7/24-28).

Der ideale Coach in der Berufsberatung ist für die Expertin eine Person mit dem Studium der Psychologie oder Pädagogik und mehreren Ausbildungen zum Berufsberater. Die Grenze zur Beratung sieht sie als sehr verschwommen, wobei Coaching aus ihrer Sicht primär dazu da ist „Rüstzeug zu geben, wie kann ich etwas anders machen, zu reflektieren [...] kann ich dann zum Beispiel Alternativen aufzeigen als Coach, und der andere kann aufgrund meiner Alternativen handeln“ (7/30-31). Wichtig ist der Expertin, dass der Kunde

⁹ Siehe Kapitel 3.3: „Heimatsystem des Klienten“

sich entscheiden und aus verschiedenen Alternativen wählen kann, d.h. keinen „Ratschlag“ übernehmen muss. Die Expertin vergleicht einen Ratschlag auch mit einem Tipp, einem Hinweis. Sie zählt bei Bedarf nötige Handlungsschritte und Konsequenzen auf, überlässt die Entscheidung jedoch dem Kunden. Im Grunde beobachtet die Expertin, dass Menschen gerne Ratschläge hören (7/78).

Die Expertin ist 38 Jahre alt und beim Arbeitsmarktservice als Arbeitspsychologin tätig. Sie erzählt, dass die Bezeichnung „Arbeitspsychologin“ sie davor schützt, von Beschäftigungslosen als Psychologin im Sinne einer Anlaufstelle für persönliche, emotionelle Entladungen von Lebensgeschichten wahrgenommen zu werden. Ihre Funktion sieht sie nicht primär in der Zuständigkeit für private Probleme, sondern in einer Betreuungstätigkeit mit dem Ziel, dass ihre KlientInnen eine Arbeit finden. Sie weist zudem darauf hin, dass das AMS speziell psychologische Hilfe anbietet.

Die Expertin arbeitet regionalspezifisch in einem Team aus ArbeitspsychologInnen und einer Berufspädagogin, die sich die Betreuung der verschiedenen Einzugsgebiete teilen. Ihre Tätigkeit reicht von der Eignungsdiagnostik bis hin zur Berufsberatung (7/6).

Als Basisausbildung betrachtet die Expertin ihr Studium der Psychologie, mit dem Schwerpunkt: Wirtschaftspsychologie. Aufbauend darauf besuchte sie zahlreiche Seminare mit verschiedensten Inhalten wie zum Beispiel Kommunikation, NLP usw. Nützliche und hilfreiche Erfahrungen zog die Expertin ihrer Meinung nach aus ihrer beruflichen Tätigkeit, besonders aus diversen Nebenjobs während des Studiums, da sie dadurch einen persönlichen Bezug zur Praxis in der Arbeitswelt aufbauen konnte. Diesen Praxisbezug, das Wissen um die Voraussetzungen und Zugänge zum Arbeitsmarkt, unterstützt durch die Eignungsdiagnostik hält sie für sehr wertvoll und war ihr in diesem Beschäftigungsfeld seit acht Jahren von Nutzen (7/8).

4.6.2.2 Zusammenhang: Wertehintergrund und Haltungen

Ihre Haltung, die sie in der Arbeit einnimmt, beschreibt die Expertin als eine „verstehende“ (7/35). Mittels Anamnese und Beobachtung des Kunden in vorausgehenden Kontakten versucht sie sich, ein „objektives“, „wertfreies“ Bild zu machen. Man könnte diesbezüglich von einer Beobachtung zweiter Ordnung sprechen, im Sinne eines Verständigungsanspruches der Universalisierung durch „Objektivität“, die aber, so Reich (1998), aufgrund

von Pluralität und Gegensätzen zerfällt.¹⁰ Dieses „Sich-ein-Bild-Machen“, so die Expertin, unterscheidet Beratung und Coaching vom reinen Informationsgespräch, in dem man nichts vom Menschen weiß. Als Ziel ihrer Arbeit nennt die Expertin die Zufriedenheit des Kunden und vor allem seine Befähigung, einen ersten Schritt zu erfassen, an dem er arbeiten kann und in dem er auch eine Sinnhaftigkeit erkennt. Die Expertin berichtet, dass Menschen oft nur das Endziel sehen, aber nicht wissen, wie der nächste Schritt zu machen sei (7/53).

4.6.2.3 *Zusammenhang: Rahmenbedingungen*

Die Expertin erlebt ihren Mangel an zeitlicher Kapazität als einschränkend. Es kann passieren, dass sie auf zwei Monate hinaus keine Terminzusagen machen kann und den Kunden weiterreichen muss. Coaching hat da kaum und wenn nur peripher Platz¹¹. Außerdem belastet es sie, in einer Stunde nicht alles lösen zu können im Sinne von „gehen sie zur Psychologin, die richtet das dann schon“ (7/70). Erneut ist es der Zeitfaktor, der ein Ausrichten am individuellen Bedarf des Kunden unmöglich macht.

4.6.2.4 *Zusammenhang: Zielgruppe*

Da diese Expertin außerhalb einer Kursmaßnahme agiert, entsteht der Kontakt zu ihren Kunden oft erst im Rahmen einer Überweisung. Wenn spezielle Fälle auftauchen, Personen mit außerordentlichen Problematiken oder Schwierigkeiten, werden diese von den TrainerInnen in den Kursen an die Expertin sozusagen „weitergereicht“. Das Anliegen der einzelnen TrainerInnen fließt dann zusätzlich zur Zielvorgabe des AMS in das Einzelgespräch mit ein.

Für die Expertin Y ist der „Wille“ der Menschen die ausschlaggebende Voraussetzung, um etwas zu erreichen. „Die wollen teilweise nicht!“ (7/41). Sie vergleicht die Situation mit dem Wirtschaftsbereich, in dem die Leute eben „wollen“. Beschäftigungslose in den Maßnahmen des AMS haben in einigen Fällen dagegen schon das x-te Coaching mit ähnlichen Inhalten besucht, haben dieselbe Schiene schon einmal durchlaufen, schon einiges durchgemacht, haben Probleme wie Alkoholismus oder Drogen usf., zudem ist teilweise eine geringe Motivation feststellbar. Im Vergleich zum Businessbereich ist man vermehrt mit schwierigen Problematiken und Situationen der KlientInnen konfrontiert. Die

¹⁰ Siehe Kapitel 3.4.2.2

¹¹ Siehe Kapitel 5.2.1

Expertin warnt in diesem Zusammenhang vor einer „Überpädagogisierung“ und „Überpsychologisierung“ im AMS-Bereich durch zu viele Ansprechpersonen¹² (7/41).

4.6.2.5 Zusammenhang: systemisch-konstruktivistisches Verständnis

Im Interview wird spürbar, dass die Expertin tendenziell zur herkömmlichen Beratung neigt. Grundsätzlich kann auch herkömmliche Beratung, abgesehen von der rein fachlichen Beratung, eine positive „konstitutive Divergenz“ (Nothdurft 1994, S. 7f.) auslösen. Es besteht zwar die Gefahr einer blinden Übernahme, die sich später als doch nicht passend erweisen kann, jedoch mindert ein breites Angebot an Wahlmöglichkeiten diese Gefahr. Ein Ratschlag, eine Empfehlung können im Sinne des *Deutungslernens* ein zusätzliches Angebot darstellen, das nicht den Anspruch der Passung erhebt, aber den Horizont an Sichtweisen erweitert (siehe Tietgens 1998). Wenn man damit übereinstimmt, dass Beratung im Wesentlichen darin besteht, dass Anregungen gegeben und Lernen ermöglicht wird, dann müssen Interventionen darauf abzielen, Bisheriges und Zukunftsentwürfe zur Diskussion zu stellen. Neue Perspektiven entstehen dadurch, dass sich die KlientInnen mit der vom Berater eingebrachten Sicht oder provozierten Diskussion herumschlagen. Sie können dabei zu dem Schluss kommen, dem Blickwinkel des Beraters etwas abzugewinnen und ihn zu akzeptieren oder mit Hilfe der Berateranregung eine eigene Sicht zu entwickeln und daraus neue Maßnahmen abzuleiten. Interventionen sind also zunächst dann geglückt, wenn sie Anlässe für kognitive Operationen sind, als Anregung für Denkprozesse aufgenommen werden. Voraussetzung dafür ist die „Anschlussfähigkeit“. Andererseits sprechen die zunehmende Komplexität und die unentschlüsselbaren Kausalnetzwerke (vgl. Willke 2004, S. 15) für den Bedarf eines systemisch-konstruktivistischen Zugangs. Spürbar wird auch die psychologische Kenntnis der Expertin. Sie nimmt den Klienten als einen eigenständigen, selbstverantwortlichen Partner wahr und respektiert dessen Weltanschauung. In ihrer Argumentation verwendet sie im geringeren Ausmaß systemisch-konstruktivistische Ansätze.

4.6.2.6 Zusammenhang: Konsequenzen, Strategien

Die Expertin bedient sich im Rahmen ihrer Arbeit der Potenzialanalyse und fokussiert die Stärken ihrer KlientInnen, nicht nur um diese dann mit dem Arbeitsmarkt abzugleichen.

¹² Siehe Kapitel 3.5.5

Ihre KundInnen sollen sich letztlich selbst helfen können (7/66). Die Expertin erzählt von einem Fall, in dem sie der Trainer in der vom Klienten besuchten Maßnahme bereits im Vorfeld darauf hinwies, dem Klienten auf keinen Fall eine Büroausbildung zu empfehlen. Der Kunde wollte jedoch nur eine Büroausbildung machen. Hier sieht die Expertin die Lösung in der Suche nach Alternativen, nach einem bestmöglichen Kompromiss (7/36). Bei persönlichen Problemen geht es ihr hingegen um eine „Erste Hilfe“, indem sie den Kunden ausreden lässt und zuhört und ihn dann z.B. an ein Beratungszentrum verweist.

Sie betont ferner, dass es wichtig sei, die KlientInnen auf Grenzen in der praktischen Umsetzbarkeit ihrer „Vorstellungen“ hinzuweisen. Sei es eine fehlende Matura oder die Unmöglichkeit, alles im Beruf verwirklichen zu können, da der Arbeitsmarkt oder die Region nicht mehr „hergeben“.

Eine konkrete Fragestellung zu Beginn des Gesprächs würde helfen, um nicht zu viel der kurz bemessenen Zeit für die Suche nach dem eigentlichen Thema zu brauchen. Legt ein Kunde eine Art Hilflosigkeit an den Tag, so verweist die Expertin auf die Untersuchung von Seligman. Helfen könnte beispielsweise die Frage: „Glauben Sie, ist es bei Ihnen nicht auch so, dass Sie viele viele Chancen nicht wahrnehmen?“ (7/67). Das Organisieren guter Praktika, das Verleihen von Büchern an literarisch Interessierte wären gute Motivatoren, das Aufzeigen positiver Konsequenzen (z. B. mehr Mobilität bedeutet mehr Selbstverwirklichung) wäre eine gute Intervention (7/62). Es kann aber auch wichtig sein, Beweggründe oder Handlungen zu hinterfragen, da darunter ein kompensiertes Motiv verborgen sein kann.

4.6.3 Vergleich

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich Experte X und Expertin Y in erster Linie in ihrer Aus- und Weiterbildung und dem Zeitraum, der ihnen zur Betreuung des Einzelnen zur Verfügung steht, unterscheiden. Wie auch der Arbeitsmarktspezialist berichtet scheint für die AMS-Arbeitspsychologin die Struktur nicht auf die Umsetzung von klassischem Coaching ausgerichtet zu sein. Die Expertin berichtet, dass die Zeit, die ihr zur Verfügung steht, für einen Beschäftigungslosen mit einer unkonkreten Problemstellung kaum ausreicht (7/73 AMS-Coach/Arbeitspsychologin). Zudem wäre eine Optimierung der Ausbildung und der Rahmenbedingungen wünschenswert.

Experte X hingegen genießt die zeitlich und inhaltlich flexible Gestaltungsmöglichkeit bei seiner Umsetzung von Coaching in AMS-Maßnahmen. Unter diesen Voraussetzungen und auch aufgrund seiner biografischen Nähe zum klassischen Coaching erlebt er das Coachen in AMS-Maßnahmen als höchst zufrieden stellend.

Abgesehen von den Rahmenbedingungen prägen aber vor allem die Aus- und Weiterbildung bzw. der Zugang zum klassischen Coaching die Haltung und Arbeitsweise der beiden ExpertInnen. Beim Experten X sind systemisch-konstruktivistische Grundzüge deutlich nachvollziehbar, wohingegen sich Expertin Y eher an einem herkömmlichen, traditionellen, kognitiven Beratungsverständnis orientiert. Zusammenfassend lässt sich daher festhalten, dass der Experte 8 Coaching sehr „klassisch“ praktiziert, insbesondere aufgrund seiner Nähe zu einem österreichischen Coachingverband, seiner Aus- und Weiterbildung und den günstigen Rahmenbedingungen seiner Arbeit in AMS-Maßnahmen. Im Gegensatz dazu spricht Expertin 7 von Coaching als von einem sehr „weitläufigen“ (7/23) Begriff und einer „Coachingszene“ (7/32) und erweckt dadurch den Eindruck, dass es sich um eine Modeerscheinung handelt. Zudem erschweren die Rahmenbedingungen in ihrer Arbeit eine Umsetzung des „klassischen Coachings“.

5 SONDERKONSTELLATION – COACHING IM KONTEXT DES AMS

Wurde in der theoretischen Auseinandersetzung zu verdeutlichen versucht, dass sich das Coaching in den Maßnahmen des AMS von einem Coaching im Businessbereich in einigen Punkten unterscheidet, galt es im Interview, diese Wahrnehmung seitens der ExpertInnen selbst aufzugreifen. Es sind die Rahmenbedingungen, die das Coaching stark beeinflussen, und vor allem auch die Zielgruppe, die situationsbedingt oder aufgrund von Lebensumständen einen besonderen Umgang im Coaching fordern. Risse stellte aufgrund dieser speziellen *Sonderkonstellationen* den Einsatz von Coaching in diesem Arbeitsbereich in Frage (vgl. Risse 2002, S. 58f). Es gilt daher zu erfahren, wie die ExpertInnen diese Situation erleben und wie sie damit umgehen.

5.1 Ursächliche Bedingungen

5.1.1 Die arbeitsmarktpolitische Strategie

Im Interview war keine Frage gezielt auf die *Arbeitsmarktpolitik* hin ausgerichtet und doch wurde im Prozess des Codierens deutlich, dass *die Sinnhaftigkeit von gewissen Vorgehensweisen* am Arbeitsmarkt von den ExpertInnen verstärkt in Frage gestellt wurde.

Spezielle Erwähnung findet hier die Altersgruppe ab 55 Jahren. Vom Großteil der ExpertInnen wird diese Altersstufe als *wenig aussichtsreich* in einer erfolgreichen Suche am Arbeitsmarkt eingestuft und daher auch die Sinnhaftigkeit, solche Menschen in eine Maßnahme der aktiven Arbeitsuche *zu stecken*, erörtert. In der Maßnahme selbst wird von einigen ExpertInnen eine bewusst andere Strategie angewendet als bei jüngeren Arbeitssuchenden, die sich vor allem in der Zielsetzung unterscheidet. Es gibt aber auch Gegenstimmen in den Reihen der ExpertInnen, die diese Altersstufe als durchaus für den Arbeitsmarkt notwendig, relevant und vermittelbar einstufen (8/101 Selbstständig/Klassische Coachingausbildung). Auffallend ist auch, dass zwei ExpertInnen, beide tätig in Wien, genau gegenläufiger Meinung sind.

Die *individuelle Wahrnehmung und Beurteilung der Arbeitsmarktsituation* haben auch Auswirkungen auf die Strategien der ExpertInnen. Seitens der ExpertInnen entsteht zudem der Eindruck, dass das AMS einige TeilnehmerInnen zum „Absitzen“ in solche Maßnahmen schickt oder aber dass es vor allem ältere Beschäftigungslose gibt, die in die Arbeitswelt nicht mehr „hineinwollen“, die sagen: „Ich habe 250 Absagen bekommen. Ich

gebe mir das auch nicht mehr, ich habe damit kein Thema mehr, [...]“ (4/56 Selbstständig/Klassische Coachingausbildung). Der Arbeitsmarktspezialist vermutet als Hauptursache für den Erfolg bzw. für die Nachhaltigkeit einer Maßnahme ohnehin die Struktur und weniger die Qualität der Pädagogik und Didaktik. Er meint, dass, wenn man Menschen in solche Maßnahmen schickt, um sie „aufzubewahren“ (Arbeitsmarktspezialist, 115), unabhängig davon, ob sie dadurch einen Job finden oder nicht, nichts dabei herauskommen wird. Es sei daher grundsätzlich schon bei der Zuweisung zu überlegen, welche Maßnahme in welcher Qualität passend für welche Person sei (Arbeitsmarktspezialist, 113-118).

Abgesehen von den älteren Arbeitssuchenden wird auch von TeilnehmerInnen erzählt, die zum wiederholten Male in die Maßnahme geschickt werden und „schon zum 5. Mal dasitzen und die Zeit bis zur Pensionierung absitzen. Und einfach einmal im halben Jahr geschickt werden, damit sie aus der Statistik raus sind“ (1/35 Selbstständig/Klassische Coachingausbildung). Damit wird eine generell weit verbreitete Meinung über die Strategie des AMS angesprochen: der Verdacht einer Verschönerung der Arbeitslosenstatistik. Der Arbeitsmarktspezialist relativiert dies:

Die Zählung der arbeitslosen Tage werden häufig durch eine Kursmaßnahme unterbrochen, um die Menschen vor dem Übertreten in die Langzeitarbeitslosigkeit zu schützen. Dahinter steckt ein komplexes Denkgebäude. Natürlich ist nicht gemeint die Verhinderung von Langzeitarbeitslosigkeit durch einen Kurs, sondern Verhinderung der Langzeitarbeitslosigkeit durch den Beginn einer Arbeit oder durch die Aufnahme einer Qualifizierungsmaßnahme, die mittelfristig Arbeit ermöglicht, das ist gemeint im Hintergrund. Vordergründig wird aber auch die Zählung unterbrochen, nach 28 Tage wird die Zählung unterbrochen, dann hat er wieder 6 Monate Zeit (Arbeitsmarktspezialist, 77-83).

Zudem betont der Arbeitsmarktspezialist, dass die Zuweisung zu einer Maßnahme häufig Irritation auslöst und somit Anregung für Veränderungen sein kann. „In der Regel sind die Leute irritiert, allein durch den Kurs schon, und das ist eine Möglichkeit, Veränderung zu unterstützen“ (Arbeitsmarktspezialist, 147-148).

Abgesehen von der Schwierigkeit der Vermittlung von Arbeit bei gewissen Zielgruppen finden TeilnehmerInnen Erwähnung, die sich bewusst durch solche Maßnahmen „durchlavieren“: „Weil ich kann einsehen, dass jemand nicht für 600 Euro arbeiten geht, wenn er 700 Euro Notstandshilfe kriegt“ (6/52 AMS-Coach/Systemische Beraterausbildung). Eine Expertin stellt fest, dass gewisse Arbeiten einfach schlecht und auch schlecht bezahlt sind und dass man dann verstehen könne, dass sich jemand „durchlaviert“ (1/104 Selbstständig/Klassische Coachingausbildung):

[...] sehr oft ist der Grund bei den Arbeitslosen, dass sie mit dem Leben, das sie führen, das passt für sie. Wo man dann draufkommt, okay sie wollen ja eigentlich von Montag bis Freitag keinen fixen Job haben, weil sie

haben eh ihre Geschäftchen und daneben haben sie die Unterstützung vom Staat und leben damit sehr gut, und das will ja eigentlich keiner sagen, denn das wäre ja kontraproduktiv, und dann müsstest ihn normalerweise schicken. Und ich habe diese Fälle immer wieder, die sind auch sehr häufig (5/53 Selbstständig/Klinische Psychologin-Psychotherapeutin).

In dieser Aussage schwingt zwar ein wenig das Bild eines *Sozialschmarotzers* mit, tatsächlich werden in diesen Zusammenhängen zumeist die Rahmenbedingungen des AMS erörtert, die ein solche *Benutzung* bis zu einem gewissen Grad erst ermöglichen. Generell war bei keinem Interviewpartner eine derartig negativ behaftete Bewertung spürbar, vielmehr wurde in einer sehr neutralen, verstehenden Haltung von der Zielgruppe gesprochen.

Es ist einerseits zwar nicht immer der Fall, dass Personen, die beim AMS gemeldet sind, auch wirklich aktiv Arbeit suchen, andererseits berichtet ein Experte, dass er noch nie erlebt hat, dass jemand von der Zielgruppe „nichts“ tut. Die meisten tun etwas, sie arbeiten nur nicht im offiziellen System. Er nennt dies den „Schattenwirtschaftsbereich“. Sie arbeiten entweder ohne steuerliche Deklaration oder haben andere Möglichkeiten gefunden, ihre Freizeit zu gestalten (8/12 Selbstständig/Klassische Coachingausbildung) (siehe Beck 1999).

Eine Thematik, die in fast allen Interviews angesprochen wird, ist die *Vermittlungsquote*. Der Großteil der ExpertInnen hält diese für nicht sinnvoll, da nachhaltige, qualitative Arbeit zwar schwieriger zu messen, sie aber die bessere Variante für alle Beteiligten sei:

[...] von Leuten, die aus mangelnder Leistung gekommen sind, mehr Leistung zu verlangen, ohne sich um die Ursachen zu kümmern, in Wirklichkeit, oder mit ihnen entsprechend umzugehen. Nur mit Druckerhöhung finde ich, erreiche ich nur, dass die Leute leichter ausweichen, in die eine andere Richtung, aber nicht mehr greifbar werden (1/100 Selbstständig/Klassische Coachingausbildung).

Eine Expertin erlebt den Auftraggeber als Teil eines Kontextes außerhalb der Coachingsitzung, der zwar Erwartungen hat, aber in den Prozess selbst nicht hineingenommen wird:

[...] ich bin ja auch einem Zieldruck ausgesetzt. Ich muss ja am Ende auch sagen, was habe ich erreicht bei den Kunden und Kundinnen. Aber das ist nicht meine Prämisse und mit dem Druck gehe ich nicht in ein Coaching, sondern das ist ein Nebeneffekt. Aber ich sehe nicht das als Ziel und ich würde nie jemanden in irgendwas hineinquetschen, nur weil es ein Punkterl gibt in der Zählerreihe. Ich halte das nicht für sinnvoll. Aber das ist die persönliche Ethik, die man im Job hat. Die man hat oder nicht hat (6/35 AMS-Coach/Systemische Beraterin).

Dieser „Zieldruck“ in Form von Vermittlungsquoten u.Ä. wird auch von anderen ExpertInnen in Frage gestellt (4/80 Selbstständig/Klassische Coachingausbildung). Zum ersten wird angezweifelt, dass Druck eine gute Motivationsquelle darstellt, und zum

zweiten, dass bei Ergebnissen, die durch Druck entstanden sind, eine geringere Nachhaltigkeit¹³ gegeben ist.

Im Zusammenhang mit den Ausbildungen und Qualifikationen der Coaches wurden die ExpertInnen fallweise auch nach ihrem Verdienst gefragt. Die Antworten bestätigten: Coaching im *Businessbereich ist um ein Vielfaches besser bezahlt* als in Maßnahmen des AMS. Diese Tatsache zieht Konsequenzen mit sich, welche im Zuge der gewünschten Verbesserungsmaßnahmen aber auch in der Kritik an wenig qualifizierten TrainerInnen und Coaches im selben Arbeitsfeld bemerkbar wurden.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die ExpertInnen die Strategien des AMS teilweise zwar als *nicht zielführend* sehen, diese Einschätzung aber von ExpertIn zu ExpertIn unterschiedlich ist. Das AMS-System wird einerseits als *ausnutzbar* erlebt und andererseits als eine Institution, die durch Vermittlungsquoten *Druck* erzeugt und ausübt, der als nicht immer als fruchtbringend bewertet wird. Diese Beobachtungen sind gegenläufig und lassen dadurch keine Empfehlung zu. Ein *nutzen dürfen, ohne Druck* – in Umkehrung der genannten Begriffspaare – wäre eine äußerst reizvolle und lohnende Auslegung. Im Sinne des klassischen Coachings läge eine solche Umdeutung durchaus nahe an einem Coachingverständnis; auch im Sinne des Konstruktivismus, im Sinne einer Ermöglichungsdidaktik wäre eine solche Auslegung nicht uninteressant.

Die Verbesserungsvorschläge der ExpertInnen betreffen das *AMS in seinem Marketing*. Sämtliche Maßnahmen, Umschulungen, Coachings und dergleichen sollten besser vermarktet werden. Ob und inwiefern die Strategie des AMS ohne Druck auskommt, lässt sich anhand der Interviews nicht beantworten. Zumindest für das Coaching selbst scheint es aber für einen Großteil der ExpertInnen eine wünschenswerte Bedingung zu sein, Vermittlungsquoten, Leistungsdruck und Zielvorgaben auszuklammern.

5.1.2 Die Unfreiwilligkeit in der Zuweisung

Angesichts einer Orientierung am klassischen Coaching postulieren vor allem die ExpertInnen mit klassischer Coachinausbildung, dass Coaching erst dann wirkliches Coaching sei, wenn der Coach einen Auftrag „vom Arbeitslosen selber“ bekommt (1/30 Selbstständig/Klassische Coachinausbildung). In der Arbeit mit der Zielgruppe erleben

¹³ Siehe Kapitel 7.5.1

sie oft eine Ambivalenz, weil das Bestreben einer/s Arbeitslosen anders sein kann, als das AMS es fordert.

Na, das ist diese ambivalente Geschichte, mit der wir es hier immer wieder zu tun haben. Die Leute müssen herkommen, ich habe einen bestimmten Auftrag als Trainerin und Coach, gleichzeitig habe ich eine Haltung als Coach. Da gehört zum Beispiel dazu: Die Leute müssen mir einen Auftrag geben. Das Problem ist, wenn ich hier mit Arbeitslosen arbeite, in diesem institutionellen Rahmen, da kriege ich oft keinen Auftrag – vom Klienten. Da kriege ich den Auftrag von der Institution und die sind natürlich gegenläufig (1/21 Selbstständig/Klassische Coachinausbildung).

Dass Arbeitslose gecoacht werden, ist also primär das Anliegen des AMS und nicht das des Beschäftigungslosen. Das hat wiederum Auswirkungen auf dessen Motivation, dessen Veränderungswillen und Bereitschaft:

Das ist sicher eine Besonderheit, denn grundsätzlich ist es ja so, die Motivation sollte vom Kunden selber kommen, etwas an seiner Person zu verändern. Und das ist ja auch sehr oft der Fall. Aber manches Mal ist es auch so, dass das AMS quasi primär daran interessiert ist, dass sich die Situation ändert, nicht der Teilnehmer (2/23 Selbstständig).

Diese „Dreiecksbeziehung“ wird zwar als Gratwanderung erlebt, relativiert sich aber ein wenig, indem von einigen ExpertInnen ähnliche Verflechtungen auch im Businessbereich erlebt werden. „Nichtfreiwilligkeit“ kann auch im Businesskontext passieren. Nicht alle Mitarbeiter melden sich freiwillig zum Coaching! (4/48 Selbstständig/Klassische Coachinausbildung). Desgleichen gibt es auch im Businessbereich nicht nur *optimale* Coachingbedingungen:

[...] da wird oft, so habe ich das gesehen, da wird eher auf Defizite eingegangen, [...] irgendwer im Personalbereich hat beschlossen, hier liegt ein Manko vor und da sollte ich daran arbeiten. Das sind ja meist so die Aufgabenstellungen: „Könnten Sie ihn nicht so hinoachen, so wie wir ihn brauchen?“, so die klassische Version. Da sage ich dann immer: „Ich werde ihm eine coachen, damit er so wird, wie Sie ihn brauchen“. [...] Ich habe wesentlich mehr Freiraum für mich im AMS-Bereich, als ich es im Firmenbereich hätte. Ich muss im Firmenbereich viel mehr aufpassen, dass ich nicht an irgendeine geschriebenen oder ungeschriebenen Gesetze anstoße, die in einer Firma herrschen. Du kommst in eine Firmenkultur nicht so schnell rein. Wenn du von außen als Coach in eine Firma reingehst, wenn du als Berater hineingehst. Du weißt nicht, was dich von der Firmenkultur her erwartet und viel schlimmer als das geschriebene ist das, was an ungeschriebener, an zweiter Kultur in Wirklichkeit vorhanden ist (8/46 Selbstständig/Klassische Coachinausbildung).

Zudem ist es durchaus möglich, dass ein Klient im Businessbereich zwar nach außen Freiwilligkeit demonstriert, innerlich aber keine Bereitschaft zur aktiven Entwicklung mitbringt. Diese innerpsychischen Vorgänge werden auch von Radatz und Shazer beobachtet. Kunden werden sowohl im Businessbereich als auch im Therapiebereich nicht nur als „echte Kunden“, sondern auch als „Klagende“, als „Co-BeraterInnen“, als „BesucherInnen“ erlebt (vgl. Radatz 2003, S. 137-143).

[...] dass die Kunden dann Widerstände haben und selber oft auch gar nicht wissen warum. Weil da plötzlich so ein Widerstand da ist. Also so diese Situationen gibt es ja auch. Und da bin ich jetzt wieder bei der Definition. Was ist jetzt freiwillig? Natürlich ist dieser Kunde freiwillig da, es kommt aber vielleicht im Laufe des Coachings zu einer Situation, wo der plötzlich selber einen Widerstand aufbaut, gar nicht weiß, jetzt,

warum jetzt eigentlich. Man merkt dann nur man kommt nicht weiter, da ist ein Widerstand da (3/36 Projektverantwortliche/Klassische Coachinausbildung).

Ein Experte erwähnt, dass der Beschäftigungslose mehr Strategien habe, wegbleiben zu können, als die Leute in einem Wirtschaftsbetrieb. Ob und wie sehr eine wirkliche Bereitschaft zu einer aktiven Veränderung vorhanden ist, lässt sich auch im Businesskontext nicht nachvollziehen. Die Freiwilligkeit ist also eine gewünschte Voraussetzung im klassischen Coaching. Auch in diesem Fall wird jedoch von keiner/m der ExpertInnen die gegebenenfalls *unfreiwillige Zuweisung* als wirkliches Hindernis beschrieben. Vielmehr wird eine *Parallele zum Businesskontext* gezogen, in dem die Freiwilligkeit ebenso in verschiedenen Facetten auftritt.¹⁴

Fazit ist, dass wie an den verschiedenen Strategien der ExpertInnen erkennbar, Unfreiwilligkeit zwar *Konsequenzen für den Coachingprozess* hat, aber nicht als unüberwindbar oder hinderlich beschrieben wird.

5.1.3 Die Zielgruppe

Die Zielgruppe des Coachings in AMS-Maßnahmen weist, darin sind sich die ExpertInnen einig, mehrere Besonderheiten auf, allen voran steht ihre *Heterogenität*.¹⁵ Einerseits begegneten in den Interviews „klassische“ Gruppierungen wie u. a. langzeitarbeitslose Frauen und Männer, WiedereinsteigerInnen, arbeitslose Personen mit Betreuungspflichten, mit psychischen, physischen oder/und sozialen Einschränkungen, ältere Arbeitslose, Jugendliche, die eine Lehrstelle oder eine Arbeit suchen, usf. Andererseits fanden sich in den Beschreibungen auch außergewöhnliche Zielgruppen: „MigrantInnen, die kaum Deutsch sprechen, [...] Leute, die zum 5. Mal dasitzen und die Zeit bis zur Pensionierung absitzen, [...] Leute [...] die einfach einmal im halben Jahr geschickt werden, damit sie aus der Statistik raus sind“ (1/35 Selbstständig/Klassische Coachinausbildung), Personen mit Gesetzeskonflikten, Alkoholproblemen, Drogen (vgl. 5/1 Selbstständig/Klinische Psychotherapeutin), „Menschen, die ganz, ganz bildungsfern sind“ (1/39 Selbstständig/Klassische Coachinausbildung), „Jugendliche, die haben gar kein Daheim“ (5/86 Selbstständig/Klinische Psychotherapeutin).

¹⁴ Vgl. dazu Radatz 2003: Wie potentielle Kunden zu Coachees werden, S. 136.

¹⁵ Vgl. dazu „Pluralität der Lebenslagen und Lebensstile“ in: Tippelt 1997, Kapitel 2.2

Trotz der Betonung der *Heterogenität* dieser Menschen wird in den Interviews als Gemeinsamkeit die Tendenz sichtbar, dass Arbeitslose, so der Ausdruck einiger ExpertInnen, oft „ganz unten“ sind. Die Zielgruppe des Coachings in AMS-Maßnahmen setzt sich also hauptsächlich aus Menschen zusammen, die „im Moment ein oft nicht gerade einfaches Schicksal zu meistern haben“ (5/27 Selbstständig/Klinische Psychologin-Psychotherapeutin). Abgesehen von wirtschaftlichen Problemen sind es häufig psychische Belastungen. Der Verlust der Arbeit geht mit einem Verlust der Integrität und einem Verlust des „Selbstwertes“ einher. Ständige Absagen, Vorurteile und Verletzungen, das Gefühl, nicht gebraucht zu werden, sich rechtfertigen zu müssen, nicht zu entsprechen, Mutlosigkeit und Niedergeschlagenheit prägen diese Zielgruppe, vor allem jene, die schon länger von der Arbeitslosigkeit betroffen sind (siehe Beck 1999; Jahoda in: Fleck 2001).

[...] viele erleben es so, nicht mehr ein Teil der Gesellschaft zu sein und nicht mehr integriert zu sein, und das kann nur was anderes sein, als mit einem Menschen, der im Berufsleben steht. Weil diese Menschen, die ich coache, die haben zum Teil Probleme, ihre Existenz zu sichern, ihre Rechnungen zu zahlen, die haben existenzielle Probleme, da geht es um ganz andere Dinge sehr oft, da geht es auch um eine Gesamtbefindlichkeit, und auch darum zu schauen, wie kriege ich mein Leben auf die Reihe [...] ich glaube einfach das sind sehr gekränkte, sehr oft sehr gekränkte, verletzte Personen, darum ist es für mich etwas anderes (6/28 AMS-Coach/Systemische Beraterausbildung).

Obzwar bei Personen mit Migrationshintergrund sprachliche Barrieren und kulturelle Unterschiede als erschwerend geortet werden, wertet eine Expertin den stärkeren familiären Rückhalt als durchaus positiv:

Gerade die Familien, die nicht österreichischer Herkunft sind, aber österreichische Staatsbürgerinnen sind, durchaus, von der Türkei rauf und so, oder Bosnien und so. Die haben einen ganz starken familiären Background. Für die ist das nicht so das große Thema, die finden sich auch und die haben nicht diese Lebensprobleme (4/114 Selbstständig/Klassische Coachingausbildung).

In der Praxis müssen die ExpertInnen auf die sprachlichen Probleme mit sehr klaren deutlichen Sätzen und der Aussparung des Konjunktivs reagieren (4/105 Selbstständig/Klassische Coachingausbildung).

Eine Expertin meint, dass man sich darüber im Klaren sein muss, „was auf einen zukommt“, wenn man mit dieser Zielgruppe arbeitet, gleichzeitig sei es eine ganz besondere Aufgabe, denn „viele brauchen ja eben eine Chance“ (5/91 Selbstständig/Klinische Psychologin-Psychotherapeutin). Einige wollen voller Idealismus gerade für diese Zielgruppe *da sein*; bei vielen ExpertInnen ist zumindest eine besondere Verbundenheit mit diesen Personen spürbar. Keine/r der ExpertInnen brachte die Besonderheit der Zielgruppe mit einer Unverträglichkeit von Coachingmaßnahmen in Verbindung. Die Zielgruppe wurde zwar als *schwierig*, aber gerade aufgrund ihrer

Situation als *besonders einer Unterstützung bedürftig* eingeschätzt (5/91 Selbstständig/Klinische Psychologin-Psychotherapeutin).

Die Grundbedingungen des Phänomens Coaching im AMS-Kontext entpuppen sich also als ungünstig. Durch das Dreiecksverhältnis ist es nicht primär das Anliegen der Arbeitslosen ein Coaching in Anspruch zu nehmen. Dies zeigt sich in teilweise verpflichteten Teilnahmen mit geringer Motivation und Antrieb seitens der TeilnehmerInnen. Zudem erweist sich die Zielgruppe als sehr problembehaftet, was auf einen besonderen Bedarf und eine besondere Kompetenz in der Begleitung dieser Zielgruppe schließen lässt.

5.2 Der Kontext des Phänomens

5.2.1 Der organisatorische Rahmen

Die *Rahmenbedingungen*, in denen Coaching angeboten wird, sind den Berichten der ExpertInnen zufolge sehr unterschiedlich. Am häufigsten finden Einzelgespräche parallel zu den Trainingseinheiten oder im Anschluss daran statt. Währenddessen müssen die Coaches nicht selten Teile des Gruppentrainings abdecken bzw. eine Berufsberatung u.Ä. abwickeln. Es gibt aber auch Einzelcoachingsettings, die bis zu zehn Einzelgespräche pro Person vorsehen zu je eineinhalb Stunden (8/31 Selbstständig/Klassische Coachingausbildung). In zwei Fällen (es waren das die zwei Expertinnen, die beim AMS angestellt sind) findet Coaching nur pointiert statt und wird nur für spezielle Fälle angeboten. Im Rahmen einer Stiftung findet sich die Konstellation, dass ein Coach die Zielgruppe bis zu vier Jahre lang begleitet und diese je nach Bedarf Kontakt zu ihm aufnehmen. Es sind das lose Kontakte bis hin zu sehr intensiven Kontakten. Dass diese Expertin auch am Abend telefonisch für ihre Zielgruppe erreichbar ist, begründet sie damit, dass viele von ihnen untertags in Praktika sind und sich Gespräche daher leichter am Abend unterbringen ließen (5/30 Selbstständig/Klinische Psychologin-Psychotherapeutin).

Auffallend ist die Betonung des *Zeitfaktors*. Der je nach Maßnahme oder Situation zur Verfügung stehende Zeitrahmen bestimmt im Wesentlichen die Möglichkeiten der ExpertInnen. Es schwankt von: „[...] dass ich sage: ‚In den nächsten zwei Monaten ist nichts frei‘ [...]“ (7/45 AMS-Coach/Arbeitspsychologin) bis hin zu „Die Frauen sind 10 Wochen insgesamt bei uns und jeden Tag 7 Stunden. Also ich habe eine Menge Zeit“ (4/53 Selbstständig/Klassische Coachingausbildung).

Der Zeitfaktor ist ausschlaggebend für einen möglichen oder eben auch kaum möglichen *Entwicklungsprozess*. ExpertInnen berichten, dass oft zwei bis drei Sitzungen notwendig sind, bis das Vertrauen hergestellt ist, Widerstände abgebaut sind, Nutzen erkennbar wird und eine gute Arbeitsatmosphäre entstehen kann (3/58 Projektverantwortliche/Klassische Coachingausbildung).

Ein zusätzlicher Punkt in der Diskussion der Rahmenbedingungen ist die Tatsache, dass Personen manchmal *einem Coach zugewiesen* werden, ohne die Möglichkeit zu haben, unter verschiedenen Coaches zu *wählen*. Da der Coachingprozess nicht unwesentlich von der „Chemie“ zwischen dem Coach und dem Coachee mitbestimmt wird, kann diese Einschränkung Widerstand hervorrufen, besonders wenn der Coach aus irgendwelchen Gründen dem Betroffenen nicht zusagt, zu jung und unsympathisch wirkt oder das „falsche“ Geschlecht hat. Eine Expertin macht auf die Problematik aufmerksam, dass speziell Männer mit Migrationshintergrund sich keine Frau als Coach wünschen (1/95 Selbstständig/Klassische Coachingausbildung).

Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass ein *größerer und flexibler Zeitrahmen* von Vorteil wäre. Auch die Möglichkeit, aus verschiedenen *Coaches auswählen* zu können, gesellt sich zu den Verbesserungsvorschlägen für das AMS.

5.2.2 Der Gebrauch des Begriffs „Coaching“ und das persönliche Verständnis von Coaching

Sowohl die ExpertInnen mit keiner klassischen Coachingausbildung als auch jene mit einer solchen setzen den Begriff „Coaching“ sehr vage ein. „Bewerbungscoaching“ (3/63 Projektverantwortliche/Klassische Coachingausbildung), „Persönlichkeitscoaching“, „Orientierungscoaching“, „Karrierecoaching“, „Jobcoaching“ (6/28, 6/55, 6/45, 6/55 AMS-Coach/Arbeitspsychologin) sind nur einige der Bezeichnungen, die in den Interviews auftauchten. Eine Expertin stellt fest, dass „[...] sehr viele verschiedene Termini verwendet werden zu ein und demselben Thema“ (7/32 AMS-Coach/Arbeitspsychologin). Darüber hinaus *ereignen sich in Coachingeinheiten oft so viele andere Dinge*, dass sich dadurch deren *Transparenz verliert*. Wie eine Expertin berichtet, unterrichtete sie zeitweilig Deutsch, weil eine Person mit Sprachproblemen um ihre Aufenthaltsgenehmigung fürchten musste und diese Maßnahme deshalb einfach „sinnvoll“ schien (1/122 Selbstständig/Klassische Coachingausbildung). Es gilt ferner

[...] wenn wer eine akute psychische Krise hat, diesen auch zu begleiten, in das Kriseninterventionszentrum, in der Coachingstunde. Was natürlich absolut nichts mit Coaching zu tun hat. Aber es ist in erster Linie eine

Einzelstunde, wo wir das anbieten, was der Klient braucht, manches Mal auch das, was wir vermuten, um weiterzukommen damit (1/122 Selbstständig/Klassische Coachinausbildung).

Das wirkliche Geschehen unterwirft sich in vielen Fällen den Aspekten der *Sinnhaftigkeit und Notwendigkeit*; die jeweilige Benennung dessen, was gerade getan werden muss und soll, scheint dabei weniger relevant zu sein. Möglicherweise trübt dies aber die Transparenz nach außen.

Beim Einsatz und der Bezeichnung von Coaching in Konzepten und in der Praxis von AMS-Maßnahmen scheint es einen „Schulterschluss“ mit der oft ebenso unklaren Positionierung von Coaching in anderen Branchen und Bereichen zu geben:

[...] leider Gottes wird eben Coaching oftmals als tolles Schlagwort verwendet, weil es auch boomt, das ist ja jetzt nicht nur im Arbeitslosenbereich so. Schauen Sie sich die Werbung an. Jetzt gibt es, was hab ich jetzt einmal gehört. Es gibt den „Autocoach“ (3/76 Projektverantwortliche/Klassische Coachinausbildung)

Im Kontext des AMS wird, so eine Expertin, viel unter dem Begriff „Coaching“ subsumiert, was ganz eindeutig nicht Coaching ist, wie zum Beispiel klassische Beratungsgespräche (3/72,76 Projektverantwortliche/Klassische Coachinausbildung). Nicht nur das Wort „Coaching“ wird also *sehr vage verwendet*, sondern auch die *Tätigkeit* im Rahmen einer „Coachingsitzung“ kann sehr unterschiedlich sein. Vor allem wenn Training, Beratung und Coaching ineinander fließen, ist das Wort „Coaching“ oft nur mehr die Betitelung einer Zeiteinheit. Zum einen geht dieser Trend von den Coaches selbst aus, die Sitzungen als Coaching deklarieren, aber in der Praxis andere Tätigkeiten ausführen, zum anderen von den Beschäftigungslosen, die sehr ungewisse Vorstellungen von Coaching, dessen Nutzen, Chancen und Bedingungen haben.

ExpertInnen wünschen eine *klare Definition, Vermarktung und Positionierung* des Coachings (im Rahmen der Verbesserungsvorschläge). Außerdem scheint es ihnen notwendig, das *Verständnis von Coaching seitens der ExpertInnen* etwas zu *vereinheitlichen*. Eine klassische Coachinausbildung könnte dabei sicher hilfreich sein. In der Praxis müsste auf eine *klarere Abgrenzung* zu anderen Tätigkeiten geachtet werden.

Die ExpertInnen selbst sind in ihren Ausführungen nur schwer zu *klassifizieren*. Wahrnehmbar ist, dass ExpertInnen, die einem Coachingverband angehören, in ihrer Auseinandersetzung dem klassischen Coaching am nächsten stehen.

5.2.3 Die Abgrenzung zur Beratung, zum Training und zur Therapie

Allen ExpertInnen ist gemeinsam, dass sich, aufgrund der verschiedenen Rollen, die sie im Rahmen der Maßnahmen einnehmen, in ihrer Arbeit Beratung und Coaching, aber auch Coaching und Training vermischen:

Es vermischt sich Coaching, Beratung, Betreuung. Weil das alles im Prinzip, meine Aufgabe ist. [...] Es kann sich völlig vermischen. Ich tue eigentlich immer das, wo ich das Gefühl habe: das ist sinnvoll und vermische alles (1/45 Selbstständig/Klassische Coachinausbildung).

Coaching scheint *keine klare Positionierung* zu besitzen. Die Nahtstelle zur Beratung ist in der Praxis für die ExpertInnen verschwommen. *Je nach Bedarf und Anlass wird gecoacht oder beraten.*

Wenn ich von mir aus beginne, Information einzubringen, bin ich in der Beratung. In dem Augenblick, wo ich meinem Coachee die Information selber erarbeiten lasse, indem ich Anstöße gebe, wie sie es sich erarbeiten kann, aber nicht die Arbeit mache des Informationstransfers, dann befinde ich mich im Coaching. 100prozentig rein, kriegst es eh nicht. Mich überholt meine Zunge auch manches Mal, wo ich dann sag, da gibt es das und das und das (8/44 Selbstständig/Klassische Coachinausbildung).

Dieser oft fließende Übergang zur Beratungsarbeit ist nicht zuletzt dadurch bedingt, dass gerade im Kontext der Maßnahmen des AMS der Coach durch sein berufliches Wissen zugleich Experte für die Begebenheiten und Mechanismen am Arbeitsmarkt ist. Eine Expertin beobachtet, dass eine Beratung *in Form von Ratschlägen* von den Betroffenen oft sogar explizit gewünscht oder eingefordert wird (7/78 AMS-Coach/Arbeitspsychologin). Der Arbeitsmarktspezialist berichtet aus eigener Erfahrung, dass Coaching in reiner Form, im Sinne eines systemischen Coachings, selten vorkommt, weil die KlientInnen dafür kein Verständnis hätten. Man könne zwar Verständnis dafür entwickeln, aber das sei ziemlich schwierig (vgl. Arbeitsmarktspezialist, 61-63). Die ExpertInnen selbst gehen mit *Ratschlägen* zwar vorsichtig um, wie in den Strategien deutlich wird, oft erzwingt die Situation aber auch ein spontanes direkteres Eingreifen fern jedes Coachings und jeder Beratung:

Jetzt habe ich gerade ein Gespräch gehabt mit einer Frau, wo ich draufgekommen bin, dass sie finanzielle erstens große Probleme hat, eine Scheidung hinter sich hat und dass es da offen ist mit Unterhalt und diesen Dingen, wo ich dann sofort zum Telefon greife und einen Bekannten, weil ich ja Mediatorin auch bin, sofort einen Kollegen anrufe, einen Anwalt, wie schaut das aus in der und der Problematik. Und dann hat sie dort schon einen Termin (5/73 Selbstständig/Klinische Psychologin-Psychotherapeutin).

Wie aus vielen Fallbeispielen hervorgeht, ist die *Grenze zwischen Coaching und Therapie* gleichermaßen unscharf. Schwer vermittelbare Beschäftigungslose sind des Öfteren psychisch instabil oder sehr belastet bis hin zu chronisch krank. Primär entscheiden die ExpertInnen in solchen Fällen aus einem „Bauchgefühl“ heraus, wie weit sie gehen:

Ich sag einmal dort, wo ich mich noch mit gutem Gefühl hintraue, wo ich sage, da kann ich noch mit gutem Gefühls hinein, das habe ich schon in einer ähnlichen Erfahrung gehabt, das hatte ich schon einmal und ich habe das Gefühl, das kann ich. Und da verlasse ich mich sehr viel auf meinen Bauch, das kann ich gar nicht im Kopf. Sage ich „ja“, da steige ich noch auf das Thema ein. Wenn ich währenddessen merke, das Thema wird zu tief, das Thema geht zu weit, das Thema geht über das hinaus, was ich kann, dann kommuniziere ich das und sage: „Da stoßen wir an eine Grenze, da bewegen wir uns außerhalb dessen, was wir in Coaching machen können. Wenn Sie da weitermachen wollen, wenn das das vorrangige Thema ist, dann gibt es aber dementsprechend Möglichkeiten“ (8/40 Selbstständig/Klassische Coachingsausbildung).

In zweiter Linie ist es die Abgrenzung aufgrund der meist nicht vorhandenen einschlägigen Ausbildung für eine therapeutische Arbeit und die Voraussetzung von Eigenverantwortung beim Arbeitslosen, welche in den meisten Fällen gegeben scheint. Tatsache ist, dass eine Therapiearbeit bei keiner/m der ExpertInnen im Arbeitsauftrag enthalten ist (1/41 Selbstständig/Klassische Coachingsausbildung).

Die Psychotherapeutin in der ExpertInnengruppe bekannte sich zu einer therapienahen Arbeit. Klassische Therapiefälle werden jedoch auch von ihr weitergegeben, weil es definitiv nicht zu ihrem Aufgabenbereich beim AMS gehöre, Menschen zu therapieren. Zudem wird von drei ExpertInnen berichtet, dass Psychotherapie vom AMS teilweise zusätzlich angeboten wird (7/30 AMS-Coach/Arbeitspsychologin). Dies wird vom Arbeitsmarktspezialist in dieser Form bestätigt: Das AMS vermittelt Therapie und bietet sie im Netzwerk an. Unter Umständen wird sie auch vom AMS mitfinanziert oder über die Krankenkasse verrechnet (Arbeitsmarktspezialist 135-136). Als besondere Herausforderung wird immer wieder die *Alkoholkrankheit einzelner Coachees* genannt. Wenn den Betroffenen eine Arbeitsaufnahme aufgrund des Grades ihres Alkoholkonsums nicht möglich ist, dann ist das, was im Coaching passieren kann, *nur ein Hinbegleiten* zu einer Therapie, *aber nie die Therapie selbst* (1/43 Selbstständig/Klassische Coachingsausbildung).

Eine Expertin beschreibt eine *Wechselwirkung zwischen den Einzelcoachings und dem Training*: „Das Coaching wirkt ins Training und das Training wirkt in das Coaching“ (1/89 Selbstständig/Klassische Coachingsausbildung). *Training* ist für die ExpertInnen eine durchaus gute Alternative, um gewisse Sachen in der Gruppe zu erarbeiten oder bewusst *in die Gruppe zu spielen*, sei es, um soziales Lernen zu fördern oder um die Gruppendynamik zu nutzen (3/41 Projektverantwortliche/Klassische Coachingsausbildung). Eine Expertin währte vor allem die Motivation und die Unterstützung durch die Gruppenmitglieder als besonders wertvolle Effekte. Zudem ist es für viele wichtig, endlich wieder in ein soziales Gefüge eingebunden zu sein (1/54 Selbstständig/Klassische Coachingsausbildung).

In einigen Stellungnahmen wird immer wieder deutlich, dass Coaches sehr viel mit *Beispielen* arbeiten. Speziell in der Gruppe ist es möglich, dass durch das Erzählen erfolgreicher Beispiele positive Impulse gesetzt werden. Erzählt wurde von einem Mann, der es nicht für nötig hielt, sich in Firmen vorstellig zu machen, und den der Erfolgsbericht einer jungen Frau in der Gruppe hierfür motivierte (5/61 Selbstständig/Klinische Psychologin-Psychotherapeutin). In solch einem Fall setzt die Expertin bewusst die Gruppe ein und verspricht sich davon *mehr Erfolg, als es ein Einzelcoaching bringen würde* (5/61 Selbstständig/Klinische Psychologin-Psychotherapeutin).

Grundsätzlich lässt sich feststellen, dass die Abgrenzung von Coaching zur Therapie in den Interviews kaum Schwierigkeiten bereitet, auch das Training wird eher unterstützend erlebt. Die Beratung hingegen scheint sich mit dem Coaching zu vermischen, obwohl es im Grundverständnis und im Rollenverständnis unterschiedlich ist. Nicht nur, dass man persönlich verleitet wird, in eine *Ratschlag gebende Rolle* zu wechseln, sondern beruflich bedingt, aufgrund der oft unterschiedlichen zusätzlichen Aufgaben eines Coaches, ist das *Abgleiten in Beratungssequenzen* nahe liegend. Die Konsequenz für das Coaching ist aber wiederum jene, dass, wenn eine starke Vermischung passiert, *nicht mehr Coaching im klassischen Sinne* betrieben wird.

5.2.4 Die Rolle des Coaches

Das Selbstbild der Coaches sieht generell nicht vor, Bezüge zu sperren, zu kritisieren und maßzuregeln (2/26 Selbstständig; 5/53 Selbstständig/Klinische Psychologin-Psychotherapeutin). „Die Spreu vom Weizen zu trennen – dieses Sanktionsinstrument möchte ich nicht sein!“ (6/52 AMS-Coach/Systemische Beraterausbildung). „Und ich sage nicht: `Ich sage Ihnen gleich, wenn Sie das und das nicht tun, dann sind Sie draußen`, das sage ich nicht“ (5/94 Selbstständig/Klinische Psychologin-Psychotherapeutin). Die ExpertInnen stellen zwar klar, dass das Arbeitslosengeld kein Kinderbetreuungsgeld ist und auch keine Grundsicherung, sondern eine Versicherungsleistung, die an bestimmte Bedingungen geknüpft ist, erachten es aber nicht als ihre Aufgabe und teilweise auch nicht für sinnvoll, mögliche Missbräuche anzufechten.

Ich finde, man müsste sich einmal ausrechnen, was durch Steuerhinterziehung von Großunternehmen, durch diesen Sozialbetrug verloren geht. Und was wirklich verloren geht durch Leute, die im Prinzip real arbeiten könnten, und wo es auch Arbeit gibt, wo die nicht jemanden anderen vom Arbeitsmarkt verdrängen, und der ausgetauscht wird. Und dann müsste man diskutieren, ob es wirklich wert ist, hinter diesen Leuten her zu sein. Oder ob man sich lieber der Steuerfahndung widmen sollte (1/104 Selbstständig/Klassische Coachingausbildung).

Ferner scheint ein Zusammenhang zwischen dem *Rollenbild, das ich als Coach entwickle, und der Haltung, die ich dem Gegenüber einnehme, zu bestehen*. Es geht darum, *für den anderen da zu sein, und nicht darum, Auflagen seitens des AMS zu kontrollieren* (1/125-126 Selbstständig/Klassische Coachingausbildung). Genau diesen *Gegenpart* zu haben und eine spezielle Position und Rolle einzunehmen, in der es ihr möglich ist, Themen aufzugreifen, die sich im Reglement des AMS als *grenzüberschreitend* darstellen, erachtet eine Expertin als ihre besondere Aufgabe:

Ich habe, Gott sei Dank, einen Job, wenn die Stiftungsleute sagen: Der gehört heraus, oder auch der Berater vom AMS, dass ich sage: „Nein“. Für mich ist das okay und ich möchte ihm noch eine Chance geben“. Das hat sich oft bewährt. Weil ich meine, es ist ja die Aufgabe, die Leute endlich einmal weiterzubringen, und nicht genau, wenn sie auf dem Punkt sind, jetzt hat er wieder gestohlen, Beschäftigung weg und aus der Stiftung heraus. Ich meine, was soll das, dann wäre die Arbeit umsonst (5/91 Selbstständig/Klinische Psychologin-Psychotherapeutin).

Die Expertin betont, dass es Grenzen gibt, aber Grenzfälle in besonderer Weise aufgegriffen werden. Das Kommentieren der *Spielregeln* ist auch im Zuge der Coachingphasen im Businessbereich anfangs üblich (vgl. Block 1997, S. 16-18; Nothdurft 1994, S. 10).

5.2.5 Das Dreiecksverhältnis zwischen Coach, Coachee und AMS

Den ExpertInnen ist gemeinsam, dass sie das Verhältnis zum AMS als durchwegs gut bezeichnen und in allen Interviews eine wertschätzende Haltung gegenüber den BeraterInnen im AMS erkennen lassen. Die Auftragslagen sind jedoch unterschiedlich: von absoluter Freiheit (4/125 Selbstständig/Klassische Coachingausbildung) bis hin zu klaren Zielvorgaben (6/35-37 AMS-Coach/Systemische Beraterausbildung). Ist die Arbeitsvermittlung das Ziel, wird dies von einigen Coaches als ambivalent erlebt, da *die Vorgabe eines Zieles* nicht der Grundhaltung des klassischen Coachings entspricht. Der Arbeitslose wird so zu einem *Inanspruchnehmer einer Versicherungsleistung*:

[...] dann gibt es den Klienten oder die Klientin, den Kunden oder die Kundin, den Arbeitslosen, die Arbeitslose und die hat auch bestimmte Auffassungen vom Leben und ist eigentlich auch in einem Vertragsverhältnis zum Arbeitsmarktservice. Das ist eine Versicherungsleistung, dafür hat wer einbezahlt, das ist, was einem zusteht. Und das ist mir immer bewusst, das ist ein Dienstleistungsunternehmen. Das heißt, ich habe meinen Job, weil es diese Personen gibt und nicht umgekehrt. Und das ist für mich eine ganz wichtige Haltung (6/81 AMS-Coach/Systemische Beraterausbildung).

Einige ExpertInnen erzählen, dass Arbeitslose mit der Erwartungshaltung in das Coaching kommen: „Sie vermitteln mir jetzt einen Job“ (1/48 Selbstständig/Klassische Coachingausbildung). Die Versicherungsleistung wird zu einem *Konsumgut*, was die

Autonomie und den Eigenantrieb des Versicherungskunden empfindlich schmälert. Der Arbeitsmarktspezialist plädiert daher für eine Klarstellung der Bedingungen auch seitens des AMS: „Ich bin sehr für Klartext, auch den Leuten gegenüber“ (Arbeitsmarktspezialist, 145). Zudem kommt dadurch der *Vermarktung der Angebote* des AMS eine noch größere Bedeutung zu. In dem Dreiecksverhältnis Coach, Coachee und AMS gilt es den Kunden als aktiven Teil des Ganzen zu gewinnen.

5.3 Intervenierende Bedingungen

5.3.1 Die Aus-, Weiter- und Persönlichkeitsbildung der Coaches

Alle acht ExpertInnen haben diverse kleinere und größere Weiterbildungen im Bereich der Kommunikation und der Persönlichkeitsentwicklung besucht. Vier ExpertInnen haben eine längerfristige einschlägige Coachingausbildung absolviert mit einem systemisch-konstruktivistischen Hintergrund oder mit einem NLP-Hintergrund. Drei ExpertInnen können ein Studium vorweisen, das eine inhaltliche Nähe zu ihrem Arbeitsfeld besitzt. Jene ExpertInnen, die eine spezifische *klassische Coachingausbildung* (mindestens zwanzig bis dreißig Bildungstage mit dem Schwerpunkt *Coaching*) absolvierten, haben bis auf eine Ausnahme kein Studium abgeschlossen, umgekehrt haben jene ProfessionalistInnen mit einem abgeschlossenen Studium bis auf eine Ausnahme keine spezifische Coachingausbildung durchlaufen.

Die Psychologin vertrat die Ansicht: „Ich halte jetzt auch nicht den Lebens- und Sozialberater als zielführend, wenn man jetzt Psychologe ist, vielleicht eine kleine Coachingausbildung, wenn ich sage, gut, jetzt möchte ich zum Beispiel mit schwierigen Kunden arbeiten“ (7/8 AMS-Coach/Psychologin). Eine andere Expertin mit Studium war gegenteiliger Meinung, auch wenn sie die einschlägige Coachingausbildung selbst als unnötiges und vor allem für die Institute einträgliches Geschäft darstellt (6/8 AMS-Coach/Systemische Beraterausbildung):

Ich halte das wirklich für nötig, weil, wie ich meine vierte Beraterausbildung gemacht habe, habe ich mir zum Beispiel auch gedacht, mah ich mag nicht noch ein Rollenspiel machen, ich kann das nicht mehr hören. Aber im Grunde genommen, merke ich einfach, dass das ein guter Humus gewesen ist für meine Arbeit (6/38 AMS-Coach/Systemische Beraterausbildung).

Eine systemisch-konstruktivistische Gesprächskompetenz ist bei den ExpertInnen mit einer einschlägigen Coachingausbildung bzw. einer systemischen Beraterausbildung eher

nachzuvollziehen. ExpertInnen ohne eine solche tendieren eher zu einem kognitiven Verständnis von Beratung.

In der Frage nach Verbesserungsvorschlägen wurde von zwei ExpertInnen eine einschlägige Ausbildung (sie selbst haben eine solche absolviert!) als Voraussetzung gefordert, um auch nach außen hin, dem Coaching keinen Schaden zuzufügen:

Wenn jemand wirklich Coaching anwenden möchte, dann halte ich eine Coachinausbildung auf jeden Fall für unerlässlich. Egal ob jetzt in dem Bereich der Arbeitslosigkeit oder in welchen Bereich auch immer. Sobald man Coaching anwenden möchte, dann bitte nur mit Ausbildung. Sonst kommt es eben genau zu diesen Verfremdungen. Und sonst kommt es bei vielen, die dann sagen: Na, die Methode taugt ja nichts. Aber dann ist die Frage: Was wurde angewendet? War es Coaching, oder war es sonst irgendwas (3/76 Projektverantwortliche/klassische Coachinausbildung).

Eine Expertin dagegen betonte, dass *persönliche Krisen* für diese Arbeit wichtig seien (6/38 AMS-Coach/Systemische Beraterausbildung). Es ginge dabei weniger um eine *Weiterbildung* als vielmehr um eine *persönliche Prägung* oder, wie es eine andere Expertin pointiert zusammenfasste, die Fähigkeit, *coachen zu können*, darf nicht nur mit einer fundierten Ausbildung gleichgesetzt werden, sondern bedarf auch der eigenen *Persönlichkeitsentwicklung*:

Ich glaube auf jedem Fall, dass es (Coaching) erlernbar ist, aber das hat unfassbar viel mit Persönlichkeitsentwicklung zu tun, also mit einer Grundeinstellung, die eine ethische Grundstellung ist. [...] Diese ethischen Grundlagen, das sind aus meiner Sicht die Basis überhaupt (4/13 Selbstständig/Klassische Coachinausbildung).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass vorrangig die Denkrichtung (das Grundverständnis, die Haltung, die Denkschule), die hinter den angewandten Methoden steht, das Coaching beeinflusst.

5.3.2 Die individuelle Definition von „Coaching“

In Anlehnung an die Analyse von Birgmeier (2006) wurden Schlüsselbegriffe aus den Antworten der Coaches abgeleitet, um eine Essenz ihrer *Definitionen von Coaching* zu erhalten. Die Schlüsselbegriffe lauten bei

- Expertin 1: „begleiten“, „herausfinden, was und wie der Kunde machen will“ (1/17 Selbstständig/Klassische Coachinausbildung)
- Expertin 2: „Unterstützung“, „Bewusstseinsprozess“, „klar werden“, „Entscheidungshilfe“, „Kunde ist Experte“ (2/17,44 Selbstständig)
- Expertin 3: „Begleitprozess“, „Lösung liegt beim Kunden“, „Kunde ist Experte“, „Impulse und Anregung durch Fragestellung“, „zuhören“, „Bedürfnisse“, „lösungs-

orientiert“, „Schritte“ (3/24,34 Projektverantwortliche/Klassische Coachingausbildung)

- Expertin 4: „Persönlichkeitsentwicklung“, „Ausgangssituation“, „Ressourcen“, „Möglichkeiten“, „Bedarf“, „Auftrag“, „Autonomie“, „Unterstützung“, „führen durch Fragen“, „nachhaltiger eigener Erkenntnisprozess“ (4/27,42,100,102 Selbstständig/Klassische Coachingausbildung)
- Expertin 5: „unterstützen und fördern“, „Hilfe zur Selbsthilfe“, „dass Kunde Ziel erreicht“ (5/24,28,65 Selbstständig/Klinische Psychologin-Psychotherapeutin)
- Expertin 6: „Behilflich bei Entwicklungsaufgabe“, „Prozessbegleitung“, „zwei bis drei Termine oder länger“, „Weltbild und Sichtweise des Coachee ist im Zentrum“, „Potenzialentwicklung“, „Orientierung“, „Fragen“, „lebensgeschichtlicher Zusammenhang“, „Experimentieren mit dem Denken“, „alles rund um Leben und Arbeit“ (6/23,55 AMS-Coach/Systemische Beraterausbildung)
- Expertin 7: „Training“, „Timing“, „Fachcoach“, „Vermittler“, „Beratung“ (7/23,24 AMS-Coach/Arbeitspsychologin)
- Experte 8: „Hilfe zur Selbsthilfe“, „Prozess“, „Anregungen“, „Autonomie“ (8/26 Selbstständig/Klassische Coachingausbildung).

Von der Mehrheit der befragten ExpertInnen wird der *Kunde als Experte* gesehen. Der Coach übernimmt die Rolle eines *Moderators* und nur in Ausnahmesituationen die eines fachlichen Beraters. Beim Coachen ist es dem Großteil der ExpertInnen gleichermaßen ein Anliegen, „[...] sich selber nicht als Expertin oder Besserwisserin wahrzunehmen, und Ratschläge zu geben, sondern einfach zu sagen, ich begleite, ich moderiere, und der Mensch ist das Maß der Dinge. Und diese Zurückhaltung ist wichtig“ (6/25 AMS-Coach/Systemische Beraterin). In diesem Punkt sind sich alle ExpertInnen einig. Der Coach hat generell die Aufgabe, den *Prozess zu begleiten* und *nicht selbst durchzuführen oder Entscheidungen zu treffen*. Er hat auch nicht *die Rolle eines „Retters“* inne:

[...] und glaubst du bist der Wunderfuzzi und du musst jetzt für die anderen den Prozess machen. Und das ist die größte Gefahr. Du kannst nur dabei sein, aufrichtig, liebevoll und schauen, dass der andere das macht, was er will (4/42 Selbstständig/Klassische Coachingausbildung).

Dieselbe Expertin belegt diese Situation mit dem Modell des *Drama Dreiecks* (4/42 Selbstständig/Klassische Coachingausbildung) (siehe dazu Braun/Dauz/Schmalz 2004, S. 262).

In ihren persönlichen Definitionen von „Coaching“ lässt sich also generell feststellen, dass keine Unterscheidungen hinsichtlich der Zugehörigkeit der ExpertInnen zu den verschiedenen Instituten oder Organisationen bzw. ihrem Arbeitsverhältnis (selbstständig oder Angestelltenverhältnis) auszumachen sind.

5.3.3 Das Alter und der Erfahrungszeitraum des Coaches

Die *Altersspanne* der ExpertInnen bewegt sich zwischen 38 und 47 Jahren. Die Bedeutung des Alters wird von einigen ExpertInnen in Bezug auf die *persönliche Reife* thematisiert. So meint eine Expertin, die seit 20 Jahren in diesem Bereich arbeitet, dass ein Coach von 25/26 Jahren Personen, die älter als 50 sind, nicht coachen könne, weil er von diesen nicht akzeptiert wird bzw. weil er seine KlientInnen nicht verstehen kann (5/45 Selbstständig/Klinische Psychologin-Psychotherapeutin).

Erfahrungen im Coaching mit Beschäftigungslosen besitzen die ExpertInnen seit durchschnittlich 6,5 Jahren. Im Sinne des klassischen Coachingverständnisses ist die Coachingkompetenz aber nicht an „Dienstjahre“ gebunden. Vielmehr sind auch hier die jeweilige Aus- und Weiterbildung und die persönliche Haltung stärker färbend.

5.4 Strategie

5.4.1 Die Zielsetzung im Coaching

Aus den Interviews ergab sich eine Gruppe von vier ExpertInnen, die dazu neigen, dem offiziellen Auftrag des AMS direkt Folge zu leisten und persönliche Anliegen und Probleme der/s Beschäftigungslosen wenn möglich hintanzustellen oder nur Raum zu geben, wenn es sich um eine wirkliche *Notsituation* handelt.

Manches Mal ist es von der Lebenssituation her schon so schwierig ist, das ein Coaching so lösungsorientiert und in die Zukunft schauend, ja, das der Zeitpunkt oft nicht passend ist. Und was auch vielleicht ein Thema ist, dass habe ich bemerkt vor allem im letzten Jahr dann, dass von den Kunden her, von der arbeitslosen Menschen, viele einfach schon eine, zuerst, bevor man überhaupt etwas mit Coaching machen kann, eine andere, einen anderen Bedarf hätten. Sei es jetzt eine psychologische oder psychotherapeutische Begleitung, weil wirklich das teilweise schon so in das Privatleben hineingeht (3/41 Selbstständig/Klassische Coachingausbildung).

Persönliche Probleme sind aus ihrer Sicht denn auch nicht der gewünschte Inhalt von Coachinggesprächen. Eine Expertin meint sogar: „Wenn jemand dauernd mit anderen Themen kämpft, ist es schade eigentlich um das Coaching“ (3/55 Selbstständig/Klassische

Coachingausbildung). Diese Haltung ist u. a. auf ihre Zugehörigkeit zum Austrian Coaching Council zurückzuführen, das Coaching vorrangig berufsbezogen definiert. *Überlebens-themen* fallen dabei nicht in das Aufgabengebiet des Coachings (vgl. Österreichischer Dachverband Coaching 2007, o.S.). Die Arbeitsuche wird im Vergleich dazu von einer anderen Expertin dieser Gruppe als *Ursprungsthema* bezeichnet (2/42 Selbstständig).

Die zweite Gruppe postuliert als Philosophie ihrer Arbeit die *Ganzheit des Menschen* und vertritt die Ansicht, dass eine Arbeitsuche nur dann erfolgreich sein kann, wenn die anderen Lebensproblematiken in das Coaching hineingenommen werden.

Auf der untersten Bedürfnisseebene von Maslow kommt Arbeit nicht vor. Da gibt es andere Themen zu erledigen. Von wo kriege ich mein Essen her, wo kriege ich meine Wohnung her, das sind so Grundsicherungsthemen (8/76 Selbstständig/Klassische Coachingausbildung).

In einigen Fallbeispielen wird deutlich, dass es oft notwendig ist, gewisse Thematiken vorweg zu bearbeiten (5/97-80 Selbstständig/Klinische Psychologin-Psychotherapeutin).

Eine Expertin warnt vor einer „verkürzten Sichtweise“:

Es sind Frauen, die haben früher in einem wunderschönen Einfamilienhaus gewohnt, hatten einen Mann der gut verdient hat, das ist einfach eine verkürzte Sicht, da zu glauben, dass da jemand aus dem geordneten Leben purzelt und sich dann selbst auf die eigenen Füße stellt. Das braucht dann einen Prozess. Und ich glaube, dass gerade in einem Coaching, diesem Prozess gut Rechnung getragen werden kann (6/75 AMS-Coach/Systemische Beraterausbildung).

Die *Offenheit gegenüber den Gesprächsthemen* wird als ein Angebot an *Freiheit und Wahlmöglichkeiten* gewertet. Das räumt besonders den Beschäftigungslosen einen willkommenen Gestaltungsfreiraum (in einem oft unfreiwilligen Setting) ein und ermöglicht es ihnen, *ein ihnen prioritär erscheinendes Thema zu bearbeiten*, das nicht Arbeitsuche heißen muss, ausgehend von der Annahme, „ [...] dass eh alles zusammenhängt. (8/30 Selbstständig/Klassische Coachingausbildung).

Auffallend an dieser Stellungnahme ist der Ausdruck des *darunter liegenden Bedürfnisses* vergleichbar mit der Feststellung Bayers, der meint, dass es häufig dahinter liegende Probleme sind, die den tatsächlichen Problemkern ausmachen (vgl. Bayer 2000, S. 208). In der Arbeit mit Beschäftigungslosen zeigt sich tatsächlich, dass die Arbeitsuche kein linearer Prozess ist. Ist eine Vertrauensbasis geschaffen, werden in einem offenen Gespräch oft erst die wirklichen Beweggründe, Motive und Muster der/s Betroffenen sichtbar. Zeigt sich beispielsweise, dass der Konsum des Arbeitslosengeldes als angenehm empfunden und an eine Arbeitsaufnahme gar nicht gedacht wird, greifen die ExpertInnen

zu verschiedenen Strategien. Eine Expertin versucht, die *Konsequenzen* eines solchen Verhaltens *bewusst zu machen*,

[...] den Klienten dazu zu bringen, es als gutes Ziel in Betracht zu ziehen. Beispiel: Eine Frau, die den Haushalt daheim macht, und ein Mann, der zufrieden ist, weil er verwöhnt wird und weil das Essen am Tisch steht und die Kinder haben sich auf diese Mama so eingespielt und alle sind zufrieden. [...] Da wäre eine Arbeitsaufnahme momentan gar kein Ziel, denn das wäre mit großen Problemen verbunden. Die müsste ja blöd sein, wenn sie dieses als gutes Ziel sehen würde. Die Familie ist versorgt, und dann noch arbeiten gehen daneben, das kann man nicht erwarten. Aber indem ich es sie so weiterdenken lasse, so: was ist in 10 Jahren und was würde es Gutes haben zu arbeiten, versuche ich es ihr, dass sie das auch sehen kann, die Konsequenzen des Daheimbleibens, es ihr irgendwann einmal leid tun könnte und sie in eine schlechte Situation bringen könnte. Also, das auch zu sehen. Wenn das aber für sie nicht so ist, dann ist das auch okay. (1/103 Selbstständig/Klassische Coachinausbildung).

Zwei andere ExpertInnen bemühen sich, die *Haltung der Betroffenen zu ändern* (4/85 Selbstständig/Klassische Coachinausbildung):

[...] zum Beispiel eine 55-jährige, kranke Person, da wäre eine andere Haltung, zum Beispiel die: Ich bin jetzt in einer Pensionsvorphase und ich habe mein Leben lang genug gearbeitet, und es ist vorbei und ich richte mir mein Leben jetzt anders ein, und hole mir mein soziales Gefüge, meine Tagesstruktur etc. wo anders. Da ändert sich nichts an der Realität, da kann ich keine Arbeit anbieten, aber da kann man eine andere Einstellung dazu haben (1/55 Selbstständig/Klassische Coachinausbildung).

Vor allem bei älteren Arbeitsuchenden relativieren die ExpertInnen die Arbeitsaufnahme, indem sie im Interview auf die eingeschränkten Möglichkeiten und Aussichten am Arbeitsmarkt aufmerksam machen.

[...] weil sie, die älteren Arbeitslosen haben ja den großen Nachteil, ich meine der schickt 10 gute individuelle Bewerbungen hinaus und kriegt von den 10 Bewerbungen nicht eine einzige Rückmeldung, warum, weil die Firma Bewerbungen kriegt und die sehen das Alter und der kommt auf den Stapel und das ist natürlich schon sehr frustrierend. Und da vielleicht auch zu schauen, andere Lösungen zu finden, andere Kontakte zu kriegen und und und (5/48 Selbstständig/Klinische Psychologin-Psychotherapeutin).

Der Arbeitsmarktspezialist warnt, dass es für die Gruppendynamik negative Konsequenzen haben könne, wenn man einige von der Jobsuche lossprechen würde. Thema in der Maßnahme selbst, so der Arbeitsmarktspezialist, muss die Arbeit sein (vgl. Arbeitsmarktspezialist, 88-89), auch wenn die Bearbeitung der Befindlichkeit eine mögliche Strategie ist, sich dem Ziel der Arbeitsvermittlung anzunähern:

Die Chance etwas zu kriegen, wenn es einem gut geht, ist wesentlich höher, als wenn es ihm schlecht geht. Ziel ist aber völlig klar – Ziel ist ein Job. [...] Im Zentrum steht aber vorweg mal die Befindlichkeit und klarzumachen, dass sie selber für diese Befindlichkeit verantwortlich sind (Arbeitsmarktspezialist, 73-75).

Letztlich lässt sich festhalten, dass hauptsächlich die persönliche Bewertung der Einzelsituation die Arbeit der Coaches steuert und sich keine Klassifizierungen nach Ausbildung und Beschäftigungssituation ausmachen lassen.

5.4.2 Haltung und Einstellungen gegenüber der Zielgruppe

Auffallend ist die hohe Sensibilität der ExpertInnen gegenüber der Zielgruppe. Zwei ExpertInnen sprechen explizit von einer „Liebe“ und „persönlichen Beziehung“. Diese „Liebe“, das *ehrliche Interesse an diesen Menschen*, wird indirekt in der Haltung gegenüber der Zielgruppe *spürbar* und manifestiert sich auch im eigenen Rollenbild (4/71 Selbstständig/Klassische Coachinausbildung). Die „ethischen Grundlagen“, die den Umgang mit der Zielgruppe beeinflussen, „[...] sind aus meiner Sicht die Basis überhaupt“ (4/13 Selbstständig/Klassische Coachinausbildung).

Darüber hinaus begegnen in den Interviews Passagen wie: „liebervoll [...] auf gleicher Augenhöhe begegnen“ (4/43 u. 45 Selbstständig/Klassische Coachinausbildung), „Ehrlichkeit“ (5/53 Selbstständig/Klinische Psychologin-Psychotherapeutin), „Vertrauen“ (1/81, 5/94, 4/29, 8/39, 8/33), „eine Plus-Plus-Haltung im Sinne von ich bin okay und mein Gegenüber ist okay“ (2/19 Selbstständig), „den Menschen wahrnehmen“ (3/34 Projektverantwortliche/Klassische Coachinausbildung), „eine neugierige Haltung“ (6/25, 1/73), „eine wertfreie Haltung“ (7/35 AMS-Coach/Arbeitspsychologin), „Respekt zu haben und in dem anderen einen Kosmos wahrzunehmen“ (6/25 AMS-Coach/Systemische Beraterausbildung), „eine verstehende Haltung“ (7/35 AMS-Coach/Arbeitspsychologin), „eine Grundhaltung den Menschen gegenüber, indem man denkt: Ich weiß, alles was ihr wollt, könnt ihr erreichen“ (4/41 Selbstständig/Klassische Coachinausbildung). Eine der ExpertInnen vertritt die Ansicht:

Die wichtigste Haltung aus meiner Sicht ist, den Arbeitslosen nicht als Arbeitslosen zu sehen, sondern ihn als das zu sehen, was er beruflich gemacht hat, was er kann, was seine Stärken und Schwächen sind. Das denke ich, ist die wichtigste Haltung, ihn nicht als Arbeitslosen zu sehen. [...] Meine Einstellung ist die, wenn ich ihn als Arbeitslosen betrachte, ist er vom Status her schon stigmatisiert. Das will ich nicht (5/26 Selbstständig/Klinische Psychologin-Psychotherapeutin).

Gemeinsamer Grundtenor der ExpertInnen ist es, *permanent ihre Haltung und ihre Rolle zu reflektieren*, „genauer hinzuschauen“ und „für die Menschen dahinter“ sensibel zu sein. Im Umgang mit der Zielgruppe wird generell auf *Kleinigkeiten* geachtet, die aber ausschlaggebend für einen Gesprächserfolg sein können: etwa dass man den Betroffenen mit Wertschätzung entgegentritt, Komplimente macht, zuhört, den Betroffenen Raum gibt, lobt. Die Häufigkeit, mit der diese „Nebensächlichkeiten“ in den Interviews Erwähnung finden, macht deutlich, dass hier ein großes Defizit vorherrscht. Viele ExpertInnen thematisieren den *niedrigen Selbstwert* der Menschen in solchen Maßnahmen, auf den entsprechend reagiert werden und an den die verschiedenen Interventionen ausgerichtet werden sollen.

Also ich spreche sie mit „Sie“ an. Ich spreche sie bewusst mit „Sie“ an. Ich finde das ganz, ganz schlecht, wenn man mit Jugendlichen auf „Du“ geht. [...] Weil ich denke, dass auch schon wieder was mit der Wertigkeit zu tun. Und bei Jugendlichen ganz, ganz wichtig, manche sagen, du kannst ja ruhig „Du“ sagen, aber nein tue ich nicht (5/98 Selbstständig/Klinische Psychologin-Psychotherapeutin).

Eine der ExpertInnen betont, wie wichtig es sei, zuerst die Stimmung zu heben (3/73 Selbstständig/Klassische Coachingsausbildung), eine andere, auf die Stärken der Zielgruppe zu bauen (7/66 AMS-Coach/Arbeitspsychologin). Zusätzlich versuchen die ExpertInnen bewusst, die Selbstständigkeit der Betroffenen zu fördern: Kleine und größere „Erfolgserebnisse“ sollen den Selbstwert heben (4/87 Selbstständig/Klassische Coachingsausbildung). Zwei andere ExpertInnen versuchen dies auf dem Wege der Verbrüderung und Enthierarchisierung:

Das erste, das ziemlich erste, was ich mache, ist, so schnell es irgendwie geht, das Du-Wort anzubieten, ihnen deutlich zu machen, ich bin nichts Besseres als ihr. Ich bin nur zufällig jetzt da auf dem anderen Stuhl, also wirklich gleiche Augenhöhe. Und dann geht's recht schnell in eine andere Richtung (4/45 Selbstständig/Klassische Coachingsausbildung).

In der Praxis gestaltet es sich als schwierig, diese wertschätzende Haltung umzusetzen und durchzuhalten, besonders bei *heikleren* TeilnehmerInnen muss dies teilweise *erst erlernt werden*, was mit den *Jahren* aber leichter wird¹⁶. Ein Experte bekennt, dass es nicht immer gelinge, alles „wertzuschätzen“, besonders wenn gewisse Verhaltensweisen der Zielgruppe nicht in den *eigenen Wertekatalog passen*. Er versucht den Betroffenen zumindest neutral zu begegnen und sie nicht negativ zu bewerten oder zu verachten, was nicht leicht ist, da dem Konstruktivismus zufolge der Coach selbst mit einer gewissen affektiven Belegtheit seiner eigenen Sinnstrukturen konfrontiert ist. „Und je weniger mir etwas persönlich gefällt, desto achtsamer werde ich in der Arbeit, desto vorsichtiger muss ich sein, damit mein eigener Anteil nicht zu groß wird in dem Ganzen“ (8/35 Selbstständig/Klassische Coachingsausbildung). Man könnte im Coaching von einer notwendigen *Ambiguitätstoleranz* sprechen, da eine möglichst neutrale Haltung gegenüber den Aussagen des Coachees gefordert ist.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Haltung gegenüber der Zielgruppe das Ergebnis der *biografischen Entwicklung eines Coaches* ist: ein komplexes Gefüge aus Persönlichkeit, Aus- und Weiterbildung, den persönlichen Krisen und/oder Lebenserebnissen, das einer ständigen *Reflexion und Eigenkontrolle* bedarf. Eine zumindest neutrale bis wertschätzende Einstellung gegenüber dem Coachee wird einzunehmen

¹⁶ Siehe Kapitel 5.3.3

versucht, auch wenn dessen Verhalten nicht dem persönlichen Maßstab des Coaches entspricht.

5.4.3 Der Umgang mit der „Unfreiwilligkeit“

Obzwar die Kursmaßnahmen zumeist unfreiwillig besucht werden, ist dies für den Großteil der Coaches keine unüberwindliche Herausforderung. Mit bewussten Interventionen wird besonders zu Beginn auf die Nichtfreiwilligkeit zu reagieren versucht:

Bei manchen dauert das ein paar Tage bis sie soweit sind. Dass sie mir vertrauen und dann kommen sie. Es sind ja eigentlich „Strafgefangene“. Die sind ja alle unfreiwillig da und empfinden das zum Großteil als Zwangsmaßnahme. Und am Ende von den 12 Wochen schaut die ganze Geschichte ganz, ganz anders aus. (4/27 Selbstständig/Klassische Coachingsausbildung).

Natürlich sprechen die ExpertInnen auch vom Ideal einer freiwilligen Teilnahme. Sie differenzieren zwischen *verschiedenen Facetten der Freiwilligkeit*, die durch gezielte Interventionen beeinflussbar seien: „[...] für mich ist diese Freiwilligkeit, gerade jetzt in dem Arbeitslosenbereich, die hat so viele Facetten diese Freiwilligkeit. Und meine Erfahrung ist auch, dass sich das oft verändert“ (3/35 Projektverantwortliche/Klassische Coachingsausbildung). Bei vielen ExpertInnen ist die freiwillige Teilnahme zwar Voraussetzung für ein Coaching, einige ExpertInnen nutzen jedoch auch eine Art von *Vorphase, um den Boden fruchtbar* und um aus den Beschäftigungslosen *potenzielle Coaches* zu machen (siehe Radatz 2003).

[...] sobald jemand da ist, ist zumindest die Chance, dass der mit mir kooperiert da. Wenn er nicht da ist, sagt es mir vielleicht auch was, aber dann kann ich nicht, in diesem Setting, nicht in dieser Coachingstunde was tun. Aber sobald jemand da ist, habe ich eine Chance, habe ich eine Möglichkeit. Ob das dann möglich ist, jetzt Coaching jetzt im klassischen Sinne durchzuführen, ist eine andere Sache, aber jetzt von Haus aus zu sagen: Das bringt nichts. So würde ich es nicht sehen“ (3/37 Projektverantwortliche/Klassische Coachingsausbildung).

Nichtsdestotrotz bleibt ein Restrisiko. Einige Betroffene verweigern sich dem Coaching, wollen nicht und geben ihren Widerstand nicht auf. Dann habe es keinen Sinn, was in Ordnung ist (4/55 Selbstständig/Klassische Coachingsausbildung).

Am Anfang in der Gruppe ist immer die Stimmung: Ich will nicht. Ich will nicht in das Coaching. Das ist ganz normal. Das beunruhigt mich nicht, und das stört mich auch nicht. Wenn es in der zweiten Woche immer noch so ist. Und in der dritten, vierten, fünften, sechsten auch noch so bleibt das: Ich will nicht! Dann hat es keinen Sinn. Weil dann habe ich irgendwann keine Technik oder keine Geduld mehr, da jetzt irgendwas zu machen. Das kommt aber selten vor. Die Motivation kommt immer. Es ist ganz, ganz oft so, dass die, die am Anfang „eiern“, dass sie da sein müssen, dass die zum Schluss traurig sind, dass es vorbei ist. Es gelingt meistens, dass die Leute einen Sinn drinnen sehen, von der Haltung her. Deshalb finde ich es auch gut, dass es das gibt (1/134 Selbstständig/Klassische Coachingsausbildung).

Auffällig ist, dass keine/r der ExpertInnen im Zuge der Interviews explizit die *klassischen Coachingphasen* – Phase 1: Situationseröffnung und Instanzeinsetzung; erstes Gespräch

mit dem Klienten, Sondierung, Problemvorstellung, Klärung der Erwartungen usf. (vgl. Block 1997, S. 16ff.; Nothdurft 1994, S. 10; Vogelaer 1998, S. 41) – erwähnte. Es werden ähnliche Inhalte zwar durchaus genannt, aber in keiner Form ein planmäßiger Ablauf.

5.4.4 Die Interaktion mit dem AMS

Kommunikationsstrukturen zwischen dem Coach und dem AMS beruhen in vielen Fällen auf eine Art Bericht, Entwicklungsblatt oder Empfehlungsbogen. Wobei kein/e einzige/r Experte/-in diese Mitteilung benutzt, um Detailinformationen, Vertrauliches oder intime Informationen aus den Einzelgesprächen weiterzugeben, sondern es wird vielmehr in einer recht kurzen, knappen Form die Richtung der Entwicklung festgehalten. Allen ExpertInnen ist gemeinsam, dass sie *keinem Arbeitslosen schaden wollen* und auch bei Passivität seitens des Teilnehmers auf eine scharfe Formulierung verzichten.

Zwei ExpertInnen berichteten, dass sie diese Berichterstattung den Beschäftigungslosen offen kommunizieren und teilweise auch deren Inhalte mit ihnen besprechen (6/50 AMS-Coach/Systemische Beraterausbildung). Sie sehen darin den Vorteil, dass die Arbeitslosen zum Coach Vertrauen aufbauen können, ohne fürchten zu müssen, dass das AMS was erfährt, was ihnen schaden könnte. Ein solch offener Umgang fördert zudem eine ehrlichere Offenbarung von unterschwelligem, subtilen Absichten und Problemen, die sich zumal hinter der Arbeitslosigkeit verbergen (8/33 Selbstständig/Klassische Coachingausbildung).

Die Vermittlungsquoten sind umstritten. In den Vorschlägen für Verbesserungsmaßnahmen taucht vermehrt der Wunsch nach Reduzierung des Drucks seitens des AMS auf. „Ein qualitatives Ziel ist so schlecht abbildbar, deswegen widmen wir uns auch den quantitativen nur, ich habe zum Beispiel gute Ergebnisse. Ich schaue nie auf das Ergebnis und deshalb habe ich es wahrscheinlich“ (6/92 AMS-Coach/Systemische Beraterausbildung). Der Arbeitsmarktspezialist geht nicht davon aus,

„dass alle Fälle vom Coach gelöst werden können. Es bestünde durchaus auch die Möglichkeit spezielle Fälle an das AMS zurück zu verweisen, sollte in diesen die Erfüllung der Vertragsbedingungen in Frage gestellt sein. Es ist zu entscheiden, ob Gründe nicht Arbeit zu suchen, angemessen sind oder nicht, das ist eine Entscheidung des AMS (Arbeitsmarktspezialist, 138-144).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass auch wenn die Interaktion mit dem AMS als sehr „klientenschonend“ beschrieben wird, sie als das Vertrauensverhältnis im Coachingprozess beeinflussender Fakt bestehen bleibt. Ist der Coach zugleich für die

Begleitung zuständig, wirkt oft hintergründig ein Vermittlungsdruck seitens des AMS, auch wenn von den Coaches versucht wird, die Qualität und nicht die Quantität der Vermittlungen voranzutreiben.

5.5 Die Konsequenzen

5.5.1 Unklarheit

Die Verschwommenheit, mit der der Begriff des Coachings in den Maßnahmen verwendet wird, schlägt sich in einem variationsreichen Erscheinungsbild nieder. Vor allem die Nähe zur Beratung ist ausschlaggebend dafür, dass Coaching *in Reinform* wenig praktiziert wird. Nicht nur die Zielvorgabe seitens des AMS, sondern auch die berufliche Tätigkeit des Coaches als Trainer oder fachlicher Berater bringt Unklarheit. Die unterschiedlichen Vorstellungen der ExpertInnen, die Vermischung der Tätigkeit in den Sitzungen selbst und eine oft schlechte Kommunikation nach außen (was Coaching kann, welchen Nutzen es hat und welche *Spielregeln* dort gelten) sind verantwortlich für ein Abweichen vom klassischen Coaching. In diesem Kontext wird von einer Expertin als Grundlage für die *Echtheit* des Coachings eine fundierte Coachingsausbildung gefordert (3/76 Selbstständig/Klassische Coachingsausbildung), die jedoch kein Garant für ein transparentes Auftreten ist. Zusätzlich bedarf es einer klaren Positionierung des Coachings in den jeweiligen Einrichtungen oder Institutionen und es wäre gut,

[...] mehr zu informieren, was genau das Coaching ist. Was die Kunden in dem Fall die Arbeitslosen erwarten können davon. Wäre vielleicht noch eine wichtige Geschichte. Noch genauer zu informieren, was das ist. Und was die sich erwarten davon können und sich davon herausholen und auch mitnehmen können. Im Sinne der Kundenorientierung (3/59 Projektverantwortliche/Klassische Coachingsausbildung).

Die Expertin bemerkt in diesem Zusammenhang ein fehlendes „Marketing“ und eine fehlende „Positionierung“ des Coachings als Methode für Arbeitslose. Die Art und Weise, wie Coaching in AMS-Maßnahmen zurzeit umgesetzt wird, schmälert dessen Transparenz nach außen.

5.5.2 Widerstand infolge der unfreiwilligen Zuweisung

Widerstand und Demotivation, Passivität und eine Konsumhaltung sind oft die natürlichen Reaktionen auf einen *verpflichtenden Besuch* einer Maßnahme bzw. eines Coachings. Coaches versuchen diese Emotionen und Haltungen aufzugreifen, zu respektieren und nach

Aufbau eines Vertrauensverhältnisses die Neugier des Coachees zu wecken und den persönlichen Nutzen aufzuzeigen. Diese *Vorphase* unterscheidet sich vom klassischen Coaching und ist Ergebnis dieser besonderen Rahmenbedingungen.

Die Strategie einiger ExpertInnen, dem Kunden die Themenwahl zu überlassen, erweitert dessen Freiraum und steuert so dessen Widerstand entgegen. Der Widerstand des Kunden kann aber auch in ein „Anpassungscoaching“: eine situationsbedingte Anpassung im Sinne einer bestmöglichen Lösung der Situation münden (vgl. Sassen/Vogelauer 1998, S. 22).

Es wäre grundsätzlich wichtig, das AMS in Zukunft besser zu vermarkten:

Meine Anregung wäre eigentlich, dass die Arbeitslosen nicht geschickt werden sollten, sondern man versuchen sollte, dies als kostbares Produkt anzubieten, und nicht einen der Berater hinschicken muss (5/106 Selbstständig/Klinische Psychologin-Psychotherapeutin).

Es soll nicht sein, dass der Eindruck entsteht,

[...] das AMS ist für mich da und das AMS wird schon schauen, dass ich einen Job bekomme, dass ich einen Kurs bekomme und und und, sondern dass es kippt und die Leute mehr eigenverantwortlich sind. Dass sie das AMS mehr nutzen, nicht benutzen, sondern nutzen, im Sinne von: Ich will endlich weiterkommen. Und dass es mehr so ein Ziel bei den Leuten wird, eigentlich will ich nicht weiterhin in meinem Leben vom AMS abhängig sein. Nicht so, jetzt arbeite ich wieder ein paar Monate und dann. [...] Das ist so dieser Bequemlichkeitsfaktor und das ist ja auch die gesetzliche Grundlage so (5/105 Selbstständig/Klinische Psychologin-Pschotherapeutin).

In den Interviews wurde deutlich, dass Coaching in AMS-Maßnahmen unter schwierigen Bedingungen durchgeführt wird. Ein *Andocken*, ein Helfen, ist nicht immer möglich (1/96 Selbstständig/Klassische Coachinausbildung). Aber niemals wurde den Rahmenbedingungen angelastet, ein Coaching unmöglich oder sinnlos zu machen.

Die Analyse zeigte, dass die Sonderkonstellation des Coachings in solchen Maßnahmen eine Reihe von Problematiken mit sich bringt. Einige davon werden durch die *Strategien in der Arbeit der Coaches aufgefangen*, andere wiederum bedürfen eines *Verbesserungsprozesses* und wieder andere scheinen die Besonderheit des Coachings in diesem Kontext zu *charakterisieren*.

6 DER RESPEKT VOR DER WIRKLICHKEITSKONSTRUKTION EINES MENSCHEN

Der systemische Konstruktivismus, der gemäß Steinebach (2006) einen *grundlegenden Wechsel in der Beratung* auslöste, hätte das Coaching maßgeblich verändern und prägen müssen. Gerade das Coaching Beschäftigungsloser scheint an solche Ideologien aber kaum anknüpfen zu können. Im Zuge der Interviews galt es herauszufinden, welche Sichtweise die ExpertInnen (es ging dabei vorrangig um die Wahrnehmung der eigenen Situation und der des Coachees) einbringen und wie sich diese Sichtweise auf ihre Strategien und ihr Verhalten auswirkt. Die zentralen Fragen waren: *Wie gestaltet sich die Auseinandersetzung des Coaches mit seinem Kunden? Wie kann der Coach Veränderungen bewirken?*

6.1 Ursächliche Bedingungen

6.1.1 Die „Wirklichkeit“ des Coachees

Die ExpertInnen orten den Coachee als Experten und warnen davor, sich zum „Experten“ oder „Besserwisser“ statt zum „Moderator“ zu erklären (6/25 AMS-Coach/Systemische Beraterin; 8/35 Selbstständig/Klassische Coachingausbildung). Dies wird vor allem von den ExpertInnen mit einem systemischen Ausbildungshintergrund folgend argumentiert: „Ich werde nicht jedes Detail im Hintergrund erfahren. Ich weiß nicht, warum sich ein Muster schlussendlich dann doch ändert, oder warum sich ein Muster nicht ändert. Ich habe oft nicht alle Information“ (8/62 Selbstständig/Klassische Coachingausbildung).¹⁷

Dass die Welt ein Ergebnis unserer Gedanken ist und damit eine „Erfahrungswirklichkeit“ geschaffen wird, betont eine Expertin mit systemischer Ausbildung:

Es gibt nicht Probleme an sich, die Probleme entstehen durch das Denken über die Dinge, das ist eine konstruktivistische Sicht, das ist ja das Spannende, ich habe zwei verschiedene Personen und die haben faktisch dasselbe Problem, nur durch das Anschauen des Problems kommt ganz was anderes heraus. Es gibt auch eine Person, die das Leben ganz toll bewältigt mit dieser Situation und eine andere schafft es kaum. Ich glaube, dass das Denken die Dinge macht (6/38 AMS-Coach/Systemische Beraterausbildung).

Eine Situation wird demnach nicht nur *unterschiedlich wahrgenommen und bewertet*, sondern unterliegt auch einem adaptiven Prozess, der der *Erzeugung viabler Verhaltensweisen* dient und nicht der Entdeckung oder Abbildung einer ontologischen

¹⁷ Siehe Kapitel 3.4.1.1

Realität. In einzelnen Fällen berichten ExpertInnen von TeilnehmerInnen, die aus *ihrer Sicht* gar kein Problem haben (1/139 Selbstständig/Klassische Coachingsausbildung).

Der Coach kann nicht wie bei einer fachlichen Beratung einen Sachverhalt oder Anforderungen abklären, sondern sieht sich einem Menschen gegenüber, der sich in einem *interaktiv nicht wirklich kommunizierbaren, nicht fassbaren Kontext an Lebensdeutung und Lebenserfahrung* sieht. Wie schon in der Beschreibung der Zielgruppe festgestellt, ist bei vielen Beschäftigungslosen ein niedriger Selbstwert beobachtbar.

Wir haben zum Beispiel, gerade bei den Jugendlichen, Sonderschulabgänger und das ist gewaltig und das ist wirklich gewaltig, die kommen oft mit einer Einstellung: Ich kann nichts, ich bin nichts wert, ich kann weder lernen, ich kann weder das noch das und so weiter. Und ich muss wirklich sagen, sie kommen mit einer Einstellung und Überzeugung, dass sie nichts können. Das ist ihre Lebenserfahrung: Ich kann ja nichts (5/87 Selbstständig/Klinische Psychologin-Psychotherapeutin).

Unabhängig von ihrem Ausbildungshintergrund stellen alle ExpertInnen eine Beziehung zwischen den *Erfahrungen und diesen negativen Haltungen* der Beschäftigungslosen her. Ständige Absagen müssten einfach demotivieren und können durchaus zu pauschalen negativen Haltungen führen (1/70 Selbstständig/Klassische Coachingsausbildung). Der Coach sieht sich also einem Menschen gegenüber, der eine individuelle Sicht, Interpretation und Auslegung der Dinge hat.

6.1.2 Die Ziele und die Beurteilungen des Coaches

Wurden die ExpertInnen nach ihren *Zielen* befragt, so waren die Antworten sehr zurückhaltend. Die Rolle des Coaches als Unterstützer und Begleiter unterbindet es bis zu einem gewissen Grad, ein Ziel zu verfolgen. Am ehesten wurden noch Ziele genannt wie: „den Kunden oder die Kundin dabei zu unterstützen, den Job zu finden, der ihren oder seinen Neigungen und Talenten entspricht“ (2/35 Selbstständig); „eine andere Sichtweise und Schritte der Veränderung zu fördern“ bzw. „die Menschen so in die eigene Verantwortung aber auch so in die eigene Lebendigkeit zu holen“ (3/47 Selbstständig/Klassische Coachingsausbildung); „[...] im Sinne des Klienten, einen Schritt weiterkommen“ (1/64 Selbstständig/Klassische Coachingsausbildung); „dass ich ihn unterstütze, dass der sein Ziel erreicht. Was nicht mein Ziel sein muss. Sind zwei verschiedene Paar Schuhe“ (5/65 Selbstständig/Klinische Psychologin-Psychotherapeutin). Der AMS-Coach strebt desgleichen die Zufriedenheit seiner KundInnen an und dass diese ein erstes Ziel erkennen, an dem sie arbeiten können (7/53 AMS-Coach/Arbeitspsychologin). Eine Expertin will einen Beitrag leisten, dass die Situation der

TeilnehmerInnen eine bessere ist als vor dem Kurs: „Besser kann jetzt bedeuten mehr Selbstverständnis, mehr Selbstvertrauen, mehr Freude am Leben und bestenfalls einen Job“ (4/83 Selbstständig/Klassische Coachingsausbildung). Damit scheint die Expertin grundsätzlich davon auszugehen, dass die Situation des Coachees *verbesserungswürdig sei*. Eine andere Expertin spricht von der Jobsuche als „gutes Ziel“, das sie in den Coachingprozess einbaut, auch wenn dieses nicht vom Coachee selbst kommt (1/103 Selbstständig/Klassische Coachingsausbildung), weil

[...] das haltet keiner durch, ein halbes Jahr wirklich was zu suchen und nicht zu finden. Also, allein das, ist dann schon einmal ein Thema, wenn nicht schon ein Problem. Für mich wäre das ein Problem, wenn ich ein halbes Jahr um was bemühe. Ich mein, eine andere Geschichte ist, wenn ich ein halbes Jahr Urlaub gemacht und fange erst jetzt an. Die haben natürlich kein Problem und das ist auch schön so, dann werde ich auch keines daraus machen, aber dann gibt's trotzdem einiges zu tun (1/139 Selbstständig/Klassische Coachingsausbildung).

Wird vom Beschäftigungslosen überhaupt kein Thema eingebracht, dann ist für die Expertin nicht nur der Coachingauftrag fraglich, sondern sie ortet einen möglichen Widerstand und eventuell einen Fall von Problemverleugnung. Zu sagen, er hätte kein Problem, heiße noch lange nicht, er habe kein Problem (1/140 Selbstständig/Klassische Coachingsausbildung). Hier gilt es zu differenzieren, ob ein Problem nicht wahrgenommen bzw. als ein solches gesehen wird oder ob es zwar wahrgenommen, aber nicht als solches nach außen hin kommuniziert wird.

Grundsätzlich wird in diesen Beispielen deutlich, dass der Coach die *Situationen bewertet* und dementsprechend auch *Ziele konstruiert*, an denen er den Coachingprozess ausrichtet. Gänzlich zurückhaltend ist nur ein Experte, der ein Einbringen von Zielen oder Themen vehement ausschließt und meint: „Wenn ich zu einem Arbeitsuchenden reingehe, habe ich prinzipiell überhaupt kein Ziel. Vom Arbeitsziel her, vom Ergebnisziel her. Ich erwarte kein Ergebnis“ (8/60 Selbstständig/Klassische Coachingsausbildung). Er postuliert damit zum wiederholten Male, dass der Coach nicht richtungsweisend ist und demnach zumindest kein thematisches Ziel haben kann:

Früher habe ich sicher als Ziel gehabt, da muss man eine Veränderung initiieren. Aber das ist dem eigenen Ego zuzuschreiben, meinem Ego zuzuschreiben, wenn ich so was will. Ich habe auch keinen Veränderungswunsch an die Leute, wenn jemand so glücklich ist in dem Augenblick so wie es ist, egal wie es für mich von außen ausschaut, dann habe ich auch keinen Auftrag, folglich auch kein Ziel in dieser Arbeit (8/62 Selbstständig/Klassische Coachingsausbildung).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass nicht nur die *Jobsuche* bei einigen ExpertInnen Thema bzw. Ziel des Prozesses wird, sondern sie die *Probleme aus ihrer persönlichen Perspektive heraus deuten*. Die Konstruktion eines Problems lässt sich daher

nicht nur auf den Coachee eingrenzen, sondern es passieren durchaus auch Konstruktionen, Einschätzungen und Bewertungen seitens der Coaches.

6.1.3 Orientierungslosigkeit – Strategielosigkeit

Orientierungslosigkeit fand in zwei verschiedenen Zusammenhängen Erwähnung: zum einen bei Personen, die durch das Ausscheiden aus dem Arbeitsprozess Probleme haben, *sich neue Perspektiven, Ziele und Anhaltspunkte zu setzen*, zum anderen und vor allem bei Jugendlichen, die aufgrund der Flut an Informationen und Möglichkeiten keinen klaren Weg mehr für sich erkennen können und einfach überfordert sind.

Durch den Jobverlust zerbröckeln Ordnungsgarantien, die Abläufe bestimmten, Orientierung boten und Identifikation ermöglichten.¹⁸ Eine Expertin entwickelt als Intervention deshalb denkbare und wünschenswerte Lebensszenarien (6/28 AMS-Coach/Systemische Beraterausbildung). Eine andere Expertin berichtet von einer *Überforderung* aufgrund von unüberschaubaren Informationen und Einflüssen. Sie erzählt, dass das AMS versucht hat, Informationen, im Speziellen Berufsinformationen, über das Internet zu propagieren, was aber nicht gut funktionierte, da viele Beschäftigungslose nicht mit dem PC zurecht kamen. Daher sei auch hier zu überlegen, wie man die Zielgruppe bei der Informationsflut begleiten kann (7/41 AMS-Coach/Arbeitspsychologin). Speziell bei Jugendlichen kann es, wie eine Expertin berichtet, eine Überforderung darstellen, „Wahlmöglichkeiten ohne Ende“ zu haben (2/47 Selbstständig). Im gleichen Zuge spricht diese Expertin aber auch von der Schwierigkeit der Jugendlichen, mögliche Wege für sich selbst zu erkennen. Das betrifft vor allem jene, die aus schwierigen Familienverhältnissen kommen und wenig Unterstützung erhalten. Diese Thematik wird auch von einem anderen Experten angesprochen, der den Mangel an Orientierung auf den Mangel an „Erziehung“ zurückführt. Diese Jugendlichen brauchen eine „Erziehungsphase“, dies habe aber nichts mit Coaching zu tun.

[...] bereits in der Kindheit, sie wurden von den Eltern in die Schule gebracht, dass sie dort erzogen werden. Die Schule sagt: Nein, wir sind nicht zuständig dafür, wir erziehen keine Kinder. Und dann kriegst mit 16 im Prinzip orientierungslose und folglich auch nicht arbeitsfähige junge Menschen (8/79 Selbstständig/Klassische Coachinausbildung).

So lässt sich erkennen, dass beide Formen von Orientierungslosigkeit einer Strategie bedürfen, die hilft, individuell „passende“, gehbare und erstrebenswerte Wege zu finden.

¹⁸ Siehe Kapitel 2.2.1

6.2 Kontext des Phänomens

6.2.1 Gesellschaftliche Erwartungen, Normen und Wertekataloge

Die Orientierung an Normen und Regeln wird gerade im AMS-Bereich durch gewisse Auflagen und Verpflichtungen gestützt. Diese Auflagen werden von den ExpertInnen auch klar nach außen kommuniziert: Notstandshilfe sei keine Grundsicherung, man müsse gewisse Anforderungen erfüllen etc. Diese Regeln und Regelmäßigkeiten werden von den ExpertInnen als durchaus positiv gesehen und können wertvolle Orientierungsrichtlinien sein (4/108 Selbstständig/Klassische Coachingausbildung).

Mit gesellschaftlichen und nicht reglementierten Erwartungen und Werten, die speziell bei der Arbeitsuche oder dem Verhalten in der Gruppe im Zuge der Maßnahmen eine Rolle spielen, wie beispielsweise Solidarität, Moral, Benehmen oder äußeres Erscheinungsbild, wird jedoch in anderer Weise umgegangen.

6.2.2 Die Realität am Arbeitsmarkt

Eine Expertin, die in ihrem berufsbiografischen Zusammenhang eine Nähe zur AMS-Beratung aufweist, warnt vor der *Illusion mancher Arbeitsuchender*, dass es in der Jobsuche um reine *Selbstverwirklichung* ginge. Damit gehe man an der Realität vorbei. Man dürfe als Coach nicht der Versuchung unterliegen, sich zu sehr am Teilnehmer zu orientieren, sondern müsse die realistische Machbarkeit am Arbeitsmarkt berücksichtigen. Es reicht nicht, an Zielen und Visionen zu arbeiten, die im Lebensalltag der Arbeitslosen keinen Nutzen oder keine Möglichkeit der Umsetzung bieten. Es nützt auch nichts, einen Traumjob zu erarbeiten, wenn der Arbeitsmarkt dessen Umsetzung nicht ermögliche. Es stellt sich daher die Frage, inwiefern es nicht doch Aufgabe des Coaches ist, den Coachee an die *Wirklichkeit am Arbeitsmarkt* heranzuführen (7/64 AMS-Coach/Arbeitspsychologin).

Ein Coach in AMS-Maßnahmen besitzt meist auch eine *berufskundige Kompetenz*. Das heißt, ein Coach weiß meist auch über die *Realität* am Arbeitsmarkt Bescheid und könnte theoretisch den Kunden diesbezüglich „beraten“, vor allem wenn es um Utopien oder unrealistische Vorstellungen geht oder wenn dem Coach der Kunde als für einen Job *nicht passend* erscheint. Die ExpertInnen müssen in dieser besonderen Situation die Balance

zwischen einer *Orientierung am Coachee* und einer *Orientierung an den Anforderungen des Arbeitsmarkts* finden und dürfen Coaching nicht mit Beratung verwechseln.

6.2.3 Die Verführung der „Retterrolle“

Es ist in diesen Settings sehr verführerisch, sich in eine *Retterrolle* drängen zu lassen. Wird die notwendige Distanz verloren und „miterlebt“ und „mitgeföhlt“, ist es nicht mehr möglich, eine Metaebene einzunehmen:

[...] ich merke es selber, wenn ich diese Rolle verlasse, weil dann macht der Kunde was mit mir, dann zieht er mich entweder auf den Kundenstuhl, da versuche ich dann eine Methode der Selbstbeobachtung anzuwenden. Da versuche ich mich dann selber aus der Vogelperspektive zu betrachten: Na hoppala, was ist jetzt los mit dir, ich weiß jetzt im Moment gar nicht, wo ich mich dahin verstiegen habe. Dieses Offenlegen, weil dann gelingt es mir auch wieder, meine neutrale Position einzunehmen. Natürlich verliert man es dann und wann, wir sind ja Menschen, aber ich merke dann, dass ich, meine Arbeit als Coach klappt dann nicht mehr so. Weil ich eben meine Rolle verlassen habe (3/30 Projektverantwortliche/Klassische Coachingausbildung).

Dieses *Ziehen auf den Kundenstuhl* versinnbildlicht eine Verführung, der ein Coach anscheinend sehr leicht unterliegt. Einige ExpertInnen beschreiben das *Verschwimmen der Grenzen* hin zur Beratung oder auch zur Therapie als verfänglich. Speziell diese Zielgruppe lade dazu ein (6/30 AMS-Coach/Systemische Beraterausbildung). „Weil man sehr leicht hineinkommt so ganz viel zu übernehmen von den Klienten. [...] und daher sehr aufpassen muss, da so diese Eigenverantwortung wieder den anderen zu geben bzw. zu lassen“ (1/37 Selbstständig/Klassische Coachingausbildung). Dieselbe Expertin betont daher auch die Wichtigkeit, dem Beschäftigungslosen klar zu machen, dass der Tuende, der Entscheidende, der Experte immer er selbst ist. Diese „Spielregel“ wird auch von anderen Coaches immer wieder an den Kunden herangetragen (1/48 Selbstständig/Klassische Coachingausbildung).

6.3 Intervenierende Bedingung

6.3.1 Falle – Kommunikation

Mit Aufbau eines Vertrauensverhältnisses gelingt es den ExpertInnen zunehmend, eine offenere Kommunikation zu führen, in deren Rahmen dann auch *darunter liegende Bedürfnisse* verbalisiert werden können (8/30 Selbstständig/Klassische Coachingausbildung). Unterschieden wird zwischen der *Schilderung der Situation* durch den Coachee und seinen *tatsächlichen Gedanken*.

Speziell in Hinblick auf das Dreiecksverhältnis: Coachee-Coach-AMS sind viele TeilnehmerInnen vorsichtig im Umgang mit Aussagen, auf Basis derer sie *negative Konsequenzen befürchten*. Es ist für sie schwierig einzuschätzen, auf welcher „Seite“ der Coach tatsächlich steht. Die meisten ExpertInnen kommunizieren den Coachees eine neutrale Haltung, trotzdem bedarf es in manchen Fällen einiger Gespräche, bis eine vertrauliche Gesprächsbasis geschaffen ist. Daraus ergibt sich ein besonderes Charakteristikum in der Kommunikation mit Beschäftigungslosen, nämlich dass *wahre Hintergründe oder Motive nicht immer offen kommuniziert werden*. Solange diese nicht „auf dem Tisch“ sind, sind aber die Bemühungen und Anstrengungen seitens der Betreuung oft umsonst.

Die *wahren* Hintergründe werden nicht nur verschwiegen, sondern es werden durchaus auch abgeänderte Versionen dargestellt: „[...] es gibt immer wieder Überraschungen, wo mich die Leute lupfen, und für blöd verkaufen, das ist, was eigentlich so toll ist an der Arbeit, dass man nicht einschlafen kann“ (5/103 Selbstständig/Klinische Psychologin-Psychotherapeutin).

Voraussetzung für eine offene Kommunikation scheinen Vertrauen und Ehrlichkeit zu sein und auch das Wissen, dass das Offenlegen der wahren Probleme keine negativen Konsequenzen vor allem seitens des AMS mit sich bringt. Eine Expertin lässt Interventionen und Methoden oft bewusst nach „Small Talk“ aussehen, um den Menschen nicht Angst vor der Methodik zu machen (4/37 Selbstständig/Klassische Coachingausbildung).

Im Zuge der Interventionen wird deutlich, dass sich die Kommunikation im Coachingprozess auf verbales, aber auch auf nonverbales Verhalten stützt. Es sind das Worte, Gestik, Mimik, vor allem aber auch die *Chemie* zwischen den Beteiligten. Das Ungesagte, das Unausgesprochene, ist von entscheidender Relevanz für die Entwicklung des Coachingprozesses.

Die Kommunikation ist aus konstruktivistischer Sicht ein kontingentes Spiel, ein möglicher Auslöser, eine Perturbation, wobei die Folgen bzw. die internen Prozesse nicht absehbar sind, was die Frage, ob der Erfolg oder eine Nachhaltigkeit von Coaching messbar ist, erschwert.

6.4 Strategie

6.4.1 Die Annäherung an den Erkenntnisprozess

Das Verhalten der Zielgruppe wird von den ExpertInnen oft in Zusammenhang mit deren *Erfahrungen in der Vergangenheit* gebracht.¹⁹ Gerade die Arbeitslosigkeit und damit zusammenhängende Kontakte werden von Arbeitslosen oft negativ erlebt und so gilt es im Erstkontakt, Einstellungen auch dem Coaching gegenüber sensibel aufzugreifen. Im Zuge der Interventionen wird von einigen ExpertInnen auch immer wieder das *Herausfinden von Ursachen* erwähnt. Ein Aufspüren der Ursachen und Gründe und deren Betrachtung können ein Ansatz sein, um Verhalten und Handlungen bearbeitbar zu machen. Eine Expertin erzählt:

Passivität und Demotivation kann ja ganz viele unterschiedliche Ursachen haben, und die muss ich einmal kennen lernen, und dann kann ich damit arbeiten. So eine Ursache kann zum Beispiel sein, dass die Kinder unversorgt daheim sitzen. Eine Ursache kann sein: schlechte Erfahrungen beim AMS und eine Verknüpfung mit mir und AMS. Eine Ursache kann sein, dass der Kurs einen dran hindert, mit Schwarzarbeit sein Geld zu verdienen. Und eine Ursache kann sein, dass Langzeitarbeitslose einfach ganz viele schlechte Erfahrungen gemacht haben (1/51 Selbstständig/Klassische Coachingausbildung).

Die Gründe oder Motive, warum sich ein Coachee so und nicht anders verhält, sind für den Coach nicht immer nachvollziehbar und doch ist ausgehend von der Erfahrungswirklichkeit des Coachees letztentscheidend, *wie eine Situation vom Kunden wahrgenommen* wird (2/38 Selbstständig). Diese Haltung findet sich bei allen ExpertInnen.

Ferner wird auch von allen, unabhängig von ihrer Aus- und Weiterbildung oder ihrer Zugehörigkeit zu einer Institution, darauf hingewiesen, dass *letztendlich der Coachee die Entscheidung trifft* und niemals der Coach. Bei den ExpertInnen mit einer Coachingausbildung oder einer systemischen Beraterausbildung ist eine *besondere Sensibilisierung* für die individuelle Konstruktion von Wirklichkeit *spürbar*: Es ginge darum, die *Sinnkonstruktion des Coachees in das Zentrum zu rücken* (6/23 AMS-Coach/Systemische Beraterausbildung). Dieselbe Expertin spricht in diesem Zusammenhang auch von *Glaubenssätzen*:

Haltungen und Denkmuster hat sich ja ein Mensch manches Mal ausgesucht in seinem Leben, als Muster entwickelt, weil das damals hilfreich war, das sind einfach Überbleibsel und manches mal in Fleisch und Blut übergegangen. Die werden auch verteidigt, als gelte es das eigene Leben zu behalten. Die ganzen Glaubenssätze sind nur Glaubenssätze. Und wir glauben oft, es ist die Erklärung für die Welt (6/67 AMS-Coach/Systemische Beraterausbildung).

¹⁹ Siehe Kapitel 3.4.1.1: „Strukturdeterminiertheit“

Es kann daher im Coaching durchaus darum gehen, die „Erfahrungen dahinter“ zu bearbeiten, um für den Coachee günstigere neue Verhaltensmuster zu kreieren. Generell scheint es wichtig zu sein, dass der *Erkenntnisprozess beim Kunden stattfindet* und nicht vom Coach auferlegt wird, so ein Experte:

Ich nehme niemanden die Arbeit ab, es zu erarbeiten. Das Erarbeiten ist der Kernpunkt. Ein Weg, den ich nicht selber gegangen bin, den ich mir nicht selbst erarbeitet habe. Es klingt harmlos und natürlich bin ich manches Mal auch in der Situation, wo ich mir denke, jetzt ist das ganze schon fast eine aufgelegte Sache, wieso sieht er oder sie das nicht. Und genau an dem Punkt werde ich dann wieder vorsichtig. Denn es muss einen Grund geben, warum der oder sie das nicht sieht. Dann versuche ich rauszufinden, warum er das nicht sehen kann. Bevor ich jetzt die Lösung präsentiere, wenn jemand die aufgelegte Sache, zwei Zentimeter vor der Nase sitzt, nicht sieht, früher hätte ich auch gesagt, jetzt muss ich das Ergebnis quasi vorweg liefern. Es muss Möglichkeiten geben, und erwarte mir: Er wählt natürlich die aus. Heute weiß ich, dass die Leute oft das auswählen, was sie glauben, dass sie mir zuliebe auswählen müssen. Das habe ich nämlich nicht nur einmal erlebt, dass sich jemand etwas ausgewählt hat, damit er oder sie mit mir weiterarbeiten kann. Weil sie glauben, sie sind jetzt dem Druck ausgesetzt, sie müssen davon was wählen. Jetzt gibst drei Möglichkeiten vor und glaubst du hast den super Erfolg und kommst zwei Wochen später drauf, du rennst schon wieder gegen eine Wand, vorbei soll das Thema schon längst gelöst sein. Und wenn jemand was aufgelegt scheinbar für uns nicht sieht und es ist zwei Zentimeter vor der Nase, dann hat es was. Dann ist das noch ein viel massiverer Hinweis, dass da was ist (8/71 Selbstständig/Klassische Coachingausbildung).

Die Versuchung, gewisse Erkenntnisschritte dem Coachee vorwegzunehmen, wird von diesem Experten als verfänglich eingeschätzt und mit einer geringeren Nachhaltigkeit und einem höheren Risiko, dem Klienten etwas *für ihn Unpassendes* als Ergebnis zu präsentieren, in Zusammenhang gebracht. Pointiert wird dies durch folgendes Beispiel:

Du sitzt da und willst schon und weißt eigentlich und genau das ist der Punkt. Der braucht jetzt den einen Schritt und alle Probleme seines Lebens von mir aus gelöst. Aber dann versuchst du quasi schon diesen Schritt für ihn zu gehen. Indem du den Schritt vorgehst. Und da verlässt du jede Art von Coaching (8/91 Selbstständig/Klassische Coachingausbildung).

Wiederum konkurriert ein „Beraten-Wollen“ mit dem professionellen Verhalten eines Coaches im klassischen Sinn.

6.4.2 Anstöße geben

Als nützlichste Intervention, um einen *Erkenntnisprozess anzuregen*, werden von den ExpertInnen *außergewöhnliche Fragestellungen* genannt. ExpertInnen mit einer klassischen Coachingausbildung greifen am häufigsten zu dieser Strategie. Aufbauend auf dem Verständnis, dass jeder Mensch seine Welt und Wahrheit selbst konstruiert, gilt es der Zielgruppe deutlich zu machen, dass sie die Welt erzeugen, in der sie leben *durch die Art und Weise, wie sie hinschauen auf die Welt* (4/68 Selbstständig/Klassische Coachingausbildung). Durch unübliche Fragen gelingt es, Denkprozesse in Gang zu setzen, die außerhalb der gewohnten Perspektiven des Coachees liegen. Der Prozess bleibt

somit beim Coachee als *Experten in seiner Welt*. Der Anreiz von außen passiert in dieser Strategie also *nicht in Form von Antworten und Lösungen, sondern in Form von Fragen*, um durch *experimentelles Denken* zu neuen Sichtweisen hinzubegleiten (3/24-26 Selbstständig/Klassische Coachinausbildung).

Als „außergewöhnlich“ werden diese Fragen deshalb bezeichnet, weil sie sich von gewohnten Fragen und Antworten im Alltag unterscheiden und daher oft keine vorgefertigten, vielleicht schon zurechtgelegten Antworten fordern. Es sind dies vor allem Fragen, die wachrütteln und zum Nachdenken zwingen. Dies entspricht auch der Anschauung von Backhausen und Thommen (siehe Kapitel 3.3), dass Veränderung mit einer Veränderung der eigenen Denk- und Handlungsweise verbunden sei (vgl. Backhausen/Thommen 2006, S. 26). Als Beispiele werden von den ExpertInnen genannt: „Die Frage nach Ausnahmen und so dieses „was wäre wenn...“, was würde der oder der dazu sagen? Die Frage nach Ressourcen: Wo war das anders? Wie haben Sie das gemacht? Wie haben Sie dort eine Lösung gefunden? Die Frage nach Ausnahmen. „Wo war das anders? Wie haben Sie das gemacht? Wie haben Sie dort eine Lösung gefunden?“ (1/70 Selbstständig/Klassische Coachinausbildung). Der Experte 8 nennt diese Art der Fragen „Was-wäre-wenn-Spiele“. Damit erfolgt kein direkter Vorschlag einer Umsetzung durch den Coach, sondern vielmehr eine Einladung auf ein gedankliches Experiment mit Möglichkeiten. Folgende Fragen führt er dazu beispielsweise an. „Stellen Sie sich einmal vor, die Situation wäre so oder so und das und das oder das würde in dem Fall passieren? Was macht das für Sie für einen Unterschied? Gibt's noch irgendwelche Träume, die du irgendwann einmal gehabt hast? Ist dieses Verhalten/diese Aussage für dich noch nützlich und hilfreich?“ (8/90-91 Selbstständig/Klassische Coachinausbildung). Diese letzte Frage nach dem Nutzen dient hingegen weniger der Suche nach Möglichkeiten, sondern vielmehr dem Hinterfragen einer Situation und wird auch von anderen ExpertInnen sehr häufig genannt..

„Was-wäre-wenn-Spiele“ werden von einer anderen Expertin unter dem Begriff der „hypothetische Fragen“ zusammengefasst. „Ich habe so das Bild dazu: den ganzen Raum auszuleuchten. Also einfach zu fragen: 'Schauen sie einmal dorthin, was ist da, wenn sie das weiterdenken?' Mir geht es wirklich darum verschiedene Sachen anzudenken. So: 'Was wäre wenn...?' „ (1/68-69 Selbstständig/Klassische Coachinausbildung)

Auf die Antwort eines Arbeitslosen, dass *er nicht wüsste, was man dann mache*, antwortete eine Expertin: „Und wenn sie es wüssten, was wäre es dann?“ (1/68,71 Selbstständig/

Klassische Coachinausbildung). Wobei eine Expertin darauf aufmerksam macht, dass es *gar nicht so wichtig wäre, als Coach dann tatsächlich eine Antwort zu erhalten*, sondern es viel wichtiger sei, dass sich der Coachee damit gedanklich beschäftigt. Wenn momentan keine Antwort kommt, schickt die Expertin den Coachee bewusst die Frage *mit nach Hause* mit der Begründung, dass das Unterbewusste daran arbeiten würde. Im Sinne von „Macht nichts, aber ich werde Sie wieder fragen, also denken Sie bitte darüber nach“ (1/72 Selbstständig/Klassische Ausbildung). Ein Experte nennt es einen „kleinen post-hypnotischen Befehl“, wenn er beispielsweise zum Coachee sagt: „Wenn Sie es sich heute noch nicht vorstellen können, wird Ihnen im Laufe der nächsten Woche vielleicht das eine oder andere bewusst werden. So Schritt für Schritt“ (8/74 Selbstständig/Klassische Coachinausbildung).

Zusammenfassend lässt sich also vor allem bei ExpertInnen mit einer Coachinausbildung o.Ä. ein Vorgehen feststellen, das stark von einer systemisch-konstruktivistischen Erkenntnistheorie geprägt ist. In einem stärkeren Maß als bei den KollegInnen wird versucht, einen Erkenntnisprozess durch ungewöhnliche Fragestellungen auszulösen.

6.4.3 Maßregeln oder wie sonst?

Die Instruktion von Werten und gesellschaftlichen Erwartungen außerhalb des gesetzlichen Rahmens ist beim Coaching nicht angebracht, auch wenn der betreffende Coach das Gefühl hat, dass hier ein Mangel vorliegt. „Wenn ich einem Jugendlichen im Einzelcoaching sage, welche Werte es gibt, dann lacht er mich vielleicht aus, und Recht hat er!“ (6/84 AMS-Coach/Systemische Beraterausbildung).

Eine Maßregelung wurde von den ExpertInnen als Intervention prinzipiell abgelehnt. Auf *Regelverstöße oder Verstöße gegen die Auflagen des AMS oder Gesetze wird zwar schon direkt aufmerksam gemacht*, handelt es sich jedoch um *nicht reglementierte Werte oder Erwartungshaltungen*, wird von den meisten ExpertInnen *nicht direktiv argumentiert*, sondern werden Anstöße anderer Art gegeben.

Wie die ExpertInnen gewisse Thematiken erschließen, ohne dies direktiv zu tun, zeigt folgende Antwort: „Ich sage nicht, das ist unrealistisch, ich sage: Aha, das hätten Sie gerne, was braucht man dafür und dann liste ich das auf und dann frage ich, was haben Sie davon, und wie sehen Sie die Chancen und eigentlich, nur so“ (5/98 Selbstständig/Klassische Coachinausbildung). Die Expertin *spielt dem Coachee den Ball*

zu. Er soll seine Situation abschätzen und so selbstständig zu einer Erkenntnis kommen. So gelingt es, den „Spagat“ zwischen den Vorstellungen der KundInnen und den Anforderungen am Arbeitsmarkt zu schlagen. Es muss nicht der Coach sein, der in beratender Weise Inputs oder Relativierungen vermittelt.

Die Maßregelung unangepassten Verhaltens oder Auftretens betreffend, sprechen die ExpertInnen von einer nicht zielführenden Intervention, denn gerade dieses Klientel ist seitens seiner Umwelt häufig mit Reaktionen dieser Art konfrontiert:

[...] dass die Menschen, so diesen Fingerzeig, so du bist ein Böser du, weil!..., das kennen sie zur Genüge und manches Mal ist das ja schon eine Trotzhaltung, das so an den Tag zu legen. Grad so bei jüngern sieht man das ja auch oft. Wenn sie so, [...], gepierct und so weiter. Für mich ist der Mensch, auch wenn er mit dem Plastiksackerl reinkommt, ein Mensch, der seine Würde verdient. Und ich glaube, dass die Chance zu einer Veränderung, die kann ja sowieso nur bei ihm liegen. Vielleicht ist das gerade, dass er das anders erlebt, so nicht so das: Du sollst! Du musst! eine Chance für ihn, einen Veränderungsschritt zu setzen (3/61 Projektverantwortliche/Klassische Coachingausbildung).

Etwas zu *verurteilen*, bringt vor allem nachhaltig gesehen sehr wenig: „Zu sagen, wenn du stiehlest oder wenn du noch einmal trinkst oder nicht am Arbeitsplatz erscheinst, bist du aus der Arbeitsstiftung heraußen, mit dem erreiche ich nichts“ (5/91 Selbstständig/Klinische Psychologin-Psychotherapeutin). Vor allem wenn es sich um *Gewohnheiten* handelt, wäre dies der absolut falsche Zugang. Es gibt aber auch durchaus Fälle, in denen die Androhung eines Ausschlusses – im richtigen Moment und bewusst kommuniziert – immense Aktivitäten auslösen kann:

Manche brauchen das, ich denke mir, dass es Menschen gibt, die das brauchen, die verstehen das andere nicht. Das ist sicher notwendig dann und wann [...] die Rute ins Fenster stellen, entweder Sie machen das oder Sie machen es nicht, sonst müssen wir uns trennen, das setze ich bei manchen ganz bewusst ein (5/84 Selbstständig/Klinische Psychologin-Psychotherapeutin).

Appelle werden von den ExpertInnen insgesamt sparsam eingesetzt. In einigen Fällen wird *eine Wahrnehmung rückgemeldet* bzw. wird ein *Regelverstoß* klar und direktiv kommuniziert:

Wenn wer zum Beispiel jetzt völlig dreckig kommt, dann sage ich schon was ich sehe, oder wenn jemand stinkt. Es gibt einen Unterschied, es gibt zwei Sachen: Manches mal riechen Klienten sehr schlecht, dann geht's mir nicht darum, dass ich beim anderen einen Lernprozess einleite, sondern dann geht's mir darum, dass es mir stinkt. Das ist ja dann ein Unterschied. Und ich kann davon ausgehen: Wenn es mir stinkt, dann stinkt es vielleicht auch jemanden anderen, und dann sage ich das ganz einfach. [...] Ich frage dann schon, wie das beim anderen ankommt, dass ich das so gesagt habe. Und ob er Interesse daran hätte, daran etwas zu ändern. Ich sag, was es mit mir macht, meine Empfindung, dass ich nicht arbeiten kann, mich nicht konzentrieren kann. Das es mir stinkt, dass es mir unangenehm ist. Ich würde nie so anfangen: „Na, wie Sie stinken, werden Sie keine Arbeit finden.“ Das wäre dann eine Meinung. [...] Und wenn wer eine Alkoholfahne hat, dann sage ich das auch. Wenn wer trinkt, meiner Meinung nach, muss ich den ohnehin konfrontieren. Beim Alkohol ist das ganz eindeutig nicht wurscht, weil das eine Regel ist, eine Regel des Hauses, Alkoholkonsum ist verboten. Wenn jetzt wer nach Alkohol riecht, gehe ich davon aus, dass er Alkohol konsumiert. Da kann ich jetzt einmal nicht helfen. Der zweite Schritt ist natürlich schon, ich kann mir überlegen, es muss ja nicht Kursausschluss sein. Es kann auch sein: darüber zu reden und damit zu arbeiten. Aber wenn wer sagt: „Ist mir wurscht“, dann muss ich sagen: „Mir nicht“. Und da bin ich dann in

meiner Rolle als Trainerin. Und dann braucht man nicht darüber zu diskutieren, ob das nun zu bewerten sei oder sonst irgendwas (1/114 Selbstständig/Klassische Coachingausbildung).

Die Art der Rückmeldung wird bei einigen ExpertInnen von dem Gefühl bestimmt, was in der Situation *passend* sein könnte, was für den Coachee im Moment am fruchtbarsten wäre und wie viel er aushält und bereit ist aufzunehmen (4/115 Selbstständig/Klassische Coachingausbildung). Eine *direkte Rückmeldung* kann durchaus auf *Widerstand oder Rechtfertigung oder gar auf Aggression* stoßen, vor allem wenn das Arbeitsverhältnis ein noch nicht so gutes ist. In solchen Fällen gilt es, besonders achtsam zu arbeiten (8/82 Selbstständig/Klassische Coachingausbildung).

Durch eine Rückmeldung in Form einer Interpretation vermittelt der Berater seine Sicht oder Erklärung der Situation. Ausgangspunkt dafür sind aktuelle Beobachtungen. „Die Deutung dessen, was der Berater sieht, soll die Lage in ein anderes Licht rücken. Der Klient soll Informationen bekommen, die ihm die Möglichkeit eröffnen, bisher Unbemerkt zu sehen oder Vertrautes anders zu sehen“ (Titscher 1997, S. 151). Ein Experte erzählt, dass er seine Rückmeldungen absichert:

Ich frage nach, ob sie es wissen wollen: „Mir ist etwas aufgefallen: Wollen Sie es hören?“ [...] Und dann kriegst dann eh: „Ja, interessiert mich“, oder „Nein, interessiert mich nicht“. Dann allerdings wäre es eine Verletzung des Kontrakts, wenn ich herginge und wenn jemand sagt: „Nein, ich will es nicht hören“, und dann drücke ich es ihm rein. Das mache ich nicht. Ich frage zuerst (8/63 Selbstständig/Klassische Coachingausbildung).

Eine Expertin integriert *heikle* Themen bewusst in die Gruppenarbeit. Sie versucht so, gewisse Regeln im Gesellschaftssystem, in unterschiedlichen Kulturkreisen und *soziale Mängel* anzusprechen:

Wir reden drüber, also ich habe immer mindestens 1-2 Tage drinnen, wo wir über Geschichten reden: Wie präsentieren sich Arbeitslose in der Öffentlichkeit und wie wirkt das auf den Rest der Gesellschaft. Das heißt wir gehen auch ein Gesellschaftsthema an. Und ich sage ihnen auch definitiv: „Leute, überlegt einmal: Ich fahre da her mit dem Bus und höre dann im Bus ein paar Männer, die da im Bus dahin...: So ein Schuß, jetzt muss ich schon wieder zu so einen Scheiß Kurs, ich bin ja nicht deppert, ich werde nicht für 1000 Euro arbeiten gehen und so... Und neben sitzt einer, der geht für 800 Euro jetzt 8 Stunden arbeiten. Wie glaubt ihr, dass es dem geht.“ Dann kommt schon das: „Aha, passt nicht, ist nicht okay.“ Und dann reden wir einmal. Das kommt ja von ihnen: „Was ist das schlimme an der Arbeitslosigkeit?“ – „Ja, bist nichts mehr wert, gehörst nicht mehr dazu.“ „Was glaubt ihr, welchen Beitrag leisten welche dazu, dazu, dass Arbeitslose so angeschaut werden.“ – „Also so irgendwie, durchaus, die man seinerzeit als Sozialschmarotzer bezeichnet hat.“ Okay, das geht dann auch und dann sage ich: „Jetzt schauen wir uns was anderes an: Was ist Arbeitslose und was ist Notstandsbezug. Was ist der Unterschied? Auf das eine hat man Anspruch, das ist eine Versicherungsleistung, wenn ich jetzt aber, wenn ihr im Notstand seid, ist das nicht mehr so. Dann habt ihr keinen Anspruch mehr, das ist eine Sozialleistung, Das heißt, die Allgemeinheit, der um 800 Euro arbeiten geht, zahlt dem seinen Notstand. Der kann Beitrag leisten“ (4/95 Selbstständig/Klassische Coachingausbildung).

Eine andere Expertin (1/84 Selbstständig/Klassische Coachingausbildung) spricht in diesem Zusammenhang von einer „Nachsozialisierung“, die in der Gruppe durch permanente Aushandlungs-, Entscheidungs-, Konflikt- oder sonstige Prozesse besser

passieren kann als im Coaching. Ein *Muss*, sich auf die äußeren Verhaltensnormen einzulassen, gibt es jedoch für niemanden (1/79 Selbstständig/Klassische Coachinausbildung). Für einige ist das überhaupt kein Thema, weil sie sich bereits *außerhalb dessen* bewegen, was die Gesellschaft „gutheißt“:

Für das System hat das natürlich Auswirkungen, nur die werden von sich aus keiner Orientierung am System zustimmen. Denen zu sagen: „Ihre Verhaltensform ist für die restliche Gesellschaft jetzt schädigend oder kostet Ressourcen, die anderwärtig oder für Notfälle auch gebraucht werden können“, das ist denen zum Teil so was von wurscht. Das geht bei dem Ohr hinein und bei dem anderen Ohr hinaus. Weil das mit ihrem Wertesystem gar nicht zusammenpasst. Das berührt nichts bei ihnen. [...] Es gibt so Situationen, wo man gegen die Regeln verstoßen muss, damit es einem gut geht dabei, wie weit man sich aus der Norm bewegt oder nicht bewegt. Aber das als Appell in die Arbeit mit einzubringen, halte ich eher für fruchtlos oder für brotlos (8/79 Selbstständig/Klassische Coachinausbildung).

Fazit ist, dass es *keine direkte Bewertung des Verhaltens* des Kunden von Seiten des Coaches gibt, es sei denn, es handelt sich um einen *Verstoß gegen offizielle Regeln und Normen oder Gesetze*. Andere *wünschenswerte Verhaltensweisen* werden mit dem Kunden auf alternativer Weise erarbeitet oder vom Coach nur bei wirklicher Bereitschaft des Kunden rückgemeldet.

6.4.4 Der Umgang mit Orientierungslosigkeit

Haben Menschen keine Perspektiven oder wissen sie nicht mehr, wie sie ihr Leben ausrichten sollen, müssen *Ziele, Visionen und Orientierungspunkte erarbeitet werden*.

Ich glaube schon, dass der Mensch Richtung braucht, aber ich glaube nicht unbedingt, dass das im Coaching passieren muss. Ich glaube, man braucht es immer wieder. Und das ist auch gut, aber nicht im Coaching (1/119 Selbstständig/Klassische Coachinausbildung).

Eine andere Expertin will auch die Schritte auf diesem Weg wertgeachtet wissen, denn manche Menschen wissen zwar, was sie wollen, wissen aber nicht, welche Schritte sie wie setzen müssen, um dorthin zu gelangen. Das erfordert die Erarbeitung einer Strategie (7/53 AMS-Coach/Arbeitspsychologin).

Als Intervention bei Jugendlichen nennt eine Expertin die Berufsorientierung, das Erarbeiten von Ressourcen, das „Sich-Ausprobieren“ in verschiedenen Praktika (5/85 Selbstständig/Klinische Psychologin-Psychotherapeutin). Eine gute Intervention scheint auch die Maßnahme selbst zu sein: „Sie sind dann wieder zu einer bestimmten Zeit an einem bestimmten Ort, dann gibt es bestimmte Abläufe für sie. Es gibt Pausen, die eingehalten werden, es gibt Gruppenregeln, die wir miteinander vereinbaren und die auch wieder ergänzt werden“ (4/108 Selbstständig/Klassische Coachinausbildung). Diese *Ordnung und Regelmäßigkeiten* werden zu *Orientierungsrichtlinien* (4/108

Selbstständig/Klassische Coachinausbildung). Sie können aber auch überfordern, wenn es der Arbeitslose im Prozess der Arbeitssuche mit zu vielen *verschiedenen Ansprechpersonen*, Beratern und Coaches zu tun hat und er Gefahr läuft, *zerstückelt* zu werden. Es kann zu einer „Überpädagogisierung“ und „Überpsychologisierung“ kommen (7/41 AMS-Coach/Arbeitspsychologin). Ein Experte erwähnt in diesem Zusammenhang, dass er hin und wieder mit dem *Borderlinesyndrom* konfrontiert wird (8/85 Selbstständig/Klassische Coachinausbildung).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass ExpertInnen eine Richtungsvorgabe im Coaching zwar verneinen, aber Strategien anbieten, um dem Coachee in einer situativen Orientierungslosigkeit Unterstützung anzubieten.

6.5 Konsequenzen

6.5.1 Bei Einhaltung der „Spielregeln“...

Grundsätzlich ist im Coaching „der Mensch das Maß der Dinge“:

[...] diese Zurückhaltung ist wichtig und als Haltung wichtig. Der gecoachten Person auch das Gefühl zu geben, sie selbst ist die Entscheiderin über ihr Leben und ihre Entwicklung. Ich kann nur behilflich sein, ich kann nur begleiten, aber ich kann nicht abnehmen, ich kann nichts vorwegnehmen. Die Kompetenz einfach dort zu lassen, wo sie hingehört, nämlich in das Leben der jeweiligen Person (6/25 AMS-Coach/Systemische Beraterausbildung).

Der Berater unterbreitet einen Vorschlag, der Klient ist es, der ihn umsetzt. So ist nicht der Berater mit den Konsequenzen konfrontiert, sondern der Klient. Und nachdem ein Berater nie Experte des Lebens des Klienten sein kann, weil er nie und nimmer den Einblick in die Zusammenhänge dessen Lebens haben kann, ist genau das der Punkt, warum ein Ratschlag, eine Beratung ein heikles Unterfangen sein können. Dementsprechend sinnvoll scheint es, die *Spielregeln* und die *Rollenverteilung* im Coaching auch dem Coachee immer wieder zu kommunizieren und diese auch umzusetzen.

Als Möglichkeit eine aktive Haltung vom Kunden bewusst einzufordern, beschreibt ein Experte den „Kontrakt“. Hier gilt es, einen Auftrag abzuholen, aber auch die Arbeitsbedingungen abzustecken:

Da geht es schon einmal darum im Kontrakt ganz klar zu sagen: „Wissen Sie, das was ich vielleicht mehr habe als Sie, ist ein berufskundliches Wissen, das ist so möglicherweise, ich kenne die Begebenheiten und Mechanismen am Arbeitsmarkt. Da kann ich Sie auch gerne begleiten, bei diesem und bei jenem. Aber Entscheidungen diesbezüglich treffen letztendlich Sie, auf der Basis Ihrer Erfahrungen und Ihrer Werthaltung“ (6/69 AMS-Coach/Systemische Beraterausbildung).

Zudem zeigen sich in diesem Zusammenhang Anknüpfungspunkte nicht nur zur *Autonomie*, sondern auch zum *Selbstwert* der Beschäftigungslosen. Dieses von den meisten ExpertInnen angestrebte Rollenbild hat zur Konsequenz, dass die Betroffenen Schritte tun und den Erfolg dieser Schritte sich selbst zuschreiben und genießen können: „Das heißt, es ist ihnen von Anfang an klar. Erstens es ist ihre Entscheidung und zweitens sie tun es selbst. Ich bin nur dabei und unterstütze, mehr ist es nicht. Und jeden Erfolg, den sie machen, ist ausschließlich ihrer, der gehört nicht mir“ (4/42 Selbstständig/Klassische Coachingausbildung). Der eigene Erfolg, im Sinne von: „Was hab ich jetzt da bewirkt?“, ist nicht so wichtig (3/67 Selbstständig/ Klassische Coachingausbildung).

Von fast allen ExpertInnen wird betont, wie wichtig es ist, die Rolle des Coaches als *Moderator* zu wahren und aufmerksam entgegen den Zielen des AMS-Auftrages, der indirekt die Kunden als *Mängelwesen* positioniert, über die eigenen Gedanken über die Zielgruppe zu wachen. Wird ihnen mit Achtsamkeit begegnet und werden deren Wirklichkeiten anerkannt, bleibt die Frage offen, inwiefern Menschen einen gewissen Druck oder doch auch eine richtungsweisende Begleitung brauchen.

6.5.2 Kontingente Erkenntnisprozesse

Die in dieser Kernkategorie genannten Strategien basieren in erster Line auf einer systemisch-konstruktivistischen Erkenntnistheorie. Diese lässt eine Überprüfung von Auswirkungen und Konsequenzen nicht zu, so wie auch der Kommunikationsprozess selbst nur die Beobachtung potenzieller Äußerungen oder Signale ermöglicht, aber nicht einen dadurch verursachten inneren Prozess sichtbar macht. Dennoch obliegt Coaching nicht gänzlich der Zufälligkeit, sondern die Coaches versuchen bewusst, auf den Coachee einzuwirken, auch wenn dies meist nicht direktiv und nicht durch einen inhaltlichen Input erfolgt.

7 BEWUSSTES INITIIEREN VON VERÄNDERUNGEN

7.1 Ursächliche Bedingungen

7.1.1 Der Wunsch nach Veränderung

Beim Coaching ist es wichtig, dass das Ziel der Coachingsitzung das Ziel des Klienten ist. Dass aufgrund der Sonderkonstellation des Coachings im AMS-Bereich dieser Wunsch eines Vorankommens, einer Änderung der Situation, des Findens eines Jobs, kurz einer Veränderung nicht unbedingt vom Coach selbst ausgeht, sondern in erster Linie vom Auftraggeber, in diesem Fall vom AMS, wurde schon dargestellt.

Die ExpertInnen berichten von einer anfänglichen *Skepsis* seitens der TeilnehmerInnen, die sich in *Widerstand, Passivität oder Demotivation* manifestieren kann. Hierbei sei aber auch zu bedenken, so eine Expertin, dass man es nicht nur mit situationsbedingter Passivität zu tun hat, sondern dass diese auch im Zusammenhang mit dem jeweiligen Persönlichkeitsprofil des Menschen steht. So gibt es Menschen, die von sich aus aktiver und solche, die generell etwas passiver sind, und das habe auch seine Gründe (1/57 Selbstständig/Klassische Coachinausbildung) (siehe Rheinberg 2006). Welche Gründe auch immer dafür ausschlaggebend sind, in der Vorphase besteht die Chance, diese Stimmung aufzugreifen. Es gelingt jedoch nicht immer, diese Haltung aufzulösen, man kann auch *scheitern*. Eine Expertin berichtet:

Die wollen teilweise nicht, also der Wille ist es. Zwangssanktionierungen, Zwangsbeglückung. Da ist manches Mal schon der Punkt erreicht, dass die Leute die x-te Maßnahme durchlaufen, das x-te Coaching mit ähnlichen Inhalten. Man kann nicht immer wieder was Neues erfinden. Es wird zunehmend schwieriger, weil eben viele Leute schon dieselbe Schiene durchlaufen sind. Der Wille ist entscheidend! (7/41 AMS-Coach/Arbeitspsychologin).

Wenn Menschen weiterkommen „wollen“, sei im Coaching „viel zu holen“ (2/54 Selbstständig). Entscheidendes Kriterium ist der *Wille*. Eine andere Expertin verwendet das Wort *coachingresistent*, um auszudrücken, dass man vor manchen Betroffenen einen „Handstandüberschlag machen könnte und es würde nichts passieren“, weil sie sich nicht motivieren lassen (3/39 Projektverantwortliche/Klassische Coachinausbildung).

Das heißt, dass Veränderung nicht immer der Wunsch ist, mit dem ein Kunde in das Erstgespräch kommt. Dank einer offenen, vertrauensvollen Gesprächssituation ist es aber in vielen Fällen möglich, eine gute Arbeitsbasis zu schaffen.

7.2 Kontext des Phänomens

7.2.1 Ohnmacht – Opferhaltung

Eine gewisse *Opferhaltung* scheint ein häufiges Symptom bei Arbeitslosen zu sein. Viele erleben die Situation der Arbeitslosigkeit als *von außen gesteuert* und sehen schwerlich die Möglichkeit, sich wieder aktiv einzubinden. Durch die Konsumhaltung so mancher Arbeitsloser (im Sinne von „die sollten nun wieder einen Arbeitsplatz für mich finden“) verstärkt sich diese Passivität. Andererseits ist eine gewisse *Ohnmacht* wahrnehmbar. In einigen Fällen haben Beschäftigungslose das Gefühl, dass sie ihre Karriere, ihr Leben nicht beeinflussen könnten (2/40 Selbstständig). Dies erinnert an die „gelernte Hilflosigkeit“ von Seligmann (1986). Die Hilflosigkeit wird *generalisiert*. Dies kann zu *motivationalen, emotionalen und kognitiven Defiziten* führen.

Oft mangelt es einfach an einer ernsthaften Motivation, an Elan und Offenheit; nicht immer ist wirkliches Engagement spürbar. Eine Expertin erzählt, dass manche Kunden auch keine Änderungsbestrebungen haben, sondern häufig meinen: „Ich bin halt so“ (5/67 Selbstständig/Klinische Psychologin-Psychotherapeutin). Es gibt aber durchaus auch Beschäftigungslose, die umgekehrt mit sehr viel Engagement und Offenheit in die Arbeitsuche gehen. Einige sind von einer regionalen Massenentlassung betroffen, einige haben eine schlechte Ausbildung oder haben aufgrund ihrer körperlichen oder geistigen Einschränkungen kaum realistische Chancen am Arbeitsmarkt.

Der Arbeitsmarktspezialist geht davon aus, dass egal wodurch die Arbeitslosigkeit verursacht wird, den Betroffenen die Selbstverantwortung nicht abgenommen werden soll. „[...] es ist schon richtig, dass Arbeitslosigkeit auf einer anderen Ebene verursacht werden kann, aber es ist auch so, dass die Betroffenen die Konsequenzen selbst zu tragen haben und verantwortlich sind für ihre Situation und ihre Befindlichkeit“ (Arbeitsmarktspezialist, 98-101).

7.2.2 Die Balance zwischen Aufwand und Nutzen

Die Unverrückbarkeit einer Situation als auch deren Veränderung werden mit dem jeweiligen *persönlichen Nutzen* für den Kunden in Zusammenhang gebracht: „Wenn ich sage, das sind alles Eigenverantwortliche und Erwachsene, dann muss ich davon ausgehen, dass das, was die Leute tun, grundsätzlich zu was gut ist und ihnen zu was nützt“ (1/73,75

Selbstständig/Klassische Coachinausbildung). Es entsteht das Bild einer inneren Bilanz, die der Einzelne zu halten versucht: die Bilanz zwischen Aufwand und Nutzen bzw. von Aufrechterhaltung und Anpassung (siehe Rheinberg 2000) oder wie es Dewey formuliert: Das Leben ist ein kontinuierlicher *Rhythmus* von „need, effort, satisfaction“; ein Rhythmus aus Störungen und Wiederherstellung des Gleichgewichts, von Integration und Desintegration, der die Erhaltung einer vereinheitlichten Umgebung anstrebt (vgl. Götz 1970, S. 73). Verwoben in einem komplexen Gefüge an Bedingungen scheint der Mensch individuell seinen Weg zu suchen oder es sich einzurichten. Eine Person, die sich beispielsweise in ihrer Situation der Arbeitslosigkeit wohl fühlt, muss „höchstens eine minimale Anpassungsleistung vornehmen, nämlich [...] Pflichten einhalten und erfüllen“ (6/42 AMS-Coach/Systemische Beraterausbildung).

Ein Experte unterscheidet, ob es sich jemand bewusst *ingerichtet* hat und auf die Arbeitslosigkeit zugesteuert ist oder ob jemand auf dem Weg hin zur Arbeitsuche aufgegeben hat. Das gilt es herauszufinden (8/53 Selbstständig/Klassische Coachinausbildung). Eine Expertin spricht von einer *subjektiven Welt*, in der es sich Menschen einrichten. Diese Welt kann sich durchwegs außerhalb der Arbeitswelt befinden, was jedoch immer auch einen Grund oder einen Vorteil hat oder zumindest aus der Sicht des jeweiligen Menschen die bestmögliche Variante ist:

[...] sehr oft ist es, dass sich Leute diese Haltung zulegen, weil sie gelernt haben, dass sie keine Chance haben. Wenn Jugendliche zum Beispiel gelernt haben, dass sie keine Chance haben, und die lernen das ziemlich schnell, dann legen sie sich halt so eine „Wurschtigkeitshaltung“ zu, die hilft ihnen ja total, dass sie ihren Selbstwert aufrechterhalten (1/81 Selbstständig/Klassische Coachinausbildung).

Es scheint eine grundsätzliche Herausforderung für einen Coach zu sein, hintergründige Zusammenhänge zu erkennen, um daran arbeiten zu können:

Aber so dieses Draufkommen, wie funktioniert das System. Wie funktioniert das System von einem Menschen, dass er so tut, wie er tut. Und ich bin wirklich neugierig drauf, und ich frage dann halt einfach, wie er das macht, dass es so wird, und dass das herauskommt. Wozu ist es gut? Und dann haben wir so den Nutzen. Das Gute im Schlechten. [...]. Also, wenn wer sich ständig boykottiert, und das tun ja viele, dann hat es einmal einen Nutzen (1/73 Selbstständig/Klassische Coachinausbildung).

Der „Leidensdruck“, wenn er groß genug ist, schafft eine Basis, um Alternativen bewusst zu machen und daran zu arbeiten (8/68 Selbstständig/Klassische Coachinausbildung). Ist der Verlust aus Sicht des Kunden größer als der Gewinn, passiert keine Veränderung. Mit ein Grund, keine Veränderung anzustreben, scheint aus Sicht einer Expertin eine gewisse *Gewohnheit* zu sein. Je länger jemand in der Arbeitslosigkeit ist, er sich bereits an diesen Zustand gewöhnt und seinen Lebensrhythmus dementsprechend umgestellt hat, umso träger verlaufen die Veränderungen (4/56 Selbstständig/Klassische Coachinausbildung).

7.3 Intervenierende Bedingungen

7.3.1 Aus- und Weiterbildung des Coaches

Einfluss auf die Art der Strategie nimmt auch in dieser Kategorie in erster Linie die Aus- und Weiterbildung des Coaches bzw. sein persönlicher Zugang zum Coaching, sein Menschenbild und seine Erkenntnistheorie. Ein systemisch-konstruktivistischer Hintergrund etwa bringt meist eine ebensolche Argumentationskultur mit sich.

7.4 Strategie

7.4.1 Der Umgang mit Widerstand

Zu Beginn einer Coachingsitzung dominiert häufig eine gewisse Skepsis bzw. ist Widerstand spürbar. Die ExpertInnen reagieren in solchen Situationen auf besondere Weise: Eine Expertin erzählt, dass sie versucht herauszufinden, *woher der Widerstand rührt*, um dann *Verhaltensalternativen* zu überlegen (2/29 Selbstständig). Eine alternative Intervention sieht eine Expertin auch in der Möglichkeit, diesem *Widerstand Raum zu geben*:

[...] und einmal zu schauen, okay, was hat der für eine positive Funktion. Denn wenn jemand so festhält an einer bestimmten Situation, dann hat das für denjenigen auch bestimmte positive Eigenschaften, oder dann ist da etwas Positives. Wenn man dort einmal hinschaut, was hat das Positives, und das vielleicht stehen lassen kann, mit durchaus einer Berechtigung, und vielleicht mit einer Skalierung fragt: „So und wenn man das jetzt sieht im Vergleich. Was macht der Teil aus, aber zum Gesamtbild?“, zu einer möglichen Veränderung einer Situation, dass man hier diesen Widerstand, dieses Festhalten möglichst kleiner macht, den Kunden auch so optisch darstellt, das der merkt, das ist ja gar nicht so riesengroß, oder das füllt ja gar nicht alles aus. Da gibt es ja auch noch andere Möglichkeiten (3/42 Projektverantwortliche/Klassische Coachingsausbildung).

Diese Art zu intervenieren, wird auch von einer anderen Expertin angeführt (1/62 Selbstständig/Klassische Coachingsausbildung). Wird von einigen ExpertInnen der Widerstand als *Erschwernis* beschrieben, befinden andere ExpertInnen den Widerstand als durchaus großes *Potenzial*, um damit zu arbeiten. Er ist wahrnehmbar, ist etwas Massives und es gibt oft gute Gründe dafür. Es wäre aus Sicht einer Expertin ein Zeichen von Schwäche, wenn zum Beispiel von PsychotherapeutInnen und von PsychologInnen behauptet wird:

[...] der ist so widerständig, der ist praktisch nicht therapierbar. Na möglicherweise haben die ein zu geringes Methodenrepertoire oder eine zu wenig respektvolle Haltung. Es ist sehr einfach dann immer dem Kunden oder der Kundin dieses Pickerl umzuhängen (6/48 AMS-Coach/Systemische Beratersausbildung).

Eine provokante Intervention setzt in speziellen Fällen nur ein Coach. Sie verschlimmert den Widerstand, zieht den Arbeitslosen noch weiter runter, bis er es nicht mehr aushalten kann, um ihn dann wieder „raufzuholen“. Die Expertin bezeichnet diese Technik als „Slingshot“ (4/77 Selbstständig/Klassische Coachinausbildung). Die Provokation als Intervention wird generell nur mit größter Vorsicht eingesetzt und nur dann, wenn das Arbeitsverhältnis gut ist und diese Provokation auch verträgt (8/83 Selbstständig/Klassische Coachinausbildung).

Gegen den Widerstand zu kämpfen, halten die ExpertInnen für sinnlos. Es gelte, eher diesen zu *akzeptieren*, dann könne er sich auch auflösen (1/83 Selbstständig/Klassische Coachinausbildung). „Der Widerstand ist vollkommen berechtigt, weil der Widerstand ist ja eine riesengroße Botschaft. Da hat es ja keinen Sinn, diesen zu brechen, das ist deswegen keine gute Lösung“ (6/48 AMS-Coach/Systemische Beraterausbildung).

Eine Expertin berichtet, dass es durchaus mehrere Versuche und Anläufe braucht, um *anzudocken*: „[...] ich habe es lieber einmal öfters versucht, als einmal zu wenig, doch eine Veränderung bei einem Kunden herbeizuführen“ (3/39 Projektverantwortliche/Klassische Coachinausbildung).

7.4.2 Druck und Zwang

Klassisches Coaching postuliert, dass im Coaching nicht mit Druck und Zwang gearbeitet werden soll. Ob dies in der Praxis, speziell mit der Zielgruppe der Arbeitslosen auch so gelebt und umgesetzt wird, wurde in den Interviews beleuchtet. Es wurde die Frage gestellt, ob nicht ein gewisser Druck durchaus förderlich sein kann. Der Grundtenor der ExpertInnen lautete, dass Druck und Zwang der falsche Weg seien, um bei dieser Zielgruppe etwas zu erreichen. Besonders bei Widerstand sei es notwendig, ohne „Hammer-Methoden“ vorzugehen (1/36 Selbstständig/Klassische Coachinausbildung).

Eine Expertin bezeichnet es als „präpotent“, einen Erwachsenen zu etwas zwingen zu wollen, vor allem wenn dieser sich „aus seinem Weltbild heraus“ entscheidet, eine bestimmte Sache nicht zu tun. Sie erzählt in diesem Zusammenhang von einem Mann, der sich weigerte eine Weiterbildung zu besuchen, die ihm nahe gelegt worden war, da er nicht schreiben und lesen konnte. Man sollte respektieren, dass es für ihn „passender“ war, einem Hilfsarbeiterjob nachzugehen. Das Arbeitsmarktservice habe, ihren Ausführungen zufolge, noch nie einen Menschen gezwungen, eine Qualifizierungsmaßnahme zu

besuchen. Aktivierungsmaßnahmen, ein Jobcoaching, die Arbeitsuche seien verpflichtend, nicht aber die Qualifizierungsmaßnahmen: „Man kann einen Menschen nicht zwingen zu lernen. Ich meine das möchten sehr viele, in Zeiten des lebenslangen Lernens“ (6/44 AMS-Coach/Systemische Beraterausbildung). Ihr Grundsatz ist es, „nie gegen die Bedürfnisse der Leute zu arbeiten“. Zuweilen entscheiden sich die anderen ExpertInnen dafür, einem Widerstand ihrer KlientInnen nicht nachzugeben:

Heute hatte ich zum Beispiel eine Frau, die hat gesagt, sie will nicht zum Einzelcoaching kommen, weil sie heimgehen muss kochen. Und sie will sich nicht eintragen in eine Einzelcoachingstunde, denn das wird bei uns terminlich geplant, dann habe ich ihr gesagt, sie muss dableiben, weil es vorgeschrieben ist vom AMS. Und sie muss kommen. Ich diskutiere es nicht mit ihr, sie soll sich eintragen [...] Ist mir aber bewusst, dass es ihr nicht passt, dass ich es ihr hineingedrückt habe. Ist aber schon eine bewusste Intervention von mir. Das ist nämlich eine mit einem 12jährigen Kind und eine Stunde in der Woche ist einfach ein guter Anfang der Familie zu lernen, es geht so nicht weiter, es wird sich was ändern (1/124 Selbstständig/Klassische Coachingausbildung).

Einige versuchen den negativen Beigeschmack einer Verpflichtung abzuschwächen, indem sie verstärkt die Chancen und den Nutzen betonen und dazu ermutigen, es zumindest „probehalber“ zu versuchen (1/127 Selbstständig/Klassische Coachingausbildung). Einer *Zwangsbeglückung* wird nur im Falle einer *Notfallintervention* zugestimmt:

Jemand gerät das Leben aus dem Ruder, Job weg, Wohnung weg, Frau weg, dann steht alles völlig und das war's. Da ist Zwangsbeglückung durchaus was Gewolltes und was Sinnvolles, denn der hat einfach nicht die Fähigkeit. Und manches Mal gibt es Zeitpunkte oder „timelines“, welche du einfach einhalten musst und da gibt es eine Deadline hintennach und wenn du die überschreitest, dann war es das (8/86 Selbstständig/Klassische Coachingausbildung).

Nur in Ausnahmefällen werden also Druck und Zwang ausgeübt, oft führt Druck nämlich nur zu Gegendruck.

7.4.3 Andocken

Ein Experte verwendete wiederholt das Wort „*andocken*“, um den Versuch zu umschreiben, das Gegenüber (in diesem Fall den Coachingkunden) zu erreichen; vergleichbar mit dem Erreichen der Lernchreoden und einem gemeinsamen Driften bei Siebert und Kösel²⁰:

Bei manchen kommt überhaupt keine Reaktion mehr. Dann befinde ich mich genau an so einem Punkt, wo ich sage: „Woran sollten wir arbeiten“. Jetzt einfach das Thema zu erfinden. Ich meine mir fallen schon Themen ein, die ich erfinden könnte und an denen ich arbeiten kann, damit könnte ich meine Berichte füllen. Das tue ich aber nicht. Es kann aber schon sein, dass ich frage: „Was hat Sie in die Situation gebracht überhaupt nicht mehr zu reagieren? Wofür ist es gut, dass Sie auf gar nichts mehr reagieren“. Auch das kann ganz erstaunliche Prozesse noch in Gang bringen. Unter Umständen gar nicht in der eigentlichen Session in der man sich befindet. Aber bei mir sind Leute schon nach einer Woche wiedergekommen und haben gesagt:

²⁰ Siehe Kapitel 3.4.1.4

„Es ist mir nicht aus dem Kopf gegangen, was Sie mich da jetzt gefragt haben.“ Ich habe einen gehabt, der dann offensichtlich ein Alkoholthema hatte. Der saß mir gegenüber, der kam so für 10 Minuten vorbei, wo er das Gefühl hatte, so: 10 Minuten, gibt es eh nichts Neues, und Arbeit finde ich auch keine. „Und schreiben Sie das halt so“. Und beim Rausgehen, frag mich bitte nicht warum, habe ich ihm so nachgesagt: „Und es täte mich doch interessieren, was Sie daran hindert jetzt tatsächlich: Hilfe - zu sagen.“ Und da hat es ihn knapp vor der Tür so richtig gestoppt. Da habe ich gewusst, es ist angekommen in der Situation. Und er dreht sich dann so halb um und schaut mich an und das nächste was er macht: „Ah was!“ Und gibt die Hand so nach unten und geht. Der hat nie wieder..., der hat mit mir an keinem Thema gearbeitet. Ich weiß nur, dass er erreichbar ist. Nur war er für mich nicht erreichbar. Das war Erfolg und Misserfolg in einem. Er ist erreichbar, sonst hätte er nicht gestoppt. Aber für mich in dem Setting war es nicht ausreichend. Da hat so viel (Geste: wenig) gefehlt und wir hätten bei ihm ein echtes Thema gehabt. Und wahrscheinlich wäre der Alkohol bei ihm das Thema geworden“ (8/49 Selbstständig/Klassische Coachingsausbildung).

Es gelingt nicht immer anzudocken, zu gewissen Systemen findet man keinen Zugang.

Oder wenn jemand zu dir kommt. Und du kommst nach einer halben Stunde drauf, die sind meistens auch sehr eloquent an der Oberfläche, die sind gut eingerichtet. Dass sie es nach außen gut kommunizieren können. Dass du im ersten Moment, irgendwie fehlt dir der Andockpunkt, irgendwie, du hast nichts Greifbares. Und da werde ich dann schon hellhörig. Früher habe ich dann stundenlang versucht in Gesprächen, und Coaching kann man das gar nicht nennen, irgendeinen Andockpunkt zu finden. Jetzt frage ich nach einer halben Stunde nach. „Gibt es irgendwas, was Sie derzeit ändern wollen?“ Und dann kriegst ja meist eine ehrliche Antwort: „Nein, es geht im Moment, geht eh alles gut“ (8/51 Selbstständig/Klassische Coachingsausbildung).

Auch andere Expertinnen berichten, dass es nicht immer möglich ist, „an den Klienten heranzukommen“ (1/93 Selbstständig/Klassische Coachingsausbildung), sie sprechen von einer „Coachingresistenz“ (3/39 Projektverantwortliche/Klassische Coachingsausbildung).

7.4.4 Förderung von Autonomie

Die *Förderung der Autonomie* ist ein entscheidendes Merkmal im Tun der ExpertInnen. Es gilt, dem Arbeitslosen klarzumachen, dass er *Einfluss auf sein Leben* hat. Der *Tuende* ist immer der Coachee, die Förderung seiner Eigenverantwortlichkeit deshalb oberstes Prinzip: „ganz egal wofür oder wogegen er sich entscheidet, alles hat Konsequenzen. Und die muss er dann, in welcher Form auch immer, tragen“ (2/24 Selbstständig). Speziell bei passiveren KundInnen sollte der Coach sich zurücknehmen, obzwar es sehr verlockend ist, *für den Kunden Dinge zu übernehmen*. Eine Expertin spricht in diesem Zusammenhang davon, sich *selber zu reduzieren*, um nicht zur „Vielrednerin“ zu werden, „weil das ist ja eine Beraterinnenfalle im Grunde genommen“ (6/30 AMS-Coach/Systemische Beraterausbildung). Die Förderung der *Autonomie wird von den ExpertInnen in ihrer Wichtigkeit der wertschätzenden Haltung gleichgestellt*.

Um der Passivität zu begegnen, wird zumeist *nach deren Gründen und Ursachen* gesucht, um daran zu arbeiten, oder aber wird auch versucht, den Nutzen aufzuzeigen und Anreize zu schaffen, also positiv zu motivieren. Eine Expertin berichtet von einer *paradoxen Intervention*. Sie steht auf, geht mit vorgetäuschter Langeweile zum Fenster, verlässt sogar

den Raum. Damit schafft sie eine „positive Verwirrung“ (3/39 Projektverantwortliche/Klassische Coachinausbildung). Eine andere Expertin stellt ebengleich Passivität zur Schau:

Im Sinne von, ich mühe mich nicht ab und versuche ihnen vorzumachen, was wichtig und richtig wäre, das tue ich überhaupt nicht, sondern ich sage dann immer: „Ich finde das nur schade und traurig, dass die und die und die Möglichkeit, dass das nicht genutzt wird“, allein meine Unterstützung und meine Betreuung. Und ich lasse sie in diesem Regen drinnen, ich sehe nicht meine Aufgabe sie zu überzeugen, dass das das richtig ist und so. Es ist ja schließlich und endlich um ihr Leben. Es geht nicht um meines, sondern um ihres (5/89 Selbstständig/Klinische Psychologin-Psychotherapeutin).

Sie spiegelt so das Verhalten des Beschäftigungslosen und dessen Konsequenzen und verpackt darin auch immer wieder den Nutzen und die Chancen, die ihm aufgrund seiner Passivität entgehen. Arbeitsaufträge hätten in einem solchen Setting keinen Sinn. Es wären das *Alibihandlungen*, deren Sinnhaftigkeit und Nachhaltigkeit in Frage zu stellen sind, wie zum Beispiel Adresslisten vorzulegen (5/100 Selbstständig/Klinische Psychologin-Psychotherapeutin).

Die ExpertInnen betonen in diesem Zusammenhang die Wichtigkeit, *Wahlmöglichkeiten* aufzuzeigen. Die Wahlmöglichkeit wird von den Arbeitslosen aber oft gar nicht mehr wahrgenommen. Sie erleben sich häufig in einer *Opferrolle*:

[...] Ich bespreche mit dem Kunden einfach, dass sie alles was sie tun, oder was sie nicht tun, Konsequenzen hat. Immer ist es so, dass es Wahlmöglichkeiten gibt. Und wenn man autonom sein möchte, dann ist eines der wichtigsten Dinge, dass man für seine Handlungen Verantwortung übernimmt. Und wenn man nicht bereit ist, für seine Handlungen, für sein Leben, für seine Karriere Verantwortung zu übernehmen, wenn man immer wieder sagt: Das ging deshalb nicht weil,... und der hat mich gehindert.. und der hat mich blockiert... und das durfte ich nicht machen..., dann gebe ich die Verantwortung und die Macht aus der Hand und werde mich dementsprechend ohnmächtig fühlen. Und das ist natürlich, so kann Autonomie nicht funktionieren (2/40 Selbstständig).

Schuldzuweisungen und Rechtfertigungen der eigenen Passivität und damit das Verharren in der Opferrolle werden auch von anderen ExpertInnen wahrgenommen. Eine Expertin interveniert in solchen Situationen folgendermaßen:

[...] immer wieder der Hinweis, dass all die anderen, über die gesprochen wird, jetzt und hier nicht da sind und man die anderen ja nicht verändern kann. Sondern wenn eine Veränderung stattfindet, dann kann sie nur beim Kunden selber stattfinden. Und dadurch, dass er sich verändert, werden sich auch die anderen Dinge verändern. Also es geht oftmals so um diesen Perspektivenwechsel, um einen anderen Sichtwinkel reinzubringen. So dass derjenige auch die Möglichkeit hat, aus dieser Opferrolle rauszugehen (3/52 Selbstständig/Klassische Coachinausbildung).

Eine andere Expertin stellt ihren KlientInnen das Modell der „gelernten Hilflosigkeit“ von Seligmann vor und fragt im Anschluss ganz direkt: „[...] glauben Sie, ist es bei Ihnen nicht auch so, dass Sie viele, viele Chancen nicht wahrnehmen?“ (7/67 AMS-Coach/Arbeitspsychologin). Ihre Kollegin reagiert mit „Metaphernstrukturen“, um dieses: „Da

draußen, die anderen sind schuld und ich kann nichts tun“ zu entkräften (4/63 Selbstständig/Klassische Coachinausbildung).

Die Rückgewinnung der Autonomie ist auch für die Erkenntnisprozesse von Bedeutung: „[...] wenn ich wirklich glaube, oder wirklich die Lösung vielleicht habe, aber er oder sie kann es nicht sehen oder nehmen. Solange jemand nicht die Fähigkeit entwickelt hat, es zu tun, es selber zu tun“ (8/86 Selbstständig/Klassische Coachinausbildung).

7.4.5 Interventionen und Methoden

Das Methodenspektrum der ExpertInnen ist breit gefächert:

Da gibt's hunderte Methoden dafür. Das ist irgendwie vollkommen individuell, das kommt immer darauf an. [...] Denn es gibt ja auch für jede Situation, was weiß ich, Hausnummer 50 verschiedene Methoden. Das hängt immer von der Person ab, und ich sage auch vom Alter (5/61 Selbstständig/Klinische Psychologin-Psychotherapeutin).

Viele Methoden entstammen NLP-Ausbildungen o.Ä.: Reframing, Verhalten spiegeln, Rapport, Sprachhypnosen, Milton-patterns, Time-line, Walt Disney Methode, Ressourcen sammeln, Lebensfreudeprozess (siehe Walker 1996, Braun 2004). Genannt wurden auch Interventionen wie: den Leidensdruck vergrößern, Verhalten verstärken, Paradoxe Interventionen, Aufstellungen, Familienaufstellung, Zielarbeit mit Zwischenschritten, Selbstreflexion mit Metaebene, die Leute jammern lassen, Frust herauslassen, Ursachen und Gründe finden, Ausblick in die Zukunft, Visionsarbeit, Tonband, Video, Feedback, Rückmeldungen, Körperarbeit, Positionswechsel, Miteinander lachen, Spaß haben, Methoden aus dem Psychodrama, Reflexion von Denkmustern und Vorgangsweisen, Feedback, Aufzeigen von Konsequenzen, Geschichten, Beispiele und Glaubenssatzarbeit. Zwei ExpertInnen nützen Texte oder Bücher als Anregungen. Eine der ExpertInnen, welche beim AMS angestellt ist, bevorzugt die Eignungsdiagnostik, Persönlichkeitsdiagnostik oder den Allgemeinen Interessensstrukturtest.

Besondere Erwähnung soll das Mitgeben von Übungs- und Nachdenkaufgaben über die Coachingeinheit hinaus finden: „[...] das Coaching mit Arbeitslosen nur in der Theorie, das heißt nur jetzt im Gespräch, würde ja bei weitem nicht so viel bringen, wie das Umsetzen von dem in die Praxis und in die persönliche Erfahrung“ (5/85 Selbstständig/Klinische Psychologin-Psychotherapeutin).

7.4.6 Das Geschäft mit dem Nutzen

Oft müssen zuerst Anreize entwickelt und muss der Nutzen aufgezeigt werden, um den Klienten zu Veränderungen motivieren zu können: „Ich denke Denkmuster und Haltungen ändert der Mensch nur dann, wenn er oder sie erkennt, dass das möglicherweise ein Vorteil wäre für das eigene Leben. [...] etwas attraktiv sichtbar zu machen“ (6/67 AMS-Coach/Systemische Beraterausbildung). Umgekehrt kann die Unlust, sich zu verändern, einen Nutzen besitzen, dem nachgespürt werden sollte:

Und wenn jemand zu mir kommt und sagt: „Ich finde keinen Job und ich bin seit 10 Jahren krank“, sage ich: „Wofür ist es gut, dass Sie krank sind?“ Großes Erstaunen auf der anderen Seite. Ist vielleicht draufgekommen, dass es doch für was gut ist, dass er sich um gewisse Dinge nicht kümmern muss, dass ihm gewisse Dinge zugetragen worden sind. Bis dahin dass jemand sagt: „Damit habe ich mir meinen Weg in meine Pension geebnet“, habe ich auch schon gehabt (8/37 Selbstständig/Klassische Coachingausbildung).

Ist dieser Nutzen entdeckt, sollte er „gewürdigt“ und in den Coachingprozess hineingenommen werden, was nicht zuletzt den Widerstand minimiert: „Wenn zum Beispiel der Nutzen der Arbeitslosigkeit ist, dass ich Zeit für mich selber habe und dass ich meine Kinder gut versorgen kann, dann ist das offensichtlich ein großes Bedürfnis und das muss gewürdigt werden.“ (1/73,75 Selbstständig/Klassische Coachingausbildung). Der Klient muss seine Strategien und seinen Selbstwert nicht verteidigen, was zu einer offenen und guten Arbeitsbasis führt (1/81 Selbstständig/Klassische Coachingausbildung).

Im konstruktivistischen Verständnis wählt ein System stets den aktuell sinnvollsten Weg, um sein Leben im Rhythmus, in Balance zu halten. Wird dieser Weg in Frage gestellt, könnte dies in eine Verteidigungshaltung, in Verunsicherung oder Verletztheit münden. „Und dann muss man diesen Nutzen auch würdigen. Und eine Veränderung kann ich nur machen, wenn dieser Nutzen auch mitgenommen werden darf. Und das muss ich dem Klienten ganz einfach ermöglichen. Dass ich den Nutzen mitnehmen darf“ (1/73 Selbstständig/Klassische Coachingausbildung).

7.4.7 Das Aufzeigen von Konsequenzen

Viele ExpertInnen zeigen explizit die Konsequenzen einer Handlung oder Nichthandlung, einer Haltung oder Entscheidung auf. Auch in der Glaubenssatzarbeit wird diese Interventionstechnik eingesetzt: „Ich zeige ihnen, welche Glaubenssätze führen zu welchen Ergebnissen, und lasse sie sehr viel selber erarbeiten. Was sage ich überhaupt, was denke ich über mich. [...] wo führt mich das hin?“ (4/85 Selbstständig/Klassische Coachingausbildung).

Folgend ein praktisches Beispiel:

„Stellen Sie sich vor, Sie sind der Chef dieser Firma und der sucht da jetzt jemanden, und da ruft jetzt eine Frau, so wie ich an. Wie wirkt das jetzt für Sie, wenn ich jetzt anrufe und für jemanden anderen spreche?“ Ich gehe dann immer so in das Üben hinein, in das Rollenspiel und dann meistens, muss ich ihnen dann sagen: „Na, eigentlich denke ich mir auch, kann der nicht selber reden, und was ist mit dem los?“ Es wird dann einfach so durchgespielt in so einem Rollenspiel. Wo ich dann nie sage, ich unterstütze sie nicht, sondern wo ich sage: „Ich mache es gerne, wenn Sie das wirklich wollen, aber schauen wir uns zuerst an, was bewirkt das wirklich, und dann immer wieder“.... Weil manche sagen, das kann ich nicht, das traue ich mich nicht, ja, dass man einfach schaut, okay wie kann ich ihn unterstützen, dass er trotzdem Schritt für Schritt das selber macht. Vorm Telefonat tun wir einmal aufschreiben, was wäre da jetzt wichtig, nur so in Stichworten und und und das machen sie dann recht gut (5/77 Selbstständig/Klinische Psychologin-Psychotherapeutin).

7.4.8 Beispiel, Geschichte und Metapher

Eine Variante, um etwas aufzuzeigen, ist das Erzählen von Geschichten, Weisheitsgeschichten oder von Beispielen. Eine Expertin arbeitet sehr viel mit Metaphernstrukturen:

Metaphernstrukturen sind Geschichten, Geschichten die in einer gewissen Reihenfolge folgen und das kommt immer wieder. Das heißt die Einstiegsmetapher, ist die Geschichte von der Oprah Winfrey. Da mache ich einfach ein Quiz. Und sage: Okay, in Österreich ist es so, können wir uns darauf einigen, wenn sich niemand entscheidet zu verhungern oder zu erfrieren, ist ja so, dass wir das in Österreich - die Grundbedürfnisse abgedeckt sind. Machen wir einmal ein Quiz. In Österreich hat man an und für sich zu 100 Prozent Startchancen, wenn man hier geboren wird, könnte man haben, und dann zieh ich sie runter. Stellt euch vor ihr werdet geboren, als schwarzes Mädchen in New York, in der USA – hat man da hundert Prozent? - Harlem? Naja! Hm! Eure Mutter ist 12 Jahre, oje, ihr seid das Produkt einer Vergewaltigung und dann runter, und dann kommt okay, das ist die Lebensgeschichte der Oprah Winfrey und jetzt können wir sagen, okay, das ist ein Einzelfall. Und dann erzähle ich ihnen von Fällen, die ich erlebt habe und dann erzähle ich von mir selbst. Und dann, kommt die Geschichte: Okay, wie schaut es jetzt aus? Inwieweit bin ich selbst dafür verantwortlich, dass das in meinem Leben passiert, was ich gerne hätte. Und ich kann schon hergehen und sagen: Mir wurscht! Aber dann wird halt das passieren, was die anderen wollen, und nicht das, was ich gerne hätte. Und das läuft die erste Woche, und je nach Bedarf auch immer wieder. Und viele andere Dinge mehr (4/66 Selbstständig/Klassische Coachingausbildung).

Die Methodik von Beispielen, Geschichten und dergleichen findet vor allem in der Gruppensituation Anwendung. Wobei diese nicht nur von der/m TrainerIn eingebracht werden, sondern auch von den TeilnehmerInnen selbst. Im Sinne von „Deutungsmustern“ bietet sich dadurch ein indirektes Angebot an verschiedenen Handlungs- und Denkmöglichkeiten, ohne dem Teilnehmer bzw. dem Kunden direkt etwas mitzuteilen.

7.5 Konsequenzen

7.5.1 Nachhaltigkeit – Verhaltensänderung abschätzen

Die Frage, ob *Verhaltensänderungen abschätzbar* seien, wurde unterschiedlich beantwortet. Ein Experte führte aus, dass es grundsätzlich von den Rahmenbedingungen und vor allem von der zur Verfügung gestellten Zeit pro Person abhängig ist, wie intensiv

gearbeitet werden kann. In einigen Fällen kann auch ein Coaching über den Kontext der jeweiligen Maßnahme hinaus auf privater Ebene weitergeführt werden. Zwei ExpertInnen erzählten von Beschäftigungslosen, die beim AMS um eine Weiterführung oder Zubuchung gebeten haben (8/33 Selbstständig/Klassische Coachinausbildung). Einen besonderen Fall berichtet eine Expertin:

Die Frauen beginnen sich von Kurs zu Kurs zusammenzuschließen. Das heißt, es gibt einmal im Monat, monatlich einen Stammtisch, wo alle anderen Gruppen dazukommen, wo man sich inhaltlich austauscht, wo wir auch immer dabei sind. Wir werden immer eingeladen, und kommen auch immer hin. Wo du siehst wie tut der in der Entwicklung weiter. [...] Das heißt wir versuchen, das aufzubauen, dass die, die Unterstützung haben wollen, sie danach auch kriegen und zwar in Eigenverantwortung. Wir gehen privat hin und supervisieren ein bisschen, wenn es notwendig ist (4/69 Selbstständig/Klassische Coachinausbildung).

Es gibt aber auch andere Fälle, wo der Coachee den Coach nach Auslauf der Maßnahme definitiv nicht wieder sieht (1/112 Selbstständig/Klassische Coachinausbildung). Der Arbeitsmarktspezialist ist überzeugt, dass schon durch die Zuweisung in eine Maßnahme selbst eine Veränderung passieren kann: „Obwohl wir auch nicht wissen wie es wirkt, aber es kann die Unterbrechung der täglichen Routine durch den Kurs einen Veränderungsprozess bewirken“ (Arbeitsmarktspezialist, 85-86). Versucht man aber nachhaltige Wirkungen direkt im Coachinggespräch abzuschätzen, so scheint es *beobachtbare Zeichen* zu geben.²¹ Zum einem die Verlautbarungen des Coachees, indem er beispielsweise sagt: „Ah, so habe ich das noch gar nicht gesehen“ (2/50 Selbstständig). Zum anderen sind es körperliche Zeichen (Atmung, Stirnrunzeln u.Ä.), die mit einer hohen Wahrnehmungsgenauigkeit illustrieren, ob Zustimmung vorherrscht oder nicht (4/120 Selbstständig/Klassische Coachinausbildung). Eine Expertin, die die Beschäftigungslosen oft bis zu vier Jahre lang begleitet, erzählt von äußerlich wahrnehmbaren Veränderungen, sogar richtigen Wandlungen (5/87 Selbstständig/Klinischer Psychologe-Psychotherapeut). Insgesamt ist es „eine Summe von Gefühlen, welche sich aus der direkten Rückmeldung des Klienten (verbal, nonverbal) und seiner (psychosozialen, beruflichen) Vergangenheit zusammensetzen“ (7/82 AMS-Coach/Arbeitspsychologin). Eine Expertin merkt an, dass man sich in solchen Einschätzungen aber auch sehr täuschen kann. „Es gibt ja so diese schnellen Erfolge, wo man glaubt, der Mensch geht das jetzt voll an und ist im Grunde genommen sehr resistent und manche wirken sehr resistent und in einer tieferen Schicht passiert ganz was anderes“ (6/86 AMS-Coach/Systemische Beraterausbildung).

Eine Kollegin äußert zur Frage der Nachhaltigkeit, dass, wenn man im Prozess bewusst die „inneren Kritiker“ identifiziert und zu Wort kommen lässt, sich ganz gut abschätzen lässt,

²¹ Siehe Kapitel 2.2.3.2: „reading“

ob der Coachee die Entschlüsse in die Praxis umsetzen wird (1/131 Selbstständig/Klassische Coachinausbildung). Es gibt aber auch ExpertInnen, die eine Abschätzbarkeit negieren und auch gar nicht wollen:

Das würde eigentlich meinem Verständnis von Coaching widersprechen. Das was ich als Coach machen kann ist nur, Impulse geben, Interventionen setzen. Ich könnte höchstens ganz für mich persönlich eine Vermutung haben. [...] Ich glaube, wenn man Coaching ernst nimmt, dann geht es weniger darum, so um diesen eigenen Erfolg, was habe ich jetzt da bewirkt. Es ist wirklich so, dass der Kunde selber entscheidet. Und das man oft als Coach ja gar nicht mehr hört, wenn man jetzt nicht mehrere Coachingsitzungen hat, was sich da beim Kunden tut. Ich würde heute keine Vermutungen mehr anstellen oder Einschätzungen weil das Coaching wie gesagt immer auf die Situation abzielt, so auf diese eine Sitzung. Und ich halte es eher so nach dem Motto, möglichst ein breites Spektrum anzubieten oder zu erarbeiten mit dem Kunden, dass er mit vielen möglichen Varianten rausgeht und entscheiden kann: Was davon setze ich um. [...] Aber Veränderung, das liegt beim Kunden (3/67 Projektverantwortliche/Klassische Coachinausbildung).

Gewisse Veränderungen brauchen auch Zeit und kommen im Alltag des Coachees oft zum Erliegen.

[...] weiß ich nicht, was am Abend passiert, wenn jemand in seine gewohnte Umgebung zurückkehrt und quasi die alten Muster wieder zuschlagen. Noch viel schwieriger ist es, wenn es das letzte Gespräch ist, wenn es der Abschluss von einem Coachingprozess war und der Transfer zwar jetzt eingeleitet ist. Auch hier kann ich nicht sagen, an welchen Punkt die alten Muster wieder kommen. Nach einem Jahr kann man es sagen. Also wenn ich mir jemand nach einem Jahr hole. Und sage: „Was hat sich geändert?“ Dann kriegst du die Sachen, die sich tatsächlich geändert und nachhaltig da waren, präsentiert. Und bei den anderen wunderst dich unter Umständen, das haben wir doch schon alles besprochen, das war damals schon alles klar und das ist nun erst wieder die übliche Wurschtlerei geworden. Das erlebst aber in Firmen genauso (8/93 Selbstständig/Klassische Coachinausbildung).

Gerade diese *Nichtüberprüfbarkeit der Ergebnisse*, das *sichere Einschätzen eines Erfolges* oder Misserfolges werden von diesem Experten als „Manko“ gesehen, um Coaching als persönlich befriedigend zu erleben. Das habe mit einem generellen „Erfolgssinn“ in seiner Arbeit zu tun.

7.5.2 Der Übungsfaktor

Im Unterschied zum Training im Sport gibt es im Coaching keine Übungsphasen. Diesem *Übungsfaktor* zur Einprägung und zur Verfestigung wird im Coaching nicht wirklich Raum gegeben. Es kann im Einzelcoaching durchaus gut an einem Veränderungsprozess gearbeitet worden sein, was aber

[...] nicht heißt, dass das alte Denkmuster über Nacht weg ist. Ganz im Gegenteil, in Stresssituationen, in Situationen unter Druck, da fällt man sehr leicht wieder in alte Verhaltensmuster. Viel leichter als uns das lieb ist. Aber es ist eine Lern- und Arbeitssache, sprich es ist eine Übungssache (8/68 Selbstständig/Klassische Coachinausbildung).

Der Experte erzählt von Möglichkeiten, solche Übungsphasen im Coaching anzubieten. Neue Denkmuster oder Neue Verhaltensmuster versucht er zu festigen, indem er *Situationen durchspielt* und den Coachee für eine *Selbstreflexion sensibilisiert*:

Kannst sagen: „Diese oder diese Situation, wie haben Sie bisher reagiert, was wäre der Weg vorher, was wäre der Weg danach. Vorher nachher. [...]“ Wenn ich ein Muster 10 Jahre mit mir herumtrage, oder 20 Jahre mit mir herumtrage, dann ist es so verinnerlicht, dass es wie alles andere was ich im Leben gelernt habe wieder verlernt werden muss. Und verlernt wird es nur, wenn es zugunsten eines anderen besseren, mich treffenderen Musters umgelernt wird. Neues erlernt wird. Aber die Chance, in das alte zurückzufallen, ist hoch. Das ist eine Phase, wo sehr vielen ein sorgenvoller Umgang auch mit sich selber, seitens des Coachees. Jetzt sind sie auf einem Punkt, wo sie die nächsten paar Monate selbst auf sich aufpassen dürfen. In welchen Zustand befinde ich mich gerade. Bin ich im alten Muster, bin ich im neuen Muster. Und genau das macht auch Nachhaltigkeit aus (8/68 Selbstständig/Klassische Coachinausbildung).

Im Sinne der Nachhaltigkeit erscheint der für Coaching zur Verfügung stehende Zeitfaktor wieder an Bedeutung zu gewinnen. Gerade wenn es um Denkhaltungen oder Gewohnheiten geht, könnte wiederholtes Bearbeiten eine Verfestigung, ein Erproben, ein Üben bewirken. Radatz meint zwar, dass man eine neue Qualität durch anderes Denken nicht trainieren kann, „da jede Situation wieder eine völlig neue individuelle Qualität der Arbeit erfordert“ (Radatz 2000, S. 83), andererseits ist es durchaus vorstellbar, dass eine Festigung von neuen Denkmustern möglich sein kann, insbesondere wenn es um ein Verlernen alt eingesessener Gewohnheiten geht.

8 ZUSAMMENFASSUNG UND EMPFEHLUNGEN FÜR DIE PRAXIS

8.1 Ausgangspunkt und Fragestellung

Angesichts 239.174 arbeitsloser Personen in Österreich im Jahre 2006 (vgl. Arbeitsservice Österreich 2007, S. 8) hegt die Politik hohe Erwartungen gegenüber der Bildung. Diese kann jedoch weder „arbeitsmarktpolitische Versäumnisse und Fehlentscheidungen auffangen, noch ist sie fähig, die strukturellen Ursachen der Arbeitslosigkeit zu bekämpfen“ (Faulstich/Zeuner 1999, S. 133). Geleistet werden kann jedoch der Versuch, Bildung in der Umsetzung, wie sie beispielsweise in Kursmaßnahmen des AMS passiert, zu professionalisieren.

Ein modernes Wort, das nun immer häufiger in Konzepten der Bildungsträger des AMS genannt wird, ist „Coaching“. So wie auch andere aus dem amerikanischen Englisch importierte Begriffe verspricht auch Coaching Aktualität und Modernität und eignet sich durch einen konnotativen emotionalen und suggestiven Mehrwert ideal zur Vermarktung von *diversen* Inhalten.

Coaching ist im Zuge des Rufes nach einer „vertiefenden Professionalisierung“ (Böning 2005, S. 29) zunehmend Thema wissenschaftlicher Studien und akademischer Arbeiten geworden. Diese Untersuchungen beziehen sich jedoch in erster Linie auf die Entwicklung und auf die statuspolitischen Aspekte des Coachings und entbehren einer ernsthaften wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der eigentlichen Coachingtätigkeit, mit den Menschen in einem solchen Coachingprozess oder der pädagogischen Kompetenz der ProfessionalistInnen.

Risse schlägt in ihrer Diplomarbeit „Coaching – eine Beratungsmethode für die direkte Arbeit mit Klient/-innen? Eine Untersuchung der Übertragbarkeit von Methoden aus dem Managementbereich auf die Soziale Arbeit am Beispiel von zwei Einrichtungen für Arbeitssuchende“ vor, ExpertInnen zu befragen (vgl. Risse 2000, S. 15). Dieser Anregung wurde in dieser Arbeit Folge geleistet. In erster Linie ging es um die Schaffung eines Überblicks über die Entwicklung und die Stellung des Coachings im Allgemeinen und um einen Einblick in das Coachen Beschäftigungsloser im Speziellen. In zweiter Linie wurde durch ExpertInneninterviews das *Know-how* der ProfessionalistInnen gesammelt und verglichen. Theoretische Grundlage und Folie waren das *klassische Coaching* und die *konstruktivistisch-systemische Erkenntnistheorie*.

Die individuelle Beratung der Beschäftigungslosen war immer zentraler Bestandteil der klassischen Arbeit des AMS. Heute nennt sich diese Beratung, speziell im Rahmen von Kursmaßnahmen, häufig *Coachinggespräch*. Es stellte sich zu Beginn dieser Arbeit berechtigterweise die Frage: *Folgen diese Bezeichnungen einem Modetrend oder unterscheiden sie sich tatsächlich vom herkömmlichen Beratungsgespräch?*

Nicht nur im AMS-Bereich, sondern generell wird beobachtet, dass jede beliebige Tätigkeit zum „Coaching“ erklärt wird, wenn sie eine Form des Gesprächs oder der Beratung umfasst (vgl. Böning 2005, S. 29). Coaching liegt also stark im Trend und sorgt mit dem Slogan „Hilfe zur Selbsthilfe“ für Furore (vgl. Birgmeier 2006, S. 11). Oft werden klassische Beratungs- oder Trainingsmaßnahmen auch einfach nur „umetikettiert“ oder Coaching dient als Deckname für irgendwelche dubiosen „Mutationen“ (vgl. Rauen in: Birgmeier 2006, S. 32).

Fazit ist, dass beim *klassischen Coaching* der Fokus auf das *Subjekt* gerichtet ist. Coaching ist – darin zumindest sind sich alle ProfessionalistInnen einig – eine Form der *Unterstützung und Begleitung*, die sich primär am Coachee orientiert. Coaching ist zwar Beratung, unterscheidet sich aber ganz klar von der *klassischen Beratung* auf Basis folgender Grundregeln:

1. Klassisches Coaching wird als Prozess begleitend und als nicht direktiv definiert.

Es geht nicht um Instruktion, sondern um die Begleitung eines Prozesses. Darin spiegelt sich die gegenwärtig zu beobachtende Tendenz, dass in der Erwachsenenbildung die Prozessbegleitung präferiert wird und der Trainer zusehends die Rolle des *Moderators* einnimmt (siehe Arnold 1991). Die Hauptaufgabe eines Coaches ist es, „Veränderungen und Innovationen“ zu ermöglichen, er soll die Person dabei unterstützen, „zu wachsen“ und sich auf verschiedenen Ebenen zu entwickeln (vgl. Dilts 1999, S. 7).

Tippelt, der 1997 die „Pluralität der Lebenslagen und Lebensstile“ der Bevölkerung empirisch untersuchte, stellte zwei Entwicklungen fest. Einerseits die soziokulturelle Heterogenität, zum anderen die „biografische Dynamisierung“ dieser Heterogenität (siehe Tippelt 1997). Bis ins 20. Jahrhundert orientierte sich pädagogisches Handeln an relativ standardisierten, verallgemeinerten und idealisierten inhaltlichen und alltäglichen Fragen der Lebensgestaltung. Herausforderungen, Anforderungen und Problemstellen in einer immer komplexer und dynamischer werdenden *Dynaxity-Welt* sind nun insbesondere Basis für das Verständnis von Coaching, folgern Rauh und Trauth im Rahmen der Studie von Birgmeier (2006).

Bildung ist nun als Reflexion und Orientierung zu verstehen, die eigenständige Verantwortung im Denken und Handeln fördert im Sinne eines „Vita activa“ (vgl. Egger 2004, S. 6). Nicht nur in der Pädagogik allgemein, sondern auch speziell für die Beratung lässt sich der Einfluss von Behaviorismus, Kognitivismus und Konstruktivismus im Laufe dieses Jahrhunderts nachvollziehen. Alle drei Lerntheorien sind für bestimmte Lernprozesse und Beratungsprozesse von Nutzen. Geht man jedoch von einem konstruktivistischen Verständnis der individuellen Konstruktion von komplexen Lebenswelten aus, versteht man den Lehrenden bzw. den Berater eher als Unterstützer, dem Lernenden hingegen wird mehr Eigenverantwortung übertragen. Die Konsequenz für die ErwachsenenbildnerInnen liegt daher in einem veränderten Rollenverständnis. Es gilt, eine eher untergeordnete Rolle einzunehmen und größtenteils die Moderation und Begleitung des Prozesses des Erfahrungsaustausches und der Reflexion von Themen mit problematischem Gehalt zu übernehmen (vgl. Arnold 1991, S. 172f.). Die Lehrenden müssen daher in der Lage sein, ihre individuellen Wirklichkeitskonstrukte und auch ihre fachlich-anerkannten Perspektiven zurückzustellen, um sich auf die individuellen Sichtweisen und Wirklichkeitskonstrukte der Lernenden einlassen zu können (vgl. Arnold/Siebert 1999, S. 60). In der „harten Wirklichkeit“ sind Rezepte brauchbar. Beratung in diesem Feld ist „Fachberatung“, die sich auf gesichertes Fachwissen stützt. Das Wissen der „weichen Wirklichkeit“ ist jedoch ein Wissen, über das *kein externer Experte* verfügen kann. Es ist im „Klientensystem“ oder „Heimatsystem“ des Klienten verankert und in erster Linie nur diesem selbst zugänglich (vgl. Backhausen/Thommen 2006, S. 40). Nicht der Coach versucht die Probleme des Coachees zu lösen, sondern er ist bemüht, dessen Problemlösungsfähigkeit zu stärken (vgl. Backhausen/Thommen 2006, S. 24).

Die zentralen Aufgaben des Coaches sind demzufolge: die Förderung des Selbstmanagements und die Überwindung der Handlungsunfähigkeit, der Handlungskrisen und -störungen gleichwie die Hilfe bei der konstruktiven Gestaltung einer lebenswerten Umwelt. Weiters müsse ein Coach, den Klienten darin unterstützen, passendere kognitive Schemata zu bilden, indem neue Perspektiven offeriert werden. Es gelte, starre und hinderliche Schemata aufzulösen, um den Coachee frei für neue Erfahrungen zu machen (vgl. Schreyögg 1999, S. 138; Birgmeier 2006, S. 82ff.). Die Kompetenz des Coaches beruht nicht nur auf Techniken und Methoden, um komplexe Systeme begleiten zu können, sondern in erster Linie auf sein Verständnis von Lernprozessen und seinem Menschenbild.

Verfolgt man aktuelle Diskurse der Pädagogik im deutschsprachigen Raum lässt sich klassisches Coaching als durchaus aktuell und zeitgemäß einschätzen.

II. Was passiert nun eigentlich in einer klassischen Coachingsitzung?

Beim Coaching, einem Setting zwischen zwei Menschen, gilt es differenziertes Denken zu fördern. Diese Aufgabe löst der Coach aber nicht, indem er das WAS, die Inhalte des Erkennens bearbeitet, sondern indem er an dem WIE, an der *Form und dem Stil des Erkennens* des Coachees ansetzt. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass ein „Problem“ bzw. eine Situation eine individuelle Konstruktion ist, die veränderbar ist. Der Veränderungsprozess durchläuft bildlich gesprochen einen „Sprung“ von bisherigen Prinzipien, Perspektiven oder Handlungsweisen hin zu neuen. Dieser „Sprung“ wird dann durchlaufen, wenn die neue (neu-konstruierte) Situation einen Gewinn verspricht, tut sie das nicht, neigen die Menschen dazu, an alten Verhaltens- und Denkmustern defensiv festzuhalten.

Die Begleitung in einem solchen Prozess durch einen Coach scheint durchaus sinnvoll. Coaching lädt dazu ein, die Bedingungen des eigenen Handelns anders begreifen zu lernen. Meueler hat dies mit dem Bild eines Flusses beschrieben: Dem alltäglichen Strom der Gedanken setzt der Coach Hindernisse entgegen, sodass eine andere Dynamik und eine andere Fließrichtung entstehen können (vgl. Meueler 1987, S. 103).

Der Begriff *Perturbation* bedeutet in pädagogischer Hinsicht, dass der Lehrende die Lernenden animieren kann, scheinbar Selbstverständliches in Frage zu stellen, einen Perspektivenwechsel vorzunehmen. Lernen lebt in solch einem Fall von Überraschungen, Querdenkern und Verfremdungseffekten, bedeutet immer auch eine Erweiterung von Möglichkeiten, eine Veränderung der Sichtweisen, ein Lenken der Aufmerksamkeit auf Neues, Ungewöhnliches. Es gilt einen neuen Beobachterstatus einzunehmen, die vorhandene Situation in einen neuen Rahmen einzuordnen und umzudeuten.

Für Lehrende bedeutet das, dass sie darauf achten müssen, was vernachlässigt und vergessen wurde, welche Perspektiven ausgeklammert wurden, welche Perspektiven den Diskussionen zu Grunde liegen, auf welche Erfahrungen die TeilnehmerInnen aufbauen. Coaching ist *Beobachtung zweiter Ordnung*. Es gilt nicht herauszufinden, ob Sichtweisen stimmen, sondern ob sie für den Klienten passend, zielführend und viabel sind. *Da keine objektive Vergleichsmöglichkeit möglich ist, ist eine Bewertung unangebracht!* Eine Sichtweise ist somit solange für einen Beobachter gültig, solange sie *zielorientiertes Handeln* ermöglicht. Der Coach hat die Aufgabe, die Angemessenheit der

Wirklichkeitskonstruktionen zu reflektieren, nicht sie zu ersetzen. Wissend um die Kontingenz, um das „es könnte auch anders sein“ kann der Coach diese anderen Sichtweisen fördern. Coaching ist somit ein Abtasten der Veränderungsmöglichkeiten bei der Konstruktion von *weichen Wirklichkeiten*.

8.2 Coaching im AMS-Bereich

Werden die von Rauen (vgl. Rauen 2004, S. 1-5) beschriebenen Werte, die zwar nicht Garant, aber eine gute Voraussetzung sind, um generell im Coaching „Erfolg zu haben“, mit den Rahmenbedingungen des Coachings in Maßnahmen des AMS verglichen, zeigt sich ein etwas tristes Bild (siehe Abb. 8):

Abb. 8: Ideal und Realität im Coaching (eigene Darstellung)

Ideale Bedingungen nach Rauen	Rahmenbedingungen des AMS
das Anliegen kommt vom Klienten	das Anliegen kommt vom AMS bzw. vom Bildungsträger
die Diskretion des Coaches/das Vertrauen in den Coach/ die Neutralität des Coaches	der Coach ist dem AMS verpflichtet
die Ziel und Leistungsorientierung im Coachingprozess	Die Ziel und Leistungsorientierung kommt von außen und wird als Druck erlebt
die Freiwilligkeit des Klienten	Unfreiwilligkeit in der Zuweisung
das Selbstmanagement des Klienten	wenig gegeben
die gegenseitige Akzeptanz von Coach und Klienten	der Coach ist häufig nicht frei wählbar, die Zielgruppe wird als sehr heterogen und als sehr problembehaftet erlebt
die Offenheit und die Transparenz des Coachingprozesses	häufige Vermischung zwischen Coaching und Beratung; (Offenheit: siehe Vertrauen in den Coach)
die Veränderungsbereitschaft des Klienten	erlebt sich oft in der Opferrolle; die Situation scheint die einzig mögliche zu sein; „versteckter Gewinn“

Die Analyse der Interviews konnte aber zeigen, dass die ExpertInnen in der Praxis Strategien entwickeln konnten, um diesen „ungünstigen Voraussetzungen“ zu begegnen – was den Handlungsbedarf auf Seiten des AMS und auch auf Seiten der Bildungsträger keineswegs schmälert.

Generell lässt sich feststellen, dass die Qualität eines Coachinggespräches stark von den Rahmenbedingungen, der Aus- und Weiterbildung, der Persönlichkeit, der Haltung und

den persönlichen Erfahrungen des Coaches bestimmt wird, wie auch der Vergleich der Berufsprofile von Expertin 7 und Experte 8 deutlich macht.

Berichtet Expertin 7, dass die Zeit, die ihr zur Verfügung steht, für einen Beschäftigungslosen mit einer unkonkreten Problemstellung kaum ausreicht (7/73 AMS-Coach/Arbeitspsychologin) und eine Optimierung der Ausbildung und der Rahmenbedingungen wünschenswert wäre, genießt hingegen Experte 8 eine zeitlich und inhaltlich flexible Gestaltungsmöglichkeit bei seiner Umsetzung von Coaching in AMS-Maßnahmen. Abgesehen von solchen Rahmenbedingungen prägen aber vor allem die Aus- und Weiterbildung bzw. der Zugang zum klassischen Coaching die Haltung und Arbeitsweise der beiden ExpertInnen. Beim Experten 8 sind systemisch-konstruktivistische Grundzüge deutlich nachvollziehbar, wohingegen sich Expertin 7 eher an einem herkömmlichen, traditionellen, kognitiven Beratungsverständnis orientiert.

Die Strategien der gesamten ExpertInnengruppe unterscheiden sich aber auch aufgrund deren Verständnis und Sicht der Arbeitsmarktpolitik, der subjektiv erlebten Sinnhaftigkeit von Interventionen gemessen an der individuellen Situation des Klienten (das jeweilige Alter oder die spezielle familiäre oder finanzielle Situation).

Die Zielgruppe (Beschäftigungslose, darunter u.a. Menschen mit psychischen, physischen oder/und sozialen Einschränkungen, mit Gesetzeskonflikten, Alkohol-, Drogenproblemen usf.) wird zwar als schwierig erlebt, im Sinne sehr herausfordernder Fälle, wirkt aber in keiner Weise einschränkend auf die Anwendung von Coaching.

Das gleiche gilt für die oben dargestellten schwierigen Rahmenbedingungen. Vielmehr wird gerade für dieses Klientel Coaching als besonders hilfreich, notwendig und sinnvoll gesehen.

Schreyögg nennt für Coachings im Allgemeinen die „Krise“ als häufigsten Anlass, gefolgt von dem „Bedürfnis nach Weiterentwicklung“ (Schreyögg 1999, S. 72). Auch Birgmeier erarbeitet in seiner Analyse der Coachingdefinition die Begriffe „Krise“, „Leid“ und „Handlungsunfähigkeit“ als häufigste Darstellung des Anlasses für Coaching. Der/die potenzielle Coachingkunde/-in wird somit in erster Linie als „hilfsbedürftiges Wesen“ dargestellt (vgl. Birgmeier 2006, S. 54f.). Coaching wird so auf eine Hilfsmaßnahme zur „Überwindung und Lösung von Problemen/Defiziten“ reduziert, diene aber durchaus auch „zur Entwicklung und zum Aufbau von Weiterentwicklungsvorhaben“ im Sinne von: eigene Stärken, Kompetenzen, Fähigkeiten und Ressourcen ausbauen (vgl. Birgmeier 2006, S. 74). Die Praxis zeigt, dass sich Coaches, ob im privaten oder beruflichen Kontext,

vorwiegend um ein *elitäres Klientel* (wie SpitzenmanagerInnen, Führungskräfte, wohlhabende Privatpersonen) kümmern, die sich Honorare von durchschnittlich 50 Euro bis 300 Euro und mehr pro Stunde leisten können (vgl. Böning 2002, S. 35).

Untypisch für die Zielgruppe von Coaching ist also ein Beschäftigungsloser, welcher unter Umständen mit geringen finanziellen Mitteln und „Überlebens-themen“ kämpft, und untypisch ist auch ein hoch qualifizierter Coach, welcher um ein vergleichsweise viel geringeres Honorar im AMS-Kontext Coaching anbietet. Gerade die Zielgruppe in AMS-Maßnahmen erweist sich jedoch als sehr problembehaftet, was auf einen besonderen Bedarf und eine besondere Kompetenz in der Begleitung dieser Zielgruppe schließen lässt. Keine/r der ExpertInnen brachte die Besonderheit der Zielgruppe mit einer Unverträglichkeit von Coachingmaßnahmen in Verbindung.

Eine Expertin meinte im Bezug auf die Zielgruppe in AMS-Maßnahmen, dass man sich zwar darüber im Klaren sein muss, „was auf einen zukommt“, wenn man mit dieser Zielgruppe arbeitet, gleichzeitig sei es eine ganz besondere Aufgabe, denn „viele brauchen ja eben eine Chance“ (5/91 Selbstständig/Klinische Psychologin-Psychotherapeutin). Einige der ExpertInnen wollen voller Idealismus gerade für diese Zielgruppe *da sein, und* bei vielen ExpertInnen ist zumindest eine besondere Verbundenheit mit diesen Personen spürbar. Gerade auch diese Verbundenheit mit der Zielgruppe nennen ExpertInnen als Grund für ihr Engagement, obgleich niedrigerer Entlohnung. Die ExpertInnen kritisieren die Qualität der eingesetzten Kräfte in Coachings und Trainings, was mit den in AMS-Maßnahmen üblichen niedrigen Honoraren in Verbindung gebracht wird. Es ist in Österreich aufgrund der momentanen Gesetzeslage auch durchaus im legalen Rahmen innerhalb einer Firma oder Institution Coaching anzubieten, und zwar ohne Ausbildung und ohne Gewerbe.

8.3 Erfolgsvermindernde Rahmenbedingungen

1. Die Faktoren Anliegen, Auftraggeber und Ziel- und Leistungsorientierung

Eine Hauptursache, die in Folge auch andere Rahmenbedingungen für das Coaching in AMS-Maßnahmen verschlechtert, ist die Problem-Auftrags-Paradoxie. Es stellten sich zu Beginn dieser Arbeit folgende Fragen: *Wie sollte das Coaching Beschäftigungsloser vor sich gehen, um sowohl die Interessen und Bedürfnisse des/der Kunden/-in als auch die des AMS zu vertreten, ohne das echte Coaching aus den Augen zu verlieren? Wenn das*

Coaching vom AMS angeboten wird, spielen dann der Vermittlungsauftrag und die Jobsuche im Gespräch eine Rolle?

Backhausen und Thommen bezeichnen bereits die Idee von *Beratung* seitens einer Organisation für einen Klienten, Kunden oder Mitarbeiter als eine Intervention. Die *Problemdefinition* obliegt dem Auftraggeber und nicht dem Coachee selbst, damit wird die IST-Seite des Coachees in Frage gestellt. Schon allein die amtliche „Prämisse“ der Übernahme eines Betroffenen in eine Arbeitsbeschaffungsmaßnahme beruht auf der Vorstellung einer defizitären Persönlichkeit, die den Betroffenen generalisierend unterstellt wird (vgl. Backhausen/Thommen 2006, S. 154; Risse 2000, S. 92f). Widerstand und geringe Motivation seitens des Klienten können die Folge sein, zudem ist damit nicht gewährleistet, dass der Klient die gleichen Ziele verfolgt, wie das AMS es tut. Sowohl der Auftraggeber als auch der Coachee sucht im Berater einen Verbündeten, der mit Auftragserteilung automatisch seine „Unschuld des Externen“ verliert (vgl. Backhausen/Thommen 2006, S. 153). Konflikte, Konfusion oder Zerrissenheit sind die Folge. Der Coach ist in erster Linie seinem Auftraggeber, der Problem definierenden Seite verpflichtet, darunter leidet jedoch unter Umständen das Vertrauen zwischen dem Coach und dem Coachee, es sei denn es gelingt, „so schnell wie möglich für beide Seiten der Ambivalenz glaubhaft die Rolle eines Beobachters 2. Ordnung einzunehmen, um so ‚Mittler zwischen den Welten‘ zu sein“ (Backhausen/Thommen 2006, S. 155). Der Coach ist also nicht „Erfüllungsgehilfe der Organisation, sondern neutraler Berater“. Ist die Diskretion nicht gewährleistet, wird es zu keiner Offenheit im Gespräch kommen. In diesem Falle empfiehlt Rauen einen solchen Auftrag abzulehnen (vgl. Rauen 2004, S. 3).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die ExpertInnen die Strategien des AMS teilweise als *nicht zielführend* sehen. Durch das Dreiecksverhältnis ist es nicht primär das Anliegen der Arbeitslosen, ein Coaching in Anspruch zu nehmen. Dies zeigt sich in häufig verpflichtenden Teilnahmen am Coaching und geringer Motivation und Antrieb seitens der TeilnehmerInnen. Ist der Coach zugleich für die Begleitung zuständig, wirkt oft hintergründig ein Vermittlungsdruck seitens des AMS, auch wenn von den Coaches versucht wird, die Qualität und nicht die Quantität der Vermittlungen voranzutreiben.

Der Druck in Form von Vermittlungsquoten, Zielvorgaben u.Ä. wird von ExpertInnen generell in Frage gestellt (4/80 Selbstständig/Klassische Coachingausbildung) Es besteht Zweifel, ob Druck eine gute Motivationsquelle darstellt, außerdem verbinden die ExpertInnen Ergebnisse, die durch Druck entstanden sind, mit einer geringeren

Nachhaltigkeit. Von fast allen ExpertInnen wird betont, wie wichtig es sei, die Rolle des Coaches als *Moderator* zu wahren und aufmerksam entgegen den Zielen des AMS-Auftrages, der indirekt die Kunden als *Mängelwesen* positioniert, über die eigenen Gedanken über die Zielgruppe zu wachen. Wird ihnen mit Achtsamkeit begegnet und werden deren Wirklichkeiten anerkannt, bleibt die Frage offen, inwiefern Menschen einen gewissen Druck oder doch auch eine richtungweisende Begleitung brauchen.

Der Grundtenor der ExpertInnen lautete, dass Druck und Zwang der falsche Weg seien, um bei dieser Zielgruppe etwas zu erreichen. Ein Grundsatz einer Expertin lautet: „nie gegen die Bedürfnisse der Leute zu arbeiten“ (6/44 AMS-Coach/Systemische Beraterausbildung). Wird das eigentliche Anliegen des Klienten überdeckt mit dem Anliegen des AMS kann das Coaching in einem „Anpassungscoaching“ münden (vgl. Sassen/Vogelauer 1998, S. 22). Ein *nutzen dürfen, ohne Druck* im Sinne einer „Ermöglichungsdidaktik“ ist eine mögliche Schlussfolgerung aus den Statements der Expertinnen – bestärkt durch den Wunsch, das Angebote des AMS besser zu vermarkten.

II. Die Faktoren Diskretion, Vertrauen und Neutralität

Häufig ist das Ziel des Coachings durch den Auftraggeber nicht deckungsgleich mit dem Ziel des Klienten selbst. Auffallend in den Stellungnahmen der ExpertInnen ist, dass die Arbeitssuche oft von darunter liegenden Bedürfnissen untergraben ist, vergleichbar mit der Feststellung Bayers, der meint, dass es häufig dahinter liegende Probleme sind, die den tatsächlichen Problemkern ausmachen (vgl. Bayer 2000, S. 208). In der Arbeit mit Beschäftigungslosen zeigt sich tatsächlich, dass die Arbeitssuche kein linearer Prozess ist. Ist eine Vertrauensbasis geschaffen, werden in einem offenen Gespräch oft erst die wirklichen Beweggründe, Motive und Muster der/s Betroffenen sichtbar, welche nicht immer mit den Wünschen des AMS konform sind. Die *wahren* Hintergründe in der Jobsuche werden aber auch verschwiegen, oder es werden abgeänderte Versionen dargestellt (5/103 Selbstständig/Klinische Psychologin-Psychotherapeutin). Voraussetzung für eine offene Kommunikation scheinen Vertrauen und Ehrlichkeit zu sein und auch das Wissen, dass das Offenlegen der wahren Probleme keine negativen Konsequenzen vor allem seitens des AMS mit sich bringt.

Die Interaktion mit dem AMS ist für den Coach daher ein zweiseitiges Schwert. Die Kommunikationsstrukturen zwischen dem Coach und dem AMS beruhen in vielen Fällen auf einer Art Bericht, Entwicklungsblatt oder Empfehlungsbogen. Wobei kein/e einzige/r Experte/-in diese Mitteilung benutzt, um Detailinformationen, Vertrauliches oder intime

Informationen aus den Einzelgesprächen weiterzugeben, sondern es wird vielmehr in einer recht kurzen, knappen Form die Richtung der Entwicklung festgehalten. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass auch wenn die Interaktion mit dem AMS als sehr „klientenschonend“ beschrieben wird, sie als das Vertrauensverhältnis im Coachingprozess beeinflussender Fakt bestehen bleibt.

Speziell in Hinblick auf das Dreiecksverhältnis: Coachee-Coach-AMS sind viele TeilnehmerInnen vorsichtig im Umgang mit Aussagen, auf Basis derer sie *negative Konsequenzen befürchten*. Es ist für sie schwierig einzuschätzen, auf welcher „Seite“ der Coach tatsächlich steht. Die meisten ExpertInnen kommunizieren den Coachees eine neutrale Haltung, trotzdem bedarf es in manchen Fällen einiger Gespräche, bis eine vertrauliche Gesprächsbasis geschaffen ist. Daraus ergibt sich ein besonderes Charakteristikum in der Kommunikation mit Beschäftigungslosen, nämlich dass *wahre Hintergründe oder Motive nicht immer offen kommuniziert werden*. Solange diese nicht „auf dem Tisch“ sind, sind aber die Bemühungen und Anstrengungen seitens der Betreuung oft umsonst.

III. Der Faktor Freiwilligkeit

Grundsätzlich ist es im klassischen Coaching Voraussetzung, dass ein Coaching vom Kunden gewünscht wird (vgl. Radatz 2003, S. 54). Ohne eine Freiwilligkeit fehlt die notwendige Einsicht in eine Beratung, im Sinne von „wer nicht beraten werden möchte, kann nicht beraten werden“ (Rauen 2004, S. 2). Somit ist die Freiwilligkeit Teil des Veränderungsprozesses (vgl. Rauen 2004, S. 2).

Auch in diesem Fall wird jedoch von keiner/m der ExpertInnen die gegebenenfalls *unfreiwillige Zuweisung* als wirkliches Hindernis beschrieben. Vielmehr wird eine *Parallele zum Businesskontext* gezogen, in dem die Freiwilligkeit ebenso in verschiedenen Facetten auftritt und auch dort könne man nicht immer nachvollziehen, ob und wie sehr eine wirkliche Bereitschaft zu einer aktiven Veränderung vorhanden ist. ExpertInnen versuchen in der Praxis mit Beschäftigungslosen den negativen Beigeschmack einer Verpflichtung abzuschwächen, indem sie verstärkt die Chancen und den Nutzen betonen und dazu ermutigen, es zumindest „probehalber“ zu versuchen (1/127 Selbstständig/Klassische Coachinausbildung). Einige ExpertInnen nutzen jedoch auch eine Art von *Vorphase, um den Boden fruchtbar* und um aus den Beschäftigungslosen *potenzielle Coachees* zu machen (vgl. Radatz 2003, S. 137f.).

Nichtsdestotrotz bleibt ein Restrisiko. Widerstand und Demotivation, Passivität und eine Konsumhaltung sind oft die natürlichen Reaktionen auf einen *verpflichtenden Besuch* einer Maßnahme bzw. eines Coachings. Coaches versuchen diese Emotionen und Haltungen aufzugreifen, zu respektieren und nach Aufbau eines Vertrauensverhältnisses die Neugier des Coachees zu wecken und den persönlichen Nutzen aufzuzeigen. Diese *Vorphase* unterscheidet sich vom klassischen Coaching und ist Ergebnis dieser besonderen Rahmenbedingungen. Die Strategie einiger ExpertInnen, dem Kunden die Themenwahl zu überlassen, erweitert dessen Freiraum und steuert so dessen Widerstand entgegen.

Fazit ist, dass wie an den verschiedenen Strategien der ExpertInnen erkennbar, Unfreiwilligkeit zwar *Konsequenzen für den Coachingprozess* hat, aber nicht als unüberwindbar oder hinderlich beschrieben wird.

In dem Dreiecksverhältnis Coach, Coachee und AMS gilt es den Kunden als aktiven Teil des Ganzen zu gewinnen.

IV. Der Faktor Selbstmanagement

Coaching setzt ein funktionierendes Selbstmanagement beim Klienten voraus. Risse vertritt in ihrer Diplomarbeit die Ansicht, dass Coaching grundsätzlich für Personen gedacht ist, die selbstbestimmt und „stabil“ sind (vgl. Risse 2000, S. 55f.). Probleme von Beschäftigungslosen sind jedoch häufig weitaus existenzieller und gehen über die Einzelberatung von Menschen, die sich in schwierigen beruflichen Situationen befinden, hinaus (vgl. Birgmeier 2006, S. 12), wobei grundsätzlich zu unterscheiden ist zwischen Beschäftigungslosen generell und „problematisierten“ (Langzeit-)Beschäftigungslosen (vgl. Risse 2000, S. 55f.).

Wie aus vielen Fallbeispielen hervorgeht, ist die *Grenze zwischen Coaching und Therapie* gleichermaßen unscharf. Schwer vermittelbare Beschäftigungslose sind des Öfteren psychisch instabil oder sehr belastet bis hin zu chronisch krank. Primär entscheiden die ExpertInnen in solchen Fällen aus einem „Bauchgefühl“ heraus, wie weit sie gehen, außerdem ist allen ExpertInnen selbstverständlich, dass eine Therapie nicht in ihrem Arbeitsauftrag enthalten ist und man dazu ohnehin eine entsprechende Ausbildung mitbringen müsse.

Aus den Interviews ergab sich eine Gruppe von vier ExpertInnen, die dazu neigen, dem offiziellen Auftrag des AMS direkt Folge zu leisten und persönliche Anliegen und

Probleme der/s Beschäftigungslosen wenn möglich hintanzustellen oder nur Raum zu geben, wenn es sich um eine wirkliche *Notsituation* handelt.

Persönliche Probleme sind aus ihrer Sicht denn auch nicht der gewünschte Inhalt von Coachinggesprächen (siehe dazu Österreichischer Dachverband Coaching 2007, o.S.). Die Arbeitsuche wird als *Ursprungsthema* bezeichnet (2/42 Selbstständig).

Die zweite Gruppe postuliert als Philosophie ihrer Arbeit die *Ganzheit des Menschen* und vertritt die Ansicht, dass eine Arbeitsuche nur dann erfolgreich sein kann, wenn die anderen Lebensproblematiken und „Grundsicherungsthemen“ in das Coaching hineingenommen werden, ausgehend von der Annahme, „[...] dass eh alles zusammenhängt“ (8/30 Selbstständig/Klassische Coachinausbildung). Wichtig in diesem Zusammenhang ist, dass gerade in prekären Situationen der Coach die Rolle des Moderators wahren muss. Der Coach hat generell die Aufgabe, den *Prozess zu begleiten* und *nicht selbst durchzuführen oder Entscheidungen zu treffen*. Er hat auch nicht *die Rolle eines „Retters“* inne (4/42 Selbstständig/Klassische Coachinausbildung).

Gemeinsamer Grundtenor der ExpertInnen ist es, *permanent ihre Haltung und ihre Rolle zu reflektieren*, „genauer hinzuschauen“ und „für die Menschen dahinter“ sensibel zu sein. Im Umgang mit der Zielgruppe wird generell auf *Kleinigkeiten* geachtet, die aber ausschlaggebend für einen Gesprächserfolg sein können: etwa dass man den Betroffenen mit Wertschätzung entgegentritt, Komplimente macht, zuhört, den Betroffenen Raum gibt, lobt. Die Häufigkeit, mit der diese „Nebensächlichkeiten“ in den Interviews Erwähnung finden, macht deutlich, dass hier ein großes Defizit vorherrscht. Viele ExpertInnen thematisieren den *niedrigen Selbstwert* der Menschen in solchen Maßnahmen. Unabhängig von ihrem Ausbildungshintergrund stellen alle ExpertInnen eine Beziehung zwischen den *Erfahrungen und diesen negativen Haltungen* der Beschäftigungslosen her. Ständige Absagen müssten einfach demotivieren und können durchaus zu pauschalen negativen Haltungen führen (1/70 Selbstständig/Klassische Coachinausbildung). Speziell diese Zielgruppe ladet ein, Problematiken zu übernehmen. Man müsse daher sehr achtsam sein, dem Klienten seine Eigenverantwortung zu „geben bzw. zu lassen“ (1/37 Selbstständig/Klassische Coachinausbildung).

V. Der Faktor Akzeptanz

Ein zusätzlicher Punkt in der Diskussion der Rahmenbedingungen ist die Tatsache, dass Personen manchmal *einem Coach zugewiesen* werden, ohne die Möglichkeit zu haben, unter verschiedenen Coaches zu *wählen*. Da der Coachingprozess nicht unwesentlich von

der „Chemie“ zwischen dem Coach und dem Coachee mitbestimmt wird, kann diese Einschränkung Widerstand hervorrufen, besonders wenn der Coach aus irgendwelchen Gründen dem Betroffenen nicht zusagt, zu jung und unsympathisch wirkt oder das „falsche“ Geschlecht hat. Eine Expertin macht auf die Problematik aufmerksam, dass speziell Männer mit Migrationshintergrund sich keine Frau als Coach wünschen (1/95 Selbstständig/Klassische Coachinausbildung).

Auch die Möglichkeit, aus verschiedenen *Coaches auswählen* zu können, gesellt sich zu den Verbesserungsvorschlägen für das AMS.

VI. Der Faktor Transparenz

Im Kontext des AMS wird, so eine Expertin, viel unter dem Begriff „Coaching“ subsumiert, was ganz eindeutig nicht Coaching ist, wie zum Beispiel klassische Beratungsgespräche (3/72,76 Projektverantwortliche/Klassische Coachinausbildung). Fachberatung und Coaching unterscheiden sich jedoch in wesentlichen Dingen. Ist im Coaching der Coach Experte für den Prozess, so ist in der Fachberatung der Berater inhaltlicher Experte. Der Fachberater „löst“ das Problem seines/r Klienten/-in oder nimmt dies zumindest an (vgl. abif 2006, S. 18).

Ein Coach in AMS-Maßnahmen besitzt meist eine *berufskundige Kompetenz*. Das heißt, ein Coach weiß meist auch über die *Realität* am Arbeitsmarkt Bescheid und könnte theoretisch den Kunden diesbezüglich „beraten“. Die ExpertInnen müssen in dieser besonderen Situation die Balance zwischen einer *Orientierung am Coachee* und einer *Orientierung an den Anforderungen des Arbeitsmarkts* finden und dürfen Coaching nicht mit Beratung verwechseln.

Nicht nur die Zielvorgabe seitens des AMS, sondern auch die berufliche Tätigkeit des Coaches als Trainer oder fachlicher Berater bringt Unklarheit. Die unterschiedlichen Vorstellungen der ExpertInnen, die Vermischung der Tätigkeit in den Sitzungen selbst und eine oft schlechte Kommunikation nach außen (was Coaching kann, welchen Nutzen es hat und welche *Spielregeln* dort gelten) sind verantwortlich für ein Abweichen vom klassischen Coaching. ExpertInnen bemerken in diesem Zusammenhang ein fehlendes „Marketing“ und eine fehlende „Positionierung“ des Coachings als Methode für Arbeitslose. Außerdem scheint es ihnen notwendig, das *Verständnis von Coaching seitens der ExpertInnen* etwas zu *vereinheitlichen*. Die Art und Weise, wie Coaching in AMS-Maßnahmen zurzeit umgesetzt wird, schmälert dessen Transparenz nach außen. „Coaching“ ist oft nur *mehr* die Betitelung einer Zeiteinheit.

VII. Der Faktor Veränderungsbereitschaft

Die zunächst banal erscheinende Voraussetzung der Veränderungsbereitschaft erweist sich mit als schwierigster Aspekt in der Beratungsarbeit (vgl. Rauen 2004, S. 3). Vielfach ist es der Fall, dass Klienten die Einstellung „wasch mich, aber mach mich nicht nass“ mitbringen (vgl. Rauen 2004, S. 3). Zudem ist es gerade im Coaching mit Arbeitslosen der Fall, dass der Wunsch nach Veränderung primär vom AMS ausgeht, das heißt, dass *Veränderung* nicht immer der Wunsch ist, mit dem ein Kunde in das Erstgespräch kommt.

Eine gewisse *Opferhaltung* scheint ein häufiges Symptom bei Arbeitslosen zu sein. Viele erleben die Situation der Arbeitslosigkeit als *von außen gesteuert* und sehen schwerlich die Möglichkeit, sich wieder aktiv einzubinden. Durch die Konsumhaltung so mancher Arbeitsloser (im Sinne von „die sollten nun wieder einen Arbeitsplatz für mich finden“) verstärkt sich diese Passivität. Andererseits ist eine gewisse *Ohnmacht* wahrnehmbar. In einigen Fällen haben Beschäftigungslose das Gefühl, dass sie ihre Karriere, ihr Leben nicht beeinflussen könnten (2/40 Selbstständig). Oft aber mangelt es einfach an einer ernsthaften Motivation, an Elan und Offenheit; nicht immer ist wirkliches Engagement spürbar. Expertinnen nennen in diesem Zusammenhang auch die Gewohnheit an einen Zustand, oder einen „versteckten Gewinn“ als Ursachen, welche einen Veränderungswunsch seitens des Kunden bremsen. Der Arbeitsmarktspezialist geht davon aus, dass egal wodurch die Arbeitslosigkeit verursacht wird, den Betroffenen die Selbstverantwortung nicht abgenommen werden soll (Arbeitsmarktspezialist, 98-101).

Als nützlichste Intervention, um einen *Erkenntnisprozess bzw. einen Veränderungsprozess anzuregen*, werden von den ExpertInnen *außergewöhnliche Fragestellungen* genannt. ExpertInnen mit einer klassischen Coachinausbildung greifen am häufigsten zu dieser Strategie. Aufbauend auf dem Verständnis, dass jeder Mensch seine Welt und Wahrheit selbst konstruiert, gilt es der Zielgruppe deutlich zu machen, dass sie die Welt erzeugen, in der sie leben *durch die Art und Weise, wie sie hinschauen auf die Welt* (4/68 Selbstständig/Klassische Coachinausbildung). Durch unübliche Fragen gelingt es, Denkprozesse in Gang zu setzen, die außerhalb der gewohnten Perspektiven des Coachees liegen. Der Prozess bleibt somit beim Coachee als *Experten in seiner Welt*. Der Anreiz von außen passiert in dieser Strategie also *nicht in Form von Antworten und Lösungen, sondern in Form von Fragen*, um durch *experimentelles Denken* zu neuen Sichtweisen hinzubegleiten (3/24-26 Selbstständig/Klassische Coachinausbildung).

8.4 Sonstige Bedingungen

I. Der Faktor Professionalität

Die Coaching Studie 2004 von Böning-Consult ergab, dass in der Praxis bei der Wahl des passenden Coaches die Unternehmen die Ausbildung an siebenter Stelle (von gesamt neun Faktoren) reichten, ebenfalls ist die gewerberechtliche Verordnung von Coaching an keine Qualifikation im Sinne einer einschlägigen Coachinausbildung gebunden. Diese Situation fördert eine Praxis und Verbreitung ohne entsprechende Kompetenzen. Daher bemühen sich zunehmend Verbände wie der ACC und der ICF um eine klare, qualitativ hochwertige Coachingarbeit.

Eine systemisch-konstruktivistische Gesprächskompetenz ist bei den ExpertInnen mit einer einschlägigen Coachinausbildung bzw. einer systemischen Beraterausbildung eher nachzuvollziehen. ExpertInnen ohne eine solche tendieren eher zu einem kognitiven Verständnis von Beratung. In der Frage nach Verbesserungsvorschlägen wurde von zwei ExpertInnen eine einschlägige Ausbildung als Voraussetzung gefordert, um auch nach außen hin dem Coaching keinen Schaden zuzufügen im Sinne von Verfremdung der Methode (3/76 Projektverantwortliche/klassische Coachinausbildung).

Eine Expertin dagegen betonte, dass *persönliche Krisen* für diese Arbeit wichtig seien (6/38 AMS-Coach/Systemische Beraterausbildung). Es ginge dabei weniger um eine *Weiterbildung* als vielmehr um eine *persönliche Prägung* oder, wie es eine andere Expertin pointiert zusammenfasste, die Fähigkeit, *coachen zu können*, darf nicht nur mit einer fundierten Ausbildung gleichgesetzt werden, sondern bedarf auch der eigenen *Persönlichkeitsentwicklung und* einer ethischen Grundeinstellung (4/13 Selbstständig/Klassische Coachinausbildung).

Erfahrungen im Coaching mit Beschäftigungslosen besitzen die ExpertInnen seit durchschnittlich 6,5 Jahren. Im Sinne des klassischen Coachingverständnisses ist die Coachingkompetenz aber nicht an „Dienstjahre“ gebunden. Vielmehr sind auch hier die jeweilige Aus- und Weiterbildung und die persönliche Haltung stärker färbend. Persönliche Haltungen von Coaches lassen sich schwer nachweisen bzw. messen. Eine entsprechende Aus- und Weiterbildung von Coaches in AMS-Maßnahmen, verbunden mit einer angemessenen Honorierung, wäre jedoch durchaus umsetzbar und wünschenswert.

II. Der Faktor Zeit

Der empfohlene Zeitrahmen für Coaching schwankt in der Literatur zwischen 1,5 Stunden und drei bis vier Sitzungen (siehe dazu Radatz 2003, S. 118; Sassen/Vogelauer 1998, S. 19). Schlippe und Schweitzer betonen, dass es in der Therapie beispielsweise keinen empirischen Nachweis gibt, dass therapeutischer Erfolg mit einer hohen Dichte an therapeutischen Sitzungen einhergeht (vgl. Schlippe/Schweitzer 2003, S. 206).

Der je nach Maßnahme oder Situation zur Verfügung stehende Zeitrahmen bestimmt aber im Wesentlichen die Möglichkeiten der ExpertInnen. Es schwankt von: „[...] dass ich sage: ‚In den nächsten zwei Monaten ist nichts frei‘ [...]“ (7/45 AMS-Coach/Arbeitspsychologin) bis hin zu „Die Frauen sind 10 Wochen insgesamt bei uns und jeden Tag 7 Stunden. Also ich habe eine Menge Zeit“ (4/53 Selbstständig/Klassische Coachingausbildung).

Der Zeitfaktor ist ausschlaggebend für einen möglichen oder eben auch kaum möglichen *Entwicklungsprozess*. ExpertInnen berichten, dass oft zwei bis drei Sitzungen notwendig sind, bis das Vertrauen hergestellt ist, Widerstände abgebaut sind, Nutzen erkennbar wird und eine gute Arbeitsatmosphäre im Zuge der bereits genannten „Vorphase“ entstehen kann (3/58 Projektverantwortliche/Klassische Coachingausbildung).

Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass ein *größerer und flexibler Zeitrahmen* von Vorteil wäre.

III. Der Faktor Nachhaltigkeit

Auffällig war in den Interviews, dass ExpertInnen immer wieder auf Nachhaltigkeit zu sprechen kamen. War es zum einen, dass Ergebnisse, die unter Druck entstanden, als weniger nachhaltig beobachtet wurden, war es zum anderen, dass sie die Versuchung, gewisse Erkenntnisschritte dem Coachee vorwegzunehmen, als verhänglich einschätzten und mit einer geringeren Nachhaltigkeit und einem höheren Risiko, dem Klienten etwas *für ihn Unpassendes* als Ergebnis zu präsentieren, in Zusammenhang brachten. Ein Experte erzählte von Möglichkeiten, Übungsphasen im Coaching anzubieten (8/68 Selbstständig/Klassische Coachingausbildung). Neue Denkmuster oder neue Verhaltensmuster versucht er zu festigen, indem er *Situationen durchspielt* und den Coachee für eine *Selbstreflexion sensibilisiert*.

Im Sinne der Nachhaltigkeit erscheint ebenfalls der für Coaching zur Verfügung stehende Zeitfaktor wieder an Bedeutung zu gewinnen. Gerade wenn es um Denkhaltungen oder Gewohnheiten geht, könnte wiederholtes Bearbeiten eine Verfestigung, ein Erproben, ein

Üben bewirken. Radatz meint zwar, dass man eine neue Qualität durch anderes Denken nicht trainieren kann, „da jede Situation wieder eine völlig neue individuelle Qualität der Arbeit erfordert“ (Radatz 2000, S. 83), andererseits ist es durchaus vorstellbar, dass eine Festigung von neuen Denkmustern möglich sein kann, insbesondere wenn es um ein Verlernen alt eingesessener Gewohnheiten geht. Gewisse Veränderungen brauchen auch Zeit und kommen im Alltag des Coachees oft zum Erliegen. Im Unterschied zum Training im Sport gibt es im Coaching keine Übungsphasen. Diesem *Übungsfaktor* zur Einprägung und zur Verfestigung wird im Coaching nicht wirklich Raum gegeben. „Es kann im Einzelcoaching durchaus gut an einem Veränderungsprozess gearbeitet worden sein, was aber [...] nicht heißt, dass das alte Denkmuster über Nacht weg ist. Ganz im Gegenteil, in Stresssituationen, in Situationen unter Druck, da fällt man sehr leicht wieder in alte Verhaltensmuster. Viel leichter als uns das lieb ist. Aber es ist eine Lern- und Arbeitssache, sprich es ist eine Übungssache“ (8/68 Selbstständig/Klassische Coachingausbildung).

Die Überlegungen bezüglich eines mangelnden Übungsfaktors im Sinne einer möglichen höheren Nachhaltigkeit sind ein überraschendes Ergebnis aus den Interviews und werden so in der Coaching-Literatur noch nicht explizit behandelt.

8.5 Die Bedeutung des Konstruktivismus in den Strategien der ExpertInnen

In der „weichen Wirklichkeit“ lernen Systeme, indem sie in Abhängigkeit von ihrer Geschichte und ihrem Bild von der Welt reagieren, was zum konstruktivistischen Denken führt. Hier ist es nicht sinnvoll, zwischen richtig und falsch zu unterscheiden, Rezepte sind unbrauchbar (vgl. Backhausen/Thommen 2006, S. 34). Wird man in der Arbeit mit Beschäftigungslosen mit individuellen Lebenssituation konfrontiert, so verfügen diese Menschen über ein Wissen, über das *kein externer Experte* verfügen kann. Es ist im „Klientensystem“ oder „Heimatsystem“ des Klienten verankert und in erster Linie nur diesem selbst zugänglich (vgl. Backhausen/Thommen 2006, S. 40). Der Coach kann die „weichen Wirklichkeiten“ der KlientInnen nie vollständig erfassen, kann aber irritieren, stören und zu einem Perspektivenwechsel einladen.

Neben einem Repertoire an Methoden und Techniken ist ein Wissen um die Grenzen und Möglichkeiten der Steuerung von „sozialkommunikativen Prozessen“ vonnöten (vgl. Backhausen/Thommen 2006, S. 41). Die Kompetenz eines Coaches beruht aber ebenfalls

auf seinem Verständnis von Lernprozessen und seinem Menschenbild (vgl. Schreyögg 1999, S. 138ff.; Radatz 2003, S. 78f.).

Eine systemisch-konstruktivistische Gesprächskompetenz ist bei den ExpertInnen mit einer einschlägigen Coachingausbildung bzw. einer systemischen Beraterausbildung eher nachzuvollziehen. Ein Vorgehen ist beobachtbar, welches stark von einer systemisch konstruktivistischen Erkenntnistheorie geprägt ist. In einem stärkeren Maß als bei den KollegInnen wird versucht, einen Erkenntnisprozess durch ungewöhnliche Fragestellungen auszulösen. Allen gemeinsam ist jedoch, dass sie immer wieder ihre Rolle und ihre Haltung den KlientInnen gegenüber reflektieren.

In der Praxis gestaltet es sich als schwierig, eine wertschätzende Haltung, im Sinne des Konstruktivismus umzusetzen und durchzuhalten, besonders bei *heikleren* TeilnehmerInnen. Man könnte im Coaching von einer notwendigen *Ambiguitätstoleranz* sprechen, da eine möglichst neutrale Haltung gegenüber den Aussagen des Coachees gefordert ist.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Haltung gegenüber der Zielgruppe das Ergebnis der *biografischen Entwicklung eines Coaches* ist: ein komplexes Gefüge aus Persönlichkeit, Aus- und Weiterbildung, den persönlichen Krisen und/oder Lebenserfahrungen, das einer ständigen *Reflexion und Eigenkontrolle* bedarf.

Insbesondere ExpertInnen mit einem systemisch-konstruktivistischen Hintergrund versuchen *keine direkte Bewertung des Verhaltens* des Kunden vorzunehmen, es sei denn, es handelt sich um einen *Verstoß gegen offizielle Regeln und Normen oder Gesetze*. Andere *wünschenswerte* Verhaltensweisen werden mit dem Kunden auf alternative Weise erarbeitet oder vom Coach nur bei wirklicher Bereitschaft des Kunden rückgemeldet. Es lässt sich in den Interviews aber auch feststellen, dass sich Konstruktionen eines Problems nicht nur auf den Coachee eingrenzen lassen, sondern es passieren durchaus auch Konstruktionen, Einschätzungen und Bewertungen seitens der Coaches, mit welchen aber sehr behutsam umgegangen wird.

8.6 Wie funktionieren konstruktivistische Methoden in der Praxis?

„Die“ konstruktivistische Methode gibt es nicht, vielmehr sind es Techniken und Methoden, die sich einer konstruktivistisch-systemischen Erkenntnistheorie zuordnen lassen. Vergleichbar mit dem von Reich 2007 auf der Webseite der Universität zu Köln

publizierten Methodenpool von konstruktiven und systemischen Unterrichtsmethoden, der sich vieler Techniken und Methoden aus diversen Fachbereichen bedient, so nutzen auch die ExpertInnen diverse Techniken und Methoden, die ihnen im Laufe ihrer jeweiligen Aus- und Weiterbildungen begegnet sind (vgl. dazu auch Marlinghaus/Stahl 2000, S. 20). Diese Techniken und Methoden lassen sich grundsätzlich folgenden konstruktivistisch-systemischen Handlungsrichtlinien zuordnen:

I. Wertneutrale Haltung und Einstellung gegenüber dem Klienten

Ähnlich wie in der klientenzentrierten Gesprächsführung folgt ein Coach mit einem konstruktivistischen Grundverständnis der Wirklichkeitsauffassung des Klienten und kann allein durch seine Aufmerksamkeit und sein Nachfragen beim Klienten Klärungen und eventuelle Änderungen in Gang setzen. Die Haltung und Einstellung gegenüber dem Klienten beschreiben die ExpertInnen als wertneutral, verstehend und respektvoll. Dadurch kommt es zu keiner Verurteilung bzw. Abwertung des Klienten oder einer Minderung des Selbstwertes. Der Coach versucht mit dem Klienten in Rapport zu gehen durch eine verbale und nonverbale Bezogenheit zum Klienten. Dass eine empathische Grundhaltung den Gesprächspartner grundsätzlich stärkt, ist aus der Gesprächstherapie erwiesen.

II. Perspektivenwechsel und Bewusstseinsweiterung

Wirklichkeitskonstruktionen sind zwar auch eine Funktion des gesellschaftlichen Umfelds, finden aber dennoch im eigenen Kopf statt und sind insofern veränderbar. Perspektivenwechsel und Reframing werden im Coaching häufig angewendet, um neue Bewertungen und Verhaltensoptionen in den Blick zu bringen und dadurch den Klienten/die Klientin zu Veränderungen anzuregen. Aber auch Methoden wie der Lebensfreudeprozess (siehe Walker 1996, Braun 2004), das Sichtbarmachen von möglichen Konsequenzen oder des Nutzens eines Verhaltens oder einer Handlung schaffen es den Fokus und Auswahlfilter des Klienten zu verändern. Insbesondere durch außergewöhnliche Fragestellungen gelingt es, Denkprozesse in Gang zu setzen, die außerhalb der gewohnten Perspektiven des Coachees liegen. Der Anreiz von außen passiert in dieser Strategie also nicht in Form von Antworten und Lösungen, sondern in Form von Fragen, um durch experimentelles Denken zu neuen Sichtweisen hinzubegleiten (3/24-26 Selbstständig/Klassische Coachinausbildung). ExpertInnen verwenden aber auch indirekt Beispiele und Geschichten und bieten dadurch verschiedene „Deutungsmuster“ an.

Der Horizont an Sichtweisen wird dadurch vergrößert und erhöht dadurch die Wahlmöglichkeit für den Klienten und wirkt einer Opferhaltung beim Klienten entgegen.

III. Störung (Perturbation) und Infragestellung

In ähnlicher Weise kann die Methode der Störung und Infragestellung bestehender Konstruktionen ihre Wirksamkeit als Veränderungsimpuls entfalten. In den Interviews erzählt eine Expertin von einer Vergrößerung des Leidensdrucks oder von ähnlichen paradoxen Interventionen um eine „positive Verwirrung“ (3/39 Projektverantwortliche/Klassische Coachinausbildung). zu schaffen. Auch hier wiederum kann der Hinweis auf Konsequenzen und Auswirkungen von Regeln innerhalb des System des Klienten/der Klientin diese in Frage stellen.

IV. Selbsttätigkeit und Selbstverantwortung des Klienten

Der Prozess bleibt beim Coachee; er ist Experte seiner eigenen Welt. Der Coach hält sich eher im Hintergrund und begleitet den Lernprozess viel mehr, als dass er ihn instruiert. ExpertInnen versuchen dies durch die freie Themenwahl, trotz der Auftragssituation in AMS-Maßnahmen im Coaching selbst zu unterstreichen und erleben dadurch eine erhöhte Selbsttätigkeit des Coachees. Gleichzeitig kann eine konstruktivistische Herangehensweise über die Lebensweltorientierung und das Anknüpfen am Eigeninteresse bei den Coachees wirksam werden. Es gibt einen zunehmenden Konsens dahingehend, dass eine Bezugnahme auf die Geschichte und die aktuelle Lebenswelt von Menschen ihr Interesse und die Nachhaltigkeit ihrer Lernprozesse erhöht.

Das Werkzeug des Coaches dient nicht dem Transport eines Inhaltes, sondern unterstützt den selbsttätigen Lernprozess des Coachees.

8.7 Resümee und Ausblick

Wenn auch viele der Rahmenbedingungen sehr unvorteilhaft sind, befürworten die ExpertInnen den Einsatz von Coaching in Maßnahmen des AMS als wertvolle Hilfestellung in der Begleitung von Beschäftigungslosen. Sie bekennen sich auch zu Fällen, in deren Zusammenhang Coaching nicht das geeignete Instrument sei. Grundsätzlich sind sie mit dem Erfolg ihrer Arbeit mit einem Mittelwert von 8,71 (auf einer Skala von 1-10, wobei 1 als völlig unbefriedigend galt und 10 als sehr zufrieden stellend) sehr zufrieden.

In den Interviews wurde deutlich, dass Coaching in AMS-Maßnahmen unter schwierigen Bedingungen durchgeführt wird. Ein *Andocken*, ein Helfen, ist nicht immer möglich (1/96

Selbstständig/Klassische Coachinausbildung), aber niemals wurde den Rahmenbedingungen angelastet, ein Coaching unmöglich oder sinnlos zu machen.

Die Analyse zeigte, dass die Sonderkonstellation des Coachings in solchen Maßnahmen eine Reihe von Problematiken mit sich bringt. Einige davon werden durch die *Strategien in der Arbeit der Coaches aufgefangen*, andere wiederum bedürfen eines *Verbesserungsprozesses* und wieder andere scheinen die Besonderheit des Coachings in diesem Kontext zu *charakterisieren*.

Das Ergebnis dieser Arbeit ist in erster Linie die Feststellung, dass Coaching als Methode in der Arbeit mit Beschäftigungslosen durchaus seine Berechtigung hat und von ExpertInnen als hilfreich und wertvoll erlebt wird. In Coaching im klassischen Sinne spiegeln sich gegenwärtig zu beobachtende Tendenzen der Erwachsenenbildung, welche in zunehmender Weise Prozessbegleitung und die Rolle des Lehrenden als Moderator präferiert (siehe Arnold 1991).

In zweiter Linie kann gezeigt werden, dass akuter Handlungsbedarf herrscht. Vonnöten ist:

- die Festlegung eines einheitlichen Konzeptes von Coaching in Kooperation mit den Coaching-Dachverbänden,
- die standardisierende Qualifikation eines ausführenden Coaches (welche nachzuweisen ist),
- die Festlegung eines optimierten Zeitrahmens,
- die Wählbarkeit der Coaches (z. B. für Migranten männliche Betreuer) und
- eine angemessene Bezahlung.

Zu überlegen ist außerdem, inwieweit externe Coaches nicht von Vorteil wären bzw. wie man die Rollen innerhalb der Arbeitsbereiche gestalten sollte, um im Coaching nicht einem Rollenkonflikt zu unterliegen. Ein zusätzlicher Anreiz liegt in der Auseinandersetzung mit einer möglichen Steigerung der Nachhaltigkeit von Coaching.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit konnte u.a. gezeigt werden, wie sehr professionelles Coaching von den Rahmenbedingungen abhängt, unter denen es stattfindet. Eine Unabhängigkeit der Coaches wäre im Sinne eines „echten“ Coachings prioritär, gerade im AMS-Kontext. Tatsächlich sind die Qualitätssicherungsbestrebungen des AMS in der aktuellen Ausschreibungspraxis stark auf die Qualifikationen der TrainerInnen und BeraterInnen fokussiert, wobei Qualifikation im Sinne einer ausreichenden Basisausbildung als Inputvariable verstanden wird. Der Blick auf die Bedeutung der Rahmenbedingungen geht dabei leicht verloren.

Gleichzeitig belegen neuere Studien (siehe Mosberger/Sturm 2006) unter welchen schwierigen Bedingungen (nämlich in unterdurchschnittlich bezahlten und diskontinuierlichen Beschäftigungsverhältnissen mit mangelhafter sozialer Absicherung) ErwachsenenbildnerInnen im AMS-Kontext beschäftigt sind. In der Arbeitsmarktpolitik herrscht der Imperativ der Einsparung, der ebenfalls in den Vergaberichtlinien und in den Bewertungen von Maßnahmen durch das AMS eine Rolle spielt. Bildungsträger unterliegen einem Preisdruck durch die Konkurrenz und versuchen die Maßnahmen möglichst günstig anzubieten, was sich jedoch auf die Qualität und unter anderem auch auf eine niedrige Bezahlung der Trainer und Coaches auswirkt (vgl. Mosberger/Sturm 2006, S. 69). Im Fokus steht die Ergebnisqualität und weniger die Prozessqualität.

Coaching ist insbesondere ein Ergebnis von Rahmenbedingungen und einer dafür qualifizierten Prozessbegleitung – beides sind Eingangsparameter, welchen in der Praxis nur zögernd Genüge getan wird. Eine EU-weite Studie (siehe Steiner/Weber 2006; Steiner/Angel 2007) betont die Bedeutung der Umfeldbedingungen für die Qualität von Trainings- und Beratungsleistungen in AMS-Maßnahmen; dabei sind Zielabstimmungen zwischen TrainerInnen, AMS-VertreterInnen, Trägereinrichtungen und KundInnen hervorzuheben sowie vor allem eine verbesserte Kommunikation zwischen diesen beteiligten Gruppen. Es reicht nicht den Begriff zu verwenden, bloß weil er im Trend liegt.

In dieser Arbeit wurde versucht durch die systemisch-konstruktivistische Perspektive eine theoretische Durchdringung der Thematik, als auch eine Orientierung für die Umsetzung und Praxis zu erarbeiten. Es ist notwendig ein adäquates Coachingkonzept für die Arbeit mit Beschäftigungslosen zu entwickeln und entsprechende Bedingungen zu schaffen. Hier die nötigen arbeitsmarktpolitischen Schritte zu setzen, steht an. Coachingverbände, das AMS, Bildungsträger, Coaches und Coachees sind gefordert, sich auf eine konstruktive Diskussion einzulassen, um eine Besserstellung der Bedingungen und der Professionalität von Coaching in AMS-Maßnahmen zu erreichen. Dann ist Coaching auch kein Modewort sondern ein zeitgerechtes Instrument für Maßnahmen des AMS.

9 LITERATURVERZEICHNIS

9.1 Printmedien

9.1.1 Nachschlagewerke

Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard (2001): Wörterbuch der Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn.

Cobuild (Hg.) (1995): English Dictionary. London.

Duden (1990): Bd. 5: Fremdwörterbuch. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich.

Duden (2005): Bd. 5: Das Fremdwörterbuch. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich.

9.1.2 Selbstständige Publikationen

Achenbach, Gerd B. (1997): Auf der Suche nach dem eigenen Leben. In: Boehm, Ulrich (Hg.): Philosophie heute. Gespräche mit Ulrich Beck, Hans-Georg Gadamer, Ulrich Wickert u.a. Frankfurt am Main/New York, S. 194-217.

Argyris, Chris (1997): Wissen in Aktion: Eine Fallstudie zur lernenden Organisation. Stuttgart.

Argyris, Chris/Schön, Donald A. (1999): Die lernende Organisation: Grundlagen, Methode, Praxis. Stuttgart.

Arnold, Rolf (1985): Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn.

Arnold, Rolf (1991): Betriebliche Weiterbildung. Bad Heilbrunn.

Arnold, Rolf (1993): Natur als Vorbild. Frankfurt am Main.

Arnold, Rolf (1994): Berufsbildung. Hohengehren.

Arnold, Rolf (Hg.) (1996): Lebendiges Lernen. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Bd. 5. Hohengehren.

Arnold, Rolf (Hg.) (1998): Lehren und Lernen im Modus der Auslegung: Erwachsenenbildung zwischen Wissensvermittlung, Deutungslernen und Aneignung. Hohengehren.

Arnold, Rolf/Gieseke, Wiltrud (Hg.) (1999): Die Weiterbildungsgesellschaft. Bd. 2: Bildungspolitische Konsequenzen. Neuwied.

Arnold, Rolf/Schüßler, Ingeborg (1998): Wandel der Lernkulturen. Darmstadt.

Arnold, Rolf/Siebert, Horst (1997): Konstruktivistische Erwachsenenbildung: von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Grundlagen der Erwachsenenbildung 4. Baltmannsweiler/Hohengehren.

Arnold, Rolf/Siebert, Horst (1999): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Grundlagen der Erwachsenenbildung 4. Baltmannsweiler/Hohengehren.

Arnold, Rolf/Siebert, Horst (2005): Konstruktivistische Erwachsenenbildung: Eklektizismus, Realitätsleugnung und Beliebigkeit. In: Baldauf-Bergann, Kristine/Küchler, Felicitas/Weber, Christel (Hg.): Erwachsenenbildung im Wandel – Ansätze einer reflexiven Weiterbildungspraxis. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Bd. 43. Baltmannsweiler/Hohengehren, S. 52-66.

Backhausen, Wilhelm/Thommen, Jean-Paul (2006): Coaching. Durch systemisches Denken zu innovativer Personalentwicklung. Wiesbaden.

Baecker, Jochen/Borg-Laufs, Michael/Duda, Lothar/Matthies, Ellen (1992): Sozialer Konstruktivismus – eine neue Perspektive in der Psychologie. In: Schmidt, Siegfried (Hg.): Kognition und Gesellschaft – Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus 2. Frankfurt am Main, S. 116-145.

Baumgartner, Peter [u.a.] (2000): Handlungsstrategien von LehrerInnen – ein heuristisches Modell. In: Metzger, Christoph/Seitz, Hans/Eberle, Franz: Impulse für die Wirtschaftspädagogik. Festschrift zum 65. Geburtstag von Prof. Dr. Rolf Dubs. St. Gallen, S. 247-266.

Baumgartner, Peter (2002): IKT und die Qualität des Unterrichts. In: Dobart, Anton (Hg.): Lernen in der Wissensgesellschaft. Innsbruck [u.a.], S. 302-323.

Bayer, Hermann (1996): Aufbau von Coaching-Kompetenz im Betrieb. In: Gablers Magazin 2/1996, S. 36-38.

Bayer, Hermann (2000): Coaching-Kompetenz: Persönlichkeit und Führungspsychologie. München/Basel.

- Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main.
- Beck, Ulrich (1999): Schöne neue Arbeitswelt. Vision: Weltbürgergesellschaft. Frankfurt am Main.
- Becker, Gerhard (2000): Konstruktivismen. In: Bolscho, Dietmar/Haan, Gerhard de (Hg.): Konstruktivismus und Umweltbildung. Opladen, S. 59-121.
- Beerman, Wilhelm (1993): Luhmanns Autopoiesebegriff – „order from noise“? In: Fischer, Hans R. (Hg.): Autopoiesis. Eine Theorie im Brennpunkt. Heidelberg, S. 243-262.
- Belardi, Nando (2006): Supervision und Praxisberatung. In: Steinebach, Christoph (Hg.): Handbuch Psychologische Beratung. Stuttgart, S. 310-321.
- Berzbach, Frank (2005): Die Ethikfalle. Pädagogische Theorierezeption am Beispiel des Konstruktivismus. Bielefeld.
- Birgmeier, Bernd (2006): Coaching und Soziale Arbeit. Grundlagen einer Theorie sozialpädagogischen Coachings. München.
- Block, Peter (1997): Erfolgreiches Consulting – Das Berater Handbuch. Frankfurt am Main.
- Blumer, Herbert (1973): Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Bd. 1. Reinbek bei Hamburg, S. 80-146.
- Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hg.) (2005): Das Experteninterview. Wiesbaden.
- Bolscho, Dietmar (1996): Umweltbewußtsein zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Anmerkungen zu einem Dilemma. Frankfurt am Main.
- Böning, Uwe (1994): Ist Coaching eine Modeerscheinung? In: Hofmann, Laila M./Regnet, Erika (Hg.): Innovative Weiterbildungskonzepte. Göttingen, S. 171-185.
- Böning, Uwe (2002): Der Siegeszug eines Personalentwicklungs-Instruments. Eine 10-Jahres-Bilanz. In: Rauen, Christopher (Hg.): Handbuch Coaching. Göttingen, S. 21-45.
- Böning, Uwe (2005): Coaching. Der Siegeszug eines Personalentwicklungs-Instruments. Eine 15-Jahres-Bilanz. In: Rauen, Christopher (Hg.): Handbuch Coaching. 3. Auflage. Göttingen, S. 21-54.

Böning-Consult (Hg.) (2004): Coaching Studie 2004 – Bestandsaufnahme und Trends. Frankfurt am Main.

Braun, Roman/Dauz, Edgar/Schmalz, Amanda (2004): Die Coaching-Fibel. Vom Ratgeber zum High Performance Coach. Wien.

Braun, Roman (2005): Experten Meinung. In: Training Juli/Aug., S. 25.

Ciampi, Luc (1997): Die emotionalen Grundlagen des Denkens – Entwurf einer fraktalen Affektlogik. Göttingen.

Ciampi, Luc (2000): Affektgesteuerte Wirklichkeitskonstruktion im Alltag, Wissenschaft und Psychopathologie. In: Fischer, Hans R./Schmidt, Siegfried J. (Hg.): Wirklichkeit und Welterzeugung: in memoriam Nelson Goodman. Heidelberg, S. 207-215.

Claude, Armand (Hg.) (1995): Sensibilisierung für Lehrverhalten. Bonn.

Corbin, Juliet/Strauss, Anselm (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim.

Deeke, Axel (1995): Experteninterviews – ein methodologisches und forschungspraktisches Problem. In: Brinkmann, Christian/Deeke, Axel/Völkel, Brigitte: Experteninterviews in der Arbeitsmarktforschung. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit. Nürnberg, S. 7-22.

Deissler, Klaus G. (1986): Rekursive Informationsschöpfung. Zirkuläres Fragen als Erzeugung von Information. Marburg, unveröff. Manuskript.

Dewey, John (1948): Die Erneuerung der Philosophie. Hamburg.

Dewey, John (1998): Die Suche nach Gewissheit: eine Untersuchung des Verhältnisses von Erkenntnis und Handeln. Aus dem Amerikanischen übersetzt von Martin Suhr. Frankfurt am Main.

Dieckhoff, Klaus/Reischmann, Jost (1996): Da hab ich wirklich etwas gelernt. In: Arnold, Rolf (Hg.): Lebendiges Lernen. Hohengehren, S. 162-184.

Dilts, Robert (1999): Modeling mit NLP. Das Trainingshandbuch zum NLP-Modeling-Prozess. Paderborn.

Dörner, Dietrich (1989): Die Logik des Mißlingens. Reinbek.

Dräger, Horst (1997): Selbstbehauptung und Anerkennung: Zum politischen und pädagogischen Umgang mit der Differenzialität. In: Dräger, Horst/Günther, Ute/Thunemeyer, Bernd: Autonomie und Infrastruktur. Frankfurt am Main, S. 25-48.

Edelmann, Walter (1978): Einführung in die Lernpsychologie. Bd. 1: Lerntheoretische Grundlagen von Verhaltensänderungen in Schule und Familie. München.

Edelmann, Walter (1979): Einführung in die Lernpsychologie. Bd. 2: Kognitive Lerntheorien und schulisches Lernen. München.

Egger, Rudolf (2004): Next Exit: Bildung: Lernwelten im Übergang. Graz.

Eickelpasch, Rolf (1994): Handlungssinn und Fremdverstehen. Grundkonzepte einer interpretativen Soziologie. In: Kneer, Georg/Kraemer, Klaus/Nassehi, Armin (Hg.): Soziologie, Zugänge zur Gesellschaft. Geschichte, Theorien und Methoden. Bd. 1. München, S. 119-144.

European Community – Teknologisk Institut (Hg.) (1995): The European Handbook of Management Consultancy. Strategic Innovation – A European Approach to Management Consultant. Dublin.

Faulstich, Peter (2003): Weiterbildung. München.

Faulstich, Peter/Zeuner, Christine (1999): Erwachsenenbildung: eine handlungsorientierte Einführung. München.

Feyerabend, Paul (1983): Wider den Methodenzwang. Frankfurt am Main.

Fischer, Hans R. (1993): Murphy's Geist oder die glücklich abhanden gekommene Welt. Zur Einführung in die Theorie autopoietischer Systeme. In: Ders. (Hg.): Autopoiesis. Eine Theorie im Brennpunkt. Heidelberg, S. 9-37.

Fischer, Hans R. (Hg.) (1995): Die Wirklichkeit des Konstruktivismus. Zur Auseinandersetzung um ein neues Paradigma. Heidelberg.

Fischer, Hans R. (2000): Von der Wirklichkeit des Konstruktivismus zu den Weisen der Welterzeugung – Zur Einführung. In: Fischer, Hans R./Schmidt, Siegfried J. (Hg.): Wirklichkeit und Welterzeugung: in memoriam Nelson Goodman. Heidelberg, S. 13-25.

Fleck, Christian (2001): Text über Marie Jahoda anlässlich ihres Todes. Weinheim.

Foerster, Heinz von (1985): Einführung in den Konstruktivismus. München/Oldenburg, Schriften der Carl Friedrich von Siemens Stiftung 10.

Foerster, Heinz von (1996): Lethologie. In: Voß, Reinhard: Die Schule neu erfinden. Neuwied, S. 14-32.

Foerster, Heinz von (1997): Über das Konstruieren von Wirklichkeiten. In: Schmidt, Siegfried J. (Hg.): Heinz v. Foerster: Wissen und Gewissen: Versuch einer Brücke. Frankfurt am Main, S. 25-49.

Foerster, Heinz von (1997a): Prinzipien der Selbstorganisation im sozialen und betriebswirtschaftlichen Bereich. In: Schmidt, Siegfried J. (Hg.): Wissen und Gewissen: Versuch einer Brücke. Frankfurt am Main, S. 233-268.

Foerster, Heinz von (1997b): Mit den Augen des anderen. In: Schmidt, Siegfried J. (Hg.): Heinz v. Foerster: Wissen und Gewissen: Versuch einer Brücke. Frankfurt am Main, S. 350-363.

Foerster, Heinz von (1998): Entdecken oder Erfinden – Wie läßt sich Verstehen verstehen? In: Gumin, Heinz/Meier, Heinrich (Hg.): Einführung in den Konstruktivismus. München, S. 41-88.

Foerster, Heinz von/Glasersfeld, Ernst von (1999): Wie wir uns erfinden. Eine Autobiographie des radikalen Konstruktivismus. Heidelberg.

Forneck, Hermann/Wrana, Daniel (2005): Ein parzelliertes Feld – Eine Einführung in die Erwachsenenbildung. Bielefeld.

Fortmüller, Richard (1991): Lernpsychologie, Grundkonzeptionen, Theorien, Forschungsergebnisse. Wien.

Fortmüller, Richard (1997): Wissen und Problemlösen. Wien.

Friebel, Harry (1993): Der gespaltene Weiterbildungsmarkt und die Lebenszusammenhänge der Teilnehmer/-innen. In: Ders. (Hg.): Weiterbildungsmarkt und Lebenszusammenhang. Bad Heilbrunn/Obb, S. 1-35.

Fürntratt, Ernst (1974): Angst und instrumentelle Aggression. Basel.

Gallwey, Timothy W. (1974): Tennis und Psyche. Das innere Spiel. München.

Gemperle, Michael/Steckeisen, Peter (Hg.) (2006): Ein neues Zeitalter des Wissens? Kritische Beiträge zur Diskussion über die Wissensgesellschaft. Zürich.

Gergen, Kenneth (2002): Konstruierte Wirklichkeiten. Eine Hinführung zum sozialen Konstruktivismus. Stuttgart.

Gieseke, Wiltrud (2005): Professionalität – Paradoxien und Widersprüche in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Gutknecht-Gmeiner, Maria: Das Richtige richtig tun. Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. Dokumentation der 47. Salzburger Gespräche für Leiterinnen und Leiter in der Erwachsenenbildung. Wien, S. 12-34.

Gil, Thomas (1998): Einführung in philosophisches Denken – Erfahrung, Reflexion, Urteil, Handeln. München.

Gläser, Jochen/Laudel, Grit (2006): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Wiesbaden.

Glaserfeld, Ernst von (1985): Einführung in den Konstruktivismus. München/Oldenburg, Schriften der Carl Friedrich von Siemens Stiftung 5.

Glaserfeld, Ernst von (1987): Wissen, Sprache und Wirklichkeit. Arbeiten zum radikalen Konstruktivismus. Braunschweig/Wiesbaden/Vieweg.

Glaserfeld, Ernst von (1990): Zuerst muß man zu zweit sein. In: Systeme 4/2, S. 119-135.

Glaserfeld, Ernst von (1991): Wissen ohne Erkenntnis. In: Peschl, Markus (Hg.): Formen des Konstruktivismus in Diskussion. Wien, S. 24-31.

Glaserfeld, Ernst von (1996): Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme. Frankfurt am Main.

Glaserfeld, Ernst von (1997): Radikaler Konstruktivismus: Ideen, Ergebnisse, Probleme. Frankfurt am Main.

Glaserfeld, Ernst von (1997a): Wege des Wissens: Konstruktivistische Erkundungen durch unser Denken. Heidelberg.

Glaserfeld, Ernst von (1998): Die Wurzeln des „Radikalen“ am Konstruktivismus. In: Fischer, Hans R. (Hg.): Die Wirklichkeit des Konstruktivismus – Zur Auseinandersetzung um ein neues Paradigma. Heidelberg, S. 35-45.

Götz, Bernd (1970): John Deweys Philosophie der Erfahrung. Tübingen.

Haan, Gerhard de (2000): Vom Konstruktivismus zum Kulturalismus. Zukunftsfähigkeit eines kritischen Konstruktivismus für die Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: Bolscho, Dietmar/Haan, Gerhard de (Hg.): Konstruktivismus und Umweltbildung. Opladen, S. 153-183.

- Hägele, Helmut (1995): Experteninterviews in der öffentlichen Verwaltung: ausgewählte praktische Probleme. In: Brinkmann, Christian/Deeke, Axel/Völkel, Brigitte: Experteninterviews in der Arbeitsmarktforschung. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit. Nürnberg, S. 69-84.
- Hargens, Jürgen (1987): Die Wirklichkeit. Wahrheit oder Illusion? In: Psychologie heute 14. 4, S. 48-53.
- Harney, Klaus/Rahn, Sylvia (2003): Lebenslanges Lernen als Kultivierung von Wissen und Nichtwissen. In: Helsper, Werner/Hörster, Reinhard/Kade, Jochen: Ungewissheit: Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswist, S. 273-296.
- Harramach, Niki (2005): Coaching – Ausübung und Ausbildung – Rechtslage. In: Training Juli/Aug., S. 22.
- Hayakawa, Samuel Ichiyé (1990): Language in Thought and Action. San Diego.
- Heckhausen, Heinz (1974): Leistungen und Chancengleichheit. Göttingen.
- Heidenreich, Martin (2002): Merkmale der Wissensgesellschaft. In: Dobart, Anton (Hg.): Lernen in der Wissensgesellschaft. Innsbruck, S. 334-365.
- Helsper, Werner/Hörster, Reinhard/Kade, Jochen (Hg.) (2003): Ungewissheit: Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswist.
- Heß, Tatjana/Roth, Wolfgang L. (2001): Professionelles Coaching. Eine Expertenbefragung zur Qualitätseinschätzung und -entwicklung. Heidelberg.
- Hoffmann, Sarah G. (2005): Krisen, Irritationen, Störungen – Wie Querliegendes zur Erkenntnisquelle und Lernmöglichkeit wird. In: Baldauf-Bergann, Kristine/Küchler, Felicitas/Weber, Christel (Hg.): Erwachsenenbildung im Wandel – Ansätze einer reflexiven Weiterbildungspraxis. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Bd. 43. Baltmannsweiler/Hohengehren, S. 195-207.
- Holzkamp, Klaus (1989): Die »kognitive Wende« in der Psychologie zwischen neuer Sprachmode und wissenschaftlicher Neuorientierung. In: Forum Kritische Psychologie 23, S. 67-85.
- Holzkamp, Klaus (1993): Lernen – Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt am Main.

Holzkamp, Klaus (1995): Wider den Lehr-Lern-Kurzschluss: Interview zum Thema: Lernen. In: Arnold, Rolf (Hg.) (1996): Lebendiges Lernen. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Bd. 5. Hohengehren, S. 21-31.

Horster, Detlef (1994): Das Sokratische Gespräch in Theorie und Praxis. Opladen.

Hradil, Stefan (1995): Die Singlegesellschaft. München.

Humboldt, Wilhelm von (1903): Theorie der Bildung des Menschen. Gesammelte Schriften. Bd. 1. Berlin.

Hutmacher, Walo (2002): Welche Zukunft für die Schule? In: Dobart, Anton (Hg.): Lernen in der Wissensgesellschaft. Innsbruck, S. 170-223.

Jefferson, Gail (1973): A case of precision timing in ordinary conversation: Overlapped tag-positioned address terms in closing sequences. In: Semiotica 9, pp. 47-96.

Kade, Jochen (1991): Einige Überlegungen zur Adressaten- und Teilnehmerforschung angesichts der Universalisierung der Erwachsenenbildung. In: Institut für Erwachsenen-Bildungsforschung (Hg.): Erwachsenen-Bildungsforschung. Stand und Perspektiven. Bremen, S. 75-81.

Kade, Jochen (1993): Aneignungsverhältnisse diesseits und jenseits der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 39/3, S. 391-408.

Kade, Jochen (1997): Vermittelbar/Nicht-Vermittelbar – Vermitteln/Aneignen. Im Prozess der Systembildung des Pädagogischen. In: Luhmann, Niklas/Lenzen, Dieter (Hg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Frankfurt am Main, S. 30-80.

Kade, Jochen/Nittel, Dieter/Seitter, Wolfgang (1999): Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Stuttgart.

Kade, Jochen/Seitter, Wolfgang (2003): Jenseits des Goldstandards. Über Erziehung und Bildung unter den Bedingungen von Nicht-Wissen, Ungewissheit, Risiko und Vertrauen. In: Helsper, Werner/Hörster, Reinhard/Kade, Jochen: Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswist, S. 50-72.

Kast, Verena (1987): Der schöpferische Sprung. Vom therapeutischen Umgang mit Krisen. Olten.

Keeney, Bradford P. (1987): Ästhetik des Wandels. Hamburg.

Knorr-Cetina, Karin (1989): Spielarten des Konstruktivismus. In: Soziale Welt 40, S. 86-96.

- Korzybski, Alfred (1933): Science and Sanity. An introduction to Non-Aristotelian Systems and General Semantics. Lancaster.
- Kösel, Edmund (1993): Die Modellierung von Lernwelten. Ein Handbuch zur subjektiven Didaktik. Elztal-Dallau.
- Krause, Ulrike-Marie/Mandl, Heinz (2002): Lernkompetenz für die Wissensgesellschaft. In: Dobart, Anton (Hg.): Lernen in der Wissensgesellschaft. Innsbruck, S. 239-267.
- Krippendorff, Klaus (1991): Two paths in search of (the) meaning (of things). Prepared for Publication in the Proceedings of the 6th International Semiotics Congress. Passau.
- Kriz, Jürgen (1990): Pragmatik systemischer Therapie-Theorie. Teil II. Der Mensch als Bezugspunkt systemischer Perspektiven. In: System Familie 3, S. 97-107.
- Kriz Jürgen (1995): Muster personaler und interpersonaler Wirklichkeitskonstruktionen. In: Fischer, Hans R. (Hg.): Die Wirklichkeit des Konstruktivismus. Heidelberg, S. 63-82.
- Kriz, Jürgen (1999): Systemtheorie für Psychotherapeuten, Psychologen und Mediziner. Bern.
- Krüll, Marianne/Luhmann, Niklas/Maturana, Humberto R. (1987): Grundlagen der Theorie autopoietischer Systeme. Neun Fragen an Niklas Luhmann und Humberto Maturana und ihre Antworten. In: Zeitschrift für systemische Therapie 5, S. 4-25.
- Krüssel, Hermann (1993): Konstruktivistische Unterrichtsforschung. Der Beitrag des wissenschaftlichen Konstruktivismus und der Theorie der persönlichen Konstrukte für die Lehr-Lern-Forschung. Frankfurt am Main.
- Laing, Ronald D. (1975): Phänomenologie der Erfahrung. Frankfurt am Main.
- Laing, Ronald D./Phillipson, Herbert/Lee, Russell (1978): Interpersonelle Wahrnehmung. Frankfurt am Main.
- Leggewie, Claus (1993): mulit kulti. Spielregeln für die Vielvölkerrepublik. Berlin.
- Lenz, Werner (1999): On the road again. Mit Bildung unterwegs. Innsbruck/Wien.
- Lenzen, Dieter (1997): Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? Niklas Luhmann zum 70. Geburtstag. In: Zeitschrift für Pädagogik 43/6, S. 949-968.
- Liesner, Andrea/Wimmer, Michael (2003): Der Umgang mit Ungewissheit. In: Helsper, Werner/Hörster, Reinhard/Kade, Jochen (Hg.): Ungewissheit – Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswist, S. 23-49.

Lompscher, Joachim/Rückriem, Georg (Hg.) (1977): Denken und Sprechen von Wygotski, Lew Semjonowitsch (1934) Moskau. Übersetzt aus dem Russischen von Joachim Lompscher und Georg Rückriem. Frankfurt am Main.

Loos, Wolfgang (1991): Coaching für Manager. Problembewältigung unter vier Augen. Landberg/Lech.

Luhmann, Niklas (1976): Einfache Sozialsysteme. In: Auwärter, Manfred/Kirsch, Edit/Schröter, Klaus (Hg.): Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identität. Frankfurt am Main, S. 284-324.

Luhmann, Niklas (1981): Soziologische Aufklärung. Bd. 3. Opladen.

Luhmann, Niklas (1984): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt am Main.

Luhmann, Niklas (1986): The autopoiesis of social systems. In: Geyer, Felix/Zouwen, Johannes van der (Hg.): Sociocybernetic Paradoxes. Observation, Control and Evolution of Self-steering Systems. London, pp. 172-192.

Luhmann, Niklas (1988): Ökologische Kommunikation – kann die moderne Gesellschaft sich auf ökologische Gefährdungen einstellen. Opladen.

Luhmann, Niklas (1990): Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt am Main.

Luhmann, Niklas/Namiki, Mikio/Redder, Volker/Varela, Francisco (1990): Beobachter. Konvergenz der Erkenntnistheorien. München.

Mader, Wilhelm (1997): Von der zerbrochenen Einheit des Lehrens und Lernens. In: Nuissl, Ekkehard [u.a]: Pluralisierung des Lehrens und Lernens. Bad Heilbrunn, S. 61-81.

Marlinghaus, Robert/Stahl, Günther (2000): Coaching von Führungskräften: Anlässe, Methoden, Erfolg. In: Zeitschrift für Führung und Organisation 4/2000, S. 199-207.

Maturana, Humberto R. (1975): The organisation of the living. A theory of the living organisation. In: International Journal of Man-Machine Studies 7/1975, pp. 313-332.

Maturana, Humberto R. (1978a): Cognition. In: Hejl, P. M./Köck, W. K./Roth, G. (Hg.): Wahrnehmung und Kommunikation. Frankfurt am Main, S. 29-49.

Maturana, Humberto R. (1978b): Biology of Language: The Epistemology of Reality. In: Miller, George A./Lenneberg, Elisabeth (Hg.): Psychology and Biology of Language and Thought: Essays in Honor of Eric Lenneberg. New York, pp. 27-63.

- Maturana, Humberto R. (1982): Erkennen – Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. Ausgewählte Arbeiten zur biologischen Epistemologie. Braunschweig/Wiesbaden.
- Maturana, Humberto R./Varela, Francisco (1987): Der Baum der Erkenntnis. Bern/München/Wien.
- Maturana, Humberto R. (1990): The Biological Foundations of Self Consciousness. In: Luhmann, Niklas/Namiki, Miki/Redder, Volker/Varela, Francisco: Beobachter: Konvergenz der Erkenntnistheorien. München, S. 47-117.
- Maturana, Humberto R. (1996): Kognition. In: Schmidt, Siegfried J. (Hg.): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt am Main, S. 89-118.
- Maturana, Humberto R. (1996a): Biologie der Sozialität. In: Schmidt, Siegfried J. (Hg.): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt am Main, S. 287-302.
- Meuener, Erhard (1987): Wie aus Schwäche Stärke wird. Vom Umgang mit Lebenskrisen. Hamburg.
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (1997): Das Experteninterview – Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München, S. 481-489.
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (2005): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. In: Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hg.): Das Experteninterview. Wiesbaden, S. 71-94.
- Mitterer, Josef (2000): Der radikale Konstruktivismus: „What difference does it make?“. In: Fischer, Hans R./Schmidt, Siegfried J. (Hg.): Wirklichkeit und Welterzeugung: in memoriam Nelson Goodman. Heidelberg, S. 60-64.
- Montada, Leo (1982): Themen, Traditionen, Trends. In: Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hg.): Entwicklungspsychologie. München, S. 3-88.
- Nolda, Sigrid (2001): Vom Verschwinden des Wissens in der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 47/1, S. 101-120.
- Nothdurft, Werner (1994): Herstellung der Beratungssituation. In: Nothdurft, Werner/Reitmeier, Ulrich/Schröder, Peter: Beratungsgespräche – Analyse asymmetrischer Dialoge. Tübingen, S. 7-86.

- Nuissl, Ekkehard (1999): Bildungsinstitutionen – Staat und selbstorganisiertes Lernen. In: Arnold, Rolf/Gieseke, Wiltrud (Hg.): Die Weiterbildungsgesellschaft. Neuwied, S. 3-15.
- Peschl, Markus F. (Hg.) (1990): Formen des Konstruktivismus in Diskussion. Wien.
- Pichler, Otmar (1996): Coaching im Krankenhaus. In: Müller, Matthias (Hg.): Personalmanagement im Unternehmen Krankenhaus. Wien, S. 177-192.
- Plath, Hans-Eberhard (1995): Zum „Experteninterview“ – Fragen und Anmerkungen zur Diskussion. In: Brinkmann, Christian/Deeke, Axel/Völkel, Brigitte: Experteninterviews in der Arbeitsmarktforschung. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit. Nürnberg, S. 85-89.
- Radatz, Sonja (2003): Beratung ohne Ratschlag – Systemisches Coaching für Führungskräfte und BeraterInnen. Wien.
- Rapoport, Anatol (1972): Bedeutungslehre – Eine semantische Kritik. New York.
- Rauen, Christopher (1999): Coaching – Innovative Konzepte im Vergleich. Göttingen.
- Rauen, Christopher (2003): Coaching. Göttingen.
- Rauen, Christopher (2003a): Unterschiede zwischen Coaching und Psychotherapie. In: OSC Organisationsberatung Supervision Coaching 10/3, S. 289-292.
- Rauen, Christopher (Hg.) (2005): Handbuch Coaching. 3. Auflage. Göttingen.
- Reich, Kersten (1998): Die Ordnung der Blicke: Perspektiven des interaktionistischen Konstruktivismus. Bd. 2. Neuwied.
- Reinmann-Rothmeier, Gabi/Mandl, Heinz (1997): Lehren im Erwachsenenalter. In: Weinert, Franz/Mandl, Heinz (Hg.): Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen/Hogrefe, S. 355-403.
- Rheinberg, Falko (2006): Motivation. Grundriss der Psychologie. Bd. 6. Stuttgart.
- Rieckmann, Heijo (2004): Herausforderung: Dynaxity. Leben in einer dynamischen und komplexen Welt. In: Christ und Wirtschaft 1, S. 6-11.
- Riegas, Volker (1993): Das Nervensystem – offenes oder geschlossenes System? In: Riegas, Volker/Vetter, Christian (Hg.): Zur Biologie der Kognition. Ein Gespräch mit Humberto R. Maturana und Beiträge zur Diskussion seines Werkes. Frankfurt am Main, S. 99-115.

Risse, Karen (2000): Coaching – eine Beratungsmethode für die direkte Arbeit mit Klienten/-innen? Eine Untersuchung der Übertragbarkeit von Methoden aus dem Managementbereich auf die Soziale Arbeit am Beispiel von zwei Einrichtungen für Arbeitssuchende. Lüneburg, unveröff. Mag.-Arbeit.

Rogers, Carl (1988): Lernen in Freiheit. Zur inneren Reform von Schule und Universität. Frankfurt am Main.

Roth, Gerhard (1990): Das konstruktive Gehirn. In: Schmidt, Siegfried (Hg.) (1992): Gedächtnis. Frankfurt am Main, S. 277-336.

Roth, Gerhard (1992): Das konstruktive Gehirn. Neurobiologische Grundlagen von Wahrnehmung und Erkenntnis. In: Schmidt, Siegfried (Hg.): Kognition und Gesellschaft: Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt am Main, S. 277-336.

Roth, Gerhard (1996): Die Konstitution von Bedeutung im Gehirn. In: Schmidt, Siegfried (Hg.): Gedächtnis. Frankfurt am Main, S. 360-370.

Roth, Gerhard (1996a): Erkenntnis und Realität. Das reale Gehirn und seine Wirklichkeit. In: Schmidt, Siegfried (Hg.): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt am Main, S. 229-255.

Roth, Gerhard (1999): Das Gehirn und seine Wirklichkeit: Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen. Frankfurt am Main.

Roth, Gerhard (2000): Das Gehirn und seine Welt. In: Fischer, Hans R./Schmidt, Siegfried (Hg.): Wirklichkeit und Welterzeugung: in memoriam Nelson Goodman. Heidelberg, S. 165-173.

Rusch, Gerhard (1992): Auffassen, Begreifen und Verstehen. Neue Überlegungen zu einer konstruktivistischen Theorie des Verstehens. In: Schmidt, Siegfried (Hg.): Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus 2. Frankfurt am Main, S. 214-256.

Rusch, Gerhard (2000): Verstehen. Zum Verhältnis von Konstruktivismus und Hermeneutik. In: Fischer, Hans R./Schmidt, Siegfried (Hg.): Wirklichkeit und Welterzeugung: in memoriam Nelson Goodman. Heidelberg, S. 350-363.

Sassen, Hans von (1998): Coaching als Problemlösungs- und Entscheidungshilfe. In: Vogelaer, Werner (Hg.): Coaching-Praxis. Führungskräfte professionell begleiten, beraten, unterstützen. Neuwied/Wien, S. 75-102.

Sassen, Hans von/Vogelauer, Werner (1998): Coaching – ganzheitlich gesehen. In: Vogelauer, Werner (Hg.): Coaching-Praxis. Führungskräfte professionell begleiten, beraten, unterstützen. Neuwied/Wien, S. 9-40.

Satir, Virginia/Baldwin, Michele (1991): Familientherapie in Aktion, die Konzepte von Virginia Satir in Theorie und Praxis. Paderborn.

Schäffter, Ortfried (1985): Lehrkompetenz in der Erwachsenenbildung als Sensibilität für Fremdheit. In: Claude, Armand [u.a.] (Hg): Sensibilisierung für Lehrverhalten. Bonn, S. 41-52.

Schäffter, Ortfried (1994): Bedeutungskontexte des Lehrens und Lernens. In: Hessische Blätter für Volksbildung 44/1994, S. 4-15.

Schäffter, Ortfried (1997): Das Eigene und das Fremde – Lernen zwischen Erfahrungswelten. Aufsätze zu einer Theorie der Fremderfahrung. Studien zur Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik aus der Humboldt Universität zu Berlin. Bd. 11. Berlin.

Schiermann, Christiane (2002): Lernen in der Wissensgesellschaft – Wissen in der lernenden Gesellschaft. In: Dobart, Anton (Hg.): Lernen in der Wissensgesellschaft. Beiträge des OECD/CERI Regionalseminars für deutschsprachige Länder in Esslingen vom 8.-12. Oktober 2001. Innsbruck, S. 15-31.

Schimank, Uwe (1996): Theorien gesellschaftlicher Differenzierung. Opladen.

Schlippe, Arist/Schweitzer, Jochen (2003): Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung. Göttingen.

Schmidt, Gunther (2003): Vorwort. In: Beratung ohne Ratschlag: Systemisches Coaching für Führungskräfte und BeraterInnen. Wien, S. 13-23.

Schmidt, Siegfried (1985): Vom Text zum Literatursystem. Skizze einer konstruktivistischen (empirischen) Literaturwissenschaft. In: Einführung in den Konstruktivismus. München/Oldenburger, S. 147-166.

Schmidt, Siegfried (Hg.) (1987): Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt am Main.

Schmidt, Siegfried (1992): Der Kopf, die Welt, die Kunst. Wien.

Schmidt, Siegfried (1993): Der beobachtete Beobachter. Zu Text, Kommunikation und Verstehen. In: Riegas, Volker/Vetter, Christian (Hg.): Zur Biologie der Kognition. Ein

Gespräch mit Humberto R. Maturana und Beiträge zur Diskussion seines Werkes. Frankfurt am Main, S. 308-328.

Schmidt, Siegfried (1994): Kognitive Autonomie und soziale Orientierung. Konstruktivistische Bemerkungen zum Zusammenhang von Kognition, Kommunikation, Medien und Kultur. Frankfurt am Main.

Schmidt, Siegfried (1996): Der Radikale Konstruktivismus. Ein neues Paradigma im interdisziplinären Diskurs. In: Ders. (Hg.): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt am Main, S. 11-88.

Schmidt, Siegfried (1996a): Kognitive Autonomie und soziale Orientierung. Konstruktivistische Bemerkungen zum Zusammenhang von Kognition, Kommunikation, Medien und Kultur. Frankfurt am Main.

Schmidt, Siegfried (1996b): Gedächtnisforschung. Positionen, Probleme, Perspektiven. In: Ders. (Hg.): Gedächtnis. Probleme und Perspektiven der interdisziplinären Gedächtnisforschung. Frankfurt am Main, S. 9-55.

Schmidt, Siegfried (1998): Die Zählung des Blicks. Frankfurt.

Schmitz, Enno (1984): Erwachsenenbildung als lebensweltlicher Erkenntnisprozeß. In: Schmitz, Enno/Tietgens, Hans (Hg.): Erwachsenenbildung. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 11. Stuttgart, S. 95-123.

Schön, Donald (1987): Educating the reflective practitioner. San Francisco.

Schreyögg, Astrid (1997): Coaching – Fitting für Führungskräfte. In: Report Psychologie 4/1997, S. 316-319.

Schreyögg, Astrid (1999): Coaching. Eine Einführung für Praxis und Ausbildung. Frankfurt am Main/New York.

Schröder, Peter (1994): Perspektivendivergenzen in Beratungsgesprächen. In: Nothdurft, Werner/Rietmeier, Ulrich/Schröder, Peter: Beratungsgespräche: Analyse asymmetrischer Dialoge. Tübingen, S. 90-120.

Schulz von Thun, Friedemann (1998): Miteinander Reden 1 + 2. Reinbek bei Hamburg.

Schulze, Gerhard (1992): Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt am Main.

- Schüßler, Ingeborg (1998): Deutungslernen – „Ein Bemühen um die Kommunikation von Deutungssystemen“ in Lehr-Lern-Prozessen. In: Arnold, Rolf (Hg.): Lehren und Lernen im Modus der Auslegung: Erwachsenenbildung zwischen Wissensvermittlung, Deutungslernen und Aneignung. Hohengehren, S. 88-113.
- Schütz, Alfred/Luckmann, Thomas (1979): Strukturen der Lebenswelt. Bd. 1. Frankfurt am Main.
- Schütz, Peter (2005): Brillenträger sind keine Augenärzte! In: Training Juli/Aug., S. 20-22.
- Seligman, Martin E.P. (1986): Erlernte Hilflosigkeit. 3. veränderte Auflage. München/Weinheim.
- Sennett, Richard (1998): Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin.
- Shazer, Steve de (1998): „...Worte waren ursprünglich Zauber“. Dortmund.
- Siebert, Horst (1983): Erwachsenenbildung als Bildungshilfe. Bad Heilbrunn/Obb.
- Siebert, Horst (1985): „Paradigmen der Erwachsenenbildung.“ In: Zeitschrift für Pädagogik 31, S. 577-596.
- Siebert, Horst (1988): Rückkehr zum Begriff ‚Erwachsenenbildung‘? In: Bildung und Erziehung 41/1, S. 13-17.
- Siebert, Horst (1991): Erwachsenenbildung und Weiterbildung. In: Roth, Leo (Hg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München, S. 629-639.
- Siebert, Horst (1994): Lernen als Konstruktion von Lebenswelten: Entwurf einer konstruktivistischen Didaktik. Frankfurt am Main.
- Siebert, Horst (1995): Ökopädagogik aus konstruktivistischer Sicht. In: Pädagogik und Schulalltag 50/4, S. 445-457.
- Siebert, Horst (1996): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung: Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Neuwied/Berlin.
- Siebert, Horst (1998a): Interpretationswerkstatt. In: Arnold, Rolf (Hg.): Lehren und Lernen im Modus der Auslegung: Erwachsenenbildung zwischen Wissensvermittlung, Deutungslernen und Aneignung. Hohengehren, S. 81-87.
- Siebert, Horst (1998b): Konstruktivismus – Konsequenzen für Bildungsmanagement und Seminargestaltung. In: DIE 14, S. 199-207.

Siebert, Horst (1999): Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis. Neuwied.

Simmerl, Claudia/Simmerl, Werner (2005): Coaching auf Ressource komm raus! Berlin.

Simon, Fritz B. (1998): Die Kunst, nicht zu lernen. In: Fischer, Hans R. (Hg.): Die Wirklichkeit des Konstruktivismus. Zur Auseinandersetzung um ein neues Paradigma. Heidelberg, S. 353-366.

Stadler, Michael/Kruse, Peter (1990): Über Wirklichkeitskriterien. In: Riegas, Volker/Vetter, Christian (Hg.): Zur Biologie der Kognition. Frankfurt am Main, S. 133-158.

Steinebach, Christoph (Hg.) (2006): Handbuch Psychologische Beratung. Stuttgart.

Stock, Ruth (2002): Coaching von Führungskräften: Mit System zum Erfolg. In: Personal - Zeitschrift für Human Resource Management 54/4, S. 30-36.

Stock, Johannes [u.a.] (Hg.) (1998): Delphi-Befragung 1996-1998. „Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft – Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen“. Integrierter Abschlussbericht im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Technologie. München/Basel.

Suhr, Martin (1994): John Dewey zur Einführung. Hamburg.

Taffertshofer, Andreas (2007): Das Coaching der Organisationen. Wozu Organisationen Coaching nutzen. München.

Tietgens, Hans (1983): Teilnehmerorientierung in Vergangenheit und Gegenwart. Berichte, Materialien, Planungshilfen der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes. Frankfurt am Main.

Tietgens, Hans (1998): Einleitung zur Interpretationswerkstatt. In: Arnold, Rolf (Hg.): Lehren und Lernen im Modus der Auslegung: Erwachsenenbildung zwischen Wissensvermittlung, Deutungslernen und Aneignung. Hohengehren, S. 8-24.

Tippelt, Rudolf (1997): Sozialstruktur und Erwachsenenbildung: Lebenslagen, Lebensstile und soziale Milieus. In: Brödel, Rainer: Erwachsenenbildung in der Moderne. Opladen, S. 53-69.

Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von/Reich, Jutta/Reupold, Andrea (2005): Heterogenität, Gerechtigkeit und Exzellenz. Länderbericht Deutschland der OECD/CERI-Seminarreihe: Lebenslanges Lernen in der Wissensgesellschaft. 26.09.-29.09.2005. Notwill (Schweiz). Innsbruck, S. 68-192.

- Thompson, Evan/Varela, Francisco (1992): Der Mittlere Weg der Erkenntnis. München.
- Titscher, Stefan (1997): Professionelle Beratung. Was beide Seiten vorher wissen sollten. Wien.
- Tulodziecki, Gerhard (Hg.) (1996): Neue Medien in den Schulen. Projekte-Konzepte-Kompetenzen. Gütersloh.
- Ulich, Dieter (1987): Krise und Entwicklung. Zur Psychologie der seelischen Gesundheit. München/Weinheim.
- Varela, Francisco (1979): Principles of Biological Autonomy. New York.
- Varela, Francisco (1990): Kognitionswissenschaft – Kognitionstechnik. Eine Skizze aktueller Perspektiven. Frankfurt am Main.
- Varela, Francisco J. (1991): Über die Natur und die Natur des Erkennens. In: Peschl, Markus (Hg.): Formen des Konstruktivismus in Diskussion. Wien, S. 88-107.
- Vierhaus, Rudolf (1972): Bildung. In: Brunner, Otto/Conze, Werner/Koselleck, Reinhard (Hg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Bd. 1. Stuttgart, S. 536-551.
- Vogel, Berthold (1995): „Wenn der Eisberg zu schmelzen beginnt...“. In: Brinkmann, Christian/Deeke, Axel/Völkel, Brigitte: Experteninterviews in der Arbeitsmarktforschung. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit. Nürnberg, S. 73-83.
- Vogel, Norbert (1998): Organisation und Entwicklung in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn.
- Vogelauer, Werner (Hg.) (1998): Coaching-Praxis. Führungskräfte professionell begleiten, beraten und unterstützen. Neuwied/Wien.
- Völker, Ulrich (1977): Kann man den Menschen humanisieren? In: Psychologie Heute 8/1977, S. 34-39.
- Wallner, Ferdinand (1990): Acht Vorlesungen zum Konstruktiven Realismus. Wien.
- Wallner, Ferdinand (2000): Die konstruktive Wende in der Philosophie – Der konstruktive Realismus. In: Fischer, Hans R./Schmidt, Siegfried J. (Hg.): Wirklichkeit und Welterzeugung: in memoriam Nelson Goodman. Heidelberg, S. 85-96.

Watzlawick, Paul (1985): Wirklichkeitsanpassung oder angepasste „Wirklichkeit“ In: Förster, Heinz [u.a.] (Hg.): Einführung in den Konstruktivismus. München/Oldenburg, S. 89-107.

Watzlawick, Paul/Beavin, Janet H./Jackson, Don D. (1996): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern.

Watzlawick, Paul/Weakland, John H./Fisch, Richard (1984): Lösungen. Zur Theorie und Praxis menschlichen Wandels. Bern.

Weck, Michael (1995): Das hermeneutische Gespräch in der empirischen Sozialforschung: Das arbeitsmarktpolitische Verhalten der Arbeitgeberverbände nach der Vereinigung. In: Brinkmann, Christian/Deeke, Axel/Völkel, Brigitte: Experteninterviews in der Arbeitsmarktforschung. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit. Nürnberg, S. 35-50.

Whitmore, John (1994): Coaching für die Praxis – Eine klare, prägnante und praktische Anleitung für Manager, Trainer, Eltern und Gruppenleiter. Frankfurt am Main.

Willke, Helmut (2004): Supervision der intelligenten Organisation – Supervision in der wissensbasierten Organisation. In: Kerting, Heinz/Neumann, Heidi (Hg.): Supervision intelligenter Systeme. Supervision, Coaching, Organisationsberatung. Aachen/Nordlingen, S. 15-30.

Wittpoth, Jürgen (2006): Einführung in die Erwachsenenbildung. Stuttgart.

Wyrwa, Holger (1995): Konstruktivismus und Schulpädagogik. Eine Allianz für die Zukunft. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.): Lehren und Lernen als konstruktive Tätigkeit. Soest, S. 15-45.

Wyrwa, Holger (1995): Pädagogik, Konstruktivismus und kognitive Sicherheit. Zur kognitiven Autonomie in pluralistischen Gesellschaftssystemen. Entwurf einer konstruktivistischen Denkerziehung. Aachen.

Ziegerhofer, Michael (2002): Deweys nachmetaphysische Philosophie der Erfahrung. Graz.

Ziehe, Thomas/Stubenrauch, Herbert (1982): Plädoyer für ungewöhnliches Lernen. Reinbek bei Hamburg.

Ziemke, Axel/Stöber, Konrad (1992): System und Subjekt. In: Schmidt, Siegfried (Hg.): Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus 2. Frankfurt am Main, S. 42-75.

9.2 Internetquellen

Angel, Stefan/Steiner Karin (2007): Qualität in der Planung, Durchführung und Evaluierung von Berufsorientierungs- und Aktivierungsmaßnahmen. Ergebnisse aus den QUINORA-Praxisworkshops. (Hg.): Arbeitsmarktservice Österreich, Wien. Online im Internet: URL: <http://www.ams-forschungsnetzwerk.at/downloadpub/info103.pdf>. [2008-01-13]

Abif [Analyse, Bildung und interdisziplinäre Forschung] (Hg.) (2006): Praxishandbuch: Methoden der allgemeinen Berufs- und Arbeitsmarktorientierung. Wien. Online im Internet: URL: <http://www.abif.at/deutsch/download/downloadbildung.asp>. [2007-08-22]

Arbeitsmarktservice Österreich (Hg.) (2007): Geschäftsbericht 2006. Mit Power am Arbeitsmarkt. Wien. Online im Internet: URL: <http://www.ams.at/neu/4441.htm>. [2007-08-22]

Conrad, Horst (Hg.) (2007): Etymologie Portal. Coach, Coaching, Kutsche, coche (W2) Online im Internet: URL: http://www.etymologie.info/~e/d/_de-manage.html [2007-08-22].

Deutscher Bundesverband für Coaching e.V. (Hg.): Definition Coaching. Online im Internet: URL: <http://www.dbvc.de/cms/>. Frankfurt am Main. [2007-08-22].

Harper, Douglas (Hg.) (2001): Online Etymology Dictionary. Online im Internet: URL: <http://www.etymonline.com> [2007-08-22].

International Coach Federation (ICF) (Hg.) (2007): What is Coaching. Online im Internet: URL: <http://www.coachfederation.org/ICF/>.

International Coach Federation Österreich (ICF-A) (Hg.) (2004): Die ICF-Philosophie und – Definition von Coaching. Online im Internet: URL: <http://www.coachfederation.at/über-icf> [2007-08-22]

Mosberger, Brigitte/Sturm, René (2006): Zwischen Lifelong Learning, Qualitätsdebatte und Werkvertrag. Beiträge im Anschluß an die Fachtagung "Kompetenzen, Berufsfelder und Arbeitsbedingungen von TrainerInnen" vom 5. Oktober 2005 in Wien, AMS report 53, (Hg.): Arbeitsmarktservice Österreich, Wien. Online im Internet: URL: <http://www.abif.at/deutsch/download/publikationen.asp?rubrik=arbeit> [2008-01-13]

Österreichischer Dachverband für Coaching (ACC-Austrian Coaching Council) (Hg.) (2007): Coach-Datenbank. Online im Internet: URL: <http://www.coachingdachverband.at> [2007-08-22]

Österreichischer Dachverband für Coaching (ACC-Austrian Coaching Council) (Hg.) (2007a) : Coaching Definition. Online im Internet: URL: <http://www.coachingdachverband.at/coachingdefinition.asp>. [2007-08-22]

Österreichischer Dachverband für Coaching (ACC-Austrian Coaching Council) (Hg.) (2007b): Berufsanerkennung. Online im Internet: URL: <http://www.coachingdachverband.at/downloads/berufsanerkennung.pdf> [2007-08-22]

PEF Privatuniversität für Management (2004): Forschungsbericht: Bedeutung und Einsatz von Coaching in der Personalentwicklung. Wien. Online im Internet: URL: <http://www.pef.at/news.aspx>. [2007-08-22]

Random House (Hg.) (2005): The daily word of mavens. Coach. Online im Internet: URL: <http://www.randomhouse.com/wotd/index> [2006-02-02].

Rauen, Christopher (2004): Grundwerte im Coaching. Online im Internet: URL: <http://www.coaching-newsletter.de/archiv/2004/2004-06> [2007-08-18].

Rauen, Christopher (Hg.) (2007): Coaching-Report. Online im Internet: URL: <http://www.coaching-report.de>. [2007-08-22].

Rauen, Christopher (Hg.) (2007a): Coach-Datenbank. Online im Internet: URL: <http://www.coach-datenbank.de>. [2007-08-22].

Rauen, Christopher (Hg.) (2007b): Coaching-Index. Online im Internet: URL: <http://www.coaching-index.de>. [2007-08-22].

Reich, Kersten (Hg.) (2007): Methodenpool. Online im Internet: URL: <http://www.methodenpool.uni-koeln.de>. [2008-01-14].

Rosinger, Robert (2006): Funktionsprofil Coach. In: Bundesministerium für Unterricht Kunst und Kultur/Bundesinstitut für Erwachsenenbildung/EDUCON/Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (bifeb) (Hg.): Erwachsenenbildung.at. Das Portal für Lehren und Lernen Erwachsener. Online im Internet: URL: http://www.erwachsenenbildung.at/berufsfeld/berufsbild/funktionsprofil_coach.php . [2007-08-22].

Steiner, Karin / Weber, Maria (u.a) (2006): Zufriedenheit, Einkommenssituation und Berufsperspektiven bei Neuen Erwerbsformen in Wien, Zusammenfassung. (Hg.): Arbeitsmarktservice Österreich, Wien. Online im Internet: URL: <http://www.abif.at/deutsch/download/publikationen.asp?rubrik=arbeit> [2008-01-13]

Verein Deutsche Sprache e.V. (Hg.) (2007): Argumente zur deutschen Sprache. XVI „Englische Wörter im Deutschen („Denglisch“) machen die deutsche Sprache „modern““. Online im Internet: URL: <http://www.vds-ev.de/denglisch/index.php> [2007-08-22].

Wirtschaftskammern Österreich/Fachverband Unternehmensberatung und Informationstechnologie (2004): Berufsbild Unternehmensberatung. Online im Internet: URL http://infopool.wkv.at/easyLink/document_view.php?ID=eTHvqcAf&USER=ANG&type=application/pdf&name=Homepage_UB_Berufsbild [2007-08-22].

Wirtschaftskammer Österreich/Fachverband Unternehmensberatung und Informationstechnologie (Hg.) (2006): Jahresbericht. UBIT 2005 <http://www.wko.at/ubit/FV/jahresbericht2005.pdf> [2007-08-22]

Wirtschaftskammern Österreich/Allgemeiner Fachverband des Gewerbes (Hg.) (2006a): Informationsblatt für Gewerbebehörden Nr. 2 vom 20. März 2006. Tätigkeitskatalog des Gewerbes der Lebens- und Sozialberatung (§ 119 GewO 1994). Online im Internet: URL: <http://www.lebensberater.at/taetigkeitskatalog.pdf>. [2007-08-22]

10 ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abb. 1: Der Anlass für Coaching	17
Abb. 2: Der Unterschied zwischen Training, Coaching und Fachberatung	23
Abb. 3: Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Coaching und Psychotherapie	24
Abb. 4: Normatives Paradigma im Vergleich mit Interpretativem Paradigma	46
Abb. 5: Beratung unter dem Einfluss von Behaviorismus, Kognitivismus und Konstruktivismus	49
Abb. 6: Lernen bei Kindern und Erwachsenen	58
Abb. 7: Lernen en-passant und intentional	67
Abb. 8: Ideal und Realität im Coaching	168

11 ANHANG

11.1 Interviewleitfaden

Allgemeine Fragen:

0. Eingangsfrage: Fragen zum Profil

1. Der Begriff „Coaching“ wird zur Zeit sehr häufig verwendet. Was verstehen denn Sie persönlich unter „Coaching“?
2. Wenn Sie nun an Ihre Arbeit mit Arbeitssuchenden denken: Welche Interventionen oder Haltungen haben sich für Sie in dieser Arbeit als nützlich erwiesen?

Zielgruppe/Spezifika:

3. Was macht aus Ihrer Sicht die Besonderheit des „Coachings mit Arbeitslosen“ aus?
4. Wie gehen Sie damit um, wenn KlientInnen/KundInnen passiv oder demotiviert sind?
5. Wie gehen Sie im Coaching mit Arbeitssuchenden mit Widerstand gegen Veränderung um?
6. Hat der Coachingverlauf Konsequenzen gegenüber dem AMS?

Ziele/Orientierung/Umsetzung:

7. Was sind Ihre Ziele beim Coaching mit Arbeitssuchenden?
8. Ist es für Sie ein Ziel, Haltungen und Denkmuster Ihrer KundInnen/KlientInnen zu ändern? Wenn ja, wie machen Sie das?
9. Fördern Sie im Coachinggespräch gezielt die Autonomie und Selbstständigkeit Ihrer KundInnen/KlientInnen? Wenn ja, wie machen Sie das?
10. Versuchen Sie im Coaching, die Arbeitsaufnahme selbst als Ziel einzubringen, auch wenn der Klient das nicht selber einbringt? Wenn ja, wie machen Sie das?
11. Unterscheiden Sie zwischen Beratung und Coaching?
12. Glauben Sie, dass im Coachinggespräch mit Arbeitssuchenden eine Orientierung an äußeren Normen oder Werten notwendig ist, um eine Zukunft der Gesellschaft abzusichern? Im Sinne von: Wie viel Orientierung von außen braucht der Mensch?
13. Können Sie nach dem Coachinggespräch abschätzen, ob es zu einer Verhaltensveränderung kommen wird? Inwiefern können Sie das?

Bewertungsfrage/Ausblick:

14. Wie bewerten Sie Ihre Erfahrungen mit Coaching mit Arbeitssuchenden auf einer Skala von 1 (völlig unbefriedigend) bis 10 (sehr zufrieden stellend)? Mit welcher Begründung?
15. Was würde es brauchen, um Coaching als Werkzeug für die Arbeit mit Arbeitssuchenden zu verbessern?