

Harald Geißler

## **Coaching – von der Erwachsenen- und Berufsbildung zum Führungs- und Organisationslernen**

An seinem 60. Geburtstag kann Rolf Arnold auf ein wissenschaftliches Werk blicken, das nicht nur wegen seines Umfangs auffällt, sondern mehr noch durch seine konzeptionelle Integrationskraft beeindruckt, wissenschaftsdisziplinäre Grenzen zu überschreiten und thematisch bislang Getrenntes oder gar unvereinbar Erscheinendes konzeptionell zu verbinden: Das gilt nicht nur für die Integration von Berufs- und Erwachsenenpädagogik (vgl. Arnold 1991, 1991a, 1996, 2003), sondern zeigt sich noch eindrucksvoller in der Öffnung für die erziehungswissenschaftlich bislang ausgegrenzte Zielgruppe der Führungskräfte (vgl. Arnold 2000, 2008, 2012) sowie anhand der Partizipation des von den Organisations- und Managementwissenschaften dominierten Diskurses über Organisationslernen (vgl. Arnold 2000; Arnold/Bloh 2001).

Der so angeregte multiple innerfachliche und interdisziplinäre Dialog wird getragen von der Erkenntnis, dass reflektierte Veränderung ein wichtiges fächerübergreifendes Thema ist und dass in seinem Mittelpunkt eine methodengeleitete Anregung und Unterstützung von Lernen steht. Lernen wird dabei konzeptionell nicht auf die Dimension der Kognition (vgl. z.B. Arnold 2005) beschränkt und als ursächliches Ergebnis von Belehrung und Instruktion erklärt. Vielmehr wird Lernen im Kontext komplexer systemischer Wirkungszusammenhänge reflektiert (vgl. Arnold/Siebert 1995; Arnold 2007, 2010) und die Frage der Optimierung von Lernen mit Verweis auf eine Prozessstruktur bildungstheoretisch beantwortet, die Edgar Schein (2000) als „Prozessberatung“ beschreibt und die in den letzten Jahren allgemein als „Coaching“ bezeichnet wird. Diese lern- und bildungstheoretische Grundlage ist für Rolf Arnold der Nucleus der konzeptionellen Integrationskraft, die Erwachsenen- und Berufsbildung mit Führungs- und Organisationslernen verbindet.

Diese Deutung möchte ich im Folgenden in vier Schritten entfalten, indem ich zunächst die realgeschichtlich emergente Entstehung von Coaching

Ende der 1980er Jahre mit Arnolds Konzept der evolutionären Didaktik als eine fundamentale pädagogische Praxisinnovation ausweise, und anschließend die ideengeschichtlichen Wurzeln von Coaching, das besonders von Schein entwickelte Konzept der Prozessberatung, bildungstheoretisch interpretiere und dabei die Transzendierung individueller Subjektivität als konzeptionellen Mittelpunkt von Prozessberatung bzw. Coaching aufdecke. Auf dieser Grundlage wird es dann im dritten Schritt mit Rolf Arnold möglich, Führungs- und Organisationslernen bildungstheoretisch zu interpretieren und für den erziehungswissenschaftlichen Diskurs zu erschließen. Im letzten Abschnitt schließlich wird diese Programmatik konkretisierend rückgebunden an das im ersten Abschnitt zur Sprache gebrachte Konzept der evolutionären Didaktik, indem die von Arnold elaborierte bildungstheoretische Bedeutung von Selbstcoaching aufgenommen und dieser Ansatz mit Unterstützung moderner Medien weitergeführt wird.

## **1   Coaching – eine fundamentale pädagogische Innovation**

Blickt man auf die Geschichte von Coaching, die häufig zu Recht als Erfolgsgeschichte bezeichnet und gefeiert wird, fällt auf, dass Coaching Ende der 1980er Jahre nicht als ein Produkt wissenschaftlicher Theoriebildung entwickelt wurde, um dann in einem nächsten Schritt in der Praxis implementiert zu werden. Coaching entwickelte sich vielmehr *evolutionär* in der betrieblichen Praxis, und zwar als eine *fundamentale pädagogische Innovation* im Kontext von Organisationslernen als einer nicht minder fundamentalen pädagogischen Innovation (Geißler 2007, S. 209). Das Kernstück dieser rahmensexzenden Innovation bestand darin, Arbeiten und Führung in Organisationen als Bedingung, Ergebnis und Medium von – meist informellen – Lernprozessen zu betrachten, welche die Qualität der jeweiligen organisationalen Dienstleistungen bzw. Produkte bestimmen. Getrieben wurde diese Entwicklung von der fortschreitenden Globalisierung, die Organisationen unter einen permanenten Entwicklungsdruck setzt und deutlich macht, dass Organisationsentwicklung nicht mehr wie bisher in Form eines zeitlich begrenzten, von einem externen „Change Agent“ angeleite-

ten Projekts durchgeführt werden kann, sondern ein zeitlich unbegrenztes Change Management erfordert, das organisationsintern vom Top-Management gesteuert werden muss. Diese neuen Rahmenbedingungen erzeugten im Top-Management einen bisher unbekannten Kompetenzentwicklungsbedarf, der seinerseits zur zentralen Triebkraft für die emergente Entwicklung einer fundamentalen pädagogischen Innovation wurde: Coaching.

Das innovative Moment dieser neuen Praxis bestand nun darin, an die Tradition einer reflexiven Berufs- und Erwachsenenbildung (vgl. Mezirow 1997) anzuschließen, die nicht zuletzt durch die Impulse von Rolf Arnold zum Deutungsmusterlernen (vgl. z.B. 1985) vorangetrieben und profiliert wurde und der Berufs-, Betriebs- und Erwachsenenbildung eine neue Zielgruppe erschloss, nämlich das Top-Management. Höchst publikumswirksam gelang dieser Anschluss vor allem Peter Senge (1990), der mit seiner „Fünften Disziplin“ ein aus fünf Modulen bestehendes erwachsenenpädagogisches Curriculum entwickelte, das mit Blick auf die Module „Personal Mastery“ (ebd., S. 139ff.) und „Mental Models“ (ebd., S. 174ff.) heute als Gruppencoaching bezeichnet würde.

In seinen Anfängen erscheint Coaching also als eine reflexiv-erwachsenenpädagogische Dienstleistung, die sich auf multiple Beratungsbedarfe von Top-Managern bezieht, wobei – im Gegensatz zu Seminaren, Schulungen und Trainings – nur ein Teil dieser Bedarfe *vor* dem Coaching identifiziert werden kann. Der Coaching-Prozess dient somit nicht nur der Bearbeitung der zuvor identifizierten Probleme und Herausforderungen, sondern eben auch der Freilegung und Identifizierung bisher nicht oder nur wenig erkannter Beratungsbedarfe. Diese spezifische Bedarfsstruktur begründet eine Beratungsmethode, die durch *Prozessberatung* dominiert und bedarfsbedingt durch *Expertenberatung* angereichert wird (vgl. Schein 2000).

Die evolutionäre Entstehung von Coaching und das von Senge populär gemachte erwachsenenpädagogisch-didaktische Format des Gruppencoachings regen an, Coaching konzeptionell in Beziehung zu Arnolds Vorstellungen einer „evolutionären“ Didaktik zu setzen (Arnold 1996, S. 121ff.). Mit diesem Begriff bzw. Konzept grenzt er sich gegen eine als „tradierend“ bezeichnete Didaktik ab, welche die wissenschaftsfundierte lehrer- bzw. ausbilderzentrierte Vermittlung von wissensbasierten Inhalten und berufs-

bezogenen Qualifikationen in ihren Mittelpunkt stellt. An anderer Stelle bezeichnet und beschreibt er diese auch als „Erzeugungsdidaktik“ (vgl. Arnold/Schüßler 2003). Denn ihr liegt das Paradigma zugrunde, Lernen sozialtechnologisch erzeugen zu wollen, indem zunächst die zentralen Ursächlichkeiten von Lehr-/Lernprozessen lernpsychologisch zu erfassen sind, um dann aus diesen Erkenntnissen Vorgaben und Empfehlungen für ein Lehrverhalten abzuleiten, mit dem das gewünschte Lernverhalten sicher „erzeugt“ werden kann. Die implizite – problematische – Logik einer solchen sozialtechnologischen Lernerzeugung ist die konzeptionelle Leugnung bzw. die mit Einsatz von Druckmitteln praktizierte Überwindung dessen, was den bildungstheoretischen Kern bzw. das oberste Ziel pädagogischer Praxis ausmacht: die Anerkennung und Förderung einer Eigenständigkeit des Lernenden, die nicht selten auch in Form von Widerständigkeit zutage tritt (vgl. auch Benner 1973; Prange 1978).

Das Gegenmodell zur „tradierenden“ Didaktik ist die „evolutionäre“ Didaktik, die Arnold an anderer Stelle auch als „Ermöglichungsdidaktik“ (vgl. Arnold/Schüßler 2003) bezeichnet (→ Abb. 1). Paradigmatisch liegt ihr eine Beziehung zwischen Wissenschaft und Praxis sowie zwischen Lehrenden und Lernenden zugrunde, die sich von derjenigen der „Erzeugungsdidaktik“ grundlegend unterscheidet. Ihr zentrales Merkmal ist die Anerkennung und Förderung der vorliegenden Entwicklungskräfte und -potenziale. Für die Wissenschaft bedeutet das, die Dynamik bzw. „Synergetik“ der pädagogischen Praxis anzuerkennen. Für die pädagogischen Praktiker bedeutet dies, die vor allem durch biografische Deutungsmuster geprägte bzw. „eingespurte“ Lern- und Entwicklungsdynamik der Lernenden anzuerkennen und in ihrem positiven Potenzial zu fördern. Und für die berufliche Bildung bedeutet das, Lernen nicht mehr traditionell auf die instruktionalistische Vermittlung von wissensbasierten Inhalten und berufsbezogenen Qualifikationen auszurichten, sondern vorrangig auf die facilitative Förderung subjektbezogener Kompetenzen durch handlungsorientierte Methoden, d.h. durch coachingbasiertes didaktisches Verhalten, zu orientieren (Arnold 2010).

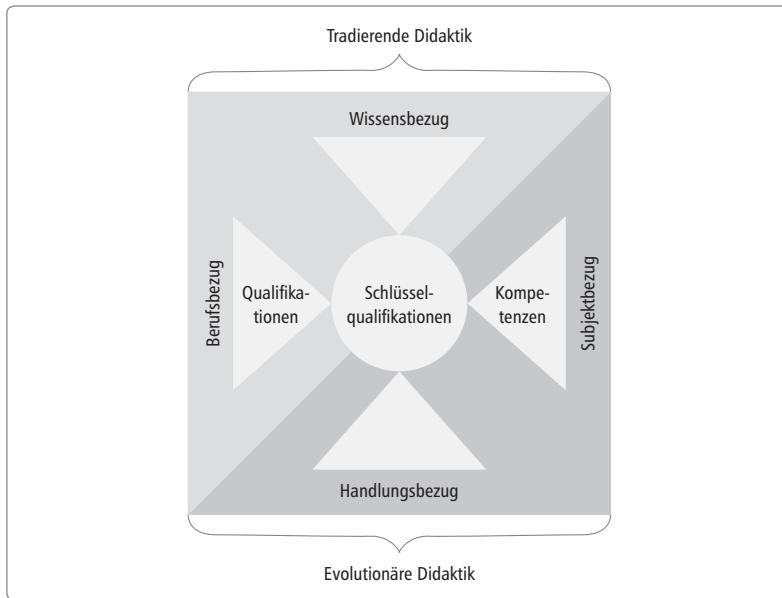


Abbildung 1: Evolutionäre und Tradierende Didaktik (Arnold 1996, S. 121)

Mit diesen Merkmalen beschreibt das Konzept der „evolutionären“ Didaktik recht genau die pädagogische Praxis, die Ende der 1980er Jahre entstand und später Coaching genannt wurde. Denn in ihrem Mittelpunkt stand die – durch *handlungsorientierte Methoden* der Auseinandersetzung mit aktuellen organisationalen Changeproblemen bzw. -herausforderungen stimulierte – *subjektbezogene Kompetenzentwicklung* von Top-Managern. Es liegt deshalb nahe, Coaching als ein Beispiel für „evolutionäre“ Didaktik zu betrachten.

Diese Interpretation provoziert eine kritische Rückfrage, die allerdings erst im letzten Abschnitt beantwortet werden kann: Ist „evolutionäre“ Didaktik bzw. Ermöglichungsdidaktik nicht eine *contradiccio in adjecto*, also so etwas wie ein „schwarzer Schimmel“? Denn nicht zuletzt aufgrund seiner langen Ideengeschichte verbinden sich mit dem Begriff der Didaktik vorrangig Merkmale der „tradierenden“ Didaktik, nämlich die Vorherrschaft instruktionalistischer Vermittlung wissensbasierter Inhalte und berufsbezogener Qualifikationen, und zwar, wie man noch hinzufügen muss,

in Verbindung mit der Fixierung auf eine Praxis, die durch pädagogische Institutionen und institutionelle Programme geprägt ist. Die fundamental innovative Praxis hingegen, die Ende der 1980er Jahre emergent entstand und später Coaching genannt wurde, zielt auf ein hochgradig kasuistisches Lernen, das nicht durch organisationale Programme, sondern durch individuelle Kontrakte zwischen Coach und Klient gesteuert wird.

## **2 Prozessberatung als Bildungsprozess – die Transzendierung individueller Subjekthaftigkeit**

Die Behauptung, dass das Innovative des Coachings vor allem darin besteht, die Berufs- und Erwachsenenpädagogik bedarfsoorientiert für die Zielgruppe der Führungskräfte geöffnet zu haben, impliziert die Auffassung, dass Coaching eine *pädagogische* Praxis ist, die sich normativ an dem Kriterium des Pädagogischen orientiert. Diese Auffassung soll im Folgenden in Auseinandersetzung mit den *zehn Prinzipien* geprüft werden, die Edgar Schein (2000) der Prozessberatung – und damit auch dem Coaching – konzeptionell zugrunde legt. Im Zuge dieser Prüfung zeigt sich, dass die rekonstruierten Begründungszusammenhänge weitgehend identisch sind mit den *bildungstheoretischen* Vorstellungen, die als Kriterium pädagogischer Praxis gelten (vgl. auch Benner 1973; Lenzen 1997; Musolff 1989; Prange 1978) und nicht zuletzt auch das Werk von Rolf Arnold bestimmen.

### *Erstes Prinzip: „Versuche stets zu helfen“ (Schein 2000, S. 24)*

Für das erste Prinzip gilt dasselbe wie für alle anderen: Es muss im Zusammenhang mit den anderen gelesen werden. So wird im Folgenden deutlich, dass die Hilfe, von der hier die Rede ist, eine spezielle Hilfe meint: *reflexive Hilfe zur Selbsthilfe durch Selbstlernen*. Als reflexiv ist diese Hilfe zu bezeichnen, weil sie das Motiv, durch Lernbedarfsexploration, Lernprozessunterstützung und lernanregende Kompetenzvermittlung helfen zu wollen, an die Selbstverpflichtung des Helfenden bindet, in der helfenden Hinwendung zum anderen sich auch lernend mit sich selbst auseinanderzusetzen, und zwar mit der eigenen kognitiven und vor allem emotionalen Hilfs- und Lern-

bedürftigkeit. In diesem Sinne lässt sich Scheins erstes Prinzip als eine bildungstheoretische Grundlegung für Prozessberatung bzw. Coaching lesen.

*Zweites Prinzip: „Verliere nie den Bezug zur aktuellen Realität“ (ebd., S. 25)*

Wenn Schein hier von „Realität“ spricht, sympathisiert er mit dem erkenntnistheoretischen Standpunkt des Konstruktivismus, denn die Realität, zu der der Helfer nie den Bezug verlieren soll, ist immer eine doppelte: zum einen die bewussten und teilweise auch vor- und unbewussten Vorstellungen, die der Adressat der Hilfe von sich und seiner Realität hat, und zum anderen die Wirklichkeit der nicht nur kognitiven, sondern vor allem auch emotionalen Resonanzen, die diese im Helfer auslösen und teilweise auf eine Realität verweisen, die mit derjenigen des Adressaten nichts zu tun hat.

*Drittes Prinzip: „Setze dein Nichtwissen ein“ (ebd., S. 30)*

Diese Aufforderung ist die unmittelbare Konsequenz aus dem zweiten Prinzip: die Imperfektheit des eigenen Wissens zu erkennen und zu versuchen, sie zusammen mit dem Hilfsbedürftigen als Kooperationspartner zu überwinden. Zur Hilfs- und Lernbedürftigkeit des pädagogischen Adressaten gesellt sich damit die Meta-Hilfs- und Lernbedürftigkeit des Coaches infolge seiner Erkenntnis, dem Klienten nur dann helfen zu können, wenn er seinen eigenen Mangel an validem Wissen und insofern seine Wissens- und Lernbedürftigkeit dem Hilfsbedürftigen zeigt und ihn damit zum Partner eines gemeinsamen Explorations- bzw. Wissens- und Problemlösungsprozesses macht. Mit dieser Hinwendung zum Adressaten transzendierte der Coach die Grenze seiner eigenen individuellen Subjekthaftigkeit: Er wendet sich dem Adressaten zu, um mit ihm gemeinsam, d.h. in Gemeinschaft mit ihm explorationshandelnd Verantwortung für das zu lösende Problem zu übernehmen.

*Viertes Prinzip: „Alles, was du tust, ist eine Intervention“ (ebd., S. 37)*

Im Gegensatz zu den anderen Prinzipien, die Schein vorstellt, wählt er bei der Formulierung seines vierten Prinzips die sprachliche Form eines deskriptiven Aussagesatzes, der mit anderen Worten inhaltlich das wiederholt, was Watzlawick/Beavin/Jackson (1969, S. 50ff.) als erstes

kommunikationstheoretisches Axiom formuliert haben: Man kann nicht nicht-kommunizieren. Liest man diese Aussage im Kontext des dritten Prinzips, wird sein normativer Sinn erkennbar: Das Wertvolle, mit dem man dem Adressaten hilft, besteht nicht nur in der Vermittlung von Wissen und Können, sondern auch und vielleicht noch mehr darin, ihm zu zeigen, was man selbst nicht weiß und kann, und ihm mit dieser Selbstoffenbarung des eigenen Nicht-(Weiter-)Wissens den Impuls zum Selbstlernen in der Explorations- und Lerngemeinschaft mit dem Helfer zu geben.

*Fünftes Prinzip: „Das Problem und seine Lösung gehören dem Klienten“ (ebd., S. 39)*

Für die Berufs- und Erwachsenenpädagogik, die sich dem Wertehorizont der Aufklärung verpflichtet fühlt, ist das Kriterium des Adressatenbezugs ein oberstes Gebot. Ziel ist es demnach, dem Lernenden zu dienen, d.h. sein Lernen positiv anzuregen und ihm so einen Nutzen zu stiften. Nicht nur in der Berufs- und Erwachsenenpädagogik, sondern auch bei jeder Form von Beratung ist der Lehrende bzw. Beratende mitunter versucht, den Adressaten dadurch zu entmündigen, dass er meint, besser zu wissen, was sein wirkliches Problem und was seine beste Lösung ist. Dieser Versuchung begleitet das fünfte Prinzip, indem es dazu auffordert, dem Klienten nicht vorzuschreiben, was er als sein Problem und als beste Lösung betrachten soll, sondern ihm Deutungs- und Handlungsangebote zu machen, die er gerne auch ablehnen kann.

*Sechstes Prinzip: „Geb mit dem Flow“ (ebd., S. 61)*

Mit diesem Prinzip fordert Schein den Berater auf, die eigene Intuition zu nutzen, um die vorliegende Motivation und Stimmung des Klienten zu erkennen und sich von ihr hinsichtlich der eigenen Interventionen leiten zu lassen.

*Siebentes Prinzip: „Das Timing ist entscheidend“ (ebd., S. 73)*

Ebenso wie das sechste Prinzip wird auch hier die Intuition des Beraters angesprochen, zu erkennen, welcher Zeitpunkt für eine bestimmte Intervention am besten geeignet ist.

*Achtes Prinzip: „Sei konstruktiv opportunistisch und arbeite mit konfrontativen Interventionen“ (ebd., S. 73)*

Das achte Prinzip macht darauf aufmerksam, dass die Aufforderung, mit dem Flow zu gehen und bei allen Interventionen genau auf das Timing zu achten, einerseits bedeutet, konstruktiv opportunistisch zu sein, was aber nur der eine Pol ist, an dem sich Berater und Berufs- und Erwachsenenpädagogen orientieren müssen. Denn genauso wichtig sind andererseits konfrontative Interventionen. Und auch für sie gilt, dass man sie nur dann einsetzen sollte, wenn sie zur Motivation und Stimmung des Adressaten passen und wenn der Zeitpunkt richtig gewählt ist.

*Neuntes Prinzip: „Alles liefert Daten; Fehler wird es immer geben, sie sind die wichtigste Quelle neuer Erkenntnisse“ (ebd., S. 73)*

Dieses Prinzip fordert zur Qualitätssicherung auf: Fehler, die natürlich möglichst weitgehend zu vermeiden sind, sollen konsequent als Erkenntnisquelle genutzt und nicht zum Anlass für die Aktivierung von Verteidigungsstrategien genommen werden.

*Zehntes Prinzip: „Teile im Zweifel das Problem mit anderen“ (ebd., S. 80)*

Während das neunte Prinzip den Umgang mit Fehlern anspricht, bezieht sich das zehnte Prinzip auf Unsicherheiten und Zweifel des Beraters bzw. Berufs- und Erwachsenenpädagogen und fordert ihn auf, einsame Entscheidungen zu vermeiden und stattdessen die vorliegenden Unsicherheiten und Zweifel dem Klienten mitzuteilen und mit ihm zusammen nach einer Lösung zu suchen. Aber auch hier gilt es, sorgfältig die vorliegende Motivation und Stimmung des Klienten zu prüfen und den richtigen Zeitpunkt zu wählen.

Die obigen Ausführungen zu den zehn Prinzipien der Prozessberatung, die Schein als konzeptionellen Kern helfender Beziehungen darstellt, machen deutlich, dass sie auch als konzeptionelle Grundlage einer Berufs- und Erwachsenenpädagogik gelesen werden können, die sich der Tradition der Aufklärung verpflichtet weiß, und die deshalb inhaltlich das füllen, was in dieser Tradition als Bildung bzw. Bildungsprozess bezeichnet wird. Dabei wird erkennbar:

- dass der bildungstheoretische Mittelpunkt dieser Praxis die *arbeitsteilige organisierte Lern-, Erkenntnis- und Handlungsgemeinschaft* ist,

- die Klient bzw. Lernender und professioneller Helfer gemeinsam bilden und
- dass die Prozessverantwortung des professionellen Helfers darin besteht, die eigene individuelle Subjektivität zu transzendieren, um mit dem Lernenden bzw. Klienten gemeinsam eine arbeitsteilig organisierte Lerngemeinschaft zu bilden mit dem Ziel, die vorliegende Problematik bzw. Herausforderung des Lernenden bzw. Klienten besser zu verstehen und auf dieser Grundlage eine für ihn passende Lösung zu finden und umzusetzen.

In diesem Rahmen ist es Aufgabe und Verantwortung des professionellen Helfers:

- die eigenen Kompetenzen zu beobachten und ggf. lernend nachzubes-  
sern, die notwendig sind, um dem Lernenden bzw. Klienten professio-  
nell helfen zu können (erstes Prinzip),
- den Lernenden bzw. Klienten in seiner Person und Problematik und  
hinsichtlich der sich anbietenden Lösungsmöglichkeiten umfassend zu  
betrachten (zweites Prinzip) und dabei als eigenständiges Gegenüber zu  
achten (fünftes Prinzip),
- die eigenen Grenzen sorgfältig im Blick zu haben und vor dem Klienten  
nicht zu verstecken, sondern als Ansporn für eigene Erkenntnis- und  
Lernprozesse zu nutzen (drittes, neuntes und zehntes Prinzip) und last  
not least
- in jeder Hinsicht mit dem Klienten achtsam umzugehen (viertes, sechs-  
tes, siebentes und achtes Prinzip).

### **3     Führungs- und Organisationslernen – der Vorgesetzte als Coach**

Die auf Scheins Konzept der Prozessberatung fußende Idee der arbeitsteilig organisierten Lerngemeinschaft bildet den konzeptionellen Mittelpunkt dessen, was – konzeptionell unterschiedlich und vor allem wissenschaftlich unterschiedlich niveavoll – als Organisationslernen (vgl. Geißler 2000) bezeichnet wird. Als Vorbemerkung für den weiteren Gedankengang sei

deshalb darauf hingewiesen, dass Organisationslernen, ebenso wie jede andere Form des Lernens, grundsätzlich immer eine Beobachterkategorie bzw. interpretative Realitätszuschreibung ist, die mehr über den Beobachter von Lernen – sowie auch über Lern- oder Bildungstheoretiker – aussagt als über das Lernen als Praxisphänomen (vgl. Arnold 2007, S. 54ff.). Die Reflexion über Lernen muss deshalb mit der Frage nach den *anthropologischen Bedingungsmöglichkeiten menschlichen Lernens* beginnen, um die konstitutiven Bedingungsmöglichkeiten desjenigen, der über Lernen nachdenkt, zu klären. Dieser Ausgangspunkt lenkt den Blick auf die Erkenntnis, dass Lernen für menschliches Dasein ähnlich konstitutiv ist wie Kommunikation, und dass deshalb davon auszugehen ist, dass man nicht nicht-lernen kann. In diesem Sinne stellt sich also nur die Alternative, ob man – im Rahmen formalen oder non-formalen Lernens – intentional-bewusst lernt, oder ob die Intentionen sich auf andere Ziele und Interessen richten und Lernen sich deshalb nur informell beziehungsweise mitgängig vollzieht. So werden in Organisationen alle individuellen und kooperativen Arbeits- bzw. Wertschöpfungsaktivitäten – und hierzu zählt auch der gesamte Bereich der Mitarbeiterführung – von informellem Lernen begleitet.

Will man die Qualität von Arbeits- bzw. Wertschöpfungsaktivitäten sowie die Qualität der sie begleitenden informellen Lernprozesse überprüfen und verbessern, müssen sie systematisch reflektiert, d.h. zum Inhalt intentional-bewussten Lernens gemacht werden. Diese Aufgabe richtet sich an alle Organisationsmitglieder. Die besondere Aufgabe der jeweiligen Vorgesetzten besteht hierbei darin, ein solches intentional-bewusstes Lernen systematisch anzuregen und zu unterstützen, also Aktivitäten zu vollziehen, die man als Prozessberatung oder Coaching bezeichnen kann.

Eine solche Anreicherung von Führung mit Coaching-Aktivitäten beschreibt Rolf Arnold als „stellvertretende“ bzw. „subsidiäre“ Führung:

... stellvertretende Führung folgt dem Subsidiaritätsprinzip mit der Maßgabe, nur in den Bereichen tätig zu werden, in denen die Eigenkräfte des Teams nicht ausreichen. Gleichwohl ist stellvertretende Führung nicht mit Nicht-Führung zu verwechseln. Sie ist vielmehr die systemisch intelligente Form von Führung, weiß sie doch, dass Zielerreichung nur unter Nutzung der bereits vorhandenen Kräfte und am besten nur im Einklang mit diesen

Kräften möglich ist. Stellvertretende Führung stellt zudem hohe Anforderungen an die Sensibilität und die Selbstbeherrschung der Führungskräfte. Diese müssen sich auf eine Neubestimmung ihrer Rolle wirklich einlassen und sich von den Vorstellungen des „Im-Griff-Habens“, „Darüberstehens“ und „Machens“ ein Stück weit lösen. Demgegenüber sind weiche Kompetenzen gefragt. Führungskräfte müssen soziale, kommunikative und letztlich sogar didaktische Fähigkeiten entwickeln. Sie sind nämlich für das Lernen und die Entwicklung ihrer Teams verantwortlich (Arnold 2000, S. 19).

Mit Blick auf Prozessberatung wird erkennbar, dass stellvertretende Führung Aktivitäten meint, die der Vorgesetzte im Rahmen der Arbeits- und Lerngemeinschaft vollzieht, die er mit seinen Mitarbeitenden bildet. Stellvertretende Führung (→ Abb. 2) wird damit zum konzeptionellen Mittelpunkt bzw. zur praktischen Keimzelle von Organisationslernen als Einheit und Differenz:

- informellen Lernens im Prozess der Arbeit,
- der Qualitätsüberprüfung und -verbesserung dieser Prozesse durch intentional-bewusstes Lernen und
- der systematischen Anregung und Unterstützung dieses Lernens durch Coaching.

Verbindet man dieses Drei-Ebenen-Modell mit der kommunikationstheoretischen Unterscheidung in einen Inhalts- und Beziehungsaspekt, so wird deutlich, dass stellvertretende Führung als Keimzelle von Organisationslernen:

- erstens *Beziehungsgestaltungsarbeit* des Vorgesetzten im Umgang mit seinen Mitarbeitenden und deren organisationalem Kontext ist, wobei diese Beziehungsgestaltungsarbeit grundsätzlich immer auch von informellem Lernen des Vorgesetzten begleitet wird,
- zweitens *Selbstlernaufgabe* des Vorgesetzten im intentional-bewussten Umgang mit sich selbst ist und
- drittens eine *berufspädagogische Aufgabe* des Vorgesetzten ist, bei seinen Mitarbeitenden nicht nur informelle, sondern – durch Coaching – auch intentional-bewusste Lernprozesse zur Qualitätsverbesserung ihrer Wertschöpfungsprozesse anzuregen und zu unterstützen.



Abbildung 2: Organisationslernen als Einheit und Differenz von Arbeiten, Lernen und Coaching

#### 4 (Selbst-)Coaching als Didaktik für Führungs- und Organisationslernen – vom offenen Coaching zum programmgeleiteten Coaching mit modernen Medien

Die Forderung, dass Vorgesetzte *didaktische* Fähigkeiten haben müssen (Arnold 2000, S. 19), lenkt den Blick noch einmal zurück auf das im ersten Abschnitt angesprochene Konzept der „evolutionären“ Didaktik und die dort aufgeworfene und noch nicht beantwortete Frage, ob diese nicht eine „*contradictio in adjecto*“ sei. Im Folgenden soll diese Frage mit Bezug auf den Gedanken diskutiert und beantwortet werden, dass Didaktik als Anregung und Unterstützung von Lernen sich zum einen im Spannungsfeld zwischen individueller Kontraktsteuerung und organisationaler Pro-

grammsteuerung vollzieht und zum anderen sich inhaltlich zwischen einzelfallspezifischer Problemlösung und curricular-einzelfallübergreifender Kompetenzvermittlung konstituiert.

Mit Blick auf diese doppelte Polarität relativiert sich die im ersten Abschnitt vorgenommene Interpretation, dass Coaching evolutionäre Didaktik sei. Denn es wird deutlich:

- dass jene pädagogisch innovative Praxis, die Ende der 1980er Jahre emergent als Face-to-Face-Coaching entstand, aufgrund der Dominanz individueller Kontraktsteuerung und einzelfallspezifischen Problemlösungsarbeit eine extreme Position einnimmt,
- sich als Antipode der nicht minder extrem positionierten Praxis instruierender Seminare, Schulungen und Trainings zu erkennen gibt und
- dass sich zwischen diesen Extremen eine Weiterbildungspraxis positioniert, die individualistische Kontraktsteuerung mit organisationaler Programmsteuerung sowie einzelfallspezifische Problemlösung mit curricular-einzelfallbegreifender Kompetenzentwicklung vermittelt.

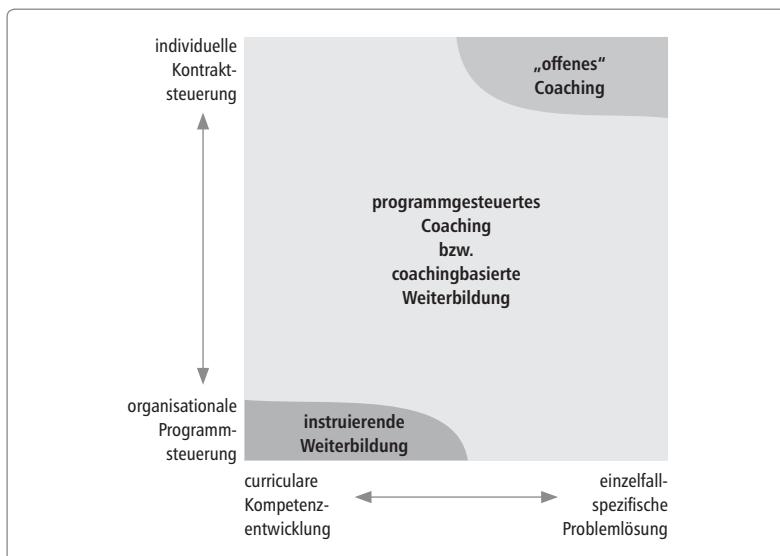


Abbildung 3: „Offenes“ und programmgesteuertes Coaching

Dieser Raum, den ich in Abgrenzung zum „offenen“ Coaching als programmgesteuertes Coaching bzw. als coaching-basierte Weiterbildung bezeichnen möchte (→ Abb. 3), scheint mir das Kerngebiet evolutionärer Didaktik zu sein. Das Konzept der evolutionären Didaktik ist deshalb keine „*contradiccio in adjecto*“, denn das Evolutionäre individueller Kontraktsteuerung und einzelfallspezifischer Problemlösung steht nicht im logischen Widerspruch, wohl aber in Entwicklungsspannung zur organisationalen Programmsteuerung und curricularen Kompetenzentwicklung.

Diesen so markierten Raum möchte ich abschließend mit einem Beispiel illustrieren und dabei auch die Frage beantworten, wie man die oben skizzierte Programmatik eines bildungstheoretisch begründeten Führungs- und Organisationslernens didaktisch anregen und unterstützen kann. Ich knüpfe dabei an Gedanken an, die Arnold in seinem Buch „Führen mit Gefühl – eine Anleitung zum Selbstcoaching“ (Arnold 2008) entfaltet: Identitäts- bzw. Deutungslernen steht im Mittelpunkt dessen, was man traditionell als Bildung bezeichnet. Dieses Lernen impliziert Selbstcoaching und der Lernende braucht dabei in der Regel eine professionelle didaktische Anregung und Unterstützung. Was das konkret bedeutet, zeigt Arnold anhand eines fiktiven veröffentlichten Coaching-Prozesses, der sich als ein Briefwechsel vollzieht, den der Coach mit umfangreichen Selbstcoaching-Tools anreichert (ebd., S. 123ff.).

Dieses didaktische Design habe ich in meiner Entwicklungsarbeit zum „Virtuellen Coaching (VC)“ aufgegriffen und mit modernen Medien angereichert (Geißler 2008; Geißler/Metz 2012). In diesem Zusammenhang ist das didaktische Programm des „Virtuellen Mitarbeitercoachings (VMC)“ entstanden (Geißler 2011; → Abb. 4). Die konzeptionelle Kernidee ist, Coaching mit einem Internetprogramm durchzuführen, das aus elf Coachingfragen besteht, die der Klient schriftlich beantworten muss. Die dabei zugrunde liegende didaktische Absicht ist, mit diesen Fragen die Interaktion zwischen Vorgesetztem und einzelнем Mitarbeiter programmatisch zu regulieren, indem der Vorgesetzte seinen Mitarbeiter auffordert, regelmäßig, d.h. zunächst alle zwei und später alle vier Wochen, diese Fragen zu beantworten und so ein angeleitetes Selbstcoaching durchzuführen mit dem Ziel, die Selbstorganisation des Klienten zu verbessern. Die in das Tool eingetragenen Antworten kann der Vorgesetzte online lesen und zur Vorberei-

tung eines persönlichen coachingbasierten Gesprächs nutzen. Dieses kann face-to-face oder telefonisch durchgeführt werden. Ziel des Gesprächs ist, die Selbstorganisationsaktivitäten des Mitarbeiters sorgfältig zu beobachten und zu verstehen und ihn auf dieser Grundlage bedarfsgerecht zu unterstützen. Um diese coaching-basierten Gespräche führen zu können, ist es notwendig, den Vorgesetzten hinreichend zu qualifizieren und regelmäßig zu supervidieren.

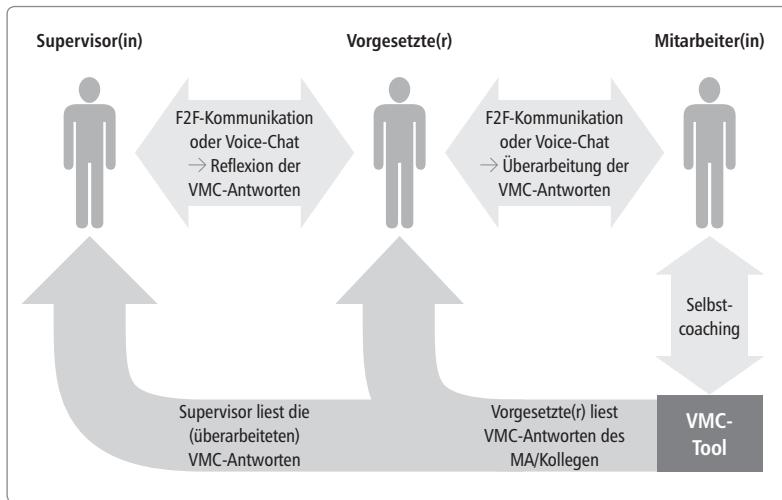


Abbildung 4: Das didaktische Design des „Virtuellen Mitarbeitercoachings (VMC)“

Die sich so begründende Didaktik entfaltet sich systemisch auf zwei Ebenen, nämlich in der Interaktion zwischen Vorgesetztem als Coach und seinem Mitarbeitenden und zwischen dem Vorgesetzten und seinem Supervisor. Damit wird deutlich, dass das Drei-Ebenen-Modell der Abbildung 3 um die vierte Ebene einer Supervision ergänzt werden muss, die den Vorgesetzten in seiner Funktion als Coach didaktisch anspricht und unterstützt.

## Literatur

- Arnold, R. (1985): Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn
- Arnold, R. (1991): Betriebliche Weiterbildung. Bad Heilbrunn
- Arnold, R. (1991a): Erwachsenenbildung. 2., verb. Aufl. Hohengehren
- Arnold, R. (1996): Weiterbildung. München
- Arnold, R. (2000): Das Santiago Prinzip. Führung und Personalentwicklung im lernenden Unternehmen. Köln
- Arnold, R. (Hg.) (2003): Berufs- und Erwachsenenpädagogik. Baltmannsweiler
- Arnold, R. (2005): Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit. Beiträge zu einer emotionspädagogischen Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler
- Arnold, R. (2007): Ich erne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik. Heidelberg
- Arnold, R. (2008): Führen mit Gefühl. Eine Anleitung zum Selbstcoaching. Mit einem Methoden-ABC. Wiesbaden
- Arnold, R. (2010): Systemische Berufsbildung. Baltmannsweiler
- Arnold, R. (2012): Wie man führt, ohne zu dominieren. 29 Regeln für ein kluges Leadership. Heidelberg
- Arnold, R./Siebert, H. (1995): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler
- Arnold, R./Bloh E. (Hg.) (2001): Personalentwicklung im lernenden Unternehmen. Baltmannsweiler
- Arnold, R./Schüßler, I. (Hg.) (2003): Ermöglichungsdidaktik. Baltmannsweiler
- Benner, D. (1973): Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. München
- Geißler, H. (2000): Organisationspädagogik. München
- Geißler, H. (2007): Coaching im Aufwind oder vor dem Burnout? In: Schwuchow, K.-H./Gutmann, J. (Hg.): Jahrbuch Personalentwicklung. München/Unterschleißheim
- Geißler, H. (Hg.) (2008): E-Coaching. Baltmannsweiler
- Geißler, H. (2011): Organisationslernen durch Führungskräfte-Coaching mit modernen Medien. Neoinstitutionalistische Grundlegung und empirische Erprobung. In: Göhlich, M./Weber, S.M./Schiersmann, C./Schröer, A. (Hg.): Organisation und Führung. Wiesbaden, S. 235–244
- Geißler, H./Metz, M. (Hg.) (2012): E-Coaching und Online-Beratung. Wiesbaden
- Lenzen, D. (1997): Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiese und Emergenz den Bildungsbegriff ab? In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 6, S. 949–968
- Mezirow, J. (1997): Transformative Erwachsenenbildung. Hohengehren
- Musolff, H.-U. (1989): Bildung. Der klassische Begriff und sein Wandel in der Bildungsreform der sechziger Jahre. Weinheim
- Prange, K. (1978): Pädagogik als Erfahrungsprozess. Stuttgart
- Schein, E. (2000): Prozessberatung für die Organisation der Zukunft. Köln
- Senge, P. (1990): The Fifth Disciplin. The art and practice of the learning organization. London u.a.
- Watzlawick, P./Beavin, J.H./Jackson, D.D. (1969): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern u.a.