

Antje Pfab (Hg.)

# Inspiriertes Coaching

Neun Impulse erfahrener Coaches in Zeiten  
der Transformation

Mit einem Vorwort von Paul Fortmeier

Mit 10 Abbildungen und 3 Tabellen

Vandenhoeck & Ruprecht

---

Den Absolventinnen und Absolventen des Weiterbildungsstudiums  
»Professionelles Coaching und Supervision« gewidmet

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der  
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind  
im Internet über <https://dnb.de> abrufbar.

© 2019, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Theaterstraße 13, D-37073 Göttingen  
Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich  
geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen  
bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Umschlagabbildung: PRILL/Shutterstock.com

Satz: SchwabScantechnik, Göttingen  
Druck und Bindung: ☉ Hubert & Co. BuchPartner, Göttingen  
Printed in the EU

Vandenhoeck & Ruprecht Verlage | [www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com](http://www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com)

ISBN 978-3-525-40393-8

# Der neugierige Coach

Helmut Reichert

Im Folgenden skizziere ich zwei unterschiedliche Herangehensweisen beim Coaching als zwei unterschiedliche Typen. Ich nenne sie »der erwachsene Coach« und »der neugierige Coach«. Diese Entwicklung der beiden Typen begann als Konzept für eine Coachingausbildung, die ich im Rahmen der Ausbildung von »Supervision und TZI e. V.« entwickelt und in Begleitbriefen ansatzweise formuliert habe. In dem Studiengang »Professionelles Coaching und Supervision« an der Hochschule Fulda habe ich es schließlich erproben und weiterentwickeln können.<sup>1</sup>

## 1 Impulse für eine Coachinghaltung

Meine Suche nach impulsgebenden Quellen wurde ausgelöst durch meine Unzufriedenheit mit der Zielorientierung von Lernen, sowohl des schulischen Lernens als auch in der Erwachsenenbildung. Die Orientierung an Lernzielen im Coaching und in der Coachingausbildung erschien mir einengend und zu sehr der linearen Kommunikationsauffassung mit der Vorherrschaft des Verstandes anhängend. Ich sah darin die Gefahr, dass die Konzentration auf das Erreichen der Ziele den Blick borniert und bewirkt, dass Erreichtes außerhalb dieses Fokus nicht wahrgenommen wird.

Ein erster Schritt, dieser Gefahr zu begegnen, bestand darin, aus festen Zielen vorläufige zu machen. Die am Beginn eines Coachings vereinbarten Ziele sollten im Verlaufe der Zusammenarbeit ab und zu überprüft und bei Bedarf umformuliert oder verworfen und durch neue ersetzt werden.

Beim Reflektieren meiner Arbeit in Fortbildung, Supervision und Coaching wurde mir offenbar, dass mein Blick immer häufiger zu den Wirkungen ging.

---

1 Ich danke meiner Ausbildungskollegin Annemarie Reber für ihre wohlwollende Begleitung und konstruktive Unterstützung.

Zunächst forderte ich die Kunden zur Zwischenbilanz auf. Ich bat sie – wenn ich den Eindruck hatte, jetzt sei ein Abschnitt der Arbeit beendet oder eine »Station«, ein »Treppenabsatz« erreicht (also bei einem »naturwüchsigen Innehalten«) – zu bestimmen, was sie bis jetzt erreicht hätten. Es ging mir darum, in die Bewusstheit zu bekommen, was jetzt gerade ist, im Rückblick herauszufinden, was sich bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt ergeben hat.

Insofern hatte sich auch mein Vorgehen dahin entwickelt, dass ich mich mehr für den Ausgang und das Studium der Wirkungen<sup>2</sup> interessiere als für Ziele. Das Erforschen meiner eigenen Praxis führte mich zu meinem wahrnehmungs- und kommunikationsorientierten Konzept in Fortbildung, Supervision und Coaching. Ich möchte mein Vorgehen bei der Rezeption von Fachliteratur erläutern. Wenn ich bei der Lektüre Äußerungen finde, die mir einen Impuls für mein Nachdenken über meine eigenen Ansichten, meinen jeweils eigenen Ansatz geben, dann verharre ich an dieser Stelle des Textes. Meine Fragestellung: Was kann ich aus dem Gedankengang dieser Textstelle lernen für meinen eigenen Ansatz, mein eigenes Konzept?

Ich verstehe mein mitdenkendes Lesen als Co-Konstruktion, als meinen Beitrag zu der gemeinsamen Konstruktion von Sinn. Ich möchte mich bei meinem Lernen nicht damit aufhalten, dass ich herauszufinden versuche, was denn die Autorin/der Autor tatsächlich gemeint hat, was die autorisierte Bedeutung der Textstelle ist. Diese Suche nach dem tatsächlich Gemeinten ist fruchtbar; sie führt zu immer neuen Impulsen für das eigene Lernen. Sie führt aber normalerweise nicht zu der einen einzig richtigen Bedeutung. Auch der Glücksfall, dass ich mit der Autorin/dem Autor in einer Hier-und-Jetzt-Interaktion über den Text sprechen kann, bildet da keine Ausnahme. Ausgang dieser aktuellen Verständigung ist zwar der geschriebene Text, das Gespräch führt aber schnell zu neuen Texten. Auch wenn wir hypothetisch ein Gemeintes postulieren: Wir befinden uns in einer neuen originalen Sinn-Konstruktion.

Bei dem Aufgreifen von Impulsen bewege ich mich auf der Verfahrensebene. Ich versuche das einem Verhalten, einer Handlung zugrundeliegende Verfahren – das Muster – herauszufinden. Verfahren, d.h. Muster von Handlungen, Verhalten, Abläufen, sind nicht auf einen Bereich, auf eine Branche beschränkt. Ich halte sie für grundsätzlich auf andere Bereiche übertragbar, also auch auf mein Konzept von Coaching und Supervision und auf das Konzept der Ausbildung. So war ich bei Feldenkrais (1968) nicht in erster Linie an der Sparte Entspannungstraining bzw. Körpertherapie und bei Jacoby (1983) nicht an

---

2 Vgl. Reichert zur Schilderung eines Beispiels, wie dies im Fall eines Konfliktcoachings aussehen könnte (Reichert 2019, S. 38).

Musikpädagogik interessiert. Ich habe mich nicht davon abhalten lassen, dass ich mich in beiden Fächern nicht auskenne. Um von einem Gedankengang profitieren zu können, muss ich nicht Fachmann in dem Spezialgebiet des jeweiligen Textes sein. Es reicht, wenn ich neugierig bin und ein Erkenntnisinteresse habe. Dieses Vorgehen setzt weniger auf Suchen als auf Finden.

### **1.1 Vom zielorientierten vorsätzlichen Lernen zum Lernen durch Einprägung**

Bei meiner Beschäftigung mit Feldenkrais ging es mir vorrangig um seinen Lernansatz. In seinen Anleitungen zur Aufmerksamkeit geht es nie um Zielorientierung, sondern um die Bewusstheit dessen, was jetzt gerade in meinem Körper zu spüren ist, um die Präsenz (Feldenkrais 1968). Ich sah darin erstens eine Bestätigung der Aufforderung der praktischen humanistischen Psychologie zum Gewahrsein im Hier und Jetzt: Was fühlst, empfindest du jetzt? Was nimmst du jetzt wahr? Zweitens sah ich darin eine Bestätigung meines Verständnisses von frühkindlichem Lernen. Dies ist nicht vorsätzlich, es ist nicht zielorientiert, vielmehr sehe ich im frühkindlichen Lernen primär einprägendes Lernen. Der Säugling nimmt sich nicht vor, etwas Bestimmtes zu lernen, es prägt sich ihm etwas ein. Ich sehe da kein zielgerichtetes aktives Lernen, sondern die latente Offenheit und Neugierde lässt Lernen geschehen.

Im Unterschied zum vorsätzlichen Lernen, welches sich auf etwas richtet, das in der Zukunft liegt, auf etwas zu Erreichendes, hat das Lernen durch Einprägung einen Inhalt, den es bereits gibt. Im Nachhinein wird dem Lernenden bewusst, dass und was er gelernt hat. Diese Art zu lernen ist – wie gesagt – die grundlegende Lernform des Kleinkindes. Sie ist aber auch bei Erwachsenen zu finden, nämlich beim Erfahrungslernen, bei dem mir bewusst wird, was ich an Einsichten und Erkenntnissen gewonnen habe.

### **1.2 Von der Fixierung auf die äußere Realität zur Aufmerksamkeit auf die persönliche psychophysische Verfasstheit**

Der Musikpädagoge Heinrich Jacoby<sup>3</sup> hatte Zweifel an der Klassifizierung von Menschen in »musikalisch begabt« und »unbegabt«. Er hat seine Sichtweise in seiner umfangreichen Praxis bestätigt. Erweitert auf Leistungsschwierigkeiten allgemein schreibt er: »Leistungsschwierigkeiten erscheinen mir nicht als Problem der Leistungsfähigkeit (Möglichkeit) oder Leistungsunfähigkeit

---

3 Eine gute Systematisierung von Jacoby findet sich bei Zahner (2016).

(Unmöglichkeit), sondern als Problem der Leistungsbereitschaft bzw. der gestörten Bereitschaft; d. h. also weitgehend als Zustands- und Verhaltensproblem – als dynamisches Problem – und nicht als Problem der Qualität der Organe und der Konstitution, nicht als statisches Problem« (Jacoby 1983, S. 9). Aus Jacobys Ansatz mache ich mir den Impuls: Wenn mir der Coachee unter Druck erscheint – z. B. Leistungs- oder Handlungsdruck –, dann lenke ich seine Aufmerksamkeit weg von der vermeintlich objektiven Realität des Drucks und hin auf seine Befindlichkeit. Ich strebe an, dass ihm seine Wirklichkeit als von ihm geschaffene bewusst wird, dass er den Druck als Ausdruck seiner Psychodynamik einordnen kann. Ich arbeite mit ihm an dem Komplex Sprache als Lebenswirklichkeit, indem ich mit ihm die Unterscheidung von Sprache und Sein übe. Darüber hinaus übe ich mit ihm, die objektive Realität von seiner Befindlichkeit zu trennen. Traditionell ausgedrückt: Ich übe mit ihm zu reflektieren. Die Impulse aus den Ansätzen von Moshé Feldenkrais und Heinrich Jacoby habe ich in folgendem Ausbildungsbegleitschreiben umgesetzt:

»Die selbstverständlichen Grundlagen des Coaching bewusst machen: Ich möchte mit euch an den Grundlagen, den Voraussetzungen des Coaching arbeiten, an dem Selbstverständlichen, was stillschweigend vorausgesetzt ist und deshalb nicht thematisiert und häufig nicht sonderlich beachtet wird: Gefühl, Wahrnehmung und alles, was mit Körper zu tun hat. Als Elemente im Fall und in der Fallsituation im Dort und Dann sind sie sehr wohl im Blick, aber selten als Elemente im Hier und Jetzt. Ich möchte dazu anregen, dass das Hier-und-Jetzt-Geschehen bei der Fallarbeit stärker und selbstverständlicher ins Bewusstsein kommt und infolgedessen auch zur Sprache kommen kann. Dass es zum selbstverständlichen Gesprächsgegenstand wird wie die Frage nach dem Befinden bei der Kontaktaufnahme zu Beginn der Sitzung.

Die Reihe der Selbstverständlichkeiten Körperempfindung, Wahrnehmung, Gefühl lässt sich mit Moshé Feldenkrais noch radikal erweitern. In seinem Ansatz ›Bewusstheit durch Bewegung‹ (1968) leitet er dazu an, im eigenen Körper das Zusammenspiel von Skelett, Muskulatur und Nervensystem zu erforschen und darüber hinaus zu beachten, dass unser Körper – dies in der Nachfolge von Heinrich Jacoby – der Schwerkraft unterliegt. Was wir von Feldenkrais für Coaching lernen können, ist seine Haltung als Übungsleiter. Er geht davon aus, dass der Einzelne selbst kompetent ist für seine Bewegungen und für sein Spüren. Er leitet nicht dazu an, die Bewegung zu verbessern, sondern nur dazu, die Bewegung zu machen und sich bei der Bewegung und nach der Bewegung zu spüren. Er ist Aufmerksamkeitstrainer.

Wer Coaching als Aufmerksamkeitstraining macht, hat automatisch die Haltung, dass der Coachee allein die Kompetenz hat, seine Interessen und Ziele,

seine Probleme und Lösungen zu identifizieren. Der Aufmerksamkeitstrainer hat die Zuversicht, dass der Coachee seine Lösung findet. Er vertraut auf die ›Selbheilungskräfte‹ des Coachees, ohne sich arbeitslos oder überflüssig zu fühlen. Der Coachee ist darauf angewiesen, dass der Coach seine Aufmerksamkeit anleitet und ihn beim Verstehen seiner selbst begleitet.

Das Anleiten der Aufmerksamkeit sehe ich als wichtigen Teil der Coachingkompetenz, speziell der Klärungskompetenz. Sie bietet ein Training in Differenzierung und Unterscheidung. Ganz im Sinne der einfachen Frage einer Feldenkrais-Übung ›Wie hast du deinen Rücken vor der Übung gespürt? Wie spürst du ihn jetzt?‹ (Reichert 2016a).

### 1.3 Von der Wissensvermittlung zur Förderung von Neugier

Am Beginn der Konzeptentwicklung stehen Anregungen für die Coachinghaltung, die ich aus der Entwicklungsförderung des Kleinkindes aufgenommen habe. Die Erforschung der kleinkindlichen Entwicklung geht davon aus, dass das Kleinkind neugierig, aufmerksam und klug, wach und normalerweise in Bewegung ist. Man könnte sagen: Es hat nicht Neugierde und Aufmerksamkeit, sondern es ist Neugierde, Aufmerksamkeit, Welteroberung. Das Kleinkind ist ein geradezu grenzenlos lernendes Subjekt. Und darin ist es dem Erwachsenen haushoch überlegen. Auch wenn wir meinen, Grenzen seien prinzipiell erweiterbar: Die Lernfähigkeit ist nach der Kindheit nie mehr so grenzenlos wie in unserer Zeit als Kleinkind (Stern 1991). Aus einem Ausbildungsbegleitbrief:

»Wir nehmen uns also im Bereich von Körper- und Wahrnehmungsorientierung das Kleinkind zum Vorbild und auch diejenigen, die sich darin auskennen, seine Entwicklung zu fördern. Diese Entwicklungsförderinnen geben zunächst nicht Erwachsenenwissen weiter an das Kleinkind, sondern lernen von dem Kind, wie es sich entwickelt. Sie beschränken sich darauf, Entwicklungshindernisse aus dem Weg zu räumen und im Übrigen den immer schon aktiven Kompetenzen des Kleinkindes ›Futter‹ zu bieten. Die vorhandenen Kompetenzen Neugierde, Aufmerksamkeit, Weltverstehen, Selbstbehauptung, Kontakt- und Begegnungsfähigkeit bekommen Anregungen, Anreize – und die Entwicklung nimmt ihren Lauf – individuell und persönlich.

Vorbedingungen für diese Art der fördernden Entwicklungsorientierung: Die Einengung der Kommunikation auf die (verbale) Sprache wird aufgegeben. Die Kommunikation mit dem Kleinkind erweitert sich auf ihre ursprüngliche Ganzheitlichkeit, in der alle Sinne aktiv sind. Die Bezugsperson stellt sich um von der sonst allgemein herrschenden Zielorientierung auf Wirkungsorientierung. Sie verlernt die Konzentration auf ein Ziel und studiert stattdessen die

Wirkungen nach dem Motto: Wenn ich kein Ziel für das Kind habe, bin ich frei und offen dafür, in seinem Tun und Kommunizieren einen Sinn zu erkennen und zu verstehen, nämlich den des Kindes« (Reichert 2015).

Die Haltung ist idealerweise wohlwollend-kritisch. Wenn der Coach darauf verzichtet, die richtigen Einfälle und wahren Erkenntnisse zu haben, wird er auch sich selbst als Forschungsgegenstand nutzen. Das ist das altbekannte »Reflektieren«.

Ein neugieriger Vater als Modell für den Coach? Eine literarische Ausgestaltung dieser Haltung findet sich in »Lo und Lu«, dem »Roman eines Vaters« von Hanns-Josef Ortheil (2003). Die Darstellung der Verbindung von forschender Unterstützung der kindlichen Entwicklung und Selbst-Forschung scheint mir in diesem Text gut gelungen. Der Vater beschreibt seine Erlebnisse mit dem Säugling Lu und der wenige Jahre älteren Lo. Er schildert die Geschehnisse, das Verhalten der Kinder, seine eigenen Impulse für die Kinder und seine Berg- und Talfahrten beim Überlegen, was interessant und befriedigend für sie sein könnte. Er beobachtet genau, wie die Kinder reagieren, begleitet sie und sich selbst als Forscher und führt Buch.

»Immer wenn ich ihm etwas erkläre und etwas benenne, geht ein leichter Ruck durch seinen Körper, als hielte das neue Wort in ihm Einzug und machte sich irgendwo breit. Bewegte Dinge beschäftigen ihn aber noch weitaus mehr als die ruhigen, in sich gekehrten, wie gebannt betrachtet er zum Beispiel die Bewegungen der Äste über uns [...]. Lu wendet seinen Blick nur selten gleich anderswohin, und auch Lo hat sich aus ihren frühesten Tagen noch immer die Angewohnheit bewahrt, lange und geduldig irgendwohin zu schauen« (Ortheil 2003, S. 42).

Der Vater versteht sich als experimentierenden Entwicklungsforscher: »Geradlinig und stur experimentiere ich jedenfalls nicht, ich baue eine Versuchsanordnung auf und überlasse es Lo und Lu, sie umzubauen oder neu anzuordnen. In meinem Experimentieren stehen die Kinder im Mittelpunkt und nicht die Experimente. Beinahe wie von selbst bringen die Kinder mich auf die besten Gedanken, auf die ich selbst nie gekommen wäre. Experimente mit Kindern sollten immer auch Experimente sein, die von den Kindern selbst mitgestaltet werden und die ihren Wegen folgen, notiere ich noch« (S. 85). Wer hinter dem bisweilen schwärmerischen Ton Einstellung und Taten des Vaters herauslesen kann, bekommt eine entwicklungsförderliche Haltung zu Gesicht und eine Sammlung von Vorgehensweisen, die man auf das eigene Coaching (Konzept und Praxis) umschreiben kann.

## 2 Der erwachsene und der neugierige Coach

### 2.1 Der erwachsene Coach

Die Entwicklung des Coaches beginnt in der Regel mit der Rolle des erwachsenen Coaches. So wie die Biografie des Beraters mit dem Ausdenken und Finden von Ratschlägen, von Lösungsideen für den Ratsuchenden beginnt und im Laufe der Jahre zur Lösungsbegleitung wird, so macht sich der angehende Coach das Problem des Coachee zu eigen. Er erarbeitet sich Lösungsideen auf dem Boden seiner eigenen Lebenserfahrung und seiner Beratungserfahrungen. Am Anfang von Beratung und Coaching steht die Identifikation mit dem Ratsuchenden.

Mein Bild des »erwachsenen Erwachsenen« gegenüber dem Kleinkind: Er sieht vorherrschend die Niedlichkeit der Kleinen aus der überlegenen Perspektive des fertigen Erwachsenen. Er übernimmt Verantwortung für das Kind und will es vor Gefahren bewahren – als eine Art »Vor-Mund«. Und keine Frage: Er will für das Kind das Beste. Es soll alle Chancen haben, ein fertiger, glücklicher, erfolgreicher Erwachsener zu werden. In dieser Entwicklung, in der Vorbereitung auf das eigentliche Leben, das Erwachsenenleben, will er als Erwachsener das Kind mit all seinen Kräften, mit seiner Erfahrung und mit seinem Wissen unterstützen.

Übertragen auf Coaching heißt das: Der Coach unterstützt den Coachee in seiner Entwicklung als einer, der schon dort ist, wohin sich der Coachee entwickeln soll oder will. Das ist die Haltung dessen, dem eine gute Lösung für den Coachee eingefallen ist. In der Haltung des fertigen Erwachsenen geht der Coach auf dem in Umrissen bereits vorgezeichneten Entwicklungsweg voraus, beseitigt bzw. erkundet Hindernisse und spürt Fördernisse auf. So soll ihm die optimale Unterstützung des Coachee gelingen. Der Coach wird sein Faktenwissen dem Coachee nicht vorenthalten. Er lässt den Coach nicht mithilfe von begleitender Bewusstseinsförderung herausfinden, was er selbst weiß. Wenn es um Fakten geht, stellt er sein eigenes Feldwissen zur Verfügung. Aber genauso hält er sich zurück, wenn ihm das erforderliche Wissen fehlt. Soweit das Bild des erwachsenen Coach – zugegebenermaßen vereinfacht.

### 2.2 Der neugierige Coach

In Abgrenzung und Überschneidung dazu das Bild des neugierigen Coaches, der kein Wissen über die Zukunft und die passenden Lösungen des Coachee hat. Auch er läuft – in Gedanken – auf dem Entwicklungsweg des Coachee voraus, aber nicht als fertiger Erwachsener. Er läuft eher wie ein Hund bei einem Spazier-

gang immer wieder voraus und wieder zurück, ohne sicher zu wissen, welcher Weg denn tatsächlich gegangen werden wird. So wie der Vater in dem Roman »Lo und Lu« in einem Gedanken- und Gefühlswirbel um die Kinder tanzt, vieles abwägt und sich schließlich doch auf die Situation einlässt, wie sie geschieht.

Der neugierige Coach ist als »Forscher« unterwegs, der die Ergebnisse seiner Forschungen nicht im Voraus kennt. Vielleicht kennt er nicht einmal die Ziele seines latenten Forschens, sondern nur den Antrieb: Es soll dem Coachee förderlich sein. Er stellt sich ihm als Forscher zur Verfügung und bietet ihm Wahrnehmungen, Überlegungen, Vermutungen, Hypothesen an. Manchmal auch Wissen und eigene Erfahrungen als Fundus/Steinbruch für dessen Überlegungen, Gefühle, Experimente, Entscheidungen und letztlich Handlungen.

Wenn ich Coaching als Entwicklungsförderung begreife, dann begleite ich neugierig die Entwicklungsschritte des Coachee. Zur Förderung der Bewusstheit kommentiere ich die Schritte, die ich bei ihm wahrnehme, ohne dass ich sie beurteile und ohne sie selbst zu gehen. Auch bei Problemlösungsideen und Lösungsschritten biete ich meine Wahrnehmungen, Gedanken, Assoziationen an, ohne darauf zu bestehen, dass sie richtig sind.

Förderlich für die Forschungshaltung des Coaches sind Experimente, die er mit sich selbst unternimmt. Mein Forschungsbegriff leitet sich her von der Aktionsforschung von Kurt Lewin, für Lehrerinnen ausgebaut von Altrichter und Posch (2006). Ich unterscheide Forschung von Wissenschaft. Plakativ: Die Wissenschaft ist zuständig für Allgemeingültiges und die Vermittlung von Wissen. Im Forschen sehe ich vorrangig das Entdecken, Finden und Erfinden, also eher Originalität. Die Betonung liegt auf Einmaligkeit, nicht auf unbegrenzter Wiederholbarkeit, die zur Allgemeingültigkeit führt. Es geht also vorrangig um die Erforschung von Besonderheit, von der eigen-artigen Entwicklung der Person, von dieser selbst vorgenommen. In der Ausbildung habe ich zu dieser Selbst-Forschung angeregt, z. B. in folgender Einladung zu einem Präsenzmodul:

»Zur Vorbereitung schlage ich dir eine Selbsterforschung im Bereich Gefühle vor. Achte in den nächsten Tagen mal verstärkt auf den Umgang mit Gefühlen, bei dir selbst und in deiner Kommunikationsumgebung. Wie achtsam, wie sorgsam »behandelst« du deine eigenen Gefühle? Und zwar sowohl bei den Gefühls-Informationen als auch bei den (sprachlichen und körperlichen) Gefühlsausdrücken. Und was beobachtest du bei anderen? Wie bedeutsam oder wie unwichtig ist dir der passende Ausdruck in der Bezeichnung:

- Angst, Ängstlichkeit, Sorge, Panik, Unsicherheit, Aufregung,
- Freude, Glück, Zufriedenheit, Wohlfühlen,
- Ärger, Zorn, Wut, Unbehagen ...

Welche Übereinstimmung, welche Diskrepanz zwischen Bezeichnung und körperlichem Ausdruck (Mimik, Gestik, Intonation, Körperhaltung) nimmst du wahr? Ich möchte mit euch eure gesammelten Erfahrungen durchgehen und daraus Impulse für's Live-Coaching gewinnen« (Reichert 2016b).

In der Haltung dieses Forschenden verlieren Allgemeingültigkeit, Wissen und Vorhersehbarkeit ihre beherrschende Stellung. Im Zentrum steht die Originalität, die Einmalig- und Erstmaligkeit der konkreten Situation und Person. In dieser Konsequenz beschreibt in Ortheils Text der Vater sein Kaufverhalten: »Ich habe mich noch nie auf einen Kauf vorbereitet. Wenn ich etwas kaufen will, muß sich alles von selbst ergeben« (Ortheil 2003, S. 14).

### 2.3 Die Entwicklung des Coachs zur distanzierten Identifikation

Indem der Coach über sein Beraten nachdenkt, geht er auf Distanz zum Fall und zum Coachee. Damit beginnt die Beratung im Spannungsfeld zwischen der zunächst dominanten Identifikation und der nun wachsenden Distanzierung. Der Berater/Coach wechselt zwischen diesen beiden Polen seiner Haltung, zwischen diesen beiden Rollen in seinem Verhalten und Intervenieren. Im Laufe der Kompetenzentwicklung in Beratung nimmt sein Abstand zum Coachee zu und die Identifikation nimmt ab. Es entsteht die Kunst der distanzierten Identifikation. Diese ist nicht als statische Haltung zu verstehen, sondern als Balancieren zwischen den Polen Identifikation und Distanzierung, die eine dynamische Gegensatzeinheit bilden<sup>4</sup>.

Eine Veränderung in der Arbeitsweise des Coaches kann sein, dass er weniger auf den geschilderten Fall eingeht, sondern den Lernprozess des Coachee in den Fokus rückt. Er richtet die Aufmerksamkeit des Coachee von der Inhaltsebene stärker auf die Verfahrensebene, er thematisiert weniger Handlungen als Handlungsmuster. Insofern nimmt das gemeinsame Reflektieren zu, vielleicht auch die Aufmerksamkeit auf die Kooperation im Coaching und den Umgang miteinander.

---

4 Zu dem Ansatz der dynamischen Gegensatzeinheiten siehe Reichert 2019.

### 3 Zur Coachingkommunikation

#### 3.1 Kommunikation als zirkuläre Co-Konstruktion sinnvoller Gestalten

Bei allen Spezialkompetenzen, bei allem Fachwissen: Coaching eignet sich zunächst einmal als Verständigung. Es ist Kommunikation. Diese Selbstverständlichkeit möchte ich in den Blick nehmen und mein Kommunikationsverständnis erläutern. Dabei folge ich dem Ansatz, den Werner Nothdurft in dem Studienbrief »Zwischenmenschliche Kommunikation I: Verbale Kommunikation« im Rahmen des Studiengangs »Sozialkompetenz« als das Systemkonzept der »Kommunikation als soziales System« (Nothdurft 2011, S. 15–17) skizziert.

Ich verstehe Kommunikation in erster Linie nicht als lineare Interaktion der Kommunikationspartner, als Austausch von Botschaften, in dem die Partner abwechselnd senden und empfangen – immer hübsch nacheinander. Kommunikation eignet sich meiner Meinung nach als zirkulärer Prozess, in dem Sprechen und Hören nicht isolierte Aktionen sind, sondern sich überlappen/interferieren. Ich sehe Kommunikation nicht als Austausch von Gemeintem, sondern als Kooperation in gemeinsamer Verständigung. Sprechen und Zuhören sind zwar einzelne Aktionen, als solche aber Aktionen im gemeinsamen Verständigungsprozess.

Ich möchte ausdrücklich zwischen Zuhören und Hören unterscheiden. Das Zuhören richtet sich als gezielte Aktion auf den Sprechenden und auf das, was er sagt. Es beginnt und wird beendet. Das Hören ist als latente Bereitschaft zu verstehen, es hat keinen Beginn und kann nicht abgestellt werden. Ich höre meinen Kommunikationspartner und auch mich selbst, wobei ich meinem Partner vielleicht aufmerksamer zuhöre als mir selbst.

In der Coachingkommunikation sehe ich die Kooperation der Verständigung, Verständigung als Kooperation in der Sinn-Konstruktion. Ich nehme den Sinn des Gesagten nicht passiv in mich auf, sondern ich bin sehr aktiv: Ich verstehe. Das heißt: Es ist meine Leistung, dass ich verstehe oder nicht verstehe. Auch wenn wir oft feststellen, dass ich genau das verstehe, was mein Partner gemeint hat: Grundsätzlich ist jedes Verstehen eine Sinn-Konstruktion, in der ich mir das Vernommene sinnvoll mache. Insofern sehe ich in jeder Verständigung antizipierendes Verstehen, vorausseilendes Finden/Wahrnehmen von Sinn. Im Verständnis des Gestaltansatzes: Finden sinnvoller Gestalten. Wie unsere Wahrnehmungsorgane gestalten, das ist sinnvolle Einheiten konstruieren, so schaffen, finden, konstruieren wir in der Kommunikation Sinn.

Die Sinn-Konstruktionen sind angeleitet von den Besonderheiten der Persönlichkeit, von den Neigungen der Person und auch von ihrer augenblick-

lichen Stimmung. Neigung verstehe ich als eingespieltes Reaktionsmuster, als etabliertes Verfahren der Sinn-Konstruktion einer Person. In den Ausdrücken »mit dem falschen Bein aufgestanden« oder »auf Krawall gebürstet« sehe ich Zuschreibungen, die zunächst die Stimmung beschreiben. Darüber hinaus sehe ich darin auch einen Ausdruck dafür, zu welcher Reaktion sie vermutlich neigen wird, also welche Reaktionen in den nächsten Stunden von dieser Person zu erwarten sind.

Solche Erwartungen, die zum großen Teil vorbewusst ablaufen, beeinflussen meine Haltung und mein Verhalten in der Kommunikation. Je nach ihren Stimmungen und Neigungen werden die beteiligten Personen in der Kooperation bei der Sinn-Findung miteinander oder eher gegeneinander ihren Sinn konstruieren. Ob sie einander verstehen, hängt auch von der beiderseitigen Bereitschaft ab, sich zu verständigen, also von der Neigung die Sinn-Konstruktionen des Gegenübers als sinnvoll anzunehmen.

In der Konsequenz führt die These der Co-Konstruktion von Sinn zu der Annahme, dass ich nur jemanden ärgern kann, der über die Disposition verfügt, sich zu ärgern. Die Annahme, es sei doch normal, sich darüber zu ärgern, verliert ihre Allgemeingültigkeit. Ärger und Beleidigung in diesem Sinne sind nicht etwas, was ich einseitig jemandem zufüge. Sie sind Ergebnis eines Zusammenspiels von zwei Personen mit ihren jeweiligen Stimmungen im Augenblick und Neigungen, Dispositionen.

### 3.2 Ein praktisches Verfahren als Bestätigung der Theorie

Eine praktische Anwendung der Auffassung von Kommunikation als Co-Konstruktion von Sinn sehe ich in der Gehörtherapie. Der Begleittext der terzo-Gehörtherapie (ISMA 2017) klärt mich darüber auf, dass schlechtes Hören nicht nur eine Frage des geschwächten Organs Gehör ist. Die Therapie ist ausdrücklich als Verstehenstherapie konzipiert. Sie beschränkt sich nicht auf das isolierte Trainieren des Wahrnehmungsorgans Gehör. Sie aktiviert das Zusammenspiel von Gehör und Gehirn. Die Gehörtherapie soll bewirken, dass durch gezielte Verstehensübungen die geschwächte Filterfunktion des Gehirns – sowohl des Verstärkens als auch des Abschwächens von Lauten – regeneriert wird.

Diese Therapie der Kooperation von Gehör und Gehirn wird von Gedächtnistraining begleitet und unterstützt. Es wird deutlich, wie die verschiedenen Instanzen miteinander kooperieren: Gehör und Gehirn; Wahrnehmung, Bewusstheit, Verstand, Gedächtnis, Erinnerung usw. Hören ist kein passives Befülltwerden mit Lauten. Es ist die Aktivität, gehörte Laute sinnvoll zu machen (ISMA 2017).

Überspitzt gesagt: Hören ist raten, was der andere gesagt hat. In den Übungen hat der Übende die Aufgabe, Wörter, Wendungen, Sätze und ganze Texte, die von Störgeräuschen begleitet werden, zu verstehen. Beispiel: Das gehörte Wort aus der Reihe »spielte – spülte – spulte« herausfinden. Bei meinem Bemühen, das Wort, welches gesagt wurde, zu verstehen, höre ich gleichsam der Sprecherin entgegen. Ich suche aktiv – wenn auch vorbewusst – in meinem Wortschatz nach dem Wort, nach einer Redewendung, allgemein ausgedrückt: nach der passenden Form für die Laute. Dabei ist meine Konzentration, meine ganze Aufmerksamkeit gefordert. Die Therapie ist ein Aufmerksamkeitstraining und schult insofern die Einprägung. Ich frage mich, was genau ich da gerade gehört habe. Und indem sich Diagnose und Therapie nicht auf das geschwächte Gehör beschränken, sondern die psychische Bereitschaft, das Interesse zu hören, ebenso wichtig nehmen, ist sie ein Training in »Leistungsbereitschaft« (siehe Jacoby 1983).

Auch wenn sich in diesen Übungen kein alltäglicher Verständigungsprozess ereignet mit dem üblichen zirkulären Interagieren von Sprechen, Zuhören und Sprechen, so geht es doch um Verstehen. Hier passt meine Behauptung von oben: Verstehen ist »antizipierendes Verstehen, vorausseilendes Finden von Sinn«.

Man könnte meinen, bei der Entwicklung der Therapie hätten Jacoby und Feldenkrais Paten gestanden. Dies in der Sichtweise, dass die Praxis der Theorie und dem Plan folgt. Ich bevorzuge die Sichtweise, dass die Praxis sich zwar mit Begleitung der Bewusstheit entwickelt, dass sie von Reflektieren begleitet wird, dass sie aber keinen Plan, kein vorgefasstes Konzept braucht, um sich entwickeln zu können. In diesem Sinn finde ich in der Gehörtherapie die Konkretisierung der Ansätze von Jacoby und Feldenkrais.

### 3.3 Coaching ist Unterstützung des Coachee beim Verstehen

Indem sich der Coach auf das Verstehen (und die Verständigung) konzentriert, kümmert er sich weniger um die Lösung und kann diese leichter dem Coachee überlassen. Der Coach kommt gleichsam in die Rolle eines Mediums, das zwischen dem Coachee und seinem Verstehen vermittelt. Der Coach stellt seinen Intellekt, seine Gefühle, sein Empfinden, seine Erfahrungen und sein gesammeltes Wissen in den Dienst des Verstehensprozesses des Coachee. Dabei mischt er sich nicht ein, er agiert nicht auf der Fallebene und bezieht nicht Position in der Sache.

Ein Bild dazu: In einem Als-ob-Spiel lässt sich der Coach in den Coachee hinab und in seinem Innern flanieren. Er versucht, in dessen Gefühle und Gedanken einzutauchen und sich alles, was der Coachee sagt, sinnvoll zu

machen. Der Coach zielt darauf, für den Coachee Verstehensmaterial zu sammeln, mit dem sich dieser selbst besser verstehen kann. Nach dem Auftauchen vermag der Coach den Coachee umfassender beim Verstehen seiner selbst zu unterstützen. Der Coach betreibt Coaching als Lernprozess, in dem der Coachee sich selbst und seine Situationen in seinem Arbeiten und Leben besser verstehen lernt.

Neugierig und staunend betrachtet er, wie sich der Coachee seine Welt erfindet und gestaltet – sowohl seine innere als auch seine äußere Welt. Er stellt sich in den Dienst dieses Verstehens und Gestaltens von Wirklichkeit, ohne es besser zu wissen und ohne zu bestimmen, was richtig und falsch ist. Er macht sich gleichsam den Bewertungen des Coachee untern. Der Coachee ist nicht genötigt, seine Ansichten, Erfahrungen, Positionen zu verteidigen und in der Folge: Er muss nicht mehr an ihnen festzuhalten. Ein Nebeneffekt kann sein, dass der Coachee sich vom Forscherdrang des Coaches anstecken lässt, sich von seiner Fixierung auf die Lösung löst und neugierig herausfinden will, wie er gestrickt ist.

## Literatur

- Altrichter, H., Posch, P. (2006). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung* (4. Aufl.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Feldenkrais, M. (1968). *Bewusstheit durch Bewegung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Feldenkrais, M. (1985). *Die Entdeckung des Selbstverständlichen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Jacoby, H. (1983). *Jenseits von »Begabt« und »Unbegabt«. Zweckmäßige Fragestellung und zweckmäßiges Verhalten; Schlüssel für die Entfaltung des Menschen*. Hrsg. von S. Ludwig (2. überarb. Aufl.). Hamburg: Christians.
- Nothdurft, W. (2011). *Zwischenmenschliche Kommunikation I: Verbale Interaktion*. Koblenz.
- Ortheil, H.-J. (2003). *Lo und Lu. Roman eines Vaters* (7. Aufl.). München: btb.
- Reichert, H. (2015). *Begleitbrief zum Seminar: »Meine Person als Coach«*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Reichert, H. (2016a). *Begleitschreibung zum Vertiefungsmodul Klärungskompetenz des Weiterbildungsstudiums »Professionelles Coaching und Supervision« der Hochschule Fulda*. Fulda: Begleitschreiben, Hochschule Fulda. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Reichert, H. (2016b). *Einladung zum Präsenzmodul PC 5 Vertiefung Klärungsmodul*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Reichert, H. (2019). *Dialektik - ein Grundzug der TZI. Themenzentrierte Interaktion 1*, 35-45.
- Stern, D. N. (1991). *Tagebuch eines Babys. Was ein Kind sieht, spürt, fühlt und denkt*. München/Berlin: Piper.
- ISMA AG (Hrsg.) (2017). *terzo-Gehörtherapie. Therapeutisches Gehörtraining* (überarb. 6. Aufl.). Stuttgart: terzo-Institut.
- Zahner, H. (2016). *Selbstbefähigung. Der psychophysische Ansatz Heinrich Jacobys*. Boncourt: Sentio.