

Alica Ryba
David Ginati | Daniel Pauw
Stephan Rietmann (Hrsg.)



Professionell coachen – konkret

Das Fall- und Reflexionsbuch:
Vom Erfahrungswissen
zur Handlungskompetenz

Coaching
im Dialog

WEITERBILDUNG · QUALIFIKATION

BELTZ

Leseprobe aus: Ryba, Ginati, Pauw, Rietmann, Professionell coachen - konkret, ISBN 978-3-407-36560-6
© 2014 Beltz Verlag, Weinheim Basel
<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-36560-6>

Coaching zwischen Planung und Intuition

*»Ein frühes Ahnen geht dem späteren Wissen voraus.«
Alexander von Humboldt*

Bei der Betrachtung der Coachingexpertise begegnen sich zwei unterschiedliche Perspektiven. Einerseits wird vom Beratungsformat Coaching erwartet, dass es wissenschaftlich gewonnene Erkenntnisse anwendet. Andererseits lässt sich die Coachingpraxis von erfahrenen Kollegen – gerade aus der Perspektive von beobachtenden Anfängern in diesem Metier – als eine »Kunst« betrachten. Das behauptete Spannungsverhältnis lässt sich genauer so formulieren: Auf der einen Seite ist die im Entstehen begriffene, junge Profession Coaching eine projektförmige Wissenschaft mit Wurzeln in den Disziplinen Psychologie, Betriebswirtschaftslehre, Lern- und Veränderungstheorie, Organisationswissenschaft, Kommunikationstheorie etc. und orientiert sich – je nach theoretischer Ausprägung der jeweiligen Coachingschule – strikt oder weniger strikt am natur- bzw. sozialwissenschaftlichen Theorie- und Methodenverständnis. Immer mehr sehen sich auch die Coachingpraktiker einer Effizienzkontrolle unterzogen und müssen für wissenschaftlich fundierte Qualitätssicherung sorgen.

Auf der anderen Seite geht es beim Coachinghandeln um ein im höchsten Maße subjektives Geschehen, das keinen im üblichen Sinne gesetzmäßigen Ablauf darstellt und sich nur begrenzt experimentell reproduzieren lässt. Man könnte sagen, dass das Coaching einer gewissermaßen novellistischen Kunst gleicht, denn es geht gerade um die individuelle Einzigartigkeit des Geschehens. Diese Einzigartigkeit ist jedoch keineswegs zufällig und beliebig, in ihr drückt sich vielmehr Allgemeines in einer eigentümlichen Weise aus. Professionelles Handeln im Coaching geht vermutlich über das bloße Befolgen eines wissenschaftlichen Regelwerks hinaus, gleicht einem heuristischen Suchprozess, der mithilfe der Erkenntnisse der Kreativitätsforschung besser zu verstehen ist.

Hubert Dreyfus, ein Kritiker der Künstliche-Intelligenz(KI)-Forschung, wählte einen Expertenforschungsansatz, da der Problemlöseansatz in der KI-Forschung schnell an seine Grenzen stieß. Die künstliche Intelligenz des Computers wurde der *leibhaftigen* Intelligenz des Menschen, seiner Fähigkeit zu leibhaftiger Situationserfahrung gegenübergestellt. In phänomenologischen Untersuchungen von Experten unterschiedlicher Professionen (Schachspieler, Autofahrer, Wirtschaftsmanager, Krankenpflegepersonal etc.) wurde deren Entwicklung vom Anfänger-

stadium bis zur Meisterschaft nachgezeichnet. Unabhängig vom Tätigkeitsbereich ließen sich fünf Stufen des Fertigkeitserwerbs finden.

Nur Anfänger handeln demnach nach dem Modell des Problemlösens. Sie gehen nach festen Regeln vor und unterscheiden rational nach den zur Verfügung stehenden Alternativen. Mit zunehmender Kompetenz orientieren sich Fachleute nicht mehr an Regelwissen, sondern gehen situationsgebunden, innovativ und ganzheitlich vor: »Wenn keine außergewöhnlichen Schwierigkeiten auftauchen, lösen Experten weder Probleme noch treffen sie Entscheidungen; sie machen einfach, was normalerweise funktioniert ...« (Dreyfus/Dreyfus, zitiert nach Legewie/Ehlers 1999, S. 318). Experten bringen ihr Erfahrungswissen mit einer hohen emotionalen Beteiligung in die Arbeit ein. Bei ihnen finden wir kaum routiniertes Arbeiten, sondern sie sind leidenschaftlich bei der Sache. Es stellt sich nun die Frage, wie bei Experten neben der Intuition auch Fachwissen und Reflexion zum Tragen kommen. Dreyfus und Dreyfus nennen dies »besonnene Rationalität«, es handelt sich nicht um Problemlösen, sondern um die kritische Betrachtung der eigenen Intuitionen. »Eine solche besonnene Rationalität versucht nicht, Situationen in kontextfreie Elemente zu zerlegen, sondern ganze Situationen zu erfassen« (Dreyfus/Dreyfus, zitiert nach Legewie/Ehlers 1999, S. 319).

Der Begriff der Intuition wird häufig als unspezifischer Sammelbegriff verwendet, wenn Verhalten von Menschen weder von außen – durch Beobachter – noch von innen – aus der Perspektive des Agenten – erklärbar erscheint. Routinisierte und habitualisierte Handlungsabläufe sind dies nicht. Ungewöhnliche und zugleich zielführende Ideen werden sichtbar. Ein Beobachter wird Intuition attribuieren, wenn beobachtetes Verhalten jenseits der eigenen üblichen emotionalen und kognitiven Bahnungen und Assoziationsketten verläuft. Staunen, Überraschung, Verblüffung mögen als typische Reaktionen gelten, wenn unerwartetes Verhalten erlebt wird.

Moderne Theorien zur Intuition beschreiben ein konstruktives Zusammenarbeiten von Emotion und Kognition (Chiompi 1997), das Abrufenkönnen von Informationen, die wir irgendwann über unsere Sinne aufgenommen haben, ein Bündel an kreativen und meist vorbewussten Kompetenzen und Wissensbeständen, kurz: Intuition ist unbewusste, zielgerichtete Informationsverarbeitung (Hänsel/Zeuch 2002). Intuition beruht also auf Erfahrung und Wissen. Der schöpferische Akt besteht jedoch aus neuen Verbindungen, die zwischen Bekanntem hergestellt werden und durch die etwas noch nie da Gewesenes entsteht. Im Moment höchster Kreativität verschmilzt schließlich die Intuition mit dem Verstand und gebiert – den Fortschritt. Intuition ist also keine schlagartige Erkenntnis, sondern das Resultat harter Arbeit (Traufetter 2009). So betrachtet ist Coaching Wissenschaft und Kunst zugleich. Wie anders kann die Beziehungsgestaltung, das Lösen komplexer beruflicher Fragestellungen, die Entwicklung neuer Ideen oder

Coaching zwischen Planung und Intuition

das Gespür für das richtige Timing erklärt werden, als es auch als inkorporiertes, körperliches Wissen, als »embodied intelligence« zu begreifen.

Ziel dieses Buches ist es, das implizite Wissen erfahrener Coaches sichtbar zu machen, ihre Routinen und Denkgewohnheiten zu zeigen, indem ihre Interventionen von ihnen selbst und von anderen hinterfragt werden. Auf diese Weise soll das intuitive Vorgehen der Coachingexperten transparent gemacht, abgebildet und nachvollziehbar gemacht werden. Stimuliert werden so Lernprozesse, die den Leser auf dem Weg zur Expertenschaft begleiten.

»Nicht vieles zu wissen, sondern vieles miteinander in Berührung zu bringen ist die Quelle des Schöpferischen.« Hugo von Hofmannsthal

Kassel im Mai 2014
Heidi Möller

Literatur



Chiompi, L.: *Die emotionalen Grundlagen des Denkens: Entwurf einer fraktalen Affektlogik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1997

Dreyfus, H. L./Dreyfus, S. E.: *Künstliche Intelligenz – Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition*. Reinbek: Rowohlt 1987

Hänsel, M./Zeuch, A./Schweitzer, J.: *Erfolgsfaktor Intuition. Geistesblitze in Organisationen*. Zeitschrift für Organisationsentwicklung, 1, 2002, 40–51

Legewie, H./Ehlers, W.: *Knaurs moderne Psychologie*. München: Droemer Knaur 1999

Traufetter, G.: *Intuition – Die Weisheit des Gefühls*. Reinbek: Rowohlt 2009

Einleitung

»Coaching im Dialog – Vom Erfahrungswissen zur Handlungskompetenz« – dieser wichtige Leitgedanke der beiden Bände »Professionell coachen« findet in diesem zweiten Band seine Fortführung und Konkretisierung. Professionelles Handeln von Coaches wurde im Dialog mit 50 Experten im ersten Band diskutiert und in seinen verschiedenen Facetten beleuchtet. Um in realen Coachingsituationen professionell handeln zu können, muss theoretisches Wissen auch mit praktischen Erfahrungen verknüpft sein. Daher steht in diesem Band der wechselseitige Austausch zwischen erfahrenen Senior Coaches und Coachingeinsteigern über praktische Fälle im Mittelpunkt. Die intensive Reflexion von Coachingprozessen ist nicht nur für die Entwicklung zum Coachingexperten maßgeblich, sondern darüber hinaus auch ein wichtiges Qualitätssicherungsinstrument. Coaching selbst wird von vielen Autoren nicht zuletzt auch als Maßnahme zur Förderung der Selbstreflexion des Klienten verstanden.

Michael Polanyi, der »Entdecker« des impliziten Wissens, fasst eine wichtige Erkenntnis in dem vielzitierten Satz »We know more than we can tell« zusammen. Implizites Wissen ist erfahrungsgebunden und wird meist durch learning by doing erworben. Deshalb ist dieses Wissen seinen Trägern häufig nicht bewusst und nur sehr schwer in Worte zu fassen. Insbesondere Coachingexperten verfügen über komplexes implizites Wissen, das ihnen in Fleisch und Blut übergegangen ist und ihnen eine fast mühelose, intuitive Prozesssteuerung ermöglicht. Coachingeinsteiger benötigen hingegen deutlich mehr mentale Ressourcen für die Gestaltung ihrer Coachingsitzungen und erarbeiten sich erst mit der Zeit durch reflektierte Praxis einen handlungsleitenden Erfahrungsschatz. Bei der Übernahme erster realer Fälle stellen sich viele Fragen zum praktischen Vorgehen und zur professionellen Steuerung eines Coachings. Dieses Buch soll ein Beitrag dazu sein, diese Lücke zu schließen, und den Weg zur Coachingexpertise erleichtern. Die Darstellung der praktischen Fälle ist so konzipiert, dass das implizite Erfahrungs- und Steuerungswissen der Coaches sichtbar wird und Sie als Leser dieses in Ihr praktisches Handlungswissen integrieren können. Sie können den Coaches direkt bei der Arbeit »zuschauen« und gewinnen sonst schwer zugängliche Einblicke in komplexe Coachingprozesse wie auch in den fachlichen Experten-Novizen-Austausch, der zwischen den Sitzungen stattfindet und als Reflexions- sowie Lernraum für den Coach dient.

Die regelmäßige Prozess- und Selbstreflexion ist nicht nur für angehende Coaches von besonderer Bedeutung. Auch für Experten ist die Auseinandersetzung

Einleitung

mit eigenen handlungsleitenden Konzepten, Beobachtungs-, Denk- und Handlungsmustern sowie persönlichen Konfliktthemen wichtig, damit blinde Flecken wirksame Coachingprozesse nicht verhindern. Deswegen gilt die kontinuierliche Reflexion im Rahmen von Supervision und Intervision als ein wichtiges Qualitätsmerkmal professioneller Coaches. Das vorliegende Buch zeigt daher auch auf, wie Coaches intra- und interpersonale Reflexionsprozesse professionell gestalten können, und bietet neben fundiertem Hintergrundwissen konkrete Tools und Übungen zur Anwendung in der Praxis. Des Weiteren wird auch die Förderung von ergebnisorientierten Reflexionen des Coachingklienten betrachtet, da diese nicht nur einen Kernprozess, sondern auch eine empirisch belegte Wirkung von Coaching darstellt. Somit besteht für angehende wie auch erfahrene Coaches die Herausforderung, sich zum »reflexiven Praktiker« (siehe dazu den Beitrag von Siegfried Greif und Hagen Schubert in diesem Buch, S. 54–80) zu entwickeln – dieses Buch soll dabei Unterstützung und Anregung bieten.

Einleitend wird zunächst ein Überblick über den wissenschaftlichen Erkenntnisstand zum Lerntransfer zwischen (Coaching-)Experten und Novizen sowie zur Entwicklung von Expertise gegeben. Da Coaching im Dialog stattfindet, werden anschließend Merkmale einer professionellen dialogischen Coachingpraxis vorgestellt. Im Teil 1 des Buches wird das Thema Reflexion umfassend betrachtet und es werden verschiedene Möglichkeiten aufgezeigt, wie Coaches Reflexionsprozesse gestalten können. Daran schließt sich im Teil 2 die Darstellung von Praxisfällen an, zu denen sich Tandems, bestehend aus einem Junior- und einem Senior-Coach, im reflexiven Dialog ausgetauscht haben. Das Buch schließt mit einem Interview, in dem zwei erfahrene und im deutschen Sprachraum renommierte Coaches ihr Erfahrungswissen teilen (Teil 3).

Dieses Buch ist eine Einladung dazu, mit einer dialogischen Grundhaltung das eigene Erfahrungs- und Handlungswissen abzugleichen und zu erweitern. So gelebte Reflexionspraxis ist ein wichtiger Schritt in der persönlichen und professionellen Weiterentwicklung für angehende und erfahrene Coaches. Wir wünschen Ihnen eine anregende Lektüre, die Ihre eigene Coachingpraxis bereichert, und freuen uns, wenn Sie mit uns in Dialog gehen: dialog@professionellcoachen.de.

Hamburg und Tel Aviv im März 2014

Alica Ryba, David Ginati, Daniel Pauw, Stephan Rietmann

Professionalisierung von Coaching durch Experten-Novizen-Dialoge – Perspektiven aus der Expertiseforschung

Bernadette Gold

Für die Zielsetzung dieses Buches ist von besonderem Interesse, wie Coachingexpertise entsteht und fortentwickelt werden kann. Die kognitionspsychologische Expertiseforschung bietet einen großen Fundus an theoretischen Konzepten und empirischen Erkenntnissen, die für die Professionalisierung und Expertiseentwicklung von Coaching von erstrangigem Interesse sind.

Im vorliegenden Kapitel wird zunächst dargestellt, was Experten gegenüber Novizen auszeichnet, inwiefern diese Merkmale von Experten auf Coaching übertragen werden können und welche Lehr-Lern-Modelle zur Entwicklung von Coachingexpertise existieren. Das Kapitel gibt abschließend Anregungen zur Gestaltung von reflektierenden Experten-Novizen-Dialogen, die auch das zentrale Konzept dieses Buches sind. Dazu werden anhand von zwei Fallbeispielen exemplarisch Aspekte von solchen Experten-Novizen-Dialogen illustriert.

Was zeichnet Experten aus?

In der kognitionswissenschaftlichen Expertiseforschung werden üblicherweise Experten eines Fachs mit Novizen oder anderen Gruppen in einem Zwischenstadium bei der Bearbeitung einer (mehr oder weniger komplexen) Aufgabe kontrastiert. Auf diese Weise wird auf Wissen und Können von Experten geschlossen. Die Reichhaltigkeit und Komplexität der Expertiseforschung kann im Folgenden lediglich ausschnitthaft dargestellt werden. Einen umfassenden Überblick geben das Handbuch von Ericsson, Charness, Feltovich und Hoffman (2006), das Buch von Chi, Glaser und Farr (1988) sowie das deutschsprachige Werk von Gruber und Ziegler (1996). Die ersten Studien mit Schachspielern stammen von de Groot (1965) sowie Chase und Simon (1973a, b), die mithilfe eines Recall-Experiments zeigen konnten, dass Expertenschachspieler signifikant mehr tatsächlich in Schachpartien vorkommende Figurenpositionen nach fünf Sekunden Darbietungszeit *erinnern* konnten als mittelmäßig geübte oder ungeübte Schachspieler. Bei rein zufälligen, sinnlosen Figurenkonstellationen zeigten sich keine Unterschiede

Professionalisierung von Coaching
durch Experten-Novizen-Dialoge

zwischen den drei Gruppen. Die Autoren folgerten daraus, dass Schachmeister ein großes Repertoire an sinnvollen Figurenkonstellationen gespeichert haben. Solche Bedeutungseinheiten werden *Chunks* genannt. In ihnen sind einzelne Elemente (zum Beispiel Schachfiguren) zu komplexeren Gedächtniseinheiten (zum Beispiel Figurenkonstellationen) zusammengefasst. Chunks ermöglichen über perzeptuelle Schlüsselreize einen schnelleren Zugang zu im Langzeitgedächtnis gespeicherten Schemata. Infolgedessen kann eine höhere Informationsmenge im Kurzzeitgedächtnis verarbeitet und gespeichert werden (Gobet/Charness 2006): Statt der einzelnen Spielfiguren können somit ganze Figureneinheiten behalten werden, während Novizen die Position jeder einzelnen Figur erinnern müssen. Experten speichern mehr und komplexere Informationseinheiten pro Chunk und encodieren diese schneller (Rothe/Schindler 1996). Eine Untersuchung zu einer komplexeren Domäne stammt zum Beispiel von Patel, Groen und Frederiksen (1986). Sie verglichen erfahrene Ärzte mit Medizinstudierenden hinsichtlich der Reproduktion von Fakten aus Fallberichten. Sie fanden im Gegensatz zu den Befunden von Chase und Simon (1973a, b) keine Unterschiede bei der Anzahl erinnerter Fakten. Es zeigte sich jedoch, dass Experten diagnostisch relevante und Novizen eher irrelevante Informationen erinnerten. Die Chunking-Theorie scheint also nicht ausreichend für die Erklärung von Wissensstrukturen von Experten zu sein.

Experten und Novizen unterscheiden sich nicht nur hinsichtlich ihrer Erinnerungsfähigkeiten, sondern ebenfalls bei der *Wissensorganisation*. Chi, Feltovich und Glaser (1981) ließen Experten und Novizen im Bereich der Physik Probleme aus der Mechanik nach Klassen sortieren. Während Novizen die Probleme nach Objekten klassifizierten, auf die sich die Probleme bezogen, ordneten Experten die Probleme nach physikalischen Gesetzmäßigkeiten, die relevant für die Problemlösung waren. Experten orientieren sich also an *Tiefenstrukturen* der Aufgabe, Novizen fokussieren eher auf die *Oberflächenmerkmale*.

Patel und Groen (1991) legten erfahrenen Internisten sowie Medizinstudierenden im ersten bis dritten Studienjahr Fallbeschreibungen von klinischen Patienten vor und gaben ihnen die Aufgabe, so viel wie möglich von diesen Fallbeschreibungen zu reproduzieren und auf dieser Basis eine begründete Diagnose zu stellen. Obwohl die Internisten weniger Propositionen erinnern konnten als die Studierenden im dritten Jahr, folgerten sie aus allen Beschreibungen die korrekte Diagnose. Die Studierenden diagnostizierten hingegen höchstens 70 Prozent der Fälle (im dritten Studienjahr, darunter weniger) korrekt. Dabei wenden Experten eher die *Vorwärtsstrategie* an, gehen also von den bekannten Fakten aus und generieren daraus Hypothesen, während Novizen die *Rückwärtsstrategie* heranziehen, was bedeutet, dass sie eine Hypothese generieren und auf dieser Basis nach verifizierenden Tatsachen suchen (Rothe/Schindler 1996).

Diese Befunde weisen darauf hin, dass der Unterschied zwischen Experten und Novizen nicht lediglich in der Anzahl kognitiver Schemata oder Chunks begründet sein kann. Das Wissen von Experten ist flexibel organisiert und kann aufgrund einer Prozeduralisierung deklarativen Wissens situations- und anforderungsspezifisch abgerufen und angewendet werden (Bromme 1992). Kognitionswissenschaftliche Erklärungen zur Wissensorganisation von Experten liefern die *Long-Term Working Memory Theory* von Ericsson und Kintsch (1995) sowie die *Template Theory* von Gobet und Simon (1996). Inzwischen gibt es auch erste neurowissenschaftliche Studien zu diesen Theorien, zum Beispiel von Guida, Gobet, Tardieu und Nicolas (2012).

Experten wissen also nicht nur mehr, sie können ihr Wissen auch flexibler anwenden. Ihr Wissen leitet einerseits die Wahrnehmung relevanter Muster (top-down), andererseits können neue Informationen schnell integriert werden und erkannte Muster erhalten einen schnelleren Zugang zum Langzeitgedächtnis (bottom-up, Gobet 1996). Somit sind Experten in der Lage, mühelos relevante Informationen zu erkennen und diese in abstraktere und relevante Konzepte einzuordnen, um daraufhin eine angemessene Entscheidung treffen und handeln zu können. Bromme (1992) bezeichnet die Wissensanwendung bei der Wahrnehmung von Situationen als *kategoriale Wahrnehmung*: »Damit sind die Schnitte gemeint, mit denen die gegebenen Sachverhalte oder ein Ereignisstrom kognitiv in Einheiten unterteilt werden« (S. 42; siehe auch das Konstrukt *Situation Awareness* von Endsley 1995, 2006). Auf diese Weise wird eine Situation strukturiert, wodurch das automatische und intuitive Handeln begünstigt wird. Novizen benötigen hingegen bereits bei der Strukturierung einer Situation kognitive Ressourcen (Endsley 2006).

Experten ...

- haben hohes *domänenspezifisches deklaratives* (»wissen, dass ...«) und *prozedurales Wissen* (»wissen, wie ...«) in hochvernetzten und integrierten kognitiven Schemata gespeichert
- fassen einzelne Elemente zu komplexeren Gedächtniseinheiten (vs. einzelne Informationen) zusammen und halten somit höhere Informationsmengen im Kurzzeitgedächtnis (*chunking*)
- konzentrieren sich auf *Tiefenstrukturen* einer Aufgabe/eines Problems
- gehen bei Aufgaben/Problemen eher von den bekannten Fakten aus und generieren daraus Hypothesen (*Vorwärtsstrategie*)
- erkennen automatisch *relevante* Informationen
- handeln mühelos und mit wenigen kognitiven Ressourcen

Professionalisierung von Coaching durch Experten-Novizen-Dialoge

- treffen schnelle und meistens adäquate Handlungsentscheidungen
- haben stark ausgeprägte Selbstregulationsfähigkeiten
- reflektieren ihr Handeln und haben ein großes *metakognitives Wissen*

Merkmale von Expertise aus kognitionspsychologischer Sicht

Expertise in Coaching, Beratung und Therapie

Die dargestellten Befunde illustrieren evidenzbasierte Unterschiede zwischen Experten und Novizen, die auf alle Berufe angewendet werden können. Untersuchungen und Erkenntnisse zur Expertise im Coaching gibt es interessanterweise derzeit kaum. Studien aus ähnlich strukturierten Domänen wie beispielsweise der Psychotherapie oder der Beratung zeigen jedoch ebenfalls, dass Expertentherapeuten sich hinsichtlich der Repräsentation und Interpretation von Fallbeschreibungen von weniger erfahrenen Therapeuten und insbesondere von Novizen unterscheiden (Eells/Lombart/Kendjelic/Turner/Lucas 2005). Ihre Äußerungen sind im Vergleich zu den anderen beiden Gruppen elaborierter und systematischer, sie erkennen und benennen mehr relevante Fallaspekte (Tiefenstruktur), integrieren Informationen über den beschriebenen Patienten besser, schlussfolgern mögliche Diagnosen und psychologische Mechanismen elaborierter und schlagen therapeutische Maßnahmen vor, die konsistenter mit ihren vorherigen Interpretationen sind (ebd.). Eells, Lombart, Salsman, Kendjelic, Schneiderman und Lucas (2011) verglichen Experten, Erfahrene und Novizen für Psychotherapie hinsichtlich der Konzeptualisierung von sechs Fallbeschreibungen von klinischen Patienten. Sie fanden in ihrer Studie Belege dafür, dass Therapieexperten häufiger die *Vorwärtsstrategie* anwenden als Novizen oder Fortgeschrittene. Die Experten nutzten die gegebenen Informationen stärker für ihre Hypothesenbildung über die Diagnose und die adäquate Therapie, verlangten nach mehr Informationen für ihre Schlussfolgerungen und wiesen auch die höchste Anzahl an formulierten Diagnosen, Inferenzen und Therapieplänen auf. Mayfield, Kardash und Kivlighan (1999) verglichen Concept Maps über einen protokollierten Fall von Beratungsexperten und -novizen. Die Novizen konzentrierten sich auf jeweils unterschiedliche Details des beschriebenen Falls, während die Experten eine große Übereinstimmung hinsichtlich der aus dem Protokoll abstrahierten Informationen aufwiesen. Ihre Concept Maps waren komplexer und die einzelnen Aspekte waren deutlich stärker verbunden und aufeinander bezogen. Marsh und Ahn (2012) verglichen Experten (Sozialarbeiter, Psychiater und Psychotherapeuten mit mindestens zehn Jahren Berufserfahrung), Fortgeschrittene (Psychotherapieauszubildende) und Novizen

(Studierende bzw. Laien ohne jegliche Erfahrung) bei der Analyse von drei realistischen klinischen Fällen. Die Experten erinnerten zwar weniger spezifische (»Er trinkt jede Woche zweieinhalb Kästen Bier«) und auch unspezifische (»Er trinkt jede Woche einige Kästen Bier«) Details als die anderen Gruppen. Dafür machten sie jedoch deutlich mehr abstrahierte und schlussfolgernde Angaben über die Fälle (zwanghafter Trinker/Alkoholiker). Fortgeschrittene und Novizen tendieren also zu einer detaillierten *Beschreibung* der Fälle, während Experten durch den Rückgriff auf ihr domänenspezifisches Wissen eher eine *Interpretation* vornehmen. Diese Studien zeigen, dass auch Experten aus beratenden und therapeutischen Domänen eine *flexible Wissensorganisation* aufweisen und eher auf *Tiefenstrukturen* achten, wohingegen sich Novizen eher auf Oberflächenmerkmale konzentrieren (siehe auch die Studien von Cummings, Hallberg, Martin, Slemon und Hiebert [1990], Kivlighan und Quigley [1991] und Martin, Slemon, Hiebert, Hallberg und Cummings [1989]).

Diese Befunde legen außerdem nahe, dass die Wahrnehmung und Konzeptualisierung von Fällen eine bedeutsame Fähigkeit von Experten in der Psychotherapie und Beratung darstellt (Betan/Bindler 2010; Eells 1997). Dies kann auch auf Coaching übertragen werden. Angemessene und elaborierte Hypothesen über (psychologische, interpersonale oder berufliche) Probleme des Klienten, Systemzusammenhänge und geeignete Interventionen sind auch hier ausschlaggebend für den Erfolg (Betan/Bindler 2010).

Zusammenfassend bleibt zu sagen, dass den Ergebnissen der Expertiseforschung zufolge Expertencoaches aufgrund ihres flexibel organisierten Wissens und ihrer Erfahrung adaptiv auf Situationsveränderungen und den Klienten (Coachee) reagieren und die richtige Entscheidung treffen können. Bedeutsam dabei ist die fortwährende Reflexion über ihre Entscheidungen und die entsprechenden Konsequenzen (Betan/Bindler 2010). Wertvolle Beiträge, die Erfahrungswissen von Coaches thematisieren, sind im ersten Band von »Professionell coachen« (Ryba/Pauw/Ginati/Rietmann 2014) zusammengetragen worden. Reflexion im Coaching ist ein zentrales Thema des hier vorliegenden zweiten Bandes und wird unter anderem in dem von Stephan Rietmann verfassten Kapitel in den Blick genommen. Für das Anliegen dieses Buches ist weiterhin von Interesse, wie die hier skizzierten Expertisefähigkeiten gezielt entwickelt werden können.

Wie entwickelt sich Expertise?

Ein viel zitierter und auch für das Coaching relevanter Vorschlag zum Entwicklungsverlauf vom Novizen zum Experten ist das Fünf-Stufen-Modell von Dreyfus und Dreyfus (1986). Eine solche Entwicklung vollzieht sich in fünf Stufen: (1) Novi-

Professionalisierung von Coaching
durch Experten-Novizen-Dialoge

zen erwerben zunächst deklaratives Wissen, meistens lediglich in Form von starren Regeln und Prinzipien, die dekontextualisiert sind und folglich noch keinen konkreten Situationsbezug aufweisen. Sie sind deswegen noch nicht in der Lage, flexibel auf konkrete Anwendungssituationen oder Probleme zu reagieren, und halten relativ starr an den ihnen bekannten Regeln fest. Der (2) *fortgeschrittene Anfänger* beginnt durch erste Praxiserfahrungen fallbasiertes Wissen aufzubauen, ein Verständnis dafür zu entwickeln, welche Aspekte in einer konkreten praktischen Situation relevant sind, und Wirkungszusammenhänge des spezifischen Kontextes zu erkennen. Diese Integration von Wissen und ersten Handlungen bleibt jedoch zunächst eher unreflektiert und implizit. Erst der (3) *kompetent Handelnde* wählt bewusst für den jeweiligen Kontext adäquate Handlungsalternativen aus und reflektiert sein Handeln. Er ist nun in der Lage, relevante und irrelevante Aspekte zu unterscheiden und sein Verhalten dem Kontext anzupassen. Der (4) *Erfahrene* zeichnet sich dadurch aus, dass er durch das Abrufen gespeicherter Fälle in der Lage ist, intuitiver und dadurch schneller Muster von Situationen zu erkennen. Die Entscheidung über das situationsangemessene Handeln ist in diesem Stadium noch analytisch und bewusst. (5) *Experten* erfassen relevante Situationselemente intuitiv und handeln – im Gegensatz zu den Erfahrenen – unbewusst und mühelos. Lediglich bei unvorhersehbaren Problemen stellen Experten rationale und bewusste Analysen an.

Der Verlauf dieser Entwicklung ist als idealtypisch zu verstehen (für eine detailliertere Beschreibung und kritische Auseinandersetzung mit dem Modell siehe auch Neuweg 2004). Die Stadien sind in der Realität sicherlich nicht trennscharf und ein »Ende« als angestrebter Zielzustand von Expertiseentwicklung bleibt fraglich. Sie verdeutlichen aber, dass Expertise von unterschiedlichen Faktoren abhängig ist: Durch praktische Erfahrungen wird fallbasiertes Wissen aufgebaut und deklaratives Wissen prozeduralisiert. Das bedeutet, dass gelernt wird, wie deklaratives Wissen in einem spezifischen Fall angewandt werden kann. Praktische Erfahrungen implizieren jedoch nicht nur die reine Arbeitszeit oder etwa die Anzahl der Berufsjahre, sondern viel Übung. Häufig findet man die Angabe von zehn Jahren Berufserfahrung oder über zehntausend Übungsstunden bis zur Expertise (Ericsson/Krampe/Tesch-Römer 1993). Der größte Lernzuwachs ist in den ersten Jahren nach Berufseinstieg zu verzeichnen, die Entwicklung verläuft folglich kurvilinear (Ericsson 1996, 2006). Gleichmaßen bedeutsam wie Erfahrung und Übung ist die aktive Reflexion des eigenen Wissens und Könnens, des eigenen Berufs sowie der eigenen Berufsidentität.

Die Bedeutsamkeit von Erfahrung, Übung, Wissensintegration und Reflexion kann bereits in der Ausbildung – die derzeit in den meisten akademischen Domänen strikt getrennt in Theorie- und Praxisphase verläuft – berücksichtigt werden. Im Folgenden werden Konzepte zur Unterstützung des Expertiseerwerbs vorge-

schlagen, die in der Ausbildung oder der Anfangsphase der Coachingtätigkeit herangezogen werden können.

Expertiseerwerb in der Ausbildung durch fallbasiertes Lernen

Wie im vorangegangenen Abschnitt beschrieben, ist ein Merkmal von Expertise die flexible und integrierte Organisation domänenspezifischen deklarativen (»wissen, dass ...«) und prozeduralen (»wissen, wie ...«) Wissens. Man kann annehmen, dass Novizen eher über *träges Wissen* (Renkl/Mandl/Gruber 1996) verfügen, das in konkreten Situationen nicht angewendet werden kann. Träges Wissen ist erlerntes theoretisches (deklaratives) Wissen, das jedoch nicht dazu befähigt, es auf eine bestimmte Aufgabe anzuwenden oder ein konkretes Problem zu lösen (analog zum Novizenstadium im Modell von Dreyfus und Dreyfus [1986]). Experten hingegen greifen auf kontextbezogene, erfahrungsbasierte und fallbasierte Wissensrepräsentationsformen zurück.

Durch praktische Erfahrungen oder Analysen und Reflexionen von Fällen kann theoretisches Wissen mit Anwendungssituationen verknüpft und die Flexibilität der Wissensstrukturen erhöht werden (Zumbach/Haider/Mandl 2008). Somit spielt zwar notwendigerweise die Erfahrung in der entsprechenden Domäne eine Rolle (Gruber/Mandl 1996a), *fallbasiertes Lernen* kann jedoch bereits in der Ausbildung eine Vermittlerfunktion zwischen Theorie und praktischer Anwendung einnehmen und den Aufbau prozeduralen Wissens unterstützen. So werden bei der Fallbearbeitung neue Fälle abgespeichert, neue Informationen in bestehendes Fallwissen integriert oder allgemeinere Schemata aus Gemeinsamkeiten einer Anzahl ähnlicher Fälle gebildet (ebd.; für eine Erklärung kognitionspsychologischer Prozesse beim fallbasierten Lernen siehe die *Theorie dynamischer Erinnerungen* von Schank [1982] und den Beitrag von Kolodner [1983]). Beispielsweise lernen Mediziner während ihrer praktischen Tätigkeit eine steigende Anzahl von konkreten Fällen einer Krankheit kennen. Diese Fälle werden in Skripts abstrahiert, die auch Krankheitsskripts (*illness scripts*) genannt werden (Norman/Eva/Brooks/Hamstra 2006). Sie verbinden die Rahmenbedingungen einer Krankheit, die mit ihr einhergehenden Funktionsstörungen sowie Symptome und Konsequenzen. Solche Schemata leiten die Wahrnehmung sowie Verarbeitung relevanter Informationen eines neuen Falls oder einer neuen Situation. Der Prozess der Abstraktion solcher Skripte wird in der medizinischen Expertiseforschung *knowledge encapsulation* genannt und konnte inzwischen auch für sozialpädagogische/therapeutische Domänen empirisch belegt werden (Marsh/Ahn 2012).

Anhand von Fällen können Anwendungssituationen und Probleme multiperspektivisch betrachtet werden und theoretisches Wissen kann mit Praxisbezügen

integriert und angereichert werden. Der Vorteil besteht darin, dass Lernende noch nicht unter dem Handlungsdruck der Praxis stehen, sondern ihre kognitiven Ressourcen zunächst auf die Betrachtung und Analyse des Falls richten können.

Die konkrete Umsetzung fallbasierten Lernens kann je nach Domäne und didaktischer Instruktionmethode sehr unterschiedlich sein (Zumbach/Haider/Mandl 2008). Mithilfe von Fällen können beispielsweise theoretische Prinzipien veranschaulicht werden und aus der Reflexion von Fällen lassen sich prototypische Strategien und Vorgehensweisen extrahieren. Letzteres kann mit fremden oder mit eigenen aufbereiteten Fällen (wie jene aus dem vorliegenden Buch) geschehen. Durch die Lösung von authentischen Fällen und die Reflexion darüber sollen zukünftige, ähnliche Situationen leichter bewältigt werden. Beim Auftreten einer neuen Situation wird zunächst in der »case library« (ebd., S. 4) nach abgespeicherten analogen Fällen gesucht, die dann im Detail an die neue Situation angepasst werden – so, wie zum Beispiel Ärzte bei ihren Diagnosen auf Krankheitskripten und somit vergangene Fälle zurückgreifen (Boshuizen/Schmidt 1992). Ist kein analoger Fall im Gedächtnis verfügbar, werden die Informationen neu interpretiert und in bestehende Wissensstrukturen integriert.

In fallbasierten Lernsettings sind nicht nur die Authentizität und Bearbeitung der Fälle entscheidend, sondern wichtig ist insbesondere, Feedback über eigenes Lernen und Lernfortschritte zu erhalten (Caspar/Berger/Hautle 2004) und eigenes Handeln durch metakognitive Steuerungsprozesse zu reflektieren und zu überwachen (Feltovich/Prietula/Ericsson 2006).

Eine entscheidende Komponente beim Erwerb von Expertise ist also vor allem die reflektierte Praxiserfahrung. Fallbasiertes Lernen kann den Aufbau flexibler Wissensstrukturen unterstützen, der für den Expertiseerwerb erforderliche Umfang von Übung und reflektierter Praxis kann jedoch erst in der Berufstätigkeit erlangt werden. Im Folgenden wird ein Lehr-Lern-Modell dargestellt, das insbesondere für den Expertiseerwerb (also eher Lernen im Erwachsenenalter) zu Beginn der Coachingtätigkeit geeignet ist.

Expertiseerwerb in der Berufseintrittsphase – Cognitive Apprenticeship

Das Cognitive-Apprenticeship-Modell ist ein konstruktivistisches Lehr-Lern-Konzept zum Aufbau von Expertise, das in der Praxis eingesetzt werden kann (Collins/Brown/Newman 1989). Dabei geht es um situierte Lernprozesse in einer *Community of Practice* (Lave/Wenger 1991; Wenger 1998), die durch die Begegnung von Novizen mit Experten und die gemeinsame Aufgabenbearbeitung und Problembewältigung angestoßen werden. Der traditionelle Apprenticeship-Ansatz (Ap-

prenticeship = Ausbildung) im Sinne des Meister-Lehrlings-Prinzips wurde vor allem in handwerklichen Berufsausbildungen praktiziert. Der Fähigkeitserwerb wird bei ihm – im Gegensatz zu schulischen Lehr-Lehr-Arrangements – direkt mit der Anwendungssituation verknüpft und durch Beobachtung, Unterstützung und Übung sukzessive ermöglicht. Der Cognitive-Apprenticeship-Ansatz hingegen zielt nicht auf physische Fähigkeiten, sondern auf den Erwerb von kognitiven Denk- und Problemlösefähigkeiten. Dabei werden Wissen und Fähigkeiten unmittelbar beim Problem- oder Aufgabenlöseprozess in dem entsprechenden (sozialen und funktionalen) Kontext nach dem Modell des Experten angewendet, indem der Lernende den Experten zunächst beobachtet, sich mit seinen Strategien auseinandersetzt und letztendlich lernt, diese selbst anzuwenden. Der Dialog zwischen Experten und Novizen ist dabei unabdingbar für das fortschreitende Verstehen, Reflektieren und Anwenden von Expertenstrategien.

Entscheidend ist, dass die erworbenen Fähigkeiten letztlich generalisierbar und flexibel in unterschiedlichen Situationen anwendbar sind (Collins 2004). Dafür sind deklaratives und prozedurales Fachwissen in der entsprechenden Domäne sowie metakognitives Wissen, Kontroll- und Lernstrategien notwendig (Collins 2006). Zu ihrem Erwerb existieren sechs Methoden, die in eine Lernumgebung integriert werden sollten: *Modeling*, *Coaching* und *Scaffolding* stellen typische Ausbildungselemente der Beobachtung und angeleiteten Übung dar, *Articulation* und *Reflection* helfen dem Novizen, einen bewussten Zugang zu seinen Problemlösestrategien zu erlangen und diese mit Expertenstrategien abzugleichen, und *Exploration* zielt letztendlich auf die Automatisierung des eigenen Problemlösens durch den Novizen ab. Diese Methoden sind nicht als aufeinander aufbauend oder klar voneinander abgrenzbar zu verstehen, sondern können auch simultan auftreten.

Modeling Beim Modeling demonstriert der Experte unter Beobachtung des Novizen die Lösung einer fachbezogenen Aufgabe oder eines domänenspezifischen Problems. Dies impliziert – im Unterschied zum traditionellen Apprenticeship-Ansatz – die Externalisierung von (Wissens- und Fähigkeits-)Prozessen, die üblicherweise intern ablaufen und die bei physischen Fertigkeiten direkt beobachtbar sind. Der Experte verbalisiert also seine Heuristiken und Strategien zur und während der Lösung einer Aufgabe und eröffnet dem Lernenden somit Einblicke in die Expertentätigkeit.

Coaching Im Rahmen des Coachings befasst sich der Novize selbst mit der Bearbeitung einer Aufgabe oder einer Problemstellung, wobei er von einem Experten beobachtet und betreut wird. Dieser unterstützt ihn durch Hinweise, Feedback, neue Aufgaben oder Herausforderungen. Damit gemeint sein kann beispielsweise,

Professionalisierung von Coaching
durch Experten-Novizen-Dialoge

die Aufmerksamkeit des Novizen auf bestimmte Aufgaben- oder Fallaspekte zu lenken, die ihm selbst nicht aufgefallen wären oder die ihm unwichtig erscheinen.

Scaffolding Beim Scaffolding werden dem Lernenden bei der Aufgabenbearbeitung nicht nur Hinweise und Rückmeldungen, sondern konkrete Hilfen, Hinweise und Ratschläge gegeben, ohne die er die Aufgabe nicht bewältigen könnte. Mit zunehmendem Fähigkeitserwerb werden die Hilfestellungen bis hin zur selbstständigen Aufgabenbewältigung sukzessive entfernt (*Fading*).

Articulation Während beim Modeling der Experte sein Wissen und seine Strategien verbalisiert, um dem Lernenden Einsicht in konzeptuelle Modelle zu geben, soll bei der Articulation nun der Novize selbst sein Wissen und seine Problemlösestrategien in Worte fassen. Er kann dabei vom Experten ermutigt oder durch bestimmte Fragetechniken angeregt werden.

Reflection Novizen sollen ihre kognitiven Strategien reflektieren und in Bezug zu den Expertenstrategien setzen. Reflection kann durch verschiedene Techniken der Wiederholung des Problemlöseprozesses und des Vergleichs mit den Konzepten des Experten angeregt werden.

Exploration Bei der Exploration schließlich führt der Novize Aufgaben und Problemlöseprozesse eigenständig durch. Es wird eine globale Aufgabe gestellt, bei der sich der Novize zunächst auf Unterziele fokussieren soll und diese bearbeitet, damit am Ende die komplette Aufgabe bewältigt werden kann.

Über die Lernmethoden hinaus ist bei der Gestaltung einer Lernumgebung im Sinne des Cognitive-Apprenticeship-Ansatzes die Sequenzierung der Lernaktivitäten bedeutsam: Der Novize wird zunächst vor allgemeine Probleme gestellt, um einen konzeptuellen Rahmen dafür aufzubauen, was in Zukunft zu lernen ist. Es werden Fälle und Probleme ausgewählt, deren Lösung bestimmte Methoden und Strategien voraussetzt, die unterschiedliche Anwendungskontexte aufzeigen und die zunehmend komplexer gestaltet sind. Sie erfordern dadurch ein immer breiteres Spektrum an Strategien, damit der Novize seine erworbenen Fähigkeiten in unterschiedlichen Situationen und Kontexten anzuwenden lernt und diese somit hinsichtlich unterschiedlicher Bedingungen generalisierbar sind. Solche situierten Lernumgebungen ermöglichen dem Novizen eine flexible Organisation seines erworbenen Wissens.