

# **Qualität von Coaching-Weiterbildungen – Konstruktion und Güteprüfung eines Messmodells**

**Dissertation**  
**zur Erlangung des Doktorgrades**  
**des Fachbereichs Humanwissenschaften**  
**der Universität Osnabrück**

vorgelegt

von

Christopher Rauen

aus

Hamburg

Osnabrück, 28.07.2017

**Berichtersteller:**

Prof. Dr. Siegfried Greif  
Universität Osnabrück  
Fachbereich Humanwissenschaften, Institut für Psychologie

Prof. Dr. Dieter Frey  
Ludwig-Maximilians-Universität München  
Department Psychologie, Lehrstuhl für Sozialpsychologie

# Danksagung

Diese Arbeit entstand über einen langen Zeitraum, ohne dass mir aus vielfältigen Gründen die Möglichkeit offen stand, mich ihr ausschließlich zu widmen. Die daraus abgeleitete Notwendigkeit, das Vorhaben in sehr vielen kleinen Sequenzen umzusetzen, erforderte eine langfristige Einbindung in mein Berufs- und Privatleben. Dies hatte Konsequenzen, die nicht immer leicht zu akzeptieren waren, weder für mich selbst, noch für die Menschen in meinem privaten und beruflichen Umfeld. Ihnen danke ich nicht nur für ihre Geduld, sondern auch für ihr Verständnis, ihre Unterstützung und ihre Ermutigung. Ohne sie wäre es mir nicht möglich gewesen, diese Arbeit durchführen, dokumentieren und abschließen zu können.

Mein besonderer Dank gilt Prof. Dr. Siegfried Greif, der mich nicht nur vor über 25 Jahren erstmalig an das Thema „Coaching“ herangeführt hat, sondern auch stets ein kluger, motivierender und konstruktiv-kritischer Gesprächspartner war, sowohl im Rahmen der Durchführung dieser Arbeit als auch schon viele Jahre zuvor. Ohne Zweifel kann ich sagen, dass mein Lebensweg ein anderer geworden wäre, gäbe es Siegfried Greif nicht. Umso mehr danke ich ihm und Prof. Dr. Dieter Frey dafür, als Berichterstatter für diese Arbeit zu fungieren. Damit schließt sich für mich ein Kreis mit dem Gefühl der tiefen Dankbarkeit.

Dr. Julia Eversmann und Dr. Bernd Runde danke ich ebenfalls ausdrücklich für viele kleine und auch manchmal längere Gespräche über das Thema Coaching und ihren Rat und Tat bei vielen Fragen der Statistik, die eine empirische Arbeit des vorliegenden Ausmaßes mit sich bringt. Auf ihre jeweils eigene Weise waren beide für mich Wegbereiter und Ermutiger, diese Arbeit abschließen zu können.

Danken möchte ich auch Andreas Steinhübel und vielen weiteren coachenden Kollegen sowie den zahlreichen Weiterbildungsabsolventen, deren Bereitschaft, sich an den im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Untersuchungen zu beteiligen, diese erst möglich gemacht hat. Auch gilt mein Dank meinen Wegbegleitern für ihren Langmut, wenn die Zeit, die mehr ihnen hätte gelten sollen, in diese Arbeit geflossen ist.

Meiner Frau Miriam und meiner Mutter Uta danke ich für ihre Geduld und ihren unerschütterlichen Glauben an mich, gerade in den Momenten, als er mir fehlte. Ohne ihre Unterstützung hätte ich diese Arbeit nicht fertigstellen können. Meine Frau hat damit nicht nur mich im übertragenen, sondern auch unsere Tochter Paula im konkreten Sinne getragen, wenn ich wieder zwischen meinen Büchern am Computer saß. Das waren nicht immer einfache Momente und sie wären ohne ihr Verständnis für mich nicht zu bewältigen gewesen.

Ebenso danke ich meiner Familie und meinen Freunden für ihr Verständnis, mich über Jahre rar gemacht zu haben, denn ein großer Teil der Zeit, die ich mit dem Erstellen der vorliegenden Arbeit verbrachte, war die Freizeit neben meiner Arbeit. Auch danke ich meinen Mitarbeitern, dass nie eine wichtige Arbeit liegengeblieben ist, wenn ich nicht im Büro war. Darauf stets vertrauen zu können, war für mich eine wichtige Entlastung.

Meinem Vater Wolfgang Rauen, der 2012 zu früh nach schwerer Krankheit verstarb, widme ich diese Arbeit. 1974 blickten wir gemeinsam in den abendlichen Sternenhimmel, der für mich als Fünfjähriger nur ein Gewimmel von leuchtenden Punkten war. Mit seinem nautischen Wissen als Kapitän auf großer Fahrt zeigte er mir die Sternbilder darin. Die Faszination dieses Erlebnisses und die Neugier des Verstehen-Wollens begleiten mich bis heute. Er hat mir die Sterne vom Himmel geholt.

# Inhaltsverzeichnis

I	Abkürzungen.....	7
II	Abbildungsverzeichnis.....	8
III	Tabellenverzeichnis .....	9
<b>1</b>	<b>Einleitung.....</b>	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>Coaching .....</b>	<b>13</b>
2.1	Herkunft und Entwicklung .....	13
2.2	Definition.....	15
2.3	Formen des Coachings im Personalentwicklungsbereich.....	21
2.4	Abgrenzung .....	22
2.4.1	Supervision.....	23
2.4.2	Psychotherapie .....	23
2.4.3	Mentoring.....	24
2.4.4	Training.....	24
2.4.5	Fachberatung.....	25
2.5	Anforderungen an den Coach .....	25
2.5.1	Qualifikationen des hauptberuflichen Coachs.....	26
2.5.2	Kompetenzen des hauptberuflichen Coachs.....	27
2.5.2.1	Personale Kompetenzen .....	34
2.5.2.2	Soziale Kompetenzen.....	34
2.5.2.3	Methodische Kompetenzen.....	35
2.5.2.4	Fachliche Kompetenzen .....	35
2.5.2.5	Feldkompetenzen .....	35
2.5.3	Die Rolle des Coachs .....	36
2.5.4	Das Geschlecht des Coachs.....	37
2.6	Zusammenfassung .....	39
<b>3</b>	<b>Coaching-Weiterbildungen .....</b>	<b>40</b>
3.1	Definition.....	40
3.2	Marktdaten.....	47
3.3	Umfang und Dauer .....	49
3.4	Teilnehmerzahl .....	50
3.5	Kosten.....	51
3.6	Inhalte und vermittelte Methoden.....	52
3.7	Methodisch-didaktische Struktur.....	54
3.8	Ziele.....	55
3.9	Coaching-Weiterbilder .....	57
3.10	Zielgruppen.....	58
3.11	Zusammenfassung .....	59
<b>4</b>	<b>Qualität .....</b>	<b>61</b>
4.1	Der Qualitätsbegriff.....	61
4.2	Qualität im Coaching.....	62
4.2.1	Untersuchungen von Coaching .....	63
4.2.1.1	Heß und Roth (2001).....	63
4.2.1.2	Antonczyk (2001) .....	65
4.2.1.3	Schmidt (2003).....	67
4.2.1.4	Mäthner und Jansen (2003).....	71
4.2.1.5	Brauer (2004) .....	74
4.2.2	Untersuchungen von Coaching-Weiterbildungen .....	77
4.2.2.1	Ludwig (2004).....	77
4.2.2.2	Möller und Drexler (2008; 2011).....	78
4.2.2.3	Stiftung Warentest (2013a) .....	81
4.2.2.4	Klenner und Bischofberger (2014).....	84
4.2.2.5	Hellebrandt (2015) .....	86
4.3	Qualität in der Weiterbildung .....	89
4.3.1	Qualitätsmanagementsysteme in der Weiterbildung .....	90
4.3.2	Qualität in Coaching-Weiterbildungen .....	92

4.3.2.1	Zertifikate.....	97
4.3.2.2	Qualitätsmodelle ausgewählter Verbände mit Relevanz im deutschsprachigen Coaching-Markt .....	100
4.3.2.2.1	Deutsche Gesellschaft für Coaching e. V. (DGfC).....	104
4.3.2.2.2	Deutscher Bundesverband Coaching e. V. (DBVC).....	107
4.3.2.2.3	International Coach Federation Inc. (ICF).....	109
4.3.2.2.4	Deutsche Gesellschaft für Supervision e. V. (DGSv).....	111
4.3.2.2.5	Deutscher Verband für Coaching und Training e. V. (dvct).....	114
4.3.2.2.6	Systemische Gesellschaft – Deutscher Verband für systemische Forschung, Therapie, Supervision und Beratung e. V. (SG).....	116
4.4	Zusammenfassung und Diskussion.....	119
<b>5</b>	<b>Fragestellung .....</b>	<b>121</b>
5.1	Forschungsfragen .....	121
5.2	Hypothesen .....	122
<b>6</b>	<b>Methodischer Teil .....</b>	<b>123</b>
6.1	Einleitung .....	123
6.2	Voranalysen.....	125
6.2.1	Online-Datenbank „Coaching-Index“ .....	125
6.2.2	Literaturrecherche .....	126
6.3	Konstruktion des Fragebogens für die Expertenbefragung.....	127
6.3.1	Methode .....	127
6.3.1.1	Festlegung des Antwortformats .....	127
6.3.1.2	Itemsammlung.....	128
6.3.1.3	Reihenfolge der Items .....	131
6.3.1.4	Formulierung der Instruktion .....	132
6.3.2	Ergebnisse .....	132
6.3.3	Zusammenfassung.....	134
6.4	Expertenbefragung.....	134
6.4.1	Stichprobe .....	134
6.4.2	Methode .....	134
6.4.3	Auswertung .....	135
6.4.4	Ergebnisse .....	136
6.4.5	Zusammenfassung.....	142
6.5	Experteninterviews .....	143
6.5.1	Stichprobe .....	143
6.5.2	Methode .....	144
6.5.3	Auswertung .....	145
6.5.4	Ergebnisse .....	147
6.5.5	Zusammenfassung.....	148
6.6	Konstruktion des Fragebogens für die Hauptuntersuchung.....	148
6.6.1	Methode .....	149
6.6.1.1	Festlegung des Antwortformats .....	149
6.6.1.2	Itemsammlung.....	150
6.6.1.2.1	Auswahl der relevanten Qualitätskriterien .....	150
6.6.1.2.2	Zusammenlegung von Qualitätskriterien.....	150
6.6.1.2.3	Differenzierung von Qualitätskriterien.....	155
6.6.1.2.4	Weitere Anpassungen.....	156
6.6.1.2.5	Ergänzungen aus der Expertenbefragung .....	156
6.6.1.2.6	Ergänzungen aus den Experteninterviews .....	157
6.6.1.3	Reihenfolge der Items .....	158
6.6.1.4	Formulierung der Instruktion .....	159
6.6.2	Ergebnisse .....	160
6.6.4	Zusammenfassung.....	162
6.7	Hauptuntersuchung.....	163
6.7.1	Stichprobe .....	163
6.7.2	Methode .....	165
6.7.3	Auswertung.....	165
6.7.3.1	Überprüfung der Voraussetzungen.....	166
6.7.3.2	Überprüfung der Eignung der Variablen.....	167

6.7.3.3	Explorative Faktorenanalyse .....	168
6.7.3.3.1	Kommunalitätenschätzung .....	168
6.7.3.4.2	Anzahl der Faktoren .....	172
6.7.4	Ergebnisse: Beschreibung der Faktoren .....	176
6.7.5	Itemanalyse .....	183
6.7.6	Skalenkonstruktion des Coaching-Index-Modells .....	188
6.7.7	Reliabilität .....	193
6.7.8	Konstruktion des Fragebogens auf Basis des Coaching-Index-Modells .....	194
6.7.8.1	Festlegung des Antwortformats .....	194
6.7.8.2	Itemsammlung .....	195
6.7.8.3	Reihenfolge der Items .....	196
6.7.8.4	Formulierung der Instruktion .....	196
6.7.9	Zusammenfassung .....	200
6.8	Güteprüfung des Coaching-Index-Modells .....	200
6.8.1	Inhaltliche Validierung durch Konstruktbefragung .....	200
6.8.1.1	Stichprobe .....	200
6.8.1.2	Methode .....	201
6.8.1.3	Auswertung .....	202
6.8.1.4	Ergebnisse .....	207
6.8.2	Prüfung der Modellgüte durch konfirmatorische Faktorenanalyse .....	208
6.8.2.1	Stichprobe .....	208
6.8.2.2	Methode .....	211
6.8.2.3	Auswertung .....	211
6.8.2.4	Ergebnisse .....	212
6.8.2.5	Reliabilitätskriterien der zweiten Generation .....	214
6.8.2.6	Deskriptive Gütekriterien .....	217
6.8.2.6.1	Absolute Fitmaße .....	217
6.8.2.6.2	Goodness-of-Fit-Maße .....	218
6.8.2.7	Validität .....	219
6.8.2.8	Objektivität .....	222
6.8.3	Zusammenfassung .....	222
6.9	Zusammenfassung des methodischen Teils .....	223
<b>7</b>	<b>Diskussion .....</b>	<b>229</b>
7.1	Ergebnisinterpretation .....	229
7.2	Einordnung der Ergebnisse in den Stand der Forschung .....	232
7.3	Kritische Reflexion .....	237
7.4	Ausblick .....	239
7.4.1	Modellanpassungen .....	239
7.4.2	Empfohlene Forschungsansätze .....	241
7.5	Zusammenfassung .....	229
7.6	Abstract .....	243
<b>8</b>	<b>Literatur .....</b>	<b>244</b>
<b>9</b>	<b>Anhang .....</b>	<b>264</b>
	Erklärung über die Eigenständigkeit der erbrachten wissenschaftlichen Leistung .....	326

# I Abkürzungen

AGFI = Adjusted-Goodness-of-Fit-Index

$a_i$  = Faktorladung von Item  $i$

$\alpha$  = Cronbachs Alpha

BBiG = Berufsbildungsgesetz

BDVT = Berufsverband für Trainer, Berater und Coaches e. V.

BSO = Berufsverband für Coaching, Supervision und Organisationsberatung

bspw. = beispielsweise

bzgl. = bezüglich

bzw. = beziehungsweise

ca. = circa, zirka

C.R. = critical ratio

$d$  = Cohens  $d$

$d.f.$  = Freiheitsgrade (degrees of freedom)

DBVC = Deutscher Bundesverband Coaching e. V.

DCV = Deutscher Coaching Verband e. V.

DGfC = Deutsche Gesellschaft für Coaching e. V.

DGSF = Deutsche Gesellschaft für Systemische Therapie, Beratung und Familientherapie e. V.

DGSv = Deutsche Gesellschaft für Supervision e. V.

dvct = Deutscher Verband für Coaching und Training e. V.

$\delta$  = Fehlervariable

$DEV(\xi_j)$  = Durchschnittlich extrahierte Varianz

dvct = Deutscher Verband für Coaching und Training e. V.

EASC = European Association for Supervision and Coaching e. V.

EFA = Explorative Faktorenanalyse

EMCC = European Mentoring and Coaching Council e. V.

et al. = und andere (et alii, et aliae oder et alia)

f. = und folgende

ff. = und die folgenden

Forts. = Fortsetzung

GFI = Goodness-of-Fit-Index

ggf. = gegebenenfalls

$h^2$  = Kommunalität

ICF-D = International Coach Federation Deutschland e. V.

ICF Inc. = International Coach Federation Inc., Lexington, Kentucky (USA)

i. d. R. = in der Regel

KFA = Konfirmatorische Faktorenanalyse

KMO = Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium

$M$  = Arithmetisches Mittel

$m$  = Anzahl der Indikatoren

MCAR = Missing Completely at Random

ML = Maximum Likelihood

MSA = Measure of Sampling Adequacy

$n$  = Stichprobengröße

o. ä. = oder ähnliche(s)

o. g. = oben genannte(n)

PAF = Hauptachsenanalyse (Principal Axis Factor analysis)

PAS = Öffentlich verfügbare Spezifikation (Publicly Available Specification)

PCA = Hauptkomponentenanalyse (Principal Components Analysis)

$\Phi_{ij}^2$  = Quadrat der Korrelation zwischen den Skalen  $i$  und  $j$

$p_i$  = Schwierigkeitsindex

pp. = pages

QRC = Qualitätsring Coaching und Beratung e. V.

$Rel(x_i)$  = Indikatorreliabilität

$Rel(\xi_j)$  = Skalenreliabilität

$r_{ii}$  = Itemspezifische Homogenität

$r_{u(i)}$  = Part-whole-korrigierte Trennschärfe

RMR = Root Mean Square Residual

RTC = Roundtable der Coachingverbände

$s$  = Standardabweichung

$s^2$  = Varianz

S. = Seite

s. = siehe

s. a. = siehe auch

SG = Systemische Gesellschaft – Deutscher Verband für systemische Forschung, Therapie, Supervision und Beratung e. V.

SRMR = Standardized Root Mean Square Residual

SSCP = Swiss Society for Coaching Psychology

$\theta_{ii}$  = Geschätzte Varianz der Fehlervariablen  $\delta$

ULS = Unweighted Least Squares

u. a. = und andere, und anderes, unter anderem, unter anderen

u. ä. = und ähnlich(e)

usw. = und so weiter

uvm. = und viele(s) mehr

VGfPC = Verband Ganzheitliches Führungs- und Persönlichkeits-Coaching e. V.

vgl. = vergleiche

$\xi_j$  = Latente Variable

z. B. = zum Beispiel

## II Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Die verschiedenen Arten von Coaches (nach Rauen, 2003a, S. 44) .....	21
Abbildung 2: Anzahl der Coaching-Weiterbildungsanbieter in Deutschland, Österreich und der Schweiz .....	48
Abbildung 3: Darstellung des Regressionsmodells mit von den Prädiktoren ausgehenden $\beta$ -Gewichten und Interkorrelationen zwischen den Kriterien (Schmidt,2003, S. 104) .....	69
Abbildung 4: Häufigkeiten der Wirkungen von Coaching nach Mäthner, Jansen und Bachmann (2005, S. 63) .....	72
Abbildung 5: Darstellung des Regressionsmodells mit von den Prädiktoren ausgehenden $\beta$ -Gewichten nach Mäthner, Jansen und Bachmann (2005, S. 69) .....	74
Abbildung 6: Häufigkeit der im Coaching eingesetzten Methoden (Brauer, 2004, S. 82) .....	76
Abbildung 7: Subjektiv empfundene Veränderung nach der Coaching-Weiterbildung (Möller & Drexler, 2011, S. 132) .....	80
Abbildung 8: Häufigkeit der eingesetzten Übungsformen in Coaching-Weiterbildungen (Klenner & Bischofberger (2014, S. 31).....	85
Abbildung 9: Das Forschungsdesign .....	124
Abbildung 10: Quellen potenziell relevanter Qualitätskriterien von Coaching-Weiterbildungen .....	126
Abbildung 11: Auszug aus dem Fragebogen der Expertenbefragung.....	133
Abbildung 12: Auszug aus dem Papierfragebogen der Hauptuntersuchung.....	161
Abbildung 13: Auszug aus dem Onlinefragebogen der Hauptuntersuchung .....	162
Abbildung 14: Altersverteilung in der Stichprobe (Durchschnittsalter: 41,98 Jahre).....	164
Abbildung 15: Eigenwertefunktion zum Scree-Test (n=975).....	173
Abbildung 16: Das Coaching-Index-Modell.....	191
Abbildung 17: Auszug aus dem Coaching-Index-Onlinefragebogen .....	199
Abbildung 18: Zuordnung der Qualitätsmerkmale der Konstruktbefragung zu den Modellskalen .....	206
Abbildung 19: Altersverteilung in der Stichprobe (Durchschnittsalter: 43,24 Jahre).....	209
Abbildung 20: Pfaddiagramm mit Schätzergebnissen der standardisierten Lösung für das Coaching-Index-Modell.....	213



### III Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Coaches und Systemebenen (modifiziert nach Rauen, 2014a, S. 26 f.) .....	22
Tabelle 2: Auszug aus dem Kompetenzmodell nach Kuchen und Pedrun (2006, S. 46–54).....	28
Tabelle 3: Auszug aus dem Kompetenzmodell nach Merz und Frey (2011, S. 96–156) .....	29
Tabelle 4: Kompetenzmodell für Executive Coaches nach Blumberg (2016, S. 72–96) .....	32
Tabelle 5: Internetseiten mit Angeboten zur Aus-, Fort- und Weiterbildung für Coaches.....	40
Tabelle 6: Deutschsprachige Literaturquellen zum Thema Coaching-Weiterbildung.....	41
Tabelle 7: Englischsprachige Literaturquellen zum Thema Coaching-Weiterbildung.....	44
Tabelle 8: Meta-Modell der Charakteristika von Coaching-Weiterbildungen .....	46
Tabelle 9: Umsatzentwicklung der Coaching-Weiterbildungsbranche .....	49
Tabelle 10: Struktur, -Prozess- und Ergebnisqualität im Coaching (Heß & Roth, 2001, S. 141–143).....	63
Tabelle 11: Hauptkategorien von Qualitätsmerkmalen (Heß & Roth, 2001, S. 120–140) .....	64
Tabelle 12: Kategorien von erfolgreichem Coaching (nach Antonczyk, 2001, S. 70–82).....	66
Tabelle 13: Zusammenfassung der Misserfolgskriterien beim Einzel-Coaching (nach Schmidt, 2003, S. 109) .....	70
Tabelle 14: Wirkungen und Einflussgrößen im Coaching (Jansen, Mäthner & Bachmann, 2003, S. 251 f.) .....	73
Tabelle 15: Kriterienkatalog für eine Coaching-Weiterbildung (nach Stiftung Warentest, 2013b).....	82
Tabelle 16: Anzahl der genannten „Anderen Übungsform(en)“ in Coaching-Weiterbildungen (Klenner & Bischofberger (2014, S. 31) .....	85
Tabelle 17: Anzahl der genannten Konzepte in Coaching-Curricula (nach Hellebrand, 2015, S. 53) .....	87
Tabelle 18: Qualitätsmanagementsysteme in der Weiterbildungsbranche (nach Stiftung Warentest, 2015) .....	91
Tabelle 19: Rahmenkonzept zur Gestaltung des Curriculums einer Coaching-Weiterbildung (nach Scholmüller, 2012, S. 103) .....	93
Tabelle 20: Anforderungen Coaching-Weiterbildungen (nach Rauen & Steinhübel, 2005c, S. 302–307) .....	96
Tabelle 21: Übersicht akkreditierter, berufsbegleitender Coaching-Studiengänge in Deutschland mit Abschluss als Master of Arts (nach Ebermann, 2016a, S. 10–11) .....	99
Tabelle 22: Anzahl von Mitgliedern, Coaches und anerkannten Coaching-Weiterbildungen der Coaching-Verbände im Roundtable Coaching .....	101
Tabelle 23: Merkmale verbandsanerkannter Coaching-Weiterbildungen .....	103
Tabelle 24: Die 50 wichtigsten Erfolgskriterien nach Experteneinschätzung .....	137
Tabelle 25: Quantifizierte Experteneinschätzungen zur Strukturqualität von Coaching-Weiterbildungen.....	139
Tabelle 26: Geclusterte Ergebnisse der offenen Antworten der Experten.....	141
Tabelle 27: Kategorisierte Bewertungsmerkmale aus den Experteninterviews.....	146
Tabelle 28: Aus den Experteninterviews ergänzte Bewertungsmerkmale.....	147
Tabelle 29: Bildungsgrad der Teilnehmer der Hauptuntersuchung (n=975).....	164
Tabelle 30: Angestrebter Umfang der Coaching-Tätigkeit nach der Coaching-Weiterbildung (n=975) .....	164
Tabelle 31: Ergebnisse KMO- und Bartlett-Test für die Daten der Hauptuntersuchung.....	167
Tabelle 32: Anfängliche und extrahierte Kommunalitäten der Items.....	169
Tabelle 33: Erklärte Gesamtvarianz der Faktorenanalyse (n=975) .....	172
Tabelle 34: Rotierte Faktorenmatrix mit Faktorladungen $\geq 0,50$ (sortiert nach Items).....	174
Tabelle 35: Rotierte Faktorenmatrix mit Faktorladungen $\geq 0,50$ (sortiert nach Faktoren und Faktorladungen).....	179
Tabelle 36: Faktoren mit Items und Faktorladungen.....	181

Tabelle 37: Kennwerte der Itemanalyse .....	185
Tabelle 38: Aus dem Skalenmodell entfernte Items .....	188
Tabelle 39: Aus dem Skalenmodell entfallene Items (bedingt durch den Wegfall von Faktor 10 und 12).....	188
Tabelle 40: Skalen des Coaching-Index-Modells.....	189
Tabelle 41: Skalenkorrelationen im Coaching-Index-Modell .....	192
Tabelle 42: Korrelation der Subskalen von Skala S01 .....	192
Tabelle 43: Reliabilitäten der Faktoren und der daraus abgeleiteten Skalen des Coaching-Index-Modells.....	194
Tabelle 44: Umformulierte Items der Skalen des Coaching-Index-Modells .....	195
Tabelle 45: Die Reihenfolge der Items im Coaching-Index-Fragebogen.....	197
Tabelle 46: Geschlechterverteilung in den Gruppen der Stichprobe .....	201
Tabelle 47: Qualitätsmerkmale und Skalenzuordnung.....	203
Tabelle 48: Anzahl der inhaltlichen Validierungen pro Skala.....	207
Tabelle 49: Den Qualitätsmerkmalen zugeordnete Skalen.....	208
Tabelle 50: Bildungsgrad der Personen in der Stichprobe .....	210
Tabelle 51: Arbeitsverhältnis der Personen in der Stichprobe .....	210
Tabelle 52: Erfahrung als Coach der Personen in der Stichprobe .....	210
Tabelle 53: Umfang der Coach-Tätigkeit der Personen in der Stichprobe .....	210
Tabelle 54: Gütekriterien der zweiten Generation: Skalenreliabilität, Indikatorreliabilität und DEV .....	216
Tabelle 55: Skalenkorrelationen.....	221
Tabelle 56: Durchschnittlich extrahierte Varianz der Skalen und quadrierte Skalenkorrelationen.....	221
Tabelle 57: Das Coaching-Index-Modell mit Kennwerten der Reliabilitätsprüfung.....	226
Tabelle 58: Übersicht der Gütekriterien zur Beurteilung des Coaching-Index-Modells .....	228

# 1 Einleitung

Der Turing-Test ist ein von Alan Turing im Jahr 1950 entwickeltes Verfahren zum Nachweis künstlicher Intelligenz. In einer nur via Monitor und Tastatur geführten Unterhaltung („Chat“) muss ein Mensch, der sich mit einem anderen Menschen und mit einer Maschine austauscht, nach der Unterhaltung entscheiden, wer die Maschine ist (Moor, 2003). Am 07.06.2014 hat die britische University of Reading fünf Computersysteme einem Turing-Test unterzogen.<sup>1</sup> Der russischen Software „Eugene Goostman“ gelang es mit einer Überzeugungsquote von 33 Prozent einen 13-jährigen Jungen zu simulieren. Der Test galt damit als bestanden, da die vorab festgelegte Grenzquote von 30 Prozent überschritten wurde (Bögeholz, 2014).

Unabhängig von der Frage, ob dies ein „Durchbruch bei Künstlicher Intelligenz“ ist (Kremp, 2014) oder nur eine geschickte Simulation, schreitet die Entwicklung entsprechender Systeme („Chatbots“) seit 1966 mit Joseph Weizenbaums ELIZA (Weizenbaum, 1978) voran. Noch ist nicht absehbar, ob und wann Chatbots einen Coach vollständig oder teilweise ersetzen können. Insbesondere unter Berücksichtigung der Möglichkeiten der Virtual Reality bzw. Augmented Reality zeichnen sich jedoch bereits jetzt interessante Entwicklungen ab (vgl. Greif & Rauen, 2017).<sup>2</sup> Es wird sich unabhängig von technischen und philosophischen Fragen mehr denn je die pragmatische Frage stellen, welche Aufgaben Menschen in Zukunft noch konkurrenzfähig erfüllen können und welche von Programmen und Robotern übernommen werden. Nach einer Analyse von 702 Berufen werden in den nächsten 20 Jahren 47 Prozent aller Arbeitsplätze durch die „Computerisation“ verloren gehen (Frey & Osborne, 2013). Ist der *Coachbot* die Zukunft des Coachings? Können Maschinen die besseren Coaches sein?

Was ist das Einmalige und Unnachahmliche des Menschen, um diese Fragen auch langfristig verneinen zu können? Was macht einen Menschen zum Menschen? Suddendorf (2014) betont in seinem fast gleichbetitelten Werk, dass Menschen die Fähigkeit zur Phantasie, zur Imagination, und das Bedürfnis, die Gedanken mit anderen auszutauschen, im Wesentlichen vom Tier unterscheiden. Die Fähigkeit zum Austausch zeigt sich insbesondere bei komplexer Kommunikation. Die Phantasie ist dabei wesentlich, um sich verzweigende Szenarien zu entwickeln – eine Grundlage vorausschauendes (und somit abstrahierendes), planerisches Denken und Handeln. Auch Frey und Osborne (2013) betonen, dass es insbesondere die Berufe sind, die die kreative und soziale Intelligenz erfordern, die noch gute Aussichten haben.

Denn trotz der Siege der Computer über den Menschen im Schachspiel (Ehrmann, 1997) und im Brettspiel Go (Bager, 2016), die zwar auch auf geschickten Algorithmen einer Neuronalsimulation, aber eben auch auf schierer Rechenleistung basieren – einem Bereich, in dem der Mensch ohnehin nicht ebenbürtig sein kann – könnten die menschliche Kreativität und Kommunikationsfähigkeit auf absehbare Zeit auch im Vergleich zur künstlichen Intelligenz eine nicht einholbare Domäne bleiben. Der Mensch ist – hoffentlich – mehr als eine komplexe Maschine, die sich simulieren lässt.

Denn auch wenn die selbstlernenden Neuronalsimulationen einer künstlichen Intelligenz in einem gewissen Sinne zur Weiterentwicklung fähig sind (Schmidhuber, 2016; Meusers, 2015), fehlt diesen, was den Menschen ebenfalls im Kern auszeichnet: Die Fähigkeit zum Bewusstsein, zum Sich-seiner-Selbst-bewusst-Sein und der Selbstreflexion, dem Wissen um die eigene Existenz, welche die Grundlage von bewusster Veränderung und Entwicklung sind (vgl. Damasio, 2013).

Der Wunsch und die Fähigkeit des Menschen zur Weiterentwicklung kann daher als zutiefst menschliche Eigenschaft angesehen werden. Die gezielte Weiterentwicklung und die Unterstützung von anderen Menschen sind auch aus diesem Grund gesellschaftlich breit verankert. Erzieher<sup>3</sup>, Lehrerinnen, Ausbilder, Therapeutinnen, Führungskräfte, Mentorinnen, Entwicklungshelfer, Sozialarbeiterinnen, Trainer, Psychologinnen uvm. übernehmen zivilisatorisch angesehene Aufgaben für unterschiedliche Zielgruppen – und eben auch seit über 30 Jahren arbeiten *Coaches* im deutschsprachigen Raum als Begleiter für Entwicklung (Looss, 1986; Geissler & Günther, 1986). Sie fördern bei ihren Klienten ergebnisorientierte Reflexionen mit dem Ziel bewusster Selbstentwicklung (Greif, 2008, S. 59). Coaching hat sich mittlerweile erfolgreich etabliert (Rauen, 2014a), seine

<sup>1</sup> <http://www.reading.ac.uk/news-and-events/releases/PR583836.aspx>

<sup>2</sup> Verschiedene Programme („Apps“), die im Coaching eingesetzt werden können, existieren bereits. Eine Übersicht findet sich z. B. unter <https://www.coaching-tools.de/apps.html>.

<sup>3</sup> Sofern keine geschlechtsneutrale Formulierung verwendet wird, sollen mit den im Rahmen dieser Arbeit verwendeten Sprachformen alle Geschlechter angesprochen werden.

Wirkfaktoren sind in ersten Ansätzen erforscht (Lindart, 2015, S. 78–113; Page & de Haan, 2016) und die *„positiven Effekte und die Wirksamkeit von Coachings wurden vielfältig durch die wirtschaftspsychologische Forschung nachgewiesen“* (Schermuly & Bohnhardt, 2014, S. 66; vgl. Kotte et al., 2016; Grant, 2013). Dennoch sind zahlreiche Fragen offen, denn Coaching ist immer noch eine vergleichsweise junge Disziplin.

So drängt sich die Frage auf: Wer entwickelt diese Entwickler? Und auf welche Weise kann dies angemessen und qualitativ hochwertig unter dem zu erwartenden gesellschaftlichen Veränderungsdruck einer zunehmend computerisierten Arbeitswelt geschehen? Jeder Mensch kann sich als „Coach“ bezeichnen – es handelt sich um keinen geschützten Begriff und Coaching ist im wissenschaftlichen Sinne keine Profession mit einer entsprechenden Berufsausbildung (Rauen, 2006, S. 58).

Ab dem Anfang der 1990er Jahre ist im deutschsprachigen Raum ein Markt für Coaching-Weiterbildungen entstanden, in denen sich Personen zum Coach weiterbildeten, indem sie im Rahmen dieser Weiterbildungen fachliche, methodische, soziale und personale Kompetenzen erwerben konnten. Dieser Markt wuchs schnell und mit einer großen inhaltlichen wie formalen Variation (Rauen, 2006). Bei einer durchaus auch nachvollziehbaren Pluralität im Coaching-Bereich sind die Weiterbildungsunterschiede für die Nachfrageseite aber weder transparent noch verständlich (vgl. Stiftung Warentest, 2013a). Diese Unterschiede sind insofern nicht vollständig als zwangsläufig anzusehen, als dass das Aufgabenfeld des Coachs durchaus klar umrissen werden kann und daraus entsprechende Kompetenzen und Fähigkeiten abzuleiten sind, die eine Coaching-Weiterbildung bieten sollte (Schreyögg, 2012, S. 377–396; Stiftung Warentest, 2013b). Im Vordergrund derartiger Überlegungen sollte jedoch nicht das Ziel einer normierten Weiterbildung liegen, sondern die Etablierung von Qualitätsstandards, um Vergleichbarkeit der Weiterbildungen zu ermöglichen und somit Qualitätsaspekte der Coaching-Weiterbildungen und letztlich der Praxis des Coachings zu ermöglichen.

Qualitätsstandards sind allerdings nur dann als Sinnhaft zu betrachten, wenn sie relevant und überprüfbar sind. Nicht relevante Kriterien haben keine Aussagekraft, unüberprüfbare Standards haben bestenfalls symbolischen Wert. Bisher existieren kein allgemein akzeptierter Standard bzgl. Coaching-Weiterbildungen und auch kein dahinterliegendes Modell von Qualität und ebenfalls kein entsprechendes Messmodell, das eine systematische Überprüfung relevanter Qualitätskriterien ermöglicht. Dies wäre aber wünschenswert, da insbesondere die Aufgabe, die Coaches erfüllen, nicht nur das Potenzial gesellschaftlicher Relevanz hat, sondern auch unter Berücksichtigung der technologischen Entwicklung als ein Beruf mit Zukunft angesehen werden kann. Es ist daher schlichtweg unbefriedigend, die Qualität dem Zufall eines intransparenten Marktes zu überlassen.

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, ein möglichst objektives, valides und reliables Modell zur Qualitätsmessung von Coaching-Weiterbildungen zu konstruieren und damit die Grundlage für eine Verbesserung des aktuellen Zustandes zu bilden. Im Idealfall könnte dies ein Impuls zur Verbesserung der Weiterbildungsqualität für Coaches und für eine zunehmende Professionalität der Coaching-Branche sein.

Das Thema der Arbeit wird in insgesamt neun Kapiteln behandelt:

Im folgenden Kapitel 2 wird der Coaching-Begriff erklärt und die daraus folgenden Anforderungen an das Qualifikationsprofil eines Coaches abgeleitet.

Im Kapitel 3 werden Coaching-Weiterbildungen und die Marktstruktur im deutschsprachigen Raum (überwiegend Deutschland, Österreich und Schweiz) beschrieben.

Im Kapitel 4 werden der Qualitätsbegriff und vorhandene Qualitätsmodelle im Coaching beschrieben und existierende Untersuchungen – soweit für die vorliegende Arbeit relevant – dargestellt.

Im Kapitel 5 werden die Forschungsfragen und Operationalisierung und die Hypothesen der vorliegenden Arbeit formuliert.

Im Kapitel 6 werden die Methodik des Forschungsdesigns und die gefundenen Ergebnisse dargestellt.

Im Kapitel 7 findet eine zusammenfassende Diskussion samt Ausblick statt.

Im Kapitel 8 finden sich die Literaturangaben, die zur Erstellung der vorliegenden Arbeit verwendet wurden.

Kapitel 9 enthält den Anhang.

## 2 Coaching

### 2.1 Herkunft und Entwicklung

Die etymologische Herkunft des Coaching-Begriffes<sup>4</sup> ist auf dem ab dem 15. Jahrhundert im nordungarischen Ort Kocs hergestellten Personen- bzw. Reisewagen (kocsi szekér = Wagen aus Kocs) zurückzuführen (Kubowitsch, 1995, S. 243) und so heißt auch heute noch im Ungarischen die Kutsche „kocsi“. Der Name des hauptsächlich für seine Pferdekutschen bekannten Ortes wurde zu einem Synonym für sein Produkt und findet sich ab dem 16. Jahrhundert in verschiedenen Europäischen Sprachen wieder (Deutsch: *Kutsche*; Spanisch: *Koche*; Französisch: *coche*; Polnisch: *kocz*; Schwedisch: *kush*; Englisch: *coach*) (Hartmann, 2004, S. 16). Aus dem Wort für Kutsche wurde im Laufe der Zeit auch die Aufgaben- und Funktionsbezeichnung des Kutschers (Englisch: *Coach*, *Coachman*) abgeleitet, dessen Aufgabe u. a. in der Führung und Betreuung der Pferde lag (Rauen, 2003a, S. 20). Um die 1850er Jahre wurde der Begriff „Coach“ auch an britischen Universitäten verwendet:

*„So wurde bereits im letzten Jahrhundert die Bezeichnung »Coach« an Universitäten im anglo-amerikanischen Raum umgangssprachlich für Personen verwendet, die andere auf Prüfungen, spezielle Aufgaben und sportliche Wettbewerbe vorbereitet haben. Die Aufgaben eines Coachs waren also bereits damals nicht nur auf den Sportbereich beschränkt“* (Rauen, 2003a, S. 20).

Ab 1861 findet sich der Begriff „Coach“ im Sportbereich und wurde als synonym für den „athletic trainer“ verwandt (Hartmann, 2004, S. 17). Grant (2011a) konnte durch seine umfassende Analyse von 634 englischsprachigen, wissenschaftlichen Veröffentlichungen belegen, dass „Coaching“ bereits im Jahr 1937 in einem Bericht von Gorby (1937) über einen Gewinnbeteiligungsplan in der Hosking Manufacturing Company, Detroit, als Begriff im Wirtschaftskontext verwendet wurde („[...] *older employees assume the task of coaching others in the importance of spoiled work*“) (Grant, 2011a, S. 3). Allerdings blieb diese Begriffsverwendung eher selten und steigerte sich erst deutlicher in der zweiten Hälfte der 1990er Jahre.

*„In Grants Liste der ersten Publikationen wird meistens ein Coaching durch Vorgesetzte beschrieben. Als Methode, die von »Personalspezialisten« neben Training eingesetzt werden soll, wird Coaching schon von Perley (1957) hervorgehoben“* (Greif, 2014b, S. 297).

Als in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts das Coaching bzw. der Coach im Sportbereich zunehmend populär wurde, fand im anglo-amerikanischen Raum immer mehr ein Transfer in den Managementbereich statt. Als eine zentrale Figur kann dabei der US-amerikanische Sportpädagoge W. Timothy Gallwey mit seinem über 700.000 Mal verkauften und in mehrere Sprachen übersetzten Werk<sup>5</sup> „The Inner Game of Tennis“ angesehen werden (Whitmore, 2009, S.10–12; Wildflower, 2013, S. 38–44; Drath, 2012, S. 394 ff., S. 473; Zechner, 2008, S. 16–17; vgl. Böning & Fritschle, 2005, S. 69):

*„In der englischsprachigen Welt gilt Tim Gallwey als ein Gründervater für Coaching im professionellen Kontext. Sein Buch »The Inner Game of Tennis« erschien 1974. Von dort aus verbreitete die von ihm beschriebene Trainingsmethode »Coaching« sich zunächst im Sport und dann ziemlich schnell auch als Geschäfts-Coaching“* (Loebbert, 2011).

<sup>4</sup> Zur Wahrung der Übersichtlichkeit bzw. Lesbarkeit werden bei Komposita von Substantiven mit dem Begriff „Coaching“ bzw. „Coach“ Bindestriche als verdeutlichende Schreibung verwendet. Ausnahmen bilden Zitate und Eigenbegriffe sowie fremdsprachige Fachtermini. Lindart, 2015, S. 4 verweist in dem Zusammenhang auf § 37, S. 39–40 der Regeln für die deutsche Rechtschreibung gemäß den Empfehlungen des Rats für deutsche Rechtschreibung in der Fassung des amtlichen Regelwerks 2004 mit den Nachträgen aus dem Bericht 2010 samt dem Nachtrag 2011. Demnach werden Komposita zweier Substantive zusammengeschrieben. Allerdings ist auch § 45 (S. 48–49) zu berücksichtigen, nach dem „zur Hervorhebung einzelner Bestandteile, zur Gliederung unübersichtlicher Zusammensetzungen“ Bindestriche verwendet werden können. Dies gilt insbesondere unter Berücksichtigung der Ergänzung E1 (S. 48): „Aus anderen Sprachen stammende Verbindungen aus Substantiv + Substantiv“ können zusammengeschrieben werden, aber es ist „ebenso die verdeutlichende Schreibung mit Bindestrich möglich“ (Rat für deutsche Rechtschreibung, 2011).

<sup>5</sup> Basierend auf dem Verkaufserfolg von „The Inner Game of Tennis“ gründete Gallwey ein Unternehmen und entwickelte eine ganze Serie von „The Inner Game of ...“-Büchern zum Thema Skifahren, Golf, Gewinne, Musik, Arbeit, Stress und Coaching und konnte davon über zwei Millionen Exemplare verkaufen (Drath, 2012, S. 394). Darüber hinaus gründete er im März 2012 die Inner Game School of Coaching (<http://theinnergame.com/inner-game-international-school-of-coaching/>).

„Gallwey übertrug das Coaching erfolgreich in die Wirtschaftswelt. John Whitmore [...] entwickelte als einer seiner bedeutendsten Schüler diese Beratungsform weiter und brachte sie Anfang der Achtzigerjahre nach Deutschland“ (Bärtschi, 2014, S. 116).

Diese Version der Entwicklung des Coachings wird auch von dem Coaching-Pionier Sir John Whitmore selbst bestätigt:

*„Many years ago I sought out Gallwey, was trained by him, and founded the Inner Game in Britain. We soon formed a small team of Inner Game coaches. At first all were trained by Gallwey, but later we trained our own. We ran Inner Tennis courses and Inner Skiing holidays and many golfers freed up their swings with Inner Golf. It was not long before our sporting clients began to ask us if we could apply the same methods to prevailing issues in their companies. We did, and all the leading exponents of business coaching today graduated from or have been profoundly influenced by the Gallwey school of coaching“* (Whitmore, 2009, S. 12).

In Deutschland wurde Coaching insbesondere durch den promovierten Diplom-Kaufmann Wolfgang Looss populär, der auch einen der ersten Zeitschriftenartikel zum Coaching veröffentlichte (Looss, 1986). Mit seinem 1991 erschienenem Buch „Coaching für Manager – Problembewältigung unter vier Augen“ veröffentlichte Looss auch eines der ersten deutschsprachigen Coaching-Bücher (Looss, 1991).<sup>6</sup> Looss bezieht sich in seinem Coaching-Ansatz nicht auf Whitmore oder Gallwey, sondern beschreibt ihn als konstruktivistisch-systemisch und von verschiedenen Ansätzen geprägt.

*„Ein »Coach« (das englische Wort, das eigentlich Trainer, Betreuer meint, hat sich für solche persönlichen Berater eingebürgert) kann [...] eine wichtige Funktion übernehmen, indem er – auf neutralem Boden stehend – als Zuhörer den Klienten überhaupt erst zur Formulierung seines Unbehagens oder seiner Konfliktsituation bringt und ihn bis zu seinen am Ende getroffenen Entscheidungen begleitet“* (Looss, 1986, S. 138).

Als weitere deutschsprachige Pioniere gelten u. a. die Psychologen Uwe Böning und Dr. Astrid Schreyögg und der Böblinger Managementberater Horst Rückle (Rückle, 1992) sowie in Österreich der promovierte Diplom-Kaufmann Werner Vogelauer (Vogelauer, 1998).<sup>7</sup> Neben diversen Artikelveröffentlichungen sind dabei insbesondere die Bücher von Schreyögg hervorzuheben (Schreyögg, 1995; 2002), die wesentliche konzeptionelle Grundlagen von Coaching beschreiben und dabei wissenschaftliche Standards erfüllen (Greif, 2014b, S. 301). Darüber hinaus bot Schreyögg bereits seit 1996 über die Deutsche Psychologen Akademie eine Ausbildung zum Coach an.

Die in den 1980er Jahren noch überschaubare Coaching-Szene (Felderer, 1990) war geprägt von den unterschiedlichen Pionieren und deren vielfältigen Ansätzen, überwiegend multidisziplinär ausgerichtet und nicht auf ein Fachgebiet oder wissenschaftliche Strömung fokussiert. Der Markt wurde auch damals überwiegend von Praktikern dominiert (vgl. Greif, 2014b, S. 296), die selbst keine Coaching-Weiterbildung absolviert haben konnten, da seinerzeit keine entsprechend spezialisierten Angebote existierten. Viele der damaligen Pioniere griffen daher auf Therapieausbildungen als Grundlage für ihre Tätigkeit als Coach zurück.

Zusammen mit der zweiten Generation von Coaches, die durch die Pioniere qualifiziert wurden, kam es in dem Zeitraum von ca. fünf Jahren um die Jahrtausendwende herum zur Gründung mehrerer Coaching-Verbände, was als Kennzeichen einer Professionalisierungsbewegung angesehen werden kann (Greif, 2014b, S. 301 f.). In diesen Jahren wuchs der Markt sowohl in Bezug auf die Anzahl der Coaches, als auch die Anzahl der Weiterbildungen zum Coach und die der Coaching-Verbände.

Von dem Jahr 1996 bis zum Jahr 2016 konnte der deutschsprachige Coaching-Weiterbildungsmarkt um ca. das Zehnfache anwachsen (s. Kapitel 3.2) und die Anzahl der weltweit tätigen Coaches ist auf 53.300 Personen gestiegen. Sie konnten insgesamt im Jahr 2015 einen Umsatz von 2,356 Milliarden US\$ erwirtschaften, was gegenüber dem Jahr 2011 eine Steigerung von 19 Prozent darstellt (International Coach Federation Inc., 2016f).

<sup>6</sup> 1992 wurde ergänzend zu dem Buch ein gleich betitelttes VHS-Video in Zusammenarbeit mit der Süddeutschen Zeitung veröffentlicht, in dem der Coaching-Prozess in Spielszenen dargestellt wird.

<sup>7</sup> Weitere Coaching-Pioniere werden mit ihren jeweiligen Coaching-Ansätzen z. B. in der vergleichenden Übersicht von Rauen (2003) dargestellt.

In Deutschland waren 2014 ca. 8.000 Business Coaches tätig (Stiftung Warentest, 2014a), die einen Umsatz in der Größenordnung von 450 Millionen Euro erwirtschafteten.<sup>8</sup> Dies sind im Vergleich zu den Umsatzzahlen der Branche der Unternehmensberater, die im Jahr 2014 bei 25,2 Milliarden Euro lag (Bundesverband Deutscher Unternehmensberater BDU e. V., 2015), weniger als zwei Prozent. Die Coaching-Branche kann daher als immer noch relativ klein angesehen werden.

## 2.2 Definition

Bereits bedingt durch die historische Entwicklung des Coachings existieren zahlreiche Definitionen des Coaching-Begriffes. Pioniere mit unterschiedlichen Hintergründen, Experten aus verschiedenen Disziplinen und Fachverbände mit spezialisierten Zielgruppen vertreten eine Vielzahl von Interessen bzw. fokussieren verschiedene Schwerpunkte. Zudem ist „Coaching“ ein in keiner Weise geschützter Begriff (Greif, 2008, S. 53). Bevor hier eine Definition des Coaching-Begriffes gegeben wird, soll daher eine kurze Bestandsaufnahme aus unterschiedlichen Perspektiven dargestellt werden. Wesentlich ist dabei, die Argumente und Kriterien von Experten und relevanten, auf das Coaching fokussierten Verbänden zu berücksichtigen.<sup>9</sup>

Bereits in seinem ursprünglichen Werk<sup>10</sup> betont Coaching-Pionier Wolfgang Looss in seiner Coaching-Definition den Beziehungsaspekt zwischen dem möglichst neutralen Coach und dem Klienten sowie eine Fokussierung auf die Berufsrolle, wenngleich dies persönliche Probleme nicht ausschließt:

*„Coaching ist eine künstlich hergestellte, zweckorientierte und nicht in das Leben des Klienten integrierte Arbeitsbeziehung für z.T. sehr persönliche und intime Problemstellungen zur Person, insbesondere zu deren Schwierigkeiten im Umgang mit der Berufsrolle als Manager“* (Looss, 1991, S. 86).

*„Coaching ist eine individuelle Beratungsform für Führungskräfte bei personenbezogenen Problemen im Rahmen der Berufsrolle. Es beruht auf dem Lernpotential, das die dialogische Situation auf der Basis einer neutralen und klar vereinbarten Beziehung bereitstellt“* (Looss, 1991, S. 139).

Gekennzeichnet wird diese Arbeitsbeziehung durch einen Dialog, der idealweise zwischen zwei möglichst gleichgestellten Personen ohne Beziehungsgefälle stattfindet (Looss, 1991, S. 93; Rauen, 2003, S. 103). Zudem betont Looss den Aspekt der Zweierbeziehung, d.h. Coaching als Form der Einzelberatung mit Personen mit Führungs- bzw. Managementfunktionen als Zielgruppe. Mit Bezug zu Schein (2000) wird Coaching zudem als Form der Prozessberatung gesehen:

*„Coaching ist die in Form einer Beratungsbeziehung realisierte individuelle Einzelberatung, Begleitung und Unterstützung von Personen mit Führungs- bzw. Managementfunktionen. Formales Ziel ist es, bei der Bewältigung der Aufgaben der beruflichen Rolle zu helfen. Die vielbeschworene Hilfe zur Selbsthilfe ist dabei das Mittel der Wahl, das durch Beratung auf der Prozessebene und der Schaffung von lernfördernden Bedingungen ermöglicht werden soll“* (Looss & Rauen, 2000, S. 91).

An seiner Coaching-Definition hat Looss beginnend von den ersten Veröffentlichungen an keine nennenswerten Veränderungen oder Anpassungen vollzogen. Bedingt durch diesen Aspekt und seine Rolle als Pionier wurden daher zahlreiche Ansätze bzw. Definitionen davon beeinflusst.

Ähnlich verhält es sich mit der Coaching-Definition von Astrid Schreyögg, die eines der ersten Werke mit wissenschaftlichem Niveau publizierte (Schreyögg, 1995). Sie sieht Coaching nur dann als Innovation an, wenn

<sup>8</sup> <https://www.coaching-report.de/coaching-markt.html#c1526>

<sup>9</sup> Zum Aspekt der Relevanz sei auf Kapitel 4.3.2.2 verwiesen.

<sup>10</sup> Es existieren mehrere Auflagen des Werkes von Looss, welches zunächst 1991 unter dem Titel „Coaching für Manager. Problembewältigung unter vier Augen“ im Verlag Moderne Industrie erschien. Es folgte 1992 die zweite und 1993 die dritte Auflage. 1997 erschien die aktualisierte vierte Auflage unter dem Titel „Unter vier Augen. Coaching für Manager“. 2002 erschien das gleich betitelte Taschenbuch. 2006 erschien eine korrigierte Neuauflage „Unter vier Augen: Coaching für Manager“ im Verlag EHP Edition Humanistische Psychologie.

darunter eine „professionelle Form der Managementberatung verstanden wird“ (Schreyögg, 1995, S. 7). Allerdings beschränkt Schreyögg Coaching nicht auf ein Einzelsetting, sondern betont, dass dieses auch in einer Kleingruppe stattfinden könne (ebenda, S. 8). In Übereinstimmung mit Looss vertritt Schreyögg die Position, dass ein Vorgesetzter nicht Coach seiner Mitarbeiter sein kann:

*„So scheint es sich beim »Vorgesetzten-Coaching« um eine besonders differenzierte Führungshaltung zu handeln, die aber nicht als Coaching im eigentlichen Sinne zu bezeichnen ist. Der Begriff Coaching sollte ja, wenn er nicht gänzlich unscharf werden soll, für individuelle Formen der Personalentwicklung oder für gesonderte Formen des Konflikt- bzw. Krisenmanagements reserviert bleiben. Und derartige Aufgaben lassen sich im Rahmen einer Vorgesetzten-Untergebenen-Interaktion nicht realisieren“* (Schreyögg, 1995, S. 199).

Die Zielsetzung von Coaching sieht Schreyögg in seiner „Dialogform über Freud und Leid im Beruf“ und als insbesondere in Konfliktfällen hilfreiche Personalentwicklungsaufgabe gegeben (ebenda, S. 190). Insgesamt gesehen hat Schreyögg ebenso wie Looss durch ihre Veröffentlichung Standards gelegt und beschreibt detailliert Konzepte und Praxis von Coaching und grenzt es von anderen Konzepten – z. B. der Supervision – ab.<sup>11</sup>

Zu den bedeutsamen Vertretern der Coaching-Forschung<sup>12</sup> zählen international insbesondere Anthony M. Grant und das Harvard Institute of Coaching<sup>13</sup> sowie im deutschsprachigen Bereich Siegfried Greif, dessen Buch „Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion“ als Grundlagenwerk der „wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Coaching“ angesehen wird (Künzli, 2009, S. 5). Greif betont in seinem Buch den Aspekt der Selbstreflexionsprozesse als „*richtungsgebende Orientierung für die Problemreflexion*“ im Coaching (Greif, 2008, S. 58). Entsprechend definiert er Coaching wie folgt:

*„Coaching ist eine intensive und systematische Förderung ergebnisorientierter Reflexionen und Selbstreflexionen sowie Beratung von Personen oder Gruppen zur Verbesserung der Erreichung selbstkongruenter Ziele oder zur bewussten Selbstveränderung und Selbstentwicklung. Ausgenommen wird dabei die Beratung und Psychotherapie psychischer Störungen“* (Greif, 2008, S. 59) [Hervorhebung im Original].

Damit werden die Aspekte der Reflexion und der bewussten Selbstentwicklung betont, wohingegen der Begriff der Beratung von Greif als definitorisch wenig hilfreich angesehen wird:

*„Beratung ist kein Qualitätsbegriff und kann von nahezu jedem in Anspruch genommen werden, der Informationen an andere weitergibt. Der Verweis auf Personenorientierung oder -zentrierung trägt nicht hinreichend zur Abgrenzung bei, weil Beratung immer eine Beratung von Personen ist und weil es für Personen viele Beratungsformen [...] gibt, die dann alle automatisch als Coaching einzuordnen wären“* (Greif, 2008, S. 69).

Die ergebnisorientierten Reflexionen und Selbstreflexionen sind als Grundlage für die Problemlösung im Coaching zu sehen, denn Widersprüche auf einer Ebene des Problemlösens können nur durch Abstraktionen auf einer höheren Ebene aufgelöst werden (Greif, 2008, S. 44). Solche Widersprüche – meist formuliert in der Form von Zielkonflikten – sind bei der Zielgruppe des Coachings häufig anzutreffen (vgl. Böning in Lippmann, 2013, S. 136). Ihre Auflösung ist nicht nur auf einer funktionalen Ebene sinnvoll, sondern tragen auch als verbessertes Coping-Muster zur Resilienz (Umgang mit emotionaler Belastung und Stress) der Klienten bei (Greif, 2008, S. 254). Zudem zielt die Förderung ergebnisorientierter Reflexionen auf die Optimierung der Reflexionsfähigkeit des Klienten insbesondere in Bezug auf seine Führungsrolle, sein Beziehungsverhalten, sein Entscheidungsverhalten, sein Konfliktverhalten, seine Work-Life-Balance, seine Fähigkeit zum Perspektivenwechsel, seine Fähigkeit zur Selbstführung, seine Zielfokussierung und seine Fähigkeit zum Lernen („Deutero-Lernen“) (Greif, 2008, S. 47, 217 f.).

<sup>11</sup> Eine zusammenfassende Darstellung des Coaching-Ansatzes von Schreyögg findet sich z. B. bei Rauen (1999, S. 122–130).

<sup>12</sup> „Noch vor wenigen Jahren ließ ich an einer Veranstaltung den Satz fallen, wer sich mit Coaching-Forschung befasse, bewege sich in einer Wüste. Unterdessen stelle ich mit Freude fest, dass die Wüste lebt und verschiedene Oasen entstanden sind. Diese Verdichtungskerne sind verbunden mit den Namen Anthony M. Grant, Inhaber des Lehrstuhls für Coaching in Sydney, Siegfried Greif, [...] Prof. für Arbeits- und Organisationspsychologie, Dianne Stober an der Fielding University in St. Barbara, CA und Eric [sic] de Haan am Ashridge Center für Coaching, um hier nur einige zu nennen“ (Künzli, 2009, S. 14; vgl. Lindart, 2016, S. 53, 102).

<sup>13</sup> Das Harvard Institute of Coaching (<http://www.instituteofcoaching.org>) unter Leitung von Carol Kauffman fördert seit 2009 jährlich mit 100.000 US\$ Studien zur Coaching-Forschung (<http://www.instituteofcoaching.org/research-grants/harnisch-grants>).



Dass die im Coaching erlernte strukturierte Selbstreflexionsfähigkeit für den Klienten auch in zukünftigen Situationen hilfreich ist, konnte von Trager (2009, S. 54 ff.) bestätigt werden. Im Coaching werden über die Bearbeitung des konkreten Klientenanliegens hinaus übergreifende Selbstreflexionskompetenzen und damit zugleich eine Selbstentwicklung gefördert, so dass der Klient beim nächsten Problem nicht erneut einen Coach in Anspruch nehmen muss, sondern eigenständig ergebnisorientierte Selbstreflexion betreiben kann (Rauen et al. 2009). Im Idealfall macht sich ein Coach daher mit einem erfolgreichen Coaching überflüssig, was auch als ein prägendes Merkmal des Coachings postuliert wurde (Looss, 1986; Rückle, 1992; Rauen, 2003b).

#### **DBVC: Definition Coaching**

Coaching ist die professionelle Beratung, Begleitung und Unterstützung von Personen mit Führungs- und Steuerungsfunktionen und von Experten in Organisationen. Coaching richtet sich auch auf die entsprechenden sozialen Gruppen und organisationalen Systeme. Sowohl im Einzel- wie im Mehrpersonen-Coaching wird dieser soziale und organisationale Kontext immer berücksichtigt.

#### **Ziele von Coaching**

Coaching zielt auf die Weiterentwicklung von individuellen oder kollektiven Lern- und Leistungsprozessen bzgl. primär beruflicher Anliegen. Dies kann präventiv, Entwicklung fördernd, Orientierung gebend und/oder Problem lösend sein.

Als ergebnisorientierter Prozess dient Coaching der Stärkung und dem Erhalt der Leistungsfähigkeit, der Förderung von Selbstführung und gesunder „Work-Life-Balance“, wie es im heutigen Sprachgebrauch heißt. Als ein auf individuelle Bedürfnisse abgestimmter Beratungsprozess unterstützt der Coach seinen Klienten bei der Verbesserung der beruflichen Situation und dem Gestalten von Rollen unter anspruchsvollen Bedingungen. Durch die Aktivierung der menschlichen Potenziale soll die wertschöpfende und zukunftsgerichtete Entwicklung des Unternehmens / der Organisation gefördert werden (vgl. Ethik-Kodex: Entwicklungs Offenheit des Menschen). Effekte durch Coaching sollen einer laufenden Qualitätskontrolle unterzogen werden.

#### **Coaching als Beratungsformat**

Coaching ist eine Kombination aus individueller Unterstützung zur Bewältigung verschiedener Anliegen und persönlicher Beratung. In einer solchen Beratung wird der Klient angeregt, eigene Lösungen zu entwickeln. Coaching ermöglicht das Erkennen von Problemursachen und verhilft daher zur Klärung und Lösung der zum Problem führenden Prozesse. Der Klient lernt so im Idealfall, seine Probleme eigenständig zu lösen, sein Verhalten / seine Einstellungen weiterzuentwickeln und effektive Ergebnisse zu erreichen.

Ein grundlegendes Merkmal des professionellen Coaching ist die Förderung der Selbstreflexion und -wahrnehmung und die selbstgesteuerte Erweiterung bzw. Verbesserung der Möglichkeiten des Klienten bezüglich Wahrnehmung, Erleben und Verhalten.

Die Interaktion im Coaching ist zielbezogen im Hinblick auf Inhalt, Ergebniserwartung und Zeitlimit. Dabei steht der Mensch im Mittelpunkt. Als dialogischer Prozess, der freiwillig, eigenverantwortlich und in einem Setting stattfindet, das Vertraulichkeit zusichert, bleibt Coaching trotz Zielorientierung ergebnisoffen.

Als professionelle Beratung gründet Coaching in Wissenschaft mit einer multidisziplinären Orientierung. Deshalb zeichnet es sich aus durch eine transparente Modellbildung mit einer Wissensstruktur, die ethische Prämissen, einen zum Coaching passenden Theoriefundus und eine entsprechende Praxeologie aufweist.

#### **Coaching als Methode**

Coaching ist prinzipiell theorie- und methodenplural, damit individuelle, interaktionale und systemische Phänomene in unterschiedlichen Kontexten erfasst und bearbeitet werden können. Aber die Pluralität ist nicht grenzenlos und nicht beliebig; sie ist z.B. durch ethische Maßstäbe eingeschränkt, aber auch im Hinblick auf die Passung zur jeweiligen Situation und auf die Kompatibilität der angewandten Methoden untereinander.

Entsprechend dem Anwendungsbereich von Coaching muss das Theorieinventar neben psychologischen Theorien auch solche aus der Organisations- und Managementlehre beinhalten. Auch das Methodeninventar sollte eine entsprechende Breite aufweisen. Neben Ansätzen aus psychotherapeutischen Schulen sollten auch Ansätze aus der Wirtschaftspsychologie und der Betriebswirtschaftslehre u. a. angewandt werden. Dabei ist jede enge Schulenbindung zu vermeiden.

#### **Coaching als Expertise**

Über Coaching als Beratungsform hinaus steht der Begriff Coaching auch allgemeiner für die Nutzung von im Coaching vertretenen Kompetenzen und Qualitäten im professionellen Handeln. Vielen Professionellen ist der kompetente Umgang mit Menschen in der Berufs- und Organisationswelt wichtig. Dieser sich zunehmend verbreitende Anspruch äußert sich in der Integration von Coaching-Expertise in das professionelle Selbstverständnis sowie die Rollen und Aufgaben von Managern, Führungs- oder Fachkräften, die sich im Bereich Coaching qualifizieren, ohne als Coach firmieren zu wollen. Sie sind Experten für Coaching im Rahmen ihres jeweiligen professionellen Selbstverständnisses und füllen damit den Handlungsspielraum, den ihre berufliche Rolle dafür zulässt.

**Kasten 1: Coaching-Definition des Deutschen Bundesverbandes Coaching e. V. (DBVC, 2010)**

Looss, Schreyögg und Greif sind Mitglieder im Deutschen Bundesverband Coaching e. V. (DBVC). Der DBVC definiert Coaching als „professionelle Beratung, Begleitung und Unterstützung von Personen mit Führungs- und Steuerungsfunktionen und von Experten in Organisation“ (DBVC, 2010) und fokussiert auf Coaching als Beratungsformat, Methode und Expertise. Neben dem Ziel der Weiterentwicklung, die auch problemlösend stattfinden kann, betont der DBVC die Ergebnisorientierung des Coaching-Prozesses und eine nicht beliebige Theorie- und Methodenpluralität ohne zu enge Bindung an bestimmte Disziplinen, Denkrichtungen bzw. methodische „Schulen“. Durchaus in Übereinstimmung mit Greif (2008) führt der DBVC weiterhin aus, dass Coaching zur „Klärung und Lösung der zum Problem führenden Prozesse“ dient (vgl. Rauen, 2005b, S. 117) und durch eine „Förderung der Selbstreflexion und -wahrnehmung“ gekennzeichnet ist (s. Kasten 1).

Die International Coach Federation Deutschland e. V. (ICF-D)<sup>14</sup> definiert Coaching als Form einer andauernden Partnerschaft, deren Dauer allerdings nicht spezifiziert wird, was auch für den DBVC und den dvct gilt. Gekennzeichnet wird das Coaching durch die Absicht, dass Klienten Lernen, Leistung und Lebensqualität verbessern können und dass sie durch die „Konzentration auf Schwerpunktthemen“ und Fragen des Coaches bei der Zielerreichung Unterstützung finden (International Coach Federation Deutschland e. V., 2012). Im Kern wird die Aufgabe des Coaches als zuhörend, beobachtend und Fragen stellend beschrieben. Diese und weitere Kriterien bzw. Beschreibungen (s. Kasten 2) sind sehr allgemein gehalten und die Beschreibung von Coaching als „Partnerschaft“ hinterlässt offene Fragen, die eine sinnvolle bzw. präzisierende Einordnung des Begriffes erschweren.

#### **ICF-D: Definition Coaching**

Professionelles Coaching ist eine andauernde Partnerschaft, welche die Klienten unterstützt, ihre Ziele im persönlichen und beruflichen Leben zu verwirklichen.

Durch den Coaching-Prozess können Klienten umfassend lernen, ihre Leistungen zu verbessern und die Lebensqualität zu erhöhen.

In jeder Coaching-Sitzung wählt der Klient den Schwerpunkt der Konversation, während der Coach intensiv zuhört und mit Beobachtungen und Fragen zur Seite steht.

Die Interaktion führt den Klienten zu umfassender Klarheit und aktivem Handeln.

Coaching beschleunigt die Fortschritte des Klienten indem es ihm die Konzentration auf Schwerpunktthemen und die deutlichere Wahrnehmung von Wahlmöglichkeiten anbietet.

Der Coach konzentriert sich darauf, wo sich die Klienten heute befinden und fördert ihre Bereitschaft, Veränderungen herbeizuführen, um dorthin zu gelangen, wo sie morgen sein möchten.

Coachs, die Mitglied in der ICF sind, wissen, dass die Ergebnisse des Coachings aus den Entscheidungen und Handlungen des Klienten herrühren, unterstützt von den Anstrengungen und Interventionen des Coachs im Coachingprozess.

#### **Kasten 2: *Coaching-Definition der International Coach Federation (ICF) (International Coach Federation Deutschland e. V., 2012)***

Die Deutsche Gesellschaft für Coaching e. V. (DGfC) beschreibt ihr Coaching-Verständnis mit explizitem Bezug auf die Ausführungen von Fallner und Pohl (2010) in einem sieben Seiten umfassenden Dokument (Auszug siehe Kasten 3) und orientiert sich schwerpunktmäßig an einem humanistisch geprägten Dialog (DGfC, 2013a). Dabei wird betont, dass Coaching zwar heilsame Effekte hervorbringen kann, es sich jedoch nicht um eine Therapie handelt und Coaching diese auch nicht ersetzen kann. Coaching zielt im Sinne der DGfC auf die Verbesserung nicht näher spezifizierter „Selbstentwicklungskräfte“ und soll „Veränderungsprozesse durch verbesserte Selbstwahrnehmung“ und Bewusstseinsförderung ermöglichen (ebenda). Trotz der Betonung, Coaching sei „berufsfeldübergreifend anwendbar“, zeigt sich die DGfC mit ihrer Coaching-Definition am sozialen Sektor orientiert und ordnet ihr Dokument zum Verständnis von Coaching wie folgt ein: „Als Grundlage für den künftigen fachlichen Diskurs ist es auch weiterhin entwicklungsfähig“ (ebenda). Dies und die

<sup>14</sup> Die International Coach Federation Deutschland e. V. wird im im Rahmen dieser Arbeit mit „ICF-D“ abgekürzt. Die Muttergesellschaft International Coach Federation Inc., Lexington, Kentucky (USA), wird zur Differenzierung nur mit „ICF“ oder als „ICF Inc.“ bezeichnet.

trotz der umfassenden Ausführungen vergleichsweise geringe definitorische Klarheit von Coaching als Dialog „mit Herz“ lassen wenig spezifische Charakteristika des Coachings erkennen, die für eine wissenschaftliche Präzisierung hilfreich sind.

#### **DGfC: Definition Coaching [Auszug]**

[...] Coaching hat eine Wartungs- und Pflegefunktion in Arbeitssystemen. Bei der Verbindung von Humanität und Effizienz stehen die Förderung und der Erhalt von Selbst, Sozial- und Systemkompetenz im Vordergrund. Ziel dabei ist immer die Stärkung und Wiederbelebung der Selbstentwicklungskräfte. Es gibt immer natürliche – zumindest latent vorhandene – Ressourcen und Potentiale. [...]

- Coaching in unserem Sinn zielt immer auf das bessere Funktionieren von sozialen Systemen ab, lässt aber nie die Frage nach der menschlichen Qualität dieses Funktionierens außer Acht. Es berücksichtigt essentiell die Verbindung von Effizienz und Humanität und ist als bloße Reparaturveranstaltung ungeeignet. Coaching versteht auch Schwächen als Ressourcen und sucht nach Wegen, das in ihnen verborgene Potential sichtbar und nutzbar zu machen.
- Coaching im Sinne der DGfC ist stets auch Coaching mit Herz. Der Dialog als zwischenmenschliche Begegnung und Auseinandersetzung ist hierbei das Herzstück.

[...]

Coaching versteht sich als persönlicher Dialog zwischen dem Gecoachten und einem bewusstseinsfördernden Feedback-Partner, der Veränderungsprozesse durch verbesserte Selbstwahrnehmung auslöst. Es dient dabei immer als Mittel zur Förderung von Bewusstsein und Verantwortung und baut zugleich auf dem Vorhandensein dieser zentralen Elemente beim Klienten auf.

Coaching ist - im Sinne von Effizienz und Humanität in der Arbeitswelt - sowohl auf die Steigerung beruflicher Qualifikationen als auf die Entfaltung menschlicher Potentiale im Beruf gerichtet. Alle Interaktionen im Coaching unterstützen die Reflexion und Neuorientierung des eigenen Handelns, fördern Klarheit und Prägnanz der professionellen Rolle des Coachees und dienen der Pflege und Erweiterung seiner Leitungs- oder Beratungskompetenz bzw. der Systempflege der jeweiligen Organisation.

Generelles Ziel von Coaching im Verständnis der DGfC ist die Veränderung von Deutungs- und Handlungsmustern in drei Kategorien:

- Ablösung von Mustern: Was ist zu beenden?
- Beibehaltung und Weiterentwicklung von Mustern: Was ist fortzusetzen?
- Neuentwicklung von Mustern: Was ist zu beginnen?

Der Coach fungiert als Prozessverantwortlicher, der den Coachee beim (Wieder-)Entdecken seiner eigenen Ressourcen, Potentiale und Handlungsoptionen unterstützt und durch Interaktion und Dialog neue Betrachtungsperspektiven eröffnet. [...]

#### **Kasten 3: Coaching-Definition der Deutschen Gesellschaft für Coaching e. V. (DGfC, 2013a)**

Fasst man die inhaltlich präzisierbaren und in der Literatur und durch die Coaching-Verbände übereinstimmenden und begründbaren Merkmale mit dem Ziel einer möglichst trennscharfen Beschreibung des Coaching-Begriffes zusammen, kann der Coaching-Begriff zu einer Definition verdichtet werden (vgl. Rauen, 2014a; Bresser & Wilson, 2017), die genügend spezifische bzw. spezifizierbare Merkmale aufweist, die auch eine wissenschaftliche Überprüfung des Coachings in Form von begleitender Forschung ermöglicht.

Die dieser Arbeit zugrundeliegende Coaching-Definition lautet im Ergebnis: Coaching ist die bewusst geplante, zeitlich begrenzte (Schneck, 2017, S. 4) individuelle Unterstützung der systematischen Förderung von ergebnisorientierten (Selbst-)Reflexionsprozessen und dient der optimierten Bewältigung von Anforderungen an die Person (Greif, 2008, S. 59). In einer Kombination aus persönlicher Prozessbegleitung (Loebbert, 2017, S. 28 f.; vgl. Anderl & Reineck, 2016; Backhausen & Thommen, 2006, S. 329) und zielfokussierter (Grant & Cavanagh, 2007), ressourcenorientierter (Krause & Storch, 2006) und auf Lösungen ausgerichteten (Passmore, 2010; O'Connell, Palmer & Williams, 2013; 2014; Cavanagh & Grant, 2014; de Bruin, 2016), dialogischen

Reflexion (Schmidt-Lellek, 2006) hilft der Coach als Feedbackgeber (Hauser, 1991, S. 212; Blumberg, 2016, S. 85; Budworth & Chummar, 2017) im Rahmen einer absichtsvoll herbeigeführten Arbeitsbeziehung (Palmer & McDowall, 2010; Mannhardt & de Haan, 2017; Neenan & Palmer, 2012), die sich durch strikte Verschwiegenheit auszeichnet (Greif, 2015, S. 60). Der Coach nimmt dem Klienten keine Aufgaben ab (Rauen, 2005b, S. 277), sondern unterstützt ihn primär auf der Prozessebene. Grundlage dafür ist eine freiwillig gewünschte und auf Vertrauen basierende, tragfähige Beziehung (Rauen, 2007g, S. 388; Rauen, 2003a; de Haan & Sills, 2012). Ziel ist die Initiierung bzw. die Verbesserung der Erreichung einer selbstkongruenten (Böhm et al., 2016; 2017) und bewussten Entwicklung optimierter Selbstmanagementkompetenzen des Klienten (Schreyögg, 2012, S. 29 ff.; vgl. Buhl et al., 2007) in Bezug auf seine Führungsrolle und die damit verbundenen Anforderungen (Böning & Kegel, 2015, S. 170), seine Fähigkeit zur Selbstregulation und -organisation (Lippmann, 2013, S. 6 ff.), sein Sozial-, Beziehungs-, Entscheidungs- und Konfliktverhalten (Loebbert, 2013, S. 252), seine Work-Life-Balance (Schmidt-Lellek, 2009, S. 157 ff.), seine Resilienz und sein Coping-Verhalten (Umgang mit emotionaler Belastung und Stress) (Limmer & Schütz, 2017), seine Fähigkeit zum Perspektivenwechsel (Weber & Preuß, 2006, S. 184), seine Zielfokussierung (Schermuly et al., 2014) und seine Fähigkeit zum Single Loop, Double Loop und Deutero Lernen (Greif, 2008, S. 45 ff.; vgl. DBVC, 2012).

Weiteres Kennzeichen dieser individualisierten Prozessberatung ist das Fehlen direkter oder vorgefertigter Lösungsvorschläge (Radatz, 2000), der Klient entwickelt eigene Lösungen und wird dabei von dem Coach begleitet und unterstützt (Schmolzmüller, 2012, S. 31; Rauen & Eversmann, 2014, S. 567; vgl. Reyer, 2016, S. 465 f.). Als Prozessbegleiter forciert der Coach die systematische Aufarbeitung der Anliegen des Klienten (Webers, 2015, S. 42). Coaching dient dabei nicht nur der Bearbeitung von Symptomen, sondern zum (selbst)reflexivem Erkennen und Lösen der zum Anliegen führenden Prozesse (Rauen & Steinhübel, 2005c, S. 299). Der Klient lernt daher im Idealfall zu lernen, seine Anliegen eigenständig zu bearbeiten, klare Ziele zu setzen und effektive Ergebnisse zu produzieren (Rauen, 2014a, S. 2; DBVC, 2012, S. 20). Das Coaching kann daher zeitlich umfangreich sein, ist aber im Allgemeinen ein terminierter und kein auf dauerhafte Begleitung ausgelegter Prozess (Schreyögg, 2012, S. 349 ff.; Rauen, 2014b; Greif, 2008; Blumberg, 2014).

Die vielfältigen Bezüge und Einflüsse diverser (psycho)therapeutischer, philosophischer und anderer theoretischer Ansätze der Kommunikation und des Verhaltens des Menschen auf das Coaching lassen „keinen eindeutigen modelltheoretischen Hintergrund“ des Coachings erkennen (Wanzel, 2010, S. 309), sondern sind als Ausgangspunkte, Inspiration und in Teilen als konzeptionelle Basis des heutigen interdisziplinären Verständnisses zu verstehen (vgl. Bates, 2016).

*„Als aus der Praxis heraus entstandene Dienstleistung haben Coaching-Maßnahmen keinen eindeutigen theoretischen Hintergrund, der einem bestimmten Modell oder einer spezifischen Theorie zugeordnet werden kann. [...]*

*Die eigentliche Innovation des Coaching liegt somit in der Kombination bestehender Modelle in einem neuen Bezugsrahmen.“* (Rauen, 2014a, S. 27 f.).

Umfassende Darstellungen der Hintergründe des Coachings lassen sich bei Drath (2012) und Wildflower (2013) finden (vgl. Greif, 2014b, S. 297 ff.). Eine Darstellung praxeologischer Systemkonzepte aus der Familientherapie und der Grundkonzepte systemtheoretischer Ansätze mit Bezug zum systemischen Coaching findet sich bei Kriz (2016). Ansätze zu einer Coaching-Theorie finden sich bei Loebbert (2017).

Zu betonen ist, dass ergebnisorientierte Selbstreflexionsprozesse im Coaching als zentraler Bestandteil angesehen werden können (Looss, 1991, S. 85; Whitmore, 1994, S. 34; Rauen, 1999, S. 63; Looss & Rauen, 2000, S. 90; Rauen, 2003b, S. 3; Offermanns, 2005, S. 102 f.; Greif, 2008; Trager, 2009; Wechsler, 2011; Knörl, 2014), was auch mit entsprechenden Forschungsergebnissen (Schmidt & Thamm, 2008; Greif, 2015; Böning & Kegel, 2015, S. 89 f.) in Einklang zu bringen ist.<sup>15</sup> Selbstreflexion ist dabei kein Selbstzweck und oftmals auch kein explizites Primärziel, sondern ist als Grundlage für Analysieren, Lernen und bewusste Selbstveränderung – auch unter Einbeziehung von Zielsetzungsprozessen, Ressourcenaktivierung und Lösungsfokussierung – anzusehen. Ergebnisorientierte Selbstreflexion kann somit als implizites Ziel jedes auch nur geringen Ansprüchen genügenden Coaching-Prozesses angesehen werden (Rauen & Eversmann, 2014, S. 566).

---

<sup>15</sup> Eine Übersicht von Studien, die auf den Wirkfaktor der ergebnisorientierten Selbstreflexion Rückschlüsse erlauben, findet sich bei Lindart (2015, S. 112).

## 2.3 Formen des Coachings im Personalentwicklungsbereich

Grundsätzlich lassen sich drei Arten von Coaches unterscheiden, die Coachings als Maßnahme zur Personalentwicklung anbieten (s. Abbildung 1):

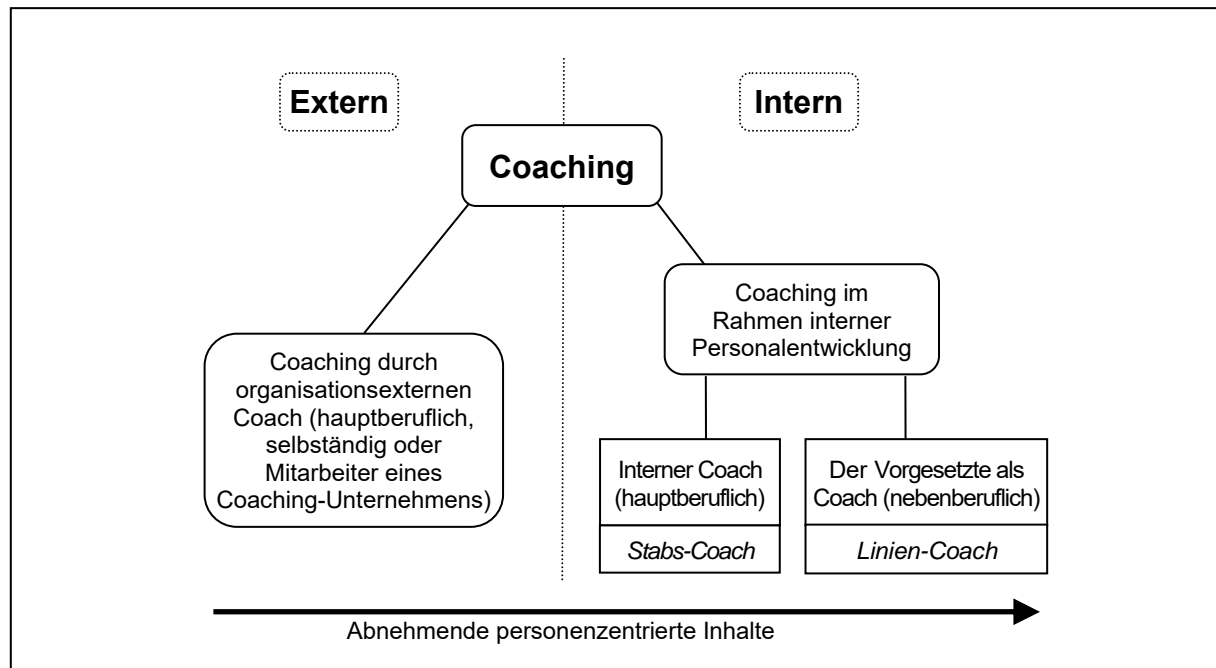


Abbildung 1: Die verschiedenen Arten von Coaches (nach Rauen, 2003a, S. 44)

Der hauptberuflich tätige, organisationsexterne Coach, der im Bedarfsfall von einer Organisation engagiert wird, um ein Coaching mit einem Mitarbeiter durchzuführen oder von Coachees für eigene Anliegen. Die Vorteile des organisationsexternen Coachs bestehen darin, dass er nicht in die Hierarchie und Entscheidungen eingebunden ist und eine Außenperspektive einbringen kann. Da er außerhalb der Organisationshierarchie steht kann er – entsprechende Erfahrung und Positionierung vorausgesetzt – auch höherrangige Führungskräfte coachen. Der interne Coach, der oftmals auch hauptberuflich dieser Tätigkeit nachgeht und im Rahmen einer Stabstelle tätig wird (daher teilweise auch „Stabs-Coach“ genannt). Dieser Coach agiert oftmals ähnlich wie ein externer Coach, allerdings ist seine Zielgruppe auf (bestimmte) Mitarbeiter seiner Organisation beschränkt. Die Implementierung eines internen Coachs ist nur dann sinnvoll, wenn die Organisation so groß ist, dass ein entsprechender Coaching-Bedarf existiert – i. d. R. trifft dies auf konzernartige Unternehmen und größere staatliche Organisationen zu. Der Vorteil des internen Coachs ist insbesondere seine vorhandene Kenntnis der Strukturen und Prozesse (hervorzuheben ist hier die Mikropolitik) der Organisation. Hierarchiebedingt kann der interne Coach meist nur bis zum mittleren Management coachen. Der Vorgesetzte als Coach seiner Mitarbeiter (die Mitarbeiter seiner Linie, daher auch „Linien-Coach“ genannt), wobei hier unter Experten kontrovers diskutiert wird, ob es sich dabei um ein Coaching im eigentlichen Sinne handelt oder darunter primär eine differenzierte Ausgestaltung der Führungsaufgabe zu verstehen ist.<sup>16</sup> Bedingt durch die den zu coachenden Mitarbeitern bewusste Rolle als Führungskraft kann der Vorgesetzte als Coach personenzentrierte Inhalte – wenn überhaupt – tendenziell nur in geringerem Ausmaß thematisieren (Rauen, 2014a, S. 28–39).

In Abhängigkeit von der Systemebene – die Arbeit mit einem oder mehreren Klienten oder ganzen Organisationen – ergeben sich die in Tabelle 1 dargestellten Varianten des Coachings (vgl. Rauen, 2014a, S. 26 f.). Darüber hinaus können noch die Systemebenen der Gesellschaft und Welt berücksichtigt werden (Greif, 2008, S. 288), insbesondere für das Konzept des Mehrebenen-Coachings, in dem Coachings auf mindestens zwei Systemebenen durchgeführt werden (Greif, 2008, S. 300). Da ein Mehrebenen-Coaching formal gesehen weniger eine Art von Coaching ist als ein Qualitätsmerkmal, ist es in Tabelle 1 nicht berücksichtigt:

<sup>16</sup> Siehe Rückle (2000), Looss (2006), Whitmore (2006).

„Mehrebenencoaching ist kein Abgrenzungsmerkmal für verschiedene Arten von Coaching, sondern eher eine Art Qualitätsmerkmal, das die beim Coaching reflektierten und bei den Veränderungen berücksichtigten Systemebenen anspricht. Man kann im Allgemeinen sagen, das ein Coaching angemessener ist, das alle relevanten Ebenen beeinflusst“ (Greif, 2008, S. 301).

Die Coachings auf den verschiedenen Systemebenen können inhaltlich auch noch in weitere thematische Varianten, z. B. Konflikt-Coaching (Schreyögg, 2002), Krisen-Coaching (Schlieper-Damrich, 2013), Coaching von Doppelspitzen (Schreyögg, 2005), Strategie-Coaching (Wolff, 2005), Work-Life-Balance (Hofmann, 2011) uvm., aufgliedert werden (DBVC, 2012, S. 30 ff.). Theoretisch ist in dem Raster „Coach – Systemebene – Inhalte“ eine große Vielfalt an möglichen Coaching-Varianten und Kombinationsmöglichkeiten gegeben. Allerdings wird nicht jede theoretische Kombination auch praktiziert (s. Tabelle 1).

**Tabelle 1: Coaches und Systemebenen (modifiziert nach Rauen, 2014a, S. 26 f.)**

Coach	Systemebene		
	Einzel-Coaching	Gruppen-Coaching	Organisations-Coaching
<b>Organisationsexterner Coach</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbreitete und etablierte Coaching-Variante</li> <li>• Funktion: Coaching für (Top-)Führungskräfte oder Freiberufler</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbreitete aber teilweise kritisierte Coaching-Variante</li> <li>• Funktion: Optimierung der Zusammenarbeit von Gruppen, z. B. als begleitende Maßnahme bei Teamentwicklungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seltene, aber zunehmende Coaching-Variante</li> <li>• Funktion: Begleitung von Top-Führungskräften bei Unternehmenskrise, Strategie- und Visions-Coaching</li> </ul>
<b>Organisationsinterner Stabs-Coach</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zunehmend verbreitete Coaching-Variante der internen Personalentwicklung</li> <li>• Funktion: Coaching für Führungs- und Fachkräfte der mittleren bis unteren Organisationsebene</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sich weiterentwickelnde Coaching-Variante</li> <li>• Funktion: Optimierung der Zusammenarbeit von Gruppen; insbesondere bei größeren oder mehreren Gruppen arbeiten hier zunehmend interne und externe Coaches zusammen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sehr seltene Coaching-Variante</li> <li>• Funktion: Zusammenarbeit mit und Unterstützung von externen Coaches und Beratern als Schnittstelle für Organisationsentwicklungsprozesse</li> </ul>
<b>Organisationsinterner Linien-Coach (Vorgesetzter als Coach)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ursprüngliche Coaching-Variante</li> <li>• Funktion: Teil der entwicklungsorientierten Führungsaufgabe eines Vorgesetzten; richtet sich daher an rangniedere Mitarbeiter als Zielgruppe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gehört i. d. R. nicht zu den Aufgaben einer Führungskraft, da es die Kompetenz und den Zeitrahmen übersteigt</li> </ul>	–

Thematisch unabhängig wird beim Coaching mit mehreren Personen von einigen Experten kritisiert, dass sehr vertrauliche und persönliche Anliegen in der Gruppe schlechter thematisiert werden können und dass das Eingehen auf die Bedürfnisse der Gruppe zu wenig Raum für individuelles Lernen und Entwicklung lässt.<sup>17</sup> Beim Vorgesetzten-Coaching stellt sich diese Problematik i. d. R. nicht, da hier bestenfalls in seltenen Ausnahmefällen mehrere Personen gecoacht werden.

Entsprechend der durch die Arten von Coaches, die Systemebenen und die Inhalte bzw. Ziele und Anlässe des Coachings bestimmten Varianten und Sonderformen kann Coaching in verschiedenen Erscheinungsformen auftreten.<sup>18</sup> Ohne weitere Fachkenntnisse erschwert dieser Umstand eine leichte Einordnung der Funktionsweisen und Aufgaben von Coaching und somit die Transparenz des Marktangebotes. Zur Unterstützung eines besseren Verständnisses von Coaching wird dieses daher oft von anderen Formaten abgegrenzt, was im Folgenden dargestellt werden soll.

<sup>17</sup> Looss lehnt Gruppen-Coachings als „Einzel Coaching unter Zeugen“ ab (Looss, 1991, S. 157).

<sup>18</sup> Sonderformen sind z. B. auf Coaching basierende Trainings (DBVC, 2012, S. 30).

## 2.4 Abgrenzung

### 2.4.1 Supervision

Die Deutsche Gesellschaft für Supervision e. V. (DGSv) definiert Supervision in ihrer Grundlagenbroschüre wie folgt:

*„Supervision ist ein wissenschaftlich fundiertes, praxisorientiertes und ethisch gebundenes Konzept für personen- und organisationsbezogene Beratung in der Arbeitswelt. Sie ist eine wirksame Beratungsform in Situationen hoher Komplexität, Differenziertheit und dynamischer Veränderungen. In der Supervision werden Fragen, Problemfelder, Konflikte und Fallbeispiele aus dem beruflichen Alltag thematisiert“ (DGSv, 2012, S. 8).*

Wie sich bereits an dieser Definition erkennen lässt, weisen Supervision und Coaching zahlreiche Ähnlichkeiten auf (vgl. Rauen, 2014a, S. 7 ff.; vgl. Reyer, 2016, S. 468) und spätestens seit dem Jahr 2012 setzt die DGSv die beiden Begriffe gleich (Schreyögg, 2013, S. 232). Da es schwierig ist, die konkrete Praxis beider Konzepte zu differenzieren oder anhand bestimmter Methoden Unterschiede zu belegen (Hartmann, 2004, S. 81), erscheint eine präzise Trennung problematisch (Greif, 2008, S. 65).

Die Deutsche Gesellschaft für Coaching e. V. (DGfC) betont jedoch Unterschiede zwischen den Begriffen aus dem Kontext heraus: Zum einen hat die Supervision eine andere und insbesondere längere Geschichte als das Coaching. Sie ist verknüpft mit sozialer Arbeit und der Unterstützung unterer Schichten und der Lehranalyse bei der Ausbildung und Begleitung von Psychoanalytikern (DGfC, 2012a):

*„Das geschichtliche Erbe der Supervision ist ein Dreifaches: Zum einen ist sie im Feld der sozialen Arbeit zuhause - und noch heute vor allem in diesem Bereich etabliert und anschlussfähig. Zum anderen: Beide Quellen, die sozialarbeiterische und die psychotherapeutische Quelle speisten (und speisen noch!) den „Mainstream“ von Supervision: nämlich die Reflexion professioneller Beziehungen. Und zum dritten: Im Unterschied zu Coaching kommt Supervision »von unten«: aus der Arbeit mit Menschen, die, aus welchen Gründen auch immer, besonderer sozialer Unterstützung bedürfen“ (DGfC, 2012a, S. 1–2).*

Coaching hingegen komme primär in der Wirtschaft in der Personalentwicklung zum Einsatz, sei leistungsorientiert und komme „von oben“ (DGfC, 2012a, S. 2). Dementsprechend folgert die DGfC, dass diese Kontexte bis heute Relevanz zur Unterscheidung besitzen und die Supervision in Wirtschaftsunternehmen mangels Anschlussfähigkeit oft nicht kulturkompatibel ist (ebenda) – eine Feststellung, die Looss bereits 1991 vornahm (Looss, 1991, S. 42).

### 2.4.2 Psychotherapie

Es existiert keine allgemein festgelegte Definition des Begriffes Psychotherapie, aber eine gängige Definition stammt von dem Wiener Psychotherapeuten Hans Strotzka (Berking & Rief, 2012, S. 5):

*„Psychotherapie ist ein bewusster und geplanter interaktioneller Prozeß zur Beeinflussung von Verhaltensstörungen und Leidenszuständen, die in einem Konsensus (möglichst zwischen Patient, Therapeut und Bezugsgruppe) für behandlungsbedürftig gehalten werden, mit psychologischen Mitteln (durch Kommunikation) meist verbal aber auch averbal, in Richtung auf ein definiertes, nach Möglichkeit gemeinsam erarbeitetes Ziel (Symptomminimalisierung und/oder Strukturänderung der Persönlichkeit) mittels lehrbarer Techniken auf der Basis einer Theorie des normalen und pathologischen Verhaltens.*

*In der Regel ist dazu eine tragfähige emotionale Bindung notwendig“ (Strotzka, 1978, S. 4).*

Wie aus dieser Definition hervorgeht, sind die Begriffe der Störung und des Leidens zentral. Der Patient wird konsensual als defizitär betrachtet, entsprechend kann bei ihm von deutlich eingeschränkten Selbstregulationsfähigkeiten ausgegangen werden. Hier ist eine zentrale Abgrenzung zum Coaching zu sehen, da dieses auf den grundsätzlich noch funktionstüchtigen Selbstregulations- bzw. Selbstmanagementfähigkeiten des Klienten aufsetzt (vgl. Grimmer & Neukom, 2009; 2010). Coaching dient daher nicht der Bearbeitung therapiebedürftiger Störungen und kann dies auch nicht leisten (Buckley & Buckley, 2016). Auch die Bearbeitung tiefergehender emotionaler Probleme ist im Coaching nicht angezeigt (Rauen, 2003b, S. 12). Entsprechend ist die psychotherapeutische Behandlung von Störungen mit Krankheitswert gemäß der internationalen statistischen Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme ausschließlich approbierten psychologischen oder ärztlichen Psychotherapeuten vorbehalten (Greif, 2008, S. 63). Im Coaching existiert eine derartige Beschränkung bisher nicht.

Hinzu kommt, dass positive Leistungsaspekte im Coaching deutliche Anteile besitzen, in der Psychotherapie jedoch von bestenfalls untergeordneter Bedeutsamkeit sind. Und während es in der Psychotherapie durchaus Langzeittherapien gibt, ist dies im Coaching sehr selten der Fall (Schreyögg, 2012, S. 349 f., 363 ff.)

### **2.4.3 Mentoring**

Mentoring stellt meistens eine Form von formeller oder informeller „Patenschaft“ zwischen einer erfahrenen Führungskraft (Mentor) und einem jüngeren bzw. neu in eine Organisation hinzugekommenen Mitarbeiter (Mentee, Protégé) dar (Rauen, 2003b, S. 8 f.). Die Rollenverteilung ist somit vorgegeben und asymmetrisch, es herrscht ein im Coaching nicht gewünschtes Beziehungsgefälle. Auch die Zielsetzung ist im Mentoring nicht frei wählbar, sondern durch die Interessen der Organisation klar vorgegeben: Es geht um die karriereorientierte Beratung zum Zwecke der Bindung des neuen Mitarbeiters an die Organisation. Der Mentee soll möglichst ohne Konflikte mit der Kultur der für ihn neuen Organisation vertraut gemacht und in das System integriert werden (Looss, 1991, S. 153). Es gilt Fluktuationskosten zu vermeiden und den Mitarbeiter möglichst langfristig in der Organisation zu halten (Brinkmann, 1997, S. 13; vgl. DBVC, 2012; S. 28).

Offensichtlich kann ein solcher Mentoring-Prozess von ähnlichen Methoden, die auch im Coaching sinnvoll eingesetzt werden können, profitieren. Eine unvoreingenommene Unterstützung kann der Mentee aber nicht erwarten. Letztlich dient das Mentoring immer dem Erreichen eines vorgedachten Zielkorridors, was beiden Seiten bewusst ist. Daher muss davon ausgegangen werden, dass allen nicht „systemkompatiblen“ Absichten des Mentee kaum eine adäquate Reflexionsmöglichkeit geboten wird. Hinzu kommt, dass das Mentoring – ebenfalls im Gegensatz zum Coaching – zunächst nicht zeitlich begrenzt angelegt ist (Antonczyk, 2001, S. 9).

### **2.4.4 Training**

Training im Bereich der Personalentwicklung dient dem Auf- und Ausbau vorab zu definierender Verhaltensweisen und spezifischer Qualifikationsmerkmale und basiert meist auf dem Erlernen eines idealtypischen Ablaufmusters (vgl. Reyer, 2016, S. 471). Der Trainer ist dabei der Fachexperte, der den zu Trainierenden durch Anleitung und wiederholendes Üben entsprechendes Wissen, Kompetenzen und Fähigkeiten vermittelt oder in einer Lernumgebung zu erwerben ermöglicht (Rauen, 2003b, S. 12 f.).

Ausgangspunkt von Trainings sind aus einem Vergleich von Ist- und Sollzustand diagnostizierte Defizite, die ausgeglichen oder zumindest graduell verbessert werden sollen, oder ein transformationales Lernen, welches nicht defizitorientiert ist (Fisher-Yoshida & Yoshida, 2017). Inhaltlich kann dies unterschiedliche Bereiche umfassen, z. B. Verkaufsverhalten, Rhetorik, Kommunikation, Körpersprache, Moderations- und Präsentationsfähigkeiten, Diskussionsführung, Gedächtnisleistung, Telefonverhalten, Kundengespräche uvm. (Rauen, 2014a, S. 13).

Im Unterschied zum Coaching stehen daher die Trainingsinhalte im Mittelpunkt, weniger das Individuum, dessen individuelle Bedürfnisse bestenfalls vor dem Hintergrund seiner noch vorhandenen Defizite gesehen



werden. Eine vertiefende Reflexion findet jenseits der Inhalte des Trainings i. d. R. nicht statt. Auch die Selbstveränderung und -entwicklung ist auf die Trainingsinhalte beschränkt (vgl. DBVC, 2012, S. 27).

### 2.4.5 Fachberatung

Fachliche Beratung ist nicht durch ein Coaching zu ersetzen, da sie i. d. R. notwendiges Expertenwissen auf einer inhaltlichen Ebene zwingend voraussetzt. Typische Formen von Fachberatung sind Steuerberatung, IT-Beratung, Rechtsberatung, Bauberatung, Finanzberatung, Energieberatung uvm. Ohne Vermittlung spezifischen Wissens ist eine derartige Beratung nicht möglich, entsprechend ist durch den fachlichen Expertenstatus des Beraters ein Beziehungsgefälle zum Ratsuchenden gegeben. Dies kann in dieser Rollenkonstellation jedoch als unproblematisch angesehen werden, da dies dem Ratsuchenden bewusst ist und für ihn ein möglichst großes Beziehungsgefälle bzgl. der fachlichen Expertise sogar attraktiv ist, da er sich davon indirekt eine bessere Beratung erhofft. Hinzu kommt als Unterscheidung zum Coaching, dass Fachberatung nicht nur Beratung, sondern „Rat und Tat“ umfassen kann, d.h. an den Berater spezifische Aufgaben delegiert werden, die der Ratsuchende selbst nicht übernehmen kann und/oder möchte (Rauen, 2014a, S. 10).

Auch im Coaching kann es vorkommen, dass der Coach als fachlicher Ansprechpartner für bestimmte Themen gesehen und seine Meinung gewünscht wird. Da der Coach primär Prozessbegleiter ist, kann eine solche beraterische Sequenz – entsprechende fachliche Expertise vorausgesetzt – nur dann sinnvoll sein, wenn sie die Ausnahme darstellt (ebenda). Ansonsten wäre eine dauerhafte und womöglich zunehmende Verschiebung der symmetrischen Beziehung zum Klienten die Konsequenz, was für den Coaching-Prozess eher als ungünstig zu bewerten ist.<sup>19</sup> Coaches bringen in die Coaching-Beziehung ihre Methodenkompetenzen und Coaching-Erfahrungen ein und die Coachees ihr Bereichs- und Fachwissen. Wenn sich beide darin respektieren und wertschätzen, entsteht auf diese Weise eine Beziehung auf „Augenhöhe“ (Nazarkiewicz & Krämer, 2012, S. 309 f.; Drath, 2012, S. 76; Bresser & Wilson, 2017; Böning & Kegel, 2015, S. 129). Während ein Coach es im Coaching nicht besser weiß, sondern anders, sollte hingegen der Fachberater es besser wissen, da er ansonsten seine Rollenfunktion nicht erfüllen kann (DBVC, 2012, S. 28).

Als weiteres Unterscheidungsmerkmal kann die Arbeit auf der persönlichen Ebene der Selbstveränderung und -entwicklung gesehen werden, die im Coaching zentral ist, in der Fachberatung hingegen keine wesentliche Bedeutung innehat, da hier das Fachthema im Vordergrund steht.<sup>20</sup> Entsprechendes gilt für den Einsatz von Methoden: Während im Coaching Methoden aus therapeutischen Schulen eingesetzt werden, verzichtet eine Fachberatung auf entsprechende Verfahren (Rauen, 2014a, S. 11).

## 2.5 Anforderungen an den Coach

Da dem hauptberuflichen, organisationsexternen Coach am meisten Handlungsfelder zur Verfügung stehen (Schreyögg, 2005, S. 29; vgl. Kapitel 2.3)<sup>21</sup>, soll im Folgenden dargestellt werden, welche Qualifikation und unterschiedlichen Kompetenzen ein solcher Coach idealerweise erfüllen sollte. Maßgeblich sind dabei übereinstimmende Aussagen aus der Literatur, die entsprechende Forschungsergebnisse berücksichtigt (vgl. Merz & Frey, 2011).

---

<sup>19</sup> Dies gilt nicht nur für den Klienten, sondern insbesondere unter dem Gesichtspunkt der narzisstischen Verführung, welcher der Coach in seiner (scheinbaren) Expertenrolle erliegen kann, auch für den Coach (Lippmann, 2013, S. 4).

<sup>20</sup> Es existieren Ansätze, die dieses Beratungsverständnis kritisieren (z. B. Königswieser & Hillebrand, 2011), so dass dieses Unterscheidungsmerkmal nicht generell gültig ist.

<sup>21</sup> Interne Coaches können auch über erhebliche Kompetenzen und Handlungsfelder verfügen (Bollhöfer, 2011; Webers, 2015, S. 168). Allerdings existieren Grenzen im Vergleich zum externen Coach: *„Die im deutschsprachigen Raum ursprünglich propagierte Rolle des freiberuflichen Coachs wird bis heute von hochrangigen Führungskräften bevorzugt, denn sie legen meistens gesteigerten Wert auf maximale Intimität in der Beratung. Außerdem käme es bei der Inanspruchnahme von organisationsinternen Coaches zu Rolleninterferenzen. Hausinterne Personalentwickler nehmen ja als Inhaber von Stabsstellen niemals eine vergleichbar hohe Position in Unternehmen ein, die Topleuten adäquat wäre. Diese Gruppe von Coaches erfreut sich aber wachsender Beliebtheit bei Managern auf mittleren und unteren Führungsebenen“* (Schreyögg, 2005, S. 29).

Dabei ist zu betonen, dass es sich um ein nicht erreichbares *Idealbild* handelt und dass Anforderungen immer im Bezug zum Zielsystem gesehen werden sollten (Webers, 2016, S. 77), denn kein Coach ist für jedes Anliegen gleichermaßen geeignet (Rauen, 1999, S. 34). Ein Coach, der in der Arbeit mit einem Klienten in einem bestimmten Systemumfeld als kompetent wahrgenommen wird, sich selbst auch so empfindet und gute Ergebnisse erzielt, kann in einem anderen Systemumfeld auf wenig Akzeptanz stoßen, was wiederum Verunsicherung (beim Coach und beim Klienten) auslösen und zu unbefriedigenden Ergebnissen führen kann. Obwohl Anforderungsanalysen als Ausgangspunkt für organisationale Lernprogramme mittlerweile schon klassischer Standard sind (Ebner et al., 2017), erweist es sich hier als problematisch, dass systematische und methodische Anforderungsanalysen für Coaching-Tätigkeiten bislang fehlen.

### 2.5.1 Qualifikationen des hauptberuflichen Coachs

Eine Tätigkeit als Coach setzt formal gesehen keinerlei bestimmte Qualifikation voraus, jede noch so geringfügig qualifizierte Person kann sich als „Coach“ bezeichnen (Rauen, 1999, S. 153). Dieser Umstand hat dazu geführt, dass u. a. die Coaching-Verbände eigene Zertifizierungen und Formen von Anerkennung geschaffen haben – meist in der Form „Coach [Verbandsabkürzung]“ –, um auf diese Weise Voraussetzungsanforderungen zu schaffen. In Anbetracht der Vielzahl der Verbände (s. Kapitel 4.3.2.2) und der jeweils unterschiedlichen Standards hat dies jedoch bisher zu keiner hinreichenden Markttransparenz geführt (vgl. Gross & Stephan, 2011; Stephan & Gross, 2013; Michel et al., 2014, S. 432).

Auch unterscheiden sich die Vorstellungen, was genau eine Qualifikation zum Coach überhaupt umfasst, und so werden Qualifikationswege, ethisch wünschenswerte Verhaltensweisen und Charaktereigenschaften, Fähigkeiten und Kenntnisse oftmals nebeneinander präsentiert (vgl. Webers, 2016, S. 72). Im Folgenden soll die *berufliche Qualifikation* zur besseren Differenzierung wie folgt verstanden werden:

*„Oberbegriff für die Gesamtheit der leistungsbezogenen Merkmale einer Person zur erfolgreichen Bewältigung der Anforderungen von Arbeitstätigkeiten. Als Hauptmerkmale werden i.d.R. fachliche Kenntnisse, Handlungskompetenzen und Fähigkeiten betrachtet“* (Dorsch – Lexikon der Psychologie).<sup>22</sup>

Antonczyk betonte bereits 2001 im Rahmen ihrer Untersuchung zu relevanten Erfolgsfaktoren im Coaching (s. Kapitel 4.2.1.2) die Bedeutsamkeit der Qualifikation des Coachs:

*„Die Qualifikation des Coachs ist ein zentraler Erfolgsfaktor. Er benötigt für seine Tätigkeit eine umfangreiche Ausbildung. Neben zumindest minimalen betriebswirtschaftlichen Kenntnissen, sollte er vor allem die Bedürfnisse und Belange seiner Zielgruppe kennen und sich in sie hineinversetzen können. Daher scheint eigene Erfahrung in einem Unternehmen sinnvoll, um das betriebliche Umfeld und die Zielgruppe kennenzulernen. Wichtiger ist, meiner Ansicht nach, eine fundierte psychologische Ausbildung, die dem Coach Erklärungskonzepte für Verhalten von Menschen und Gruppen an die Hand gibt. Zusätzlich benötigt er Erfahrungen im Umgang mit psychotherapeutischen Interventionen, um Methoden kennen- und anwenden zu lernen. Aus der Auswertung der Interviews wird die besondere Bedeutung der Kommunikations- und Wahrnehmungsfähigkeiten offenkundig. Da Coaching hauptsächlich in Form von Gesprächen stattfindet, sollte der Coach diese Fähigkeiten in besonderer Weise schulen“* (Antonczyk, 2001, S. 101–102).

Die Empfehlungen von Antonczyk betonen eine umfangreiche Qualifikation, was im Einklang mit der in der Literatur betonten interdisziplinären Schnittfeldqualifikation im Sinne einer Basisqualifikation z. B. aus den Bereichen Psychologie, Betriebswirtschaft, Human- und Sozialwissenschaften liegt, die mit anschließender Coaching-Weiterbildung und dem Aufbau fachlicher, methodischer, personaler und sozialer Kompetenzen

---

<sup>22</sup> Siehe <https://portal.hogrefe.com/dorsch/qualifikation-berufliche>.

ergänzt wird (Looss, 1991, S. 189; Hauser, 1991, S. 233 f.; Schreyögg 1995, S. 124 ff.; Rauen, 2003b, S. 4; vgl. DBVC, 2012, S. 33 ff.).<sup>23</sup>

Neben den Bemühungen der Coaching-Verbände und -Experten haben die Organisationen, die Coaching nutzen, eigene Anforderungen an die Qualifikation von Coaches definiert, die diesen Einlass zu den organisationsinternen Coach-Pools gewährt. Diese stellen im Bereich des Business Coachings einen weitgehenden de facto-Standard dar. Demnach wird von einem Coach häufig ein abgeschlossenes Hochschulstudium erwartet, möglichst aus dem psychologischen Bereich. Weiterhin sollte ein Coach eine Coaching-Weiterbildung absolviert haben und Coaching-Erfahrung nachweisen können, neben den psychologischen Kenntnissen über betriebswirtschaftliches Wissen verfügen, ein umfangreiches methodisches Repertoire aufweisen, mindestens 35 Jahre alt sein und über Feldkompetenzen verfügen. Eine einmalige Coaching-Weiterbildung wird für sich genommen als keine ausreichende Qualifikation angesehen (Tonhäuser, 2010, S. 136 f.; Stein, 2013, S. 76 f.; vgl. Tüchthüsen et al., 2001, S. 109–112). Diese Anforderungen decken sich weitgehend mit den Kriterien für den Senior Coach (DBVC) (DBVC, 2015, S. 3) und verdeutlichen ein marktfähiges Qualifikationsprofil.<sup>24 25</sup>

## 2.5.2 Kompetenzen des hauptberuflichen Coachs

Während Qualifikationen in vom selbstorganisierten Handeln „*abgetrennten, normierbaren und Position für Position abzuarbeitenden Prüfungssituationen*“ erworben werden können, sind Kompetenzen „*Dispositionen selbstorganisierten Handelns*“ (Erpenbeck & von Rosenstiel, 2007 S. XIX), welche man sich nicht einmalig aneignen kann, da sie einer ständigen Weiterentwicklung und Pflege „*etwa durch Praxis, Supervision und Weiterbildung*“ bedürfen (Webers, 2016, S. 73).<sup>26</sup> In der Coaching-Literatur und in den Anforderungen von nationalen wie international tätigen Coaching-Verbänden finden sich ebenso zahl- als auch umfangreiche Sammlungen von Kompetenzprofilen und gewünschten Verhaltensweisen von Coaches (Looss, 1991, S. 189 ff.; Antocznyk, 2001, S. 34 ff.; Heß & Roth, 2001, S. 132 ff.; Tüchthüsen et al., 2001, S. 109 ff.; Walter, 2002, S. 56; Schmidt, 2003, S. 38 ff.; Jansen et al., 2004, S. 34 ff.; Grant & Cavanagh, 2007; Greif, 2008, S. 156 ff.; Grant, 2010; Neenan & Palmer, 2012; Schreyögg, 2012, S. 151 ff.; DBVC, 2012, S. 33 ff.; International Coach Federation Inc., 2013b; International Coach Federation Deutschland e. V., 2014a; Blumberg, 2014; 2016; Lippmann, 2015, S. 13, Creutzburg & Perels, 2016, S.484.).

Kuchen und Pedrun (2006) haben die in der Literatur beschriebenen Coach-Kompetenzen gesammelt und mittels einer Befragung von 167 Coaches des Schweizer Berufsverbandes für Coaching, Supervision und Organisationsberatung (BSO) in ein empirisch überprüfbares Modell mit vier Kompetenzklassen<sup>27</sup> überführt (s. Tabelle 2). Sie unterscheiden im Ergebnis die Kompetenzklassen Fachkompetenz, Selbstkompetenz, Sozialkompetenz und Methodenkompetenz, die allerdings nicht unabhängig voneinander sind (Kauffeld, 2006; 2009, S. 583).

Diese Kompetenzeinteilung wurde durch die Untersuchungen von Merz und Frey (2011)<sup>28</sup> und Drexler (2013) im Wesentlichen repliziert, wenngleich die Inhalte der einzelnen Kompetenzklassen sich teilweise unterscheiden werden (Webers, 2016, S. 72). Hervorzuheben ist dabei die Untersuchung von Merz und Frey (2011) (s. Tabelle 3)<sup>29</sup>:

<sup>23</sup> Die Untersuchungen von Schönefeld (2011) und Amberger (2012) weisen darauf hin, dass Persönlichkeitsmerkmale des Coachs oder des Klienten keinen Einfluss auf den Erfolg eines Coachings haben.

<sup>24</sup> Der DBVC erlaubt in Ausnahmefällen statt eines Hochschulstudiums auch eine „*abgeschlossene Berufsausbildung mit entsprechender Zusatzausbildung in einem für das Coaching-Feld relevanten Fachgebiet*“ (DBVC, 2015, S. 3). Eine abgeschlossene Berufsausbildung kann somit als unterste formale Basisqualifikation für einen Werdegang zum Coach angesehen werden.

<sup>25</sup> Die Coaching-Pioniere der ersten Generation, die selbst keine Coaching-Weiterbildung absolvieren konnten, verfügen über entsprechende andere Weiterbildungen, meist aus dem therapeutischen Bereich.

<sup>26</sup> „*Die zertifizierbaren Ergebnisse spiegeln das aktuelle Wissen, die gegenwärtig vorhandenen Fertigkeiten wider. Ob jemand davon ausgehend auch selbstorganisiert und kreativ wird handeln können, kann durch die Normierungen und Zertifizierungen kaum erfasst werden*“ (Erpenbeck & von Rosenstiel, 2007 S. XIX).

<sup>27</sup> Diese werden von Kuchen & Pedrun auch als „Oberkompetenzgruppen“ bezeichnet (Kuchen & Pedrun, S. 38).

<sup>28</sup> Eine Zusammenfassung der Ergebnisse von Merz & Frey (2011) findet sich bei Michel et al. (2014).

<sup>29</sup> Merz und Frey (2011) bezeichnen die Kompetenzklassen als Kompetenzdimensionen.

**Tabelle 2: Auszug aus dem Kompetenzmodell nach Kuchen und Pedrun (2006, S. 46–54)**

Kompetenzklasse	Kompetenzgruppe	Kompetenz
Selbstkompetenzen	Umgang mit sich selbst	Selbstreflexion Vernetztes Denken Lern- und Veränderungsfähigkeit Zielorientierung Feedback und Kritikfähigkeit Kreativität Selbstvertrauen Belastbarkeit
	Haltung eines Coachs	Authentizität (Echtheit, Glaubwürdigkeit) Eigene Grenzen kennen Integrität, Vertrauenswürdigkeit Motivation und Interesse Sich der Eigenverantwortung bewusst sein Diskretion
	Erfahrungshintergründe	Selbst- und Lebenserfahrung Beratungserfahrung Berufserfahrung Führungserfahrung Branchenerfahrung
Sozialkompetenzen	Kommunikationsfähigkeit	Aktiv und unvoreingenommen zuhören können Sensibilität für verborgene Ursachen Offen und transparent Kommunizieren Komplizierte Sachverhalte verständlich darstellen Sich klar und präzise ausdrücken Feedback / Kritik anbringen können
	Beziehungsfähigkeit	Fähigkeit, Beziehungen kooperativ zu gestalten Vertrauensvolle Atmosphäre Schaffen Nähe / Distanz flexibel handhaben Gleichwertigkeit zwischen Coach und Klient Positive Erwartungshaltung bezüglich erfolgreicher Intervention Frustrationstoleranz
	Haltung eines Coachs gegenüber seinen Klienten	Empathie Wertschätzung entgegenbringen Respektvoll sein Wertfreiheit / Neutralität
	Rollenverständnis	Rollenreflexion Rollengestaltung, um geklärten Erwartungen zu entsprechen In mehreren beruflichen Rollen sattelfest sein
Methodenkompetenzen	Beratungsprozess	Transparente Informationsgestaltung bei Auftrags- u. Kontextklärung Zielbezogenheit während Coaching-Prozess Geeignete Interventionen einsetzen Beratungsprozess planen und umsetzen Evaluation von Transfererfolg und Überprüfung der Nachhaltigkeit Erfolgeevaluation nach Abschluss des Coachings
	Methoden	(Zirkuläres) Fragen, Fragetechniken, Skalierungs- u. Wunderfrage Aktiv zuhören Spiegeln Zielbezogenheit, Zielklärung, Zielorientierung Rollenklärung, -spiele, -wechsel Feedback geben Visualisieren Konfrontation Reframing
Fachkompetenzen	Wissensgebiete	Psychologisches Wissen Wissen der Organisationspsychologie Betriebswirtschaftliches Wissen Diagnostisches Wissen Wissen in psychotherapeutischen Interventionsverfahren
	Bereiche, in denen sich ein Coach auskennen sollte	Problembearbeitung / -lösung Konfliktmanagement Change Management Projektmanagement
	Wissen über soziologische, sozialpsychologische und arbeitssoziologische Theorien	Wissen um Organisationsentwicklung Wissen um Organisationsdynamik Erkennen von Entwicklungen und Wertewandel Kennen von Organisationskonzepten

**Tabelle 3: Auszug aus dem Kompetenzmodell nach Merz und Frey (2011, S. 96–156)**

Kompetenzklasse	Kompetenzgruppe	Kompetenz
Selbst- oder Personalkompetenzen	Selbstkenntnis und Selbstreflexion	Selbstreflexionsfähigkeit (Wahrnehmung subjektiver Deutungen und Gefühle, Wissen um deren Ursache und Wirkungen; selbstkritische und konstruktive Reflexion, auch im Rahmen von Supervision)
		Selbsterfahrung (der Methoden und Vorgehensweisen, die im Coaching Anwendung finden)
		Realistische Selbsteinschätzung (Kenntnis der eigenen Stärken und Schwächen)
	Authentizität und Integrität	Authentizität (Echtheit, kein Verstellen oder Erfüllen von Vorstellungen Anderer)
		Persönliche Integrität (Übereinstimmung des persönlichen Wertesystems mit dem eigenen Handeln)
	Effektiver Umgang mit den eigenen Emotionen	Effektive Emotionsregulation (Wahrnehmung, konstruktiver Umgang und Beeinflussung insbesondere negativer Emotionen)
		Belastbarkeit (Fähigkeit, Ressourcen einzusetzen, um Stressoren im Coaching entgegenzuwirken)
	Wertesystem	Klare ethische Orientierung (Einhaltung ethischer Richtlinien)
	Ständige Lern- und Weiterbildungsbereitschaft	Kontinuierliche Entwicklungsbereitschaft (Interesse an aktueller Literatur, Fortbildung und Forschung)
	Flexibilität	Anpassungsfähigkeit an sich verändernde Bedingungen
Flexibilität beim Einsatz von Ansätzen und Methoden		
Ausdauer und Ziel- und Lösungsorientierung	Geduld, Ausdauer und das Durchhaltevermögen bei der längeren Begleitung von Klienten zur Verfolgung relevanter Ziele	
Offenheit und Liberalität	Eine unabhängige, unvoreingenommene und vorurteilsfreie Position einnehmen können	
Sozialkompetenzen	Interaktionsgestaltung	Angemessener Interaktionsstil (zielführende Interaktionen gestalten und je Bedürfnis des Klienten zwischen aktiven und rezeptiven Haltungen variieren)
		Offene und ehrliche Interaktion (eine spannungsfreie Atmosphäre schaffen, die den Klienten zur Offenheit ermutigt)
		Förderung der Selbstentwicklung des Klienten (ressourcenorientiertes Vorgehen und positive Erwartungshaltung bezüglich der Intervention)
	Beziehungsgestaltung	Vertrauensvolle Atmosphäre schaffen (Coaching-Inhalte sind vertraulich, der Coach wird als kompetent wahrgenommen)
		Wertschätzung und gegenseitiger Respekt (Respekt vor dem Recht auf Selbstbestimmung und Selbstverantwortung des Klienten)
		Effektive und kooperative Beziehung zum Klienten
	Kommunikative Fähigkeiten	Zuhören können, vollständige Konzentration auf den Klienten (aktives unvoreingenommenes Zuhören)
		Eloquenz (Anpassung der Ausdrucksweise an die Situation und den Klienten)
		Richtige Deutung nonverbaler Signale (insbesondere Mimik und Gestik, aber auch Sprechweise)
	Emotionale Intelligenz	Zwischenmenschliches Einfühlungsvermögen (Mitgefühl für das emotionale Wohlergehen des Klienten zeigen)
Zwischenmenschliche Intelligenz (Gefühle und Sichtweisen des Klienten erkennen und seine emotionalen Signale richtig deuten)		
Feinfühligler Umgang mit dem Klienten (Chemie zwischen Coach und Klient richtig einschätzen)		
Konfliktfähigkeit/-management	Sicherheit im Umgang mit Krisen- und Konfliktsituationen (zielorientierte Bearbeitung von Konflikten)	
Effektiver Umgang mit Widerständen	Widerstände erkennen und erfolgreich bewältigen bzw. an ihnen arbeiten (Wissen, wie man dem Widerstand vorbeugen oder ihn ggf. ansprechen kann)	

Fortsetzung nächste Seite

**Tabelle 3: Auszug aus dem Kompetenzmodell nach Merz und Frey (2011, S. 96–156) (Forts.)**

Kompetenzklasse	Kompetenzgruppe	Kompetenz
Methodenkompetenzen	Kognitive Fähigkeiten	Strukturierungsfähigkeit (Methoden, um diffuse oder komplexe Problembeschreibungen zu konkretisieren)
		Analytisches Problemlösen (Probleme klar abgrenzen, analysieren und Wege zur Lösung der Probleme aufzeigen)
		Umgang mit Komplexität / Systemdenken (analytisches und strategisches wie auch vernetztes und laterales Denken)
	Adäquater und flexibler Methodeneinsatz	Methodenvielfalt (Vielfalt an fundierten Methoden, um klienten-, situations-, zeit-, problem-, ziel- und wirkungsbezogen auf diese zurückzugreifen)
		Handlungskonzept (Handlungsmodell mit vielfältigen methodischen, theoretischen und zielspezifischen Konzepten)
		Transparenz (klare und transparente Anwendung von Methoden)
	Methoden der Gesprächsführung	Fragetechniken (Auswahl von Fragen, deren Beantwortung für den Klienten zielführend ist, die eine schrittweise Aufarbeitung zulassen und einen Perspektivenwechsel ermöglichen)
		Aktives Zuhören (im Gespräch mit dem Klienten zusammenfassen und paraphrasieren)
		Metaphern und Analogien (Beherrschung des Einsatzes bildlicher Ähnlichkeitsrelationen)
		Produktive Gestaltung von Lernprozessen (didaktische Kompetenz, psychologische Kenntnisse über Lerntheorien)
Methoden zur Gestaltung von Lernprozessen	Kontinuierliches Lernen ermöglichen (Kenntnis von Methoden, die im und außerhalb des Coachings Lernprozesse ermöglichen)	
	Denken und Planen in prozessualen Zusammenhängen (Kenntnisse prozessualer Diagnostik, Prozessplanung, -steuerung, -auswertung)	
Fachkompetenzen	Psychologisches Wissen	Arbeits- und organisationspsychologisches Wissen (Führungskonzepte, Führungskräfteentwicklung, Teamentwicklung, Teamführung, Change-Management, Prozesse in Organisationen, Work-Life-Balance und Qualitäts- und Prozessmanagement)
		Wissen über psychologische Diagnostik (diagnostisches Wissen über Auswahl- und Testverfahren im Personalentwicklungsbereich)
		Wissen über Sozialpsychologie (Kommunikations- und Interaktionstheorien und Prozessmodelle für Gruppen, Beeinflussung des Verhaltens durch soziale Faktoren)
	Sozialwissenschaftliches Wissen	Betriebswirtschaftliches Wissen (Kenntnis des betrieblichen Umfeldes und seiner Protagonisten, Grundkenntnisse von Aufbau- und Ablauforganisation, betrieblichen Funktionen und Dynamiken)
		Wissen über die wirtschaftliche Lage (Kenntnisse lokaler und globaler Entwicklungen am Markt)
		Wissen über Organisationen (Organisationsentwicklung, Strategie, Struktur und Kultur sowie Verhalten in Organisationen)
	Coaching-Wissen	Praktisches Coaching-Wissen (Methoden zur Intervention, Prozessmodelle, Anwendungsvoraussetzungen für Methoden und Evaluationsmethoden, mögliche Nebenwirkungen und Probleme, Gestaltung von Coaching-Prozessen, unterschiedliche Theorien und Modelle, Einsatz unterschiedlicher Rollen)
		Wissen über die Rahmenbedingungen des Coachings (Professionalität der Auftragsklärung, Abschluss eines klaren Vertrags, Abwicklung und Abrechnung der Leistung)
		Theoretisches Coaching-Wissen (Grundlagenwissen über psychologische Theorien und Erkenntnisse zum Coaching)
		Berufserfahrung (Unternehmenserfahrung, Erfahrung im Coaching)
Feldkompetenz	Wissen über das Arbeitsfeld des Klienten (Kenntnis von aktueller Situation, Kultur und zur Tätigkeit)	
	Hochschulabschluss (vorzugsweise in Psychologie, Sozialwissenschaften oder Betriebswirtschaftslehre)	
Bildungsweg	Weiterbildung zum Psychotherapeuten oder von einem gängigen Coaching-Verband anerkannte Coaching-Weiterbildung	

*„Das Konzept von Merz und Frey ist sachlich gut recherchiert, trägt es doch akribisch m. E. alle bisher verfügbaren Meinungen und Veröffentlichungen zu Coachingkompetenzen – auch aus internationalen Forschungskontexten – zusammen“ (Steinke, 2015, S. 272).*

Merz und Frey konnten im Rahmen einer qualitativen Auswertung belegen, dass sich die Ergebnisse ihrer auch internationale Quellen berücksichtigenden Literatur- und Internetrecherche<sup>30</sup> mit den Ergebnissen aus Interviews mit acht Coaches<sup>31</sup> „weitgehend decken“ (Merz & Frey, 2011, S. 7). Darüber hinaus wurden die gefundenen einzelnen Kompetenzen quantitativ anhand der Häufigkeit ihrer Nennung gewichtet und präzise definiert (ebenda). Den Einsatzzweck des von ihnen entwickelten Kompetenzmodells beschreiben Merz und Frey wie folgt:

*„Es kann zur Gestaltung oder Evaluation von Ausbildungsmaßnahmen, zur Evaluation von Coaches oder zur Entwicklung eines Eignungstests für Personen, die den Beruf des Coachs ergreifen wollen, herangezogen werden“ (Merz & Frey, 2011, S. 7).*

Als problematisch sind in dem Modell von Merz und Frey jedoch die Vermengung verschiedener Abstraktionsebenen, die mangelnde Differenzierung von Fähigkeiten, Wissen, Motiven, Verhaltensweisen und formalen Qualifikationen sowie das weitgehende Fehlen eines Bezugs zu erforschten Konstrukten – z. B. aus den Bereichen Lernen, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, Intelligenzforschung, Leistungsmotivation, Diagnostik und der Differentiellen Psychologie – anzusehen.<sup>32</sup> Eine wissenschaftliche Fundierung des Modells steht daher noch aus.

International betrachtet ist die Dissertation von Blumberg (2016) hervorzuheben, der im Rahmen einer qualitativen Untersuchung auf der Basis von Interviews mit 16 Executive Coaches<sup>33</sup> ein Kompetenzmodell entwickelt und mit Bezug auf 26 andere Coach-Kompetenz-Modelle – insbesondere die Arbeiten von Bennett & Rogers (2012), Clayton (2011), Dagley (2009), Hale (2008), Kenney (2014), Louis und Fatien Diochon (2014), Mavor et al. (2010) und Passmore (2010) – eingeordnet hat. Das Modell von Blumberg besteht aus acht Kompetenzbereichen mit insgesamt 63 spezifischen Verhaltensweisen (s. Tabelle 4). Den Anspruch bzw. Nutzen seiner Studie beschreibt Blumberg wie folgt:

*„For the coaching research community, this study will fill a key gap in our understanding of executive coach competencies. For coaching practitioners, this study will clarify what it takes to become an outstanding executive coach. For prospective coaches, this study will help in self-assessment against competencies and in selecting appropriate coach education programs to fill competency gaps. For buyers of coaching services, this study will be helpful in improving coach recruitment and selection procedures. In addition, large organizations with internal coaching programs might find the results of this study useful in selecting and preparing their coaches. Finally, for coach educators, this study may point to changes in curriculum, and to changes in how students are admitted, trained, and evaluated“ (Blumberg, 2016, vi).*

Kompetenz wird in dem Modell von Blumberg im auf Erfolg ausgerichteten Verhalten<sup>34</sup> im Bereich Executive Coaching gesehen. Mögliche zugrundeliegende Fähigkeiten, Erfahrungswissen, psychologische Konzepte und erforschte Konstrukte sind nicht Teil des Modells, es erscheint primär als Sammlung von handlungsbezogenen Best-Practice-Verhaltensweisen und Verhaltensstrategien. Notwendige bzw. sinnvolle Voraussetzungen für diese Verhaltensweisen bleiben ungenannt, es wird hier lediglich auf emotionale Intelligenz verwiesen:

*„In sum, these behaviors suggest that executive coaches need to develop all aspects of their emotional intelligence: emotion regulation, emotion perception, and emotion understanding (Joseph & Newman, 2010). Practicing coaches might choose to work with a mentor coach in order to understand their strengths and developmental opportunities in this area. Coach educators may wish to include material on emotional intelligence in their curricula“ (Blumberg, 2016, S. 95).*

<sup>30</sup> Die Recherche umfasste 28 Bücher, sechs Zeitschriftenartikel und 15 Internetseiten von Coaching-Verbänden und -Interessengruppen (sieben deutsche, drei britische und fünf weltweit tätige Organisationen) (Merz & Frey, 2011, S. 33–37).

<sup>31</sup> Interview wurden fünf Deutsche, zwei Briten und ein Coach aus den USA (Merz & Frey, 2011, S. 41).

<sup>32</sup> Steinke (2015) kritisiert auch die Einordnung der Feldkompetenz in die Kompetenzklasse der Fachkompetenzen.

<sup>33</sup> Die Executive Coaches wurden gezielt auf der Basis einer Bewertung von Coaching-Einkäufern aus Unternehmen ausgewählt.

<sup>34</sup> Vgl. International Coach Federation Inc. (2013b).

**Tabelle 4: Kompetenzmodell für Executive Coaches nach Blumberg (2016, S. 72–96)**

Competency Area	Behaviors
I. Manages relationship between coach and client organization	1. Determines purpose and desired outcomes of coaching engagement.
	2. Assesses fit of coaching intervention with organization culture and processes.
	3. Explicitly sets confidentiality boundaries with manager and HR coaching contact so that it is clear what information will be shared and with whom.
	4. Maintains contact with the coachee's manager and with the Human Resources coaching contact throughout the coaching engagement.
	5. Facilitates engagement of coachee's manager when he or she can bring added benefit to the coaching process.
	6. Negotiates an appropriate role for the coachee's manager in the coaching engagement.
II. Builds rapport with the coachee	8. Explicitly sets confidentiality boundaries with coachee so that it is clear what information will be shared and with whom.
	9. Overcomes coachee resistance, by working first on issues that are of interest to the coachee.
	10. Utilizes body language, questioning, eye contact, listening, empathy and other behavioral elements to establish a positive relationship with coachee.
	11. Responds to coachee in a nonjudgmental way, while being direct about inappropriate or ineffective coachee behavior.
	12. Demonstrates dependability and reliability by keeping commitments made to the coachee.
	13. Holds coachee accountable for coaching actions.
	14. Expresses hope and optimism for coachee.
	15. Holds coachee in high regard, speaking passionately about the coachee's strengths and possibilities.
	16. Works with the coachee to align coachee goals with organizational goals for the coaching.
	17. Challenges coachee to be honest and direct when working with the coach.
	III. Brings business understanding and experience to the coaching interaction
19. Draws stories from business and coaching experience to benefit current coachees.	
20. Uses business understanding to craft coachee action plans that are realistic and achievable in a business context.	
21. Shares own business successes and failures with the coachee, when sharing will help the coachee achieve coaching goals.	
22. Remembers sessions with other coachees, and uses words and stories from those sessions in order to help current coachee with current situation.	
23. Understands organizational behavior, and uses that understanding to help coachee design actions and behaviors that align with the coachee's workplace.	
IV. Integrates a diversity of data into the developmental interaction	24. Gathers data from multiple sources in order to better understand the coachee and his/her work goals.
	25. Probes what coachee does not say.
	26. Listens for inconsistencies in coachee's words.
	27. Probes inconsistencies between coachee words and body language.
	28. Attends to coachee's word choice, pace, tone, volume, and other nuances of how the coachee is speaking.
	29. Observes coachee behaviors and behavioral patterns to identify critical instances or patterns for discussion.
	30. Notices when coachee seems to be dismissing an important issue, and asks questions to focus coachee attention on that issue.
	31. Synthesizes large amounts of data, distilling key points for the benefit of the coachee.
	32. Uses metaphors appropriate to the coachee to help him/her better understand current situations.
	33. Collects data through interviews, document analysis, observation, and other means in order to understand the coachee's work context.

Fortsetzung nächste Seite



**Tabelle 4: Kompetenzmodell für Executive Coaches nach Blumberg (2016, S. 72–96) (Forts.)**

Competency Area	Behaviors
V. Gathers and provides 360-degree feedback	34. Selects appropriate time to provide 360-degree feedback for greatest impact on the coaching process.
	35. Frames the 360-degree feedback process as providing information for the coachee and as a way for the coachee to strengthen relationships with key stakeholders.
	36. During 360-degree interviews, elicits specific behavioral details that will help the coachee understand strengths and developmental opportunities.
	37. Using 360-degree interview data, helps coachee select two or three specific developmental opportunities on which to focus subsequent coaching.
	38. Delivers the feedback in a way that maximizes coachee acceptance and integration.
	39. Focuses coachee attention first on the strengths that have emerged from the feedback, especially on those strengths the coachee has not yet recognized.
	40. Talks about developmental areas using words that show those areas as normal for people in similar situations to the coachee.
	41. Sets specific homework tasks for the coachee, focused on drawing key lessons from the 360-degree report.
VI. Focuses on the coachee	42. Explicitly works on, and talks about, what the coachee wants to achieve.
	43. Employs those tools and techniques that are most appropriate for the coachee in any given moment.
	44. Recognizes each coachee's unique strengths, and helps the coachee use those strengths to achieve coaching goals.
	45. Assesses where coachee is currently, and what coachee is ready for.
	46. Collaborates with the coachee in setting agenda for individual coaching sessions.
	47. Recognizes when to push and when to be patient with coachee.
	48. Approaches underlying motivations and issues in ways that facilitate coachee acceptance.
	49. Creates a coaching session environment free of distractions.
	50. Modifies coaching approach to suit coachee and coachee's current situation.
	51. Helps the coachee discover multiple paths to the coachee's goal.
VII. Engages in continuous learning to develop coaching skills	52. Collaborates with the coachee to choose the path to goal attainment that best fits his/her needs and capabilities.
	53. Reflects on coaching successes and failures to identify ways to improve coaching approach and outcomes.
	54. Modifies coaching approach based on lessons learned.
	55. Attends conferences and workshops, reads books and articles, and consults with peers to improve coaching skills.
	56. Stays abreast of coaching science.
	57. Collects and maintains a large collection of tools, techniques, books, and other resources that might be useful for coachees.
VIII. Understands and manages emotions in the coaching environment	58. Works to maintain own physical, spiritual, mental, and emotional well-being, in order to enhance presence during coaching sessions.
	59. Manages emotions in ways that facilitate achievement of coaching goals.
	60. Sets challenges and tasks appropriate to coachee emotional state.
	61. Reflects coachee emotions, beliefs, and values in ways that enable the coachee to increase his or her self-understanding.
	62. Shares insights into how coachee behaviors affect others emotionally, in order to increase coachee other-awareness.
	63. Reveals when coachee behavior is out of alignment with coachee's stated goals, or with the organizational context.

Blumberg kommt in seiner Studie zu dem Ergebnis, dass von den 63 durch ihn identifizierten Verhaltensweisen von hervorragenden („outstanding“)<sup>35</sup> Executive Coaches bisher 40 nicht in der von ihm

<sup>35</sup> Blumberg kritisiert an 26 von ihm in der Literatur gefundenen Listen mit Coach-Kompetenzen: „None of the competency lists were developed by studying coaches who were rated as outstanding by purchasers of coaching services, and thus all are missing a key step in competency model development“ (Blumberg, 2016, S. 3).

analysierten Literatur erwähnt wurden (Blumberg, 2016, S. 96) und sein Modell somit entsprechende Lücken schließt. In diesem Sinne ist es denkbar, die Ergebnisse von Blumberg auch ergänzend als mögliche verhaltensbezogene Operationalisierungen des Kompetenzmodells von Merz und Frey im Bereich Executive Coaching zu nutzen.

Im Folgenden soll bei der Darstellung der Kompetenzklassen auf die Ergebnisse von Kuchen und Pedrun (2006), Merz und Frey (2011), Drexler (2013), die Ableitungen von Steinke (2015) und das Modell von Blumberg (2016) Bezug genommen werden.

### **2.5.2.1 Personale Kompetenzen**

Personale Kompetenzen, auch als Selbstkompetenzen bezeichnet, beschreiben Merkmale der Persönlichkeit des Coachs. Sie können nicht in einer Aus- oder Weiterbildung erworben werden (Kuchen & Pedrun, 2006, S. 25), sondern sind als laufendes (Zwischen-)Ergebnis des gesamten Lebensweges zu betrachten (Antonczyk, 2001, S. 36). Im Mittelpunkt dieser Kompetenz steht – im Unterschied zu der Sozialkompetenz, bei der es um das Gelingen sozialer Interaktionssituationen geht (Sonntag, 2004) – „das optimale Funktionieren des ich“ (Merz & Frey, 2011, S. 27).

Die Selbstreflexionsfähigkeit des Coachs stellt bzgl. seiner personalen Kompetenzen die durchgängig am häufigsten genannte Kompetenz dar (Kuchen & Pedrun, 2006, S. 46; Merz & Frey, 2011, S. 63; Drexler, 2013, S. 51). Auch Steinke (2015, S. 276) betont die Fähigkeit zur realistischen Selbsteinschätzung beim selbstreflexiven Vergleich von Selbstbild und Fremdbild. Dazu gehören auch das Erkennen eigener Grenzen, der kompetente Umgang mit Belastungen und die Regulation von Emotionen. Von wesentlicher Bedeutung sind ebenfalls die Authentizität und die Integrität des Coachs sowie seine Lern- und Veränderungsfähigkeit (Blumberg, 2016, S. 92–94). Als weitere, wenn auch weniger häufig genannte personale Kompetenzen sind Motivation, Eigenverantwortung, Selbst-, Lebens-, Beratungs-, Berufs-, Führungs- und Branchenerfahrung, ein Wertesystem mit ethischen Richtlinien, Flexibilität, Ausdauer und Ziel- und Lösungsorientierung, Offenheit und Liberalität, eine interessierte Haltung und Neugier, Kritik- und Feedbackfähigkeit, Kreativität, Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen, Humor, Ambiguitätstoleranz, Zugang zur eigenen Intuition, Durchsetzungsfähigkeit, Vorbildfunktion und Kundenorientierung zu nennen (Kuchen & Pedrun, 2006, S. 46 f.; Merz & Frey, 2011, S. 98, 138; Blumberg, 2016, S. 77).

### **2.5.2.2 Soziale Kompetenzen**

Die soziale Kompetenz des Coachs umfasst verschiedene, insbesondere kommunikative Fähigkeiten und Verhaltensweisen der Beziehungsgestaltung, die es in der Interaktion mit dem Klienten erlauben, Pläne und Ziele kooperativ und erfolgreich umzusetzen (vgl. Greif, 1997; Sonntag, 2004, Schreyögg, 1995). Ein dazu angemessener Interaktionsstil ist gekennzeichnet von einer vertrauensvollen, spannungsfreien Atmosphäre, die durch Offenheit und Transparenz des Coachs begünstigt wird und auf Wertschätzung, Gleichwertigkeit und gegenseitigem Respekt beruht. Der Coach ist in der Lage, dem Klienten aktiv und unvoreingenommen zuzuhören und je Bedürfnis des Klienten zwischen aktiven und rezeptiven Haltungen und somit auch unterschiedlichen Gesprächsanteilen zu variieren (vgl. Blumberg, 2016, S. 78). Entsprechendes gilt für den Umgang mit Nähe und Distanz. Empathie und emotionale Intelligenz ermöglichen es dem Coach, sensibel mit anspruchsvollen Themen und Situationen umzugehen und die Anliegen des Klienten zu deuten. Dabei bleibt er inhaltlich zwar konfliktfähig, aber stets wertfrei und möglichst neutral und in seiner Rolle und an ihn gestellten Rollenerwartung klar. Der Coach kann sich klar und präzise ausdrücken, Feedback geben, konstruktive Kritik formulieren und komplexe Sachverhalte anschaulich darstellen. Ihn zeichnet ferner ein effektiver Umgang mit Widerständen und die Fähigkeit, fokussiert präsent zu sein, aus (Kuchen & Pedrun, 2006, S. 30–31, 48–50; Merz & Frey, 2011, S. 97, 121–134; Steinke, 2015, S. 276, Blumberg, 2016, S. 79, 94 f.).

Seltener genannte soziale Kompetenzen sind eine positive Erwartungshaltung bezüglich erfolgreicher Intervention, Frustrationstoleranz, eine transparente Informationsgestaltung bei der Auftrags- und

Kontextklärung, Zugänglichkeit, Eloquenz, die Fähigkeit zur Deutung nonverbaler Signale, die Fähigkeit, verschiedene Perspektiven einzunehmen und Konfrontationsbereitschaft (Merz & Frey, 2011, S. 121–134; Blumberg, 2016, S. 78–81).

### 2.5.2.3 Methodische Kompetenzen

Methodischen Kompetenzen beschreiben im Coaching nicht nur den Einsatz von analysierenden, diagnostischen, intervenierenden, verändernden, stabilisierenden und evaluativen Methoden, sondern sind allgemein betrachtet kognitive Fähigkeiten, die in unterschiedlichen Situationen flexibel eingesetzt werden können, um Klienten zu einer möglichst selbständigen Aufgabenbewältigung bzw. Zielerreichung zu befähigen (vgl. Sonntag, 2004). Diese kognitiven Fähigkeiten umfassen die Strukturierungsfähigkeit, um unklare oder komplexe Anliegen zu konkretisieren und in eine Zielklärung zu überführen, analytisches Problemlösen (Analyse, Abgrenzung und Lösung von Problemen) und den Umgang mit Komplexität bzw. ein Systemdenken im breiten Beziehungs- und Sachkontext des Klienten (Merz & Frey, 2011, S. 109 f.).

Zudem zeichnet den Coach eine angemessene, flexible und transparente Methodenanwendung aus. Die für die Transparenz notwendigen Informationen werden von ihm sowohl bei Auftragsklärung auch bei der jeweiligen Klärung eines Kontextes im Prozess gegeben. Die Methoden des Coachs sind fundiert, stammen aus unterschiedlichen theoretischen Bezügen und repräsentieren ein Handlungsmodell mit konzeptioneller Vielfalt, um klienten-, situations-, zeit-, problem-, ziel- und wirkungsbezogen unterstützen zu können. Neben der Planung und Umsetzung des Coaching-Prozesses berücksichtigt das methodische Vorgehen auch die Evaluation des Transfererfolgs, des gesamten Prozesses und die Überprüfung der Nachhaltigkeit des gewählten Vorgehens (Kuchen & Pedrun, 2006, S. 32 f., 50 f.; Merz & Frey, 2011, S. 97, 109–121, Blumberg, 2016, S. 92 f.).

In der konkreten Gesprächsführung hört der Coach aktiv zu und verfügt über verschiedene Fragetechniken. Dabei verwendet er Fragen, deren Beantwortung für den Klienten zielförderlich ist, die eine schrittweise Aufarbeitung zulassen und einen Perspektivenwechsel ermöglichen (z. B. zirkuläre Fragen, Skalierungsfragen, Wunderfragen). Der Coach beherrscht Metaphern und Analogien, spiegelt den Klienten, arbeitet zielorientiert, setzt Rollenklärung, -spiele und -wechsel ein, gibt Feedback, visualisiert, konfrontiert und setzt Zusammenhänge in neue Bezugsrahmen. Sein methodisches Repertoire umfasst die Gestaltung von Lernprozessen, entsprechend verfügt er über didaktische Kompetenzen, psychologische Kenntnisse über Lerntheorien sowie Methoden zur Verbesserung der Selbstlernfähigkeit des Klienten und zur Ermöglichung eines ständigen Lernprozesses. Zudem setzt der Coach Methoden der Prozessgestaltung ein, die Denken und Planen in prozessualen Zusammenhängen, die Fähigkeit zur prozessualen Diagnostik und die Prozessplanung, -steuerung und -auswertung umfassen, um nicht auf fertige Lösungen angewiesen zu sein (Merz & Frey, 2011, S. 97, 109–121; Blumberg, 2016, S. 84).

Seltener genannt werden Methoden der Beratung, zur Gestaltung von Veränderungsprozessen, für den Perspektivenwechsel, zur Förderung der Selbstwahrnehmung und Methoden des 360-Grad-Feedbacks (Merz & Frey, 2011, S. 118–121; Blumberg, 2016, S. 85 f.).

### 2.5.2.4 Fachliche Kompetenzen

Die fachlichen Kompetenzen eines Coachs beinhalten alle zur Aufgabenbewältigung seiner Tätigkeit notwendigen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten (Merz & Frey, 2011, S. 26). An erster Stelle ist hier übereinstimmend psychologisches Wissen zu nennen, welches arbeits- und organisationspsychologisches Themen samt Wissen über Führungskonzepte, Führungskräfteentwicklung, Teamentwicklung, Teamführung, Change-Management, Prozesse in Organisationen, Work-Life-Balance und Qualitäts- und Prozessmanagement umfasst. Weiterhin benötigt der Coach diagnostisches Wissen über Auswahl- und Testverfahren im Personalentwicklungsbereich (Psycho- und Managementdiagnostik) und Kenntnisse aus Kommunikations- und Interaktionstheorien und aus Prozessmodellen für Gruppen, sowie über die Beeinflussung des Verhaltens durch soziale Faktoren (sozialpsychologisches Wissen) (Kuchen & Pedrun, 2006, S. 68; Merz & Frey, 2011, S. 99 f.; Steinke, 2015, S. 274 f.).

Sein sozialwissenschaftliches Wissen umfasst betriebswirtschaftliche Kenntnisse, der Coach kennt das betriebliche Umfeld samt seiner Protagonisten, Funktionen und Dynamiken und verfügt zumindest über Grundkenntnisse von Aufbau- und Ablauforganisationen. Er hat Wissen über Organisationsentwicklung, Strategie, Struktur und Kultur sowie Verhalten in Organisationen und ist informiert über die wirtschaftliche Lage lokaler und globaler Entwicklungen am Markt (Merz & Frey, 2011, S. 103 ff.; vgl. Blumberg, 2016, S. 81 ff.).

Als Experte seiner Disziplin kann der Coach spezifisches praktisches Coaching-Wissen vorweisen, das Methoden zur Intervention, Prozessmodelle, Anwendungsvoraussetzungen für Methoden und Evaluationsmethoden, mögliche Nebenwirkungen und Probleme, Gestaltung von Coaching-Prozessen, unterschiedliche Theorien und Modelle und den Einsatz unterschiedlicher Rollen umfasst. Er verfügt über Wissen über die Rahmenbedingungen des Coachings (Professionalität der Auftragsklärung, Abschluss eines klaren Vertrags, Abwicklung und Abrechnung der Leistung) sowie über theoretisches Coaching-Wissen (Grundlagenwissen über psychologische Theorien und Erkenntnisse zum Coaching) (Merz & Frey, 2011, S. 105 ff.; Blumberg, 2016, S. 72).

Seltener genannt wird spezifisches Wissen über Change Management, Projektmanagement und psychotherapeutischen Interventionsverfahren sowie Wissen der klinischen Psychologie und das Erkennen von wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Entwicklungen und Wertewandel (Kuchen & Pedrun, 2006, S. 51–54).

#### 2.5.2.5 Feldkompetenzen

In welchem Ausmaß der Coach für seine Tätigkeit Feldkompetenz – damit sind z. B. Erfahrungen bzgl. Branche, Kultur, Milieu, Hierarchieebenen, Organisationen, Wirtschaft, Führungsfunktionen, soziale Rollen, Lebenserfahrung uvm. gemeint (Steinke, 2015, S. 278, vgl. Merz & Frey, 2011, S. 108 f.; Blumberg, 2016, S. 81 f.) – benötigt, wird unter Experten kontrovers diskutiert. Whitmore verneint zumindest die Notwendigkeit von Sachkenntnissen auf dem Gebiet des Klienten eindeutig:

*„Braucht der Coach Erfahrung oder Fachwissen in dem Bereich, in dem er coacht? Die Antwort ist nein – nicht, wenn der Coach wirklich daran arbeitet, unvoreingenommen das Bewusstsein zu schärfen. Wenn der Coach jedoch nicht hundertprozentig an das glaubt, wofür er eintritt, etwa an das Potenzial des Ausführenden oder an den Wert von Selbstverantwortung, dann denkt er vielleicht, dass er Fachwissen braucht, um ein Coach zu sein“ (Whitmore, 2006, S. 48).*

Schreyögg hingegen betont, dass das Verständnis über das Arbeitsfeld des Klienten möglichst breit angelegt sein sollte, um mit Klienten, die von unterschiedlichen Kulturmustern geprägt sind, arbeiten zu können. Ein zu hohes Maß an Feldkompetenz sei allerdings ungünstig, da dies den beraterischen Aspekt womöglich zu stark forciert. Als Minimalkonsens wird daher Interesse an dem Aufgabenfeld des Klienten angesehen (Schreyögg, 2012, S. 159).

Teilweise wird die Feldkompetenz aber auch als essentiell angesehen, um überhaupt Anschlussfähigkeit an das System des Klienten herzustellen (Vogelauer, 2000a, S. 23; Antonczyk, 2001, S. 101). So kritisiert Steinke (2015, S. 272), dass die Einordnung der Feldkompetenz bei Merz & Frey (2011) lediglich als Teil der Fachkompetenz erfolgt ist und betont die Bedeutsamkeit der Feldkompetenz für die Akzeptanz des Coachs und die von dem Coach durchzuführenden Analysen:

*„Die Feldkompetenz umfasst implizites Erfahrungswissen und Fähigkeiten im Umgang mit der spezifischen Kultur eines Berufsfeldes, einer Branche, einer Organisation oder Unternehmung. Dieses Erfahrungswissen ist nicht immer vollständig reflektiert und zugänglich. Es ermöglicht dem Coach aber, sich an ein soziales System und die dort geltenden Normen und Werte anzukoppeln, Akzeptanz für seine Person und Intervention zu erlangen und die für den Klienten relevanten Vorgänge und Kulturphänomene adäquat zu deuten und ins Coaching einzubeziehen“ (Steinke 2015, S. 272).*

Unabhängig davon, ob der Coach durch seine Feldkompetenz Anschlussfähigkeit herstellt oder dies für seine Aufgabe nicht nötig ist, wird die Feldkompetenz bei der Auswahl von Coaches als wesentliches Selektionskriterium von Coaching-Einkäufern betrachtet (Gross & Stephan, 2011, S. 236), um für eine Passung zwischen Coach und Klienten zu sorgen (Böning & Fritschle, 2005, S. 32 ff.; vgl. Steinle et al., 2009a, 2009b; vgl. Blumberg, 2016, S. 82). Die nötige „Kulturkompatibilität“, die zwangsläufig an die Feldkompetenzen gebunden ist, ist dabei von besonderer Bedeutung (vgl. Webers, 2016, S. 77). Ob die Feldkompetenz in dieser Form für den eigentlichen inhaltlichen Coaching-Prozess tatsächlich notwendig ist, kann damit nicht beantwortet werden. Denkbar wäre auch, dass eine kulturelle Ungleichheit zwischen Coach und Klient durchaus Reflexionsprozesse verstärkende Elemente enthalten kann. Die Bereitschaft dazu ist aber wiederum ein stark (organisations)kulturell geprägtes Merkmal. Hier wird meist der Passung der Vorzug gegeben (vgl. Böhm et al., 2016; Böhm, Mühlberger & Jonas, 2017), was einer Sicherheitskultur entspricht: Eine möglichst hohe Anschlussfähigkeit wird als wichtiger angesehen, als der potenzielle Vorteil einer bewussten Verstörung. Somit beantwortet sich die Frage nach der Notwendigkeit der Feldkompetenz bereits durch die Praxis der Coach-Auswahl.

### 2.5.3 Die Rolle des Coachs

Neben der Qualifikation und den Kompetenzen wird das Handeln von Coaches durch ihr eigenes Rollenverständnis und die Rollen, mit denen sie von Klienten bzw. Auftraggebern in Verbindung gebracht werden, maßgeblich geprägt. Zentral bei der Rollengestaltung bzw. -wahrnehmung ist die Art der Beziehung zwischen Coach und Klient, die möglichst von Gleichrangigkeit und nicht durch die Asymmetrie eines Beziehungsgefälles geprägt sein sollte. Das Coaching sollte daher vom Klienten möglichst freiwillig gewünscht werden und die zentrale Rolle des Coachs ist dabei die des neutralen Prozessbegleiters (Rauen, 2003a, S. 155; Looss, 1991, S. 93). „*Der Coach versteht sich als Geburtshelfer neuer Erkenntnis, nicht als besserwissender Experte*“ (Webers, 2016, S. 78).

Eine weitere Rolle des Coachs ist die des „Sozialen Spiegels“, die insbesondere in der Anfangszeit des Coachings mit der Rolle des „Hofnarren“ als Metapher umschrieben wurde (Lemmer, 1988; Huck in Gottschall, 1989, S. 118; Felderer, 1990; Hauser, 1991; Jung, 1991).<sup>36</sup> In seiner spiegelnden Funktion hat der Coach die Aufgabe, seinem Klienten die unabhängige und von organisationspolitischen Interessen unbeeinflusste Rückmeldung seines Verhaltens zu geben, die er teilweise in dieser Form nicht mehr von seinem (oftmals von ihm selbst bereits stark beeinflussten) sozialen Umfeld erhält. Der Coach hingegen hat durch seine Rolle „Narrenfreiheit“, wie der Hofnarr gegenüber seinem Herrscher (Rauen, 2003a, S. 26). Damit hat der Coach die Aufgabe, dem Unaussprechlichen Ausdruck zu verleihen und gemeinsam mit dem Klienten das bisher Undenkbare zu dialogisieren.

Weiterhin haben die Systemebenen Einfluss auf die Rolle des Coachs, da insbesondere die Arbeit mit mehreren Klienten bzw. Gruppen deutlichere Anteile einer moderierenden Rolle verlangt, die Moderationskompetenzen und Wissen sowie Erfahrung mit Gruppendynamiken erfordert. Wesentliche Aufgabe ist es hier, nicht nur ein Gespräch zu führen, sondern auch zwischen den Beteiligten ergebnisorientierte Dialoge – statt einer seriellen Abfolge von Monologen – zu vermitteln, anzuregen und konstruktiv zu beleben.

Weitere Rollen des Coachs sind die des Lernpartners, des angstfreien Zuhörers und des ebenso loyalen wie auch konstruktiven Kritikers (Looss, 1986, S. 139) sowie die des Solidarpartners, insbesondere bei Führungskräften und Freiberuflern, der hilft mit beruflicher Einsamkeit, sozialer Isolation und der Emotionsregulation umzugehen (Schreyögg, 1995, S. 62). Dies hat auch eine präventive Funktion, da soziale Isolation zu einer unrealistischen Selbstwahrnehmung führen kann (Rauen, 2003a, S. 27).

Darüber hinaus finden sich in der Literatur zahlreiche andere Rollenbeschreibungen der Aufgaben eines Coachs, die auf diverse, zuweilen sehr spezialisierte Aspekte fokussieren (Domsch, 1993; Jäger, 2001, S. 50 ff.; Tüchthüsen et al., 2001, S. 113 ff.; Schwertl, 2009; Stein, 2013, S. 30 ff.; Webers, 2016, S. 78). Hier sei betont, dass nicht alle Rollengestaltungs- und Beziehungswünsche durch einen Coach erfüllbar sind und auch nicht sein

---

<sup>36</sup> Schwertl widmete sich dem Thema auch im Jahr 2009 ausführlich (Schwertl, 2009, S. 115 ff.).

müssen (Rauen, 2003a, S. 157), da entsprechend andere helfende Professionen zur Verfügung stehen und der Coach keine „Superperson“ darstellt (Looss, 1986, S. 139).

#### 2.5.4 Das Geschlecht des Coachs

Gemäß den Ergebnissen der Marburger Coaching-Studien (Stephan & Gross, 2011, 2013; Deutscher Bundesverband Coaching, 2011) sind ca. 55 Prozent der deutschen Business Coaches weiblich und 45 Prozent männlich (Stephan & Gross, 2013, S. 10). Whitmore merkt dazu an, dass „sich Frauen durchweg als begabter für die Aneignung der Coaching-Philosophie“ herausgestellt haben (Whitmore, 2006, S. 13).<sup>37</sup>

Bei den Angaben von Coaching-Einkäufern lässt sich kein geschlechtsspezifischer Auswahleffekt erkennen: Nur zwei Prozent der Kunden legen bei der Auswahl von Coaches besonderen Wert auf das Geschlecht, wohingegen 77 Prozent auf Vertrauenswürdigkeit und Integrität achten und 71 Prozent die Persönlichkeit und die Ausstrahlung der Coaches als personales Selektionskriterium verwenden (Gross & Stephan, 2011, S. 226).<sup>38</sup> Damit betont der Auswahlprozess – zumindest in Bezug auf personale Kriterien – eher subjektive Faktoren und „das Geschlecht stellt erwartungsgemäß kein zentrales Auswahlkriterium dar“ (Tonhäuser, 2010, S. 232). Dies deckt sich mit den Ergebnissen von Schmidt (2003). Sie kommt in ihrer Untersuchung zu dem Ergebnis, dass das Geschlecht des Coachs „keinen Einfluss auf die Bewertung des Coachingerfolgs“ hat (Schmidt, 2003, S. 114).

Antonczyk (2001) beschreibt in dem Zusammenhang eine fallbezogene, individuelle Bedeutsamkeit des Geschlechts in Abhängigkeit von der Ausgangssituation des Klienten:

*„Die Interviews bestätigen, dass auch das Geschlecht des Coach nur in Bezug auf den jeweiligen Klienten relevant ist. Wie [...] erwähnt, kann es sinnvoll sein zur Betrachtung der spezifischen Situation des Klienten einen männlichen oder weiblichen Coach zu wählen. Bedeutsam ist vor allem, dass der Klient keine Vorbehalte gegen die Arbeit mit einem Coach bezüglich eines bestimmten Geschlechts hat“ (Antonczyk, 2001, 87).*

Pannewitz (2012) führt unter Bezug auf die Studie von Martens-Schmid (2007) und von Bose et al. (2003) sowie ein Analyse von 30 Coachings von Martens-Schmid allerdings dazu aus, dass zwischen der ersten Antworttendenz eines Klienten und der tatsächlichen Auswahl tendenz zu unterscheiden sei:

*„Nur in Bezug auf Erwartungen an das Geschlecht des Coaches gibt es eine Tendenz bei beiden Geschlechtern, eine Frau als Coach zu bevorzugen. Dies, obwohl im ersten Impuls alle Klient\_innen sagten, das Geschlecht des Coaches sei ihnen gleich, wenn nur Kompetenz und Kontakt gegeben seien. Männer würden mit einer weiblichen Coach eher das Gefühl verbinden, auf der Beziehungsebene besonders gut angenommen zu sein. Frauen erwarten darin ein größeres Verständnis für die Situation, sich in einer Männer-Welt durchsetzen zu müssen und erwarten damit einhergehend auch eine größere Gendersensibilität des weiblichen Coaches“ (Pannewitz, 2012, S. 66 ff.).*

Es kann daher nicht ausgeschlossen werden, dass Geschlechterstereotypen in Kombination mit einer spezifischen Erwartungshaltung das Matching beeinflussen. In ähnlicher Weise argumentiert Schreyögg (2012, S. 156), die allerdings auch das Milieu als beeinflussenden Faktor sieht:

*„In Fällen aber, wo Frauen nur unter Männern arbeiten, wäre es trotz ursprünglich anderslautenden Präferenzen manchmal sinnvoll, ihre beruflichen Aktivitäten von einem männlichen Coach widerspiegelt zu erleben. Ebenso können Männer aus Frauenmilieus bei einem weiblichen Coach manches für sie Wertvolle über die Frauen erfahren. Andererseits suchen Frauen aus Männermilieus oder Männer aus Frauenmilieus im Coach oft einen gleichgeschlechtlichen Solidarpartner. So müssen geschlechtsspezifische Anforderungen im Prinzip immer subjektiv bleiben“ (ebenda).*

<sup>37</sup> Diese Aussage traf Whitmore bereits 1994 (Whitmore, 1994, S. 10) bzw. 1992 in der englischsprachigen Originalausgabe seines Werkes „Coaching for Performance“.

<sup>38</sup> Diese Einschätzungen werden im Wesentlichen von den Coaches geteilt (Gross & Stephan, 2011, S. 226).

Das Geschlecht des Coachs könnte daher, insbesondere bei einer entsprechenden thematischen Spezialisierung des Coachs auf bestimmte Ausgangssituationen des Klienten, durchaus von Bedeutung sein. Die Auswahlanalyse von Gross und Stephan (2011, S. 226) zeigt, dass aber zahlreiche andere Faktoren die Auswahl von Coaches deutlicher beeinflussen.

## 2.6 Zusammenfassung

Der Coaching-Begriff lässt sich trotz seiner schon durch seine Herkunft bedingt wechselhaften Bedeutung durchaus ausreichend präzise definieren und von anderen Disziplinen abgrenzen. Obwohl dies in einzelnen Aspekten nicht hinreichend genau möglich ist bzw. sein kann, ist unter Berücksichtigung der Definitionen von relevanten Coaching-Verbänden und der fundierten Literatur – auch und gerade unter Berücksichtigung der aufkeimenden Coaching-Forschung zu Wirkfaktoren (vgl. Lindart, 2015, S. 78–113; Böning & Kegel, 2015; Kotte et al., 2016) – hier eine Coaching-Definition vorgenommen worden. Auch die Abgrenzung von anderen Disziplinen wie Supervision, Psychotherapie, Mentoring, Training und Fachberatung ist trotz Überschneidungen überwiegend möglich.

Die Beschreibung der Qualifikation und Kompetenzen des hauptberuflichen Coachs zeigt, dass eine in Anfängen empirisch bestätigte Präzisierung eines Coach-Anforderungsprofils vorgenommen werden kann. Die Coach-Kompetenzen wurden dazu anhand von drei empirisch überprüften Modellen dargestellt, die personale, soziale, methodische und fachliche Kompetenzklassen unterscheiden und um Aspekte der Feldkompetenz sowie um Ausführungen zu der Rolle und zum Geschlecht des Coachs ergänzt wurden. Als eine zentrale, empirisch gesicherte Coach-Kompetenz erweist sich dabei die Selbstreflexionsfähigkeit des Coachs, was in Übereinstimmung mit der hier vorgenommenen Coaching-Definition liegt. Der Kompetenzaspekt ist für die vorliegende Arbeit von besonderer Bedeutung, da die Kompetenzen eines Coachs als Erfolgsfaktoren für ein Coaching angesehen werden können (vgl. Schmidt, 2003, S. 40), zumindest teilweise erlernbar sind und somit ein Einfluss auf die Qualität des Coachings anzunehmen ist. Entsprechend ist dieser Aspekt in Coaching-Weiterbildungen zu berücksichtigen.

Im folgenden Kapitel soll daher u. a. dargestellt werden, wie sich Coaching-Weiterbildungen beschreiben lassen, wie sie aufgebaut sind, welche Ziele sie verfolgen und wie der Coaching-Weiterbildungsmarkt strukturiert ist.

## 3 Coaching-Weiterbildungen

### 3.1 Definition

Coaching-Weiterbildungen dienen der Qualifizierung von Coaches (Rauen & Steinhübel, 2005c) und werden im deutschsprachigen Raum überwiegend als „Coaching-Ausbildungen“ bezeichnet und neben dem Begriff der „Coaching-Weiterbildung“ wird teilweise synonym auch der Begriff „Coaching-Fortbildung“ verwendet (vgl. Tabelle 5). Da eine Qualifizierung zum Coach i. d. R. eine vorhandene Erstausbildung bzw. Berufsausbildung voraussetzt (s. Kapitel 2.5.1; vgl. Schreyögg, 2012, S. 390 ff.) und Coaching keinen staatlich geregelten Ausbildungsberuf darstellt, handelt es sich um Weiterbildungen (Rauen, 2006, S. 58; vgl. Viquerat & Lohl, 2003; Stiftung Warentest, 2013b, S. 2).<sup>39</sup> Demgemäß wird der Terminus „Coaching-Weiterbildung“ im Rahmen dieser Arbeit verwandt, eine Ausnahme bilden lediglich entsprechende Zitate und Eigenbegriffe von anderen Autoren, sofern auf diese Bezug genommen wird.

**Tabelle 5: Internetseiten mit Angeboten zur Aus-, Fort- und Weiterbildung für Coaches**

Exakter Suchbegriff	Anzahl Treffer für Kategorie		
	Ausbildung	Fortbildung	Weiterbildung
Coaching-Ausbildung / -Fortbildung / -Weiterbildung	171.000	13.000	25.400
Coachingausbildung / Coachingfortbildung / Coachingweiterbildung	49.300	349	1.320
Coach-Ausbildung / -Fortbildung / -Weiterbildung	56.000	2.070	4.450
Coachausbildung / Coachfortbildung / Coachweiterbildung	15.900	4.230	665
Ausbildung / Fortbildung / Weiterbildung zum Coach	30.200	1.210	6.670
<b>Summe</b>	<b>322.400</b>	<b>20.859</b>	<b>38.505</b>

Datenbasis: Suche auf Google.de am 03.05.2016.

Obwohl es zahlreiche deutschsprachige Internetseiten gibt, die zumindest semantisch eine Relevanz zu dem Thema erkennen lassen (s. Tabelle 5) und Coaching-Weiterbildungen seit 1989 im deutschsprachigen Raum angeboten werden (s. Kapitel 3.2) ist der Umfang an vorhandener Literatur vergleichsweise gering. Eine Literaturrecherche (Stand: Juli 2017) zu relevanten Veröffentlichungen<sup>40</sup> ergibt – unter Berücksichtigung von unveröffentlichten Bachelor-, Diplom- und Masterarbeiten<sup>41</sup>, Zeitschriften- und Internetartikeln sowie Büchern und Buchbeiträgen und den Standards der Coaching-Verbände – lediglich 103 deutschsprachige Quellen, die aus den Jahren 1994 bis 2017 stammen (s. Tabelle 6).<sup>42</sup>

Entsprechend verhält es sich mit englischsprachiger Literatur zum Thema, auch hier findet sich nur eine vergleichsweise geringe Zahl von 29 Quellen, wenn man die Recherche auf Coaching im Non-Sport-Bereich und auf wissenschaftlich ausgerichtete und fundierte Publikationen fokussiert (s. Tabelle 7).

<sup>39</sup> Umgangssprachlich werden wie erwähnt die Begriffe „Coaching-Ausbildung“, „Coach-Ausbildung“ bzw. „Ausbildung zum Coach“ verwendet, auch um eine Differenzierung von einer Weiterqualifizierung von (bereits qualifizierten) Coaches vornehmen zu können (Rauen, 2006, S. 58). Eine derartige Weiterqualifizierung sollte allerdings als „Fortbildung“ bezeichnet werden. „Fortbildung dient dazu, die Kenntnisse und Fähigkeiten zu erhalten, zu erweitern und an die fachliche Entwicklung anzupassen“ (Viquerat & Lohl, 2003, S. 1).

<sup>40</sup> Als „relevant“ wurden hier Veröffentlichungen angesehen, die nicht nur Stichwörter wie in Tabelle 5 enthielten oder das Thema „Coaching-Weiterbildung“ kurz erwähnen, sondern in denen das Thema einen inhaltlichen Schwerpunkt darstellt.

<sup>41</sup> Recherche im WorldCat (<http://oaister.worldcat.org/>), einem Bibliothekskatalog mit über 400 Millionen Einträgen, in Google Scholar (<https://scholar.google.de/>), im PSYNDEX (<https://www.zpid.de>) des Leibniz-Zentrums für Psychologische Information und Dokumentation (ZPID) mit über 250.000 Einträgen, in der Sammlung wissenschaftlicher Coaching-Literatur im Coaching-Report (<http://www.coaching-report.de/literatur/wissenschaftliche-literatur.html>) und in der Liste von Grant (2011a) mit wissenschaftlichen Veröffentlichungen (aus dem PsycINFO, Business Source Premier und Dissertation Abstracts International) von 1937 bis zum 01.01.2011.

<sup>42</sup> Veröffentlichungen, die sich mit der Qualifizierung von Coaches (Stein, 2006; 2013; Schulte, 2013) oder Kompetenzmodellen (Merz & Frey, 2011) auseinandersetzen, ohne explizit auf Coaching-Weiterbildungen einzugehen, sind hier nicht berücksichtigt. Ebenfalls nicht berücksichtigt wurden reine Angebotsbeschreibungen oder Veröffentlichungen mit primär werblichem Inhalt.



**Tabelle 6: Deutschsprachige Literaturquellen zum Thema Coaching-Weiterbildung**

Autor(en) / Hrsg.	Jahr	Titel	Art	Anzahl Seiten
ACC	2008a	ACC schafft Grundlage für Ausbildungs-Curricula	Internetartikel	1
ACC	2008b	Lehrgangsinhalte	Internetartikel	1
Amberger, B.	2012	Erfolgsfaktoren im Einzel-Coaching. Die Rolle von Persönlichkeit, Struktur und Prozess im Rahmen einer Karriere-Coach-Ausbildung für Studenten	Bachelorarbeit	47
Amberger, B.	2013	Erfolgsfaktoren im Einzel-Coaching. [...]	Buch	64
Amberger, B.	2014	Erfolgsfaktoren im Einzel-Coaching. [...]	Zeitschriftenartikel	5
Biberacher, L. et al.	2010	Ziele erreicht? Beziehung passend? Fragen und Antworten aus der Evaluation einer Coachingausbildung für Studierende	Internetartikel	11
Biberacher, L. et al.	2011	Coaching von Studierenden für Studierende: Evaluation einer Ausbildung zum Karriere-Coach	Zeitschriftenartikel	3
Böning, U. & Fritschle, B.	2005	Die Suche nach einer guten Coaching-Ausbildung <sup>43</sup>	Buchartikel	13
Braumandl, I. et al.	2010	„Mein Coach ist unter 25“: Karriere-Coaching-Ausbildung auch schon für Psychologiestudierende [...]	Buchartikel	10
Braumandl, I. et al.	2016	Konzept-Coaching – Ausbildung zum Coaching für Karriere- und Lebensplanung. Konzept, Theorie und Forschungsergebnisse	Buchartikel	11
Brüning, M.	1994	Coaching – Möglichkeiten und Grenzen eines individualistischen Personalentwicklungsinstrumentes	Diplomarbeit	161
Creutzburg, M. & Perels, F.	2016	Sicherung der Qualität einer Coaching-Ausbildung	Buchkapitel	10
DBVC	2010	Qualitätsstandards des DBVC für Coaching-Weiterbildungen	Internetartikel	12
DBVC	2012	Professionelle Standards für Aus- und Weiterbildung <sup>44</sup>	Buchkapitel	8
DBVC	2014a	Bewerbungspaket. Anerkennung als Coaching-Weiterbildungsanbieter (DBVC)	Internetartikel	10
DBVC	2014b	Qualitätsstandards für Coaching-Weiterbildungen	Internetartikel	13
DCV	2016	Zulassungsvoraussetzungen für die Zertifizierung einer Coachingausbildung (DCV) <sup>45</sup>	Internetartikel	2
DGfC	2012b	Standards Qualifizierung zum Mastercoach	Internetartikel	5
DGfC	2013c	Standards Qualifizierung zum Coach	Internetartikel	4
DGSF	2014	Richtlinien für die Zertifizierung der Weiterbildung „Systemisches Coaching (DGSF)“ als Aufbauweiterbildung	Internetartikel	5
DGSF	2015	Richtlinien für die Zertifizierung der Weiterbildung „Systemisches Coaching (DGSF)“ als Grundweiterbildung	Internetartikel	3
DGSv	2013	Standards für die Qualifizierung zur/zum Supervisor/in der Deutschen Gesellschaft für Supervision e. V. (DGSv) <sup>46</sup>	Internetartikel	4
Döring, C.	2011	Die Ausbildung zum Coach	Buchkapitel	4
Drexler, A.	2013	Berufliche Kompetenzentwicklung von Coaches in Ausbildung	Zeitschriftenartikel	5
Drexler, A. & Möller, H.	2010	Coaching-Lehrgänge auf dem Prüfstand: Ein Evaluationsmodell	Zeitschriftenartikel	5
Drexler, A. et al.	2009	Schulleitungscoaching – Konzeption und Auswertungsevaluation	Zeitschriftenartikel	19
DVCT	2012	Anforderungen für die Ausbildungen an dvct-Mitgliedsinstitute	Zeitschriftenartikel	1
EASC	2014	Qualitätsstandards der EASC	Internetartikel	41
Ebermann, D.	2016a	Studiengänge im Coaching-Bereich. Teil 1: Übersicht akkreditierter Masterstudiengänge	Zeitschriftenartikel	3
Ebermann, D.	2016b	Studiengänge im Coaching-Bereich. Teil 2: Zertifikatsstudiengänge	Zeitschriftenartikel	3
Ebermann, D.	2016c	Studiengänge im Coaching-Bereich. Teil 3: Angebote in Österreich und der Schweiz	Zeitschriftenartikel	3
Eidenschink, K.	2008	Entscheiden Sie sich! – Kriterien bei der Wahl einer Coaching-Ausbildung	Internetartikel	5
Eversmann, J.	2012	Coaching Psychology. Zur Entwicklung eines Lehrplans für psychologische Coaches	Zeitschriftenartikel	2
Falkenberg, F. & Braumandl, I.	2012	Die Ausbildung zum Coach für Karriere- und Lebensplanung (CoBeCe) – Konzeptcoaching als Tool [...]	Buchartikel	13

Fortsetzung nächste Seite

<sup>43</sup> Böning und Fritschle, 2005, S. 165–177.

<sup>44</sup> Deutscher Bundesverband Coaching e. V. (DBVC), 2012, S. 79–86.

<sup>45</sup> Deutscher Coaching Verband e. V. (DCV), 2016, S. 13–14.

<sup>46</sup> Enthält Standards für Supervision und Coaching.

**Tabelle 6: Deutschsprachige Literaturquellen zum Thema Coaching-Weiterbildung (Forts.)**

<b>Autor(en) / Hrsg.</b>	<b>Jahr</b>	<b>Titel</b>	<b>Art</b>	<b>Anzahl Seiten</b>
Freiburg Institut	2014	Newsletter. Erfolgsfaktoren im Coaching	Internetartikel	2
Freiburg Institut	2015a	Ihr Ergebnis der Ausbildungsevaluation anhand des Freiburger Qualitätsbogen Coachinausbildung [...]	Internetartikel	19
Freiburg Institut	2015b	Ihr Freiburger Erfolgsprofil Coaching. Im Rahmen der Studie „Qualität in der Coachinausbildung“ [...]	Internetartikel	9
Greif, S.	2014a	Coaching in Grenzfeldern zwischen Praxis und Wissenschaft: Vergleich von 50 Coaching-Ausbildern	Internetartikel	23
Greif, S.	2014b	Grundlagen und wissenschaftliche Bezüge der Coachinausbildungen <sup>47</sup>	Zeitschriftenartikel	3
Grünwald, E.	2008	Auf dem Weg zum professionellen Coach: Analyse von Coaching-Weiterbildungen im Hinblick auf Kompetenzvermittlung und Qualitätssicherung	Buch/Diplomarbeit	152
Halasy, K. & Behrendt, P.	2014	Erfolgsfaktoren in der Coachinausbildung	Internetartikel	2
Halasy, K. & Behrendt, P.	2015	Vergleichende Evaluation von Coachingweiterbildungen	Internetartikel	1
Hellebrand, M.	2015	Wie wissenschaftlich fundiert sind Coaching-Weiterbildungen? – Eine Dokumentenanalyse der Curricula	Masterarbeit	63
Herren, W.	2009	Mythen in der Coaching-Ausbildung	Buchartikel	8
Huber, H.-G.	2000	Welche Qualifikation hat ein guter Coach?	Internetartikel	3
ICF Deutschland	2014b	Die Zeit ist reif für ein professionelles Training	Internetartikel	2
Jüttner, B.	2008	Entwicklung eines Evaluations-Konzeptes für den Coaching-Lehrgang der Führungsakademie Baden-Württemberg	Masterarbeit	164
Klenner, D.	2017	Die Übungspraxis in Coachingweiterbildungen: Strukturevaluation eines ausgewählten Formats	Buch/Dissertation	412
Klenner, D. & Bischofberger, B.	2014	Übungsformen in Coaching-Weiterbildungen – Ergebnisse einer Online-Befragung	Zeitschriftenartikel	17
Lammers, W.	2009	Was muss ein Coach können? – Coaching-Ausbildung als Herausforderung	Buchartikel	8
Lippmann, E.	2015	Was macht einen Coach zum Coach? Weiterbildung und Qualifizierung	Zeitschriftenartikel	10
Lippmann, E.	2016	Was macht einen Coach zum Coach? Weiterbildung und Qualifizierung	Buchartikel	9
Ludwig, K.	2004	Der Kundennutzen unterschiedlicher Coaching-Konzepte für die Teilnehmer verschiedener Ausbildungen zum Coach	Diplomarbeit	87
Meier, R. & Janßen, A.	2011	Coachausbildung – ein strategisches Curriculum. (2. Aufl.)	Buch	680
Mindel, A.	2003	Das Geschäft mit dem Erfolg. Wie dubiose Geschäftemacher auf dem Weiterbildungsmarkt mit Trainern, Beratern [...]	Zeitschriftenartikel	5
Möller, H. & Drexler, A.	2008	Ausbildungsforschung: Berufliche Kompetenzentwicklung jenseits subjektiver Meinungsbekundungen	Buchartikel	14
Möller, H., & Drexler, A.	2011	Bildungscontrolling in der Coachinausbildung	Buchartikel	21
Möller, H., & Drexler, A.	2012	Bildungscontrolling: das Innsbrucker Modell zur Evaluation von Coachinausbildungen	Buchartikel	9
Möller, H. & Hellebrand, M.	2015	Coaching-Weiterbildung: Jenseits der Wissenschaft?	Zeitschriftenartikel	4
Möller, H. & Hellebrand, M.	2016	Wie wissenschaftlich fundiert sind Coaching-Weiterbildungen?	Zeitschriftenartikel	15
Möller, H., Kotte, S. & Liebelt, A.	2011	„Denn sie wissen (oft) nicht, was sie tun.“ Sechs Thesen zu einer guten Coachinausbildung	Zeitschriftenartikel	6
Müller, J.	2006	Coaching, Biografie und Interaktion. Eine qualitative Studie zum Coach in Ausbildung.	Buch/Diplomarbeit	225
Neumann, M. A.	2005	Eine Rekonstruktion von Inhaltsstrukturen einer ausgewählten Coaching-Ausbildung	Diplomarbeit	195
Pallasch, W. & Petersen, R.	2005	Coaching. Ausbildungs- und Trainingskonzeption zum Coach in pädagogischen und sozialen Arbeitsfeldern	Buch	276
QRC	2012	Richtlinien zur Zertifizierung von Fort- und Weiterbildungen im QRC	Internetartikel	6
Rauen, C.	2005a	Das passende Coaching-Angebot finden	Internetartikel	3

Fortsetzung nächste Seite

<sup>47</sup> Kapitel aus dem Artikel „Coaching und Wissenschaft – Geschichte einer schwierigen Beziehung“ (Greif, 2014b, S. 304–306).

**Tabelle 6: Deutschsprachige Literaturquellen zum Thema Coaching-Weiterbildung (Forts.)**

<b>Autor(en) / Hrsg.</b>	<b>Jahr</b>	<b>Titel</b>	<b>Art</b>	<b>Anzahl Seiten</b>
Rauen, C.	2006	Was kommt nach dem Hype? Marktanalyse Coach-Ausbildungen	Zeitschriftenartikel	5
Rauen, C.	2007a	Märchen, Mythen, Meinungen. Boom-Branche Coaching	Zeitschriftenartikel	6
Rauen, C.	2007d	Qualitätsvergleich von Coaching-Ausbildungen	Zeitschriftenartikel	6
Rauen, C.	2007e	Qualitätsskalen: Woran sich Ausbilder messen müssen	Zeitschriftenartikel	4
Rauen, C.	2007f	Qualität von Coaching-Weiterbildungen. Entwicklung eines Qualitätsmessverfahrens	Buchartikel	12
Rauen, C. & Steinhübel, A.	2001	Das COACH-Modell	Internetartikel	3
Rauen, C. & Steinhübel, A.	2005a	Anforderungen an die Struktur und Didaktik einer Coaching-Ausbildung	Internetartikel	3
Rauen, C. & Steinhübel, A.	2005b	Anleitung zur Auswahl der passenden Coaching-Ausbildung	Internetartikel	3
Rauen, C. & Steinhübel, A.	2005c	Coaching-Weiterbildungen	Buchartikel	22
Reichl, M.	2011	Coaching-Ausbildung. Selbstsicher auf dem Weg zum Kunden	Zeitschriftenartikel	2
Roth, W. L., Brüning, M. & Edler, J.	1995	Coaching – Reflexionen und empirische Daten zu einem neuen Personalentwicklungsinstrument	Buchartikel	24
RTC	2015	Kompetenzerwerb <sup>48</sup>	Internetartikel	2
Schallner, A.-K. & Uhlendahl, T.	2012	Auswirkungen der Coaching-Weiterbildung an der Führungsakademie Baden-Württemberg [...]	Internetartikel	82
Schiede, C.	2004	Wettbewerbs- und Branchen-Struktur-Analyse. Der Coachingmarkt im deutschsprachigen Raum	Internetartikel	24
Schmid, B. & König, O.	2014	Train the Coach: Methoden, Übungen und Interventionen für die professionelle Weiterbildung von Coaches [...]	Buch	344
Schmolzmüller, C.	2009	Coaching. Ein Rahmenkonzept zur Curriculumgestaltung einer qualitativ hochwertigen Coaching-Ausbildung	Diplomarbeit	94
Schmolzmüller, C.	2012	Berufsbild Coach: Hilfestellungen und Tipps zur Ausbildung und Curriculumgestaltung	Buch	111
Schreyögg, A.	2012	Die Lehre von Coaching <sup>49</sup>	Buchkapitel	24
Schwertl, W.	2013	Havarie in der Coaching-Ausbildung	Zeitschriftenartikel	3
Schwertfeger, B.	2014	Das Coaching-Siegel ist ein teures Muster ohne Wert	Internetartikel	4
Stiftung Warentest	2013a	Coaching-Lehrgänge: Coachen will gelernt sein	Internetartikel	9
Stiftung Warentest	2013b	Coaching im beruflichen Kontext. Was eine gute Einstiegsqualifizierung bieten sollte	Internetartikel	10
Stippler, M. & Möller, H.	2009	Zur Weiterbildungsmotivation von Teilnehmer/innen einer Coachingsausbildung	Zeitschriftenartikel	14
Strikker, F.	2016	Coaching-Qualifizierungen	Buchkapitel	13
Strikker, H. & Strikker, F.	2013	Coaching studieren? Akademisierung im Business-Coaching	Zeitschriftenartikel	6
Töpfer, V.	2013	Berufsziel Coach. So finden Sie die richtige Ausbildung	Internetartikel	2
SSCP	2014	Curriculum der postgradualen Coaching-Weiterbildung	Internetartikel	24
Systemische Gesellschaft	2015	Rahmenrichtlinien für die Zertifizierung der Weiterbildung „Systemisches Coaching“	Internetartikel	4
VGFP	2015	Zertifizierung von Coach-Ausbildungen	Internetartikel	1
Vogelauer, W.	2006	Coach the Coach: Weiter- und Fortbildung von Profis	Buchartikel	10
Voss, R.	2015	Berufserfahrene Mitarbeiter als Coaches und Trainer ausbilden	Zeitschriftenartikel	5
Walther, P.	2002	Wer hat das Zeug zum Coach? Coaching-Ausbildungen	Zeitschriftenartikel	8
Webers, T.	2012	The Hitchhiker's Guide To Coaching (for Young Professionals)	Buchartikel	14
Wittenhagen, J.	2010	Rege Nachfrage erfreut Coaching-Ausbilder – Die Krise bremst die Nachfrage nicht. Ein Stimmungsbild	Zeitschriftenartikel	6
Wolter, B.	2017	Ich will Coach werden: Von der Idee zum Traumberuf. [...]	Buch	116
Wrede, B.	2001	Eine gute Coach-Ausbildung – was sie leisten kann und sollte	Internetartikel	6
Wrede, B.	2006	So finden Sie die richtige Coach-Ausbildung	Internetartikel	3

Datenbasis: eigene Recherche (s. Text).

<sup>48</sup> Roundtable der Coachingverbände, 2015, S. 4–5.

<sup>49</sup> Schreyögg, 2012, S. 373–396.

**Tabelle 7: Englischsprachige Literaturquellen zum Thema Coaching-Weiterbildung**

<b>Autor(en) / Hrsg.</b>	<b>Jahr</b>	<b>Titel</b>	<b>Art</b>	<b>Anzahl Seiten</b>
Bachkirova, T.	2016	The self of the coach: Conceptualization, issues, and opportunities for practitioner development	Zeitschriftenartikel	14
Backstrom, H.	2010	Executive Coaching and Personal Brand: Coach Training, Coach Mastery, and Client Satisfaction	Dissertation	245
Barr, M. & van Nieuwerburgh, C.	2015	Teachers' experiences of an introductory coaching training workshop in Scotland: An interpretative phenomenological analysis	Zeitschriftenartikel	15
Beets, K. & Goodman, S.	2012	Evaluating a training programme for executive coaches	Zeitschriftenartikel	10
Burns, L. & Gillon, E.	2011	Developing a teaching agenda for coaching psychology in undergraduate programmes.	Zeitschriftenartikel	8
Butler, D., Johnson, L. & Forbes, B.	2010	An Examination of a Skills-Based Leadership Coaching Course in an MBA Program	Zeitschriftenartikel	6
Campone, F.	2014	Thinking Like a Professional: The Impact of Graduate Coach Education	Zeitschriftenartikel	15
Cavanagh, M. & Palmer, S.	2011	Educating coaching psychologists: Responses from the field	Zeitschriftenartikel	28
Chandler, M. M., Roebuck, D. B., Swan, W. W. & Brock, S. J.	2011	Perceptions and outcomes of a managerial coaching certificate program: Educational leaders vs. business leaders	Zeitschriftenartikel	11
Duske, T.	2002	Analysis of the German Market for Coaching Trainings	Bachelorarbeit	141
Grant, A. M.	2011b	Developing an agenda for teaching coaching psychology	Zeitschriftenartikel	16
Grant, A. M.	2011c	Responses to international commentary on the development of teaching coaching psychology	Zeitschriftenartikel	3
Grant, A. M.	2012a	Australian Coaches' Views on Coaching Supervision: A Study with Implications for Australian Coach Education, Training and Practice	Zeitschriftenartikel	17
Grant, A. M.	2012b	An integrated model of goal-focused coaching: An evidence-based framework for teaching and practice	Zeitschriftenartikel	20
Grant, A. M. & O'Hara, B.	2006	The self-presentation of commercial Australian life coaching schools: Cause for concern?	Zeitschriftenartikel	11
Grant, A. M. & O'Hara, B.	2008	Key characteristics of the commercial Australian executive coach training industry	Zeitschriftenartikel	17
Hartvigsen, S.	2013	Delivery of an Executive Coach Training Program to Graduate Students in a For-Profit Fieldwork Environment	Dissertation	280
Laske, O. E.	2006	From coach training to coach education: teaching coaching within a comprehensively evidence-based framework.	Zeitschriftenartikel	13
Lee, R. J. & Frisch, M. H.	2015	Legacy reflections: Ten lessons about becoming an executive coach.	Zeitschriftenartikel	14
Leggett, R. & James, J.	2016	Exploring the Benefits of a Coach Development Process ... on the Coach	Zeitschriftenartikel	12
Maritz, J. E.	2010	A Psycho-Educational Programme for Business Team Coaches: Facilitating the Mental Health of Managers	Dissertation/Buch	280
Maritz, J. E.	2013	Taming the wild west of business coaching training: an emerging conceptual framework	Zeitschriftenartikel	11
Maritz, J. E., Poggenpoel, M. & Myburg, C.	2011	Exploring teaching strategies for training programmes in business coaching	Zeitschriftenartikel	29
Passmore, J.	2010	A grounded theory study of the coachee experience: The implications for training and practice in coaching psychology	Zeitschriftenartikel	15
Potter, P. M.	2017	Becoming a Coach: The Transformative Learning and Hierarchical Development of Coaching Students	Conference Paper	10
Sannamari, L.	2008	Self-development in business coach training. Case study: Certified Progress Coach®	MBA-Abschlussarbeit	55
Steele, C. & Arthur, J.	2012	Teaching coaching psychology to undergraduates - perceptions and experiences	Zeitschriftenartikel	8
Williams, P. & Menendez, D. S.	2007	Becoming a professional life coach: Lessons from the institute for life coach training	Buch	349
Wilson, C.	2004	Coaching and coach training in the workplace	Zeitschriftenartikel	3

Datenbasis: eigene Recherche (s. Text).

Da die deutschsprachige Coaching-Literatur insgesamt mehr als 2.280 Quellen umfasst<sup>50</sup> – die darin enthaltene Coaching-Weiterbildungsliteratur somit ca. fünf Prozent davon ausmacht –, spiegelt sich in der vergleichsweise geringen Zahl von deutschsprachigen und englischsprachigen Veröffentlichungen der Eindruck wider, dass Coaching-Weiterbildungen überwiegend praktisch genutzt werden. Obwohl Coaching-Weiterbildungen in Deutschland seit fast 30 Jahren angeboten werden und über 400 Anbieter (s. Kapitel 3.2) existieren, ist eine fachlich fundierte, theoretische Auseinandersetzung bzw. Beschreibung des Themas bisher eher gering ausgeprägt ist (vgl. Klenner, 2017, S. 19). Diese Schlussfolgerung legt darüber hinaus die nochmals deutlich geringere Anzahl wissenschaftlichen Publikationen zu der Thematik nahe.

Obwohl auch akademische Einrichtungen wie Hochschulen und Universitäten im deutschsprachigen Raum<sup>51</sup> zunehmend Coaching-Weiterbildungen anbieten<sup>52</sup> (Ebermann, 2016a; 2016b; 2016c) scheint der Anteil an empirischen Untersuchungen mit wissenschaftlichem Standard gering (Klenner, 2017, S. 17–41). Dies ist bemerkenswert, zumal relativ früh erste Forschungsansätze in dem Bereich existierten: In der Untersuchung von Brüning (1994), veröffentlicht von Roth, Brüning und Edler (1995) wurden 18 erfahrene Coaches nach ihrem Berufsverständnis befragt und die Antworten qualitativ ausgewertet. Die Ergebnisse waren uneinheitlich, allerdings sprachen sich fünf Coaches für einen Qualifikationsweg auf der Basis eines Psychologiestudiums samt psychotherapeutischer Ausbildung aus, vier Coaches präferierten die Kombination von Betriebswirtschaft und Psychologie und drei Coaches sprachen sich für ein beliebiges Studium aus, wesentlich sei eine Therapieausbildung. Von acht Coaches wurde permanente Supervision als Teil der Qualifikation zum Coach angesehen wird (Brüning, 1994, S. 140 f.).

Verschiedene Coaching-Verbände haben zwar mit dem Anspruch der Professionalisierung ihrer Branche Standards für Coaching-Weiterbildungsangebote formuliert (Deutscher Bundesverband Coaching e. V., 2014b; Deutscher Coaching Verband e. V., 2016; Deutsche Gesellschaft für Coaching e. V., 2012b, 2013c; Deutsche Gesellschaft für Systemische Therapie, Beratung und Familientherapie e. V., 2014, 2015; Deutsche Gesellschaft für Supervision e. V., 2013; Deutscher Verband für Coaching und Training e. V., 2012; European Association for Supervision and Coaching e. V., 2014; Qualitätsring Coaching und Beratung e. V., 2012; Roundtable der Coachingverbände, 2015; Swiss Society for Coaching Psychology, 2014; Systemische Gesellschaft e. V., 2015; Verband Ganzheitliches Führungs- und Persönlichkeits-Coaching e. V., 2015) (s.a. Kapitel 4.3.2.2), die Unterstützung wissenschaftlicher Forschung in dem Feld ist auch hier jedoch bisher kaum ausgeprägt.<sup>53</sup>

Auffallend ist, dass in der Coaching-Weiterbildungsliteratur teilweise aufeinander Bezug genommen wird, letztlich jedoch nur wenige Quellen verwandt werden oder ähnliche und nahezu identische Inhalte lediglich in verschiedener Form bzw. in unterschiedlichen Medien publiziert wurden (vgl. Amberger, 2012; 2013; 2014; Lippmann, 2015; 2016; Schmolzmüller, 2009; 2012; Möller & Drexler, 2008; 2011).

Zusammengefasst betrachtet kann der Wissensstand – zumindest unter Betrachtung des hier recherchierten Veröffentlichungsstands – national wie international bestenfalls als rudimentär angesehen werden.

Eine Definition des Coaching-Weiterbildungsbegriffes ist unter Berücksichtigung dieses vorläufigen Wissensstandes nur bedingt möglich, zumal, wie Schmidt bereits 2003 (S. 25) ausführte<sup>54</sup>, bei Coaching-Weiterbildungen kein einheitlicher Standard existiert<sup>55</sup> – eine Feststellung, deren Gültigkeit auch mit weiteren 14 Jahren Abstand als zutreffend angesehen werden kann. Dennoch lassen sich der Literatur und bedingt durch die wenige aber vorhandene Forschung diverse Charakteristika von Coaching-Weiterbildungen entnehmen, die zusammenfassend als Meta-Modell in Tabelle 8 dargestellt sind.

<sup>50</sup> Siehe <http://www.coaching-report.de/literatur/gesamliteraturliste.html> (Stand: 24.07.2017).

<sup>51</sup> Eine internationale Übersicht von 388 Coaching-Weiterbildungsorganisationen findet sich – mit Schwerpunkt auf Angeboten in den USA, Kanada und Großbritannien unter <http://www.peer.ca/coachingschools.html>.

<sup>52</sup> In Deutschland werden mindestens zehn akkreditierte Masterstudiengänge (siehe <https://www.coaching-index.de/auswahl-von-coaching-ausbildungen/cs.html>) und 26 Coaching-Zertifikatsstudiengänge (siehe <https://www.coaching-index.de/auswahl-von-coaching-ausbildungen/coaching-zertifikatsstudiengaenge.html>) angeboten. In Österreich werden acht und in der Schweiz 11 Coaching-Studiengänge im Hochschulrahmen (<https://www.coaching-index.de/auswahl-von-coaching-ausbildungen/studiengaenge-in-oesterreich-schweiz.html>) angeboten. (Stand: 24.07.2017).

<sup>53</sup> Die DGSv hat z. B. die Dissertation von Klenner (2017) gefördert.

<sup>54</sup> Schmidt (2003) wird in Tabelle 6 nicht berücksichtigt, da der Schwerpunkte ihrer Arbeit die Erfolgsfaktoren bei Einzel-Coaching sind (s. Kapitel. 4.2.1.3) und sie nur kurz mit Bezug auf Roth, Brüning und Edler (1995) auf den Bereich „Ausbildung“ eingeht (Schmidt, 2003, S. 25–26).

<sup>55</sup> Vgl. Kapitel 4.3.2.2.

**Tabelle 8: Meta-Modell der Charakteristika von Coaching-Weiterbildungen**

<b>Ebene</b>	<b>Merkmal</b>	<b>Präzisierung</b>	<b>Kommentar</b>	<b>Quelle(n)<sup>a</sup></b>
<b>Bildungsformat</b>	Weiterbildung	Die Qualifizierung zum Coach setzt i. d. R. eine Erstausbildung voraus.	Coaching ist kein staatlich geregelter Ausbildungsberuf. Der Abschluss staatlich anerkannter Studiengänge ist aber möglich.	Rauen (2006, S. 58); Schreyögg (2012, S. 390 ff.); Ebermann (2016a; 2016b, 2016c)
<b>Qualifizierungskonzept</b>	Zielgruppen- und zielangemessene Didaktik	Wechsel zwischen Theorieeinheiten und praktischen Übungen.	Erfahrungsorientiertes Lernen, vom Einfachen zum Komplexen.	Rauen & Steinhübel (2005a)
<b>Ablaufstruktur</b>	Modularer Aufbau	Ausreichend Zeit für (übendes) Lernen zwischen den Modulen.	Nachvollziehbarer Aufbau des Curriculums auf Basis eines Kompetenzmodells und eines Qualifizierungskonzeptes.	DBVC (2012, S. 79 ff.); (Scholmüller, 2012, S. 81)
<b>Dauer und Umfang</b>	150 Zeitstunden in einem Jahr	150 Zeitstunden werden als Minimum angesehen.	Die Weiterbildung sollte einen längeren Zeitraum umfassen, meist ein Jahr.	Roundtable der Coachingverbände (2015, S. 4)
<b>Übungsformen</b>	Kleingruppenübungen, Lerngruppen	Siehe Kapitel 4.2.2.4.		Klenner & Bischofberger (2014)
	Fallübungen, Supervision	Siehe Kapitel 4.2.2.4.		Klenner & Bischofberger (2014)
<b>Inhalte</b>	Konzeptionell plural	Vermittlung unterschiedlicher Theoriebezüge und „Denkschulen“.	Basis der Inhalte ist ein Coach-Kompetenzmodell.	Rauen & Steinhübel (2005c, S. 305)
	Wissenschaftlich fundiert	Methoden und Konzepte sollten fundiert und transparent sein.	Bei der wissenschaftlichen Fundierung sind deutliche Defizite festgestellt worden.	Hellebrandt (2015); Rauen & Steinhübel (2005c, S. 305)
<b>Qualifikation der Dozenten</b>	Umfangreiche Erfahrungen als Coach	Zudem didaktische Erfahrung und Kenntnisse der Gruppendynamik.	Die Dozenten sollten über gute Beziehungsgestaltungskompetenzen verfügen.	Rauen & Steinhübel (2005c, S. 304)
<b>Teilnahmevoraussetzungen</b>	Berufliche Erstausbildung und Berufserfahrung	Feldkompetenz wird i. d. R. nicht in der Weiterbildung erworben.	Teilnehmer haben meist das 30. Lebensjahr überschritten.	Scholmüller (2012, S. 84)
	Personale und soziale Grundkompetenz	Selbstreflexion, Empathie, Kommunikationsfähigkeiten.	Diese Kompetenzen sind für die Tätigkeit als Coach elementar.	Walter (2002, S. 58)
	Lern- und Entwicklungsbereitschaft	Freiwillige Teilnahme mit entsprechender Motivation sollte gegeben sein.	Vor der Weiterbildung sollten Teilnehmer ihre Zielsetzung hinterfragen.	Rauen & Steinhübel (2005b; 2005c, S. 306)
	Emotionale Stabilität	Teilnehmer benötigen ein funktionierendes Selbstmanagement.	Das Absolvieren einer Coaching-Weiterbildung sollte nicht überlasten.	Rauen & Steinhübel (2005c, S. 307)
<b>Gruppengröße</b>	Teilnehmerzahl	6–15 Teilnehmer für genügend Austausch und Betreuungsintensität.	Über- und Unterschreitungen sollten genau begründet werden.	Stiftung Warentest, (2013c, S. 10); Schreyögg (2012, S. 391)
<b>Zielgruppen</b>	Personen, die als Coach tätig werden möchten	Trainer, Berater, Coaches, Führungskräfte, Personal(entwickler), Dozenten	Auch Psychologen und Therapeuten uvm. nutzen Coaching-Weiterbildungen.	Schreyögg (2012, S. 391); Rauen (2006, S. 61)
	Methodische und fachliche Kompetenz	Siehe Kapitel 2.5.2.3 und 2.5.2.4.		Kuchen & Pedrun (2006); Merz & Frey (2011)
<b>Ziele</b>	Ausbau sozialer und personaler Kompetenz	Siehe Kapitel 2.5.2.1 und 2.5.2.2.		Kuchen & Pedrun (2006); Merz & Frey (2011)
	Bewusste Selbstveränderung und -entwicklung	Dieses Ziel ist Voraussetzung für den Kompetenzerwerb	Entspricht der Zielsetzung von Coaching-Prozessen.	Greif (2008, S. 58)
	Coachings durchführen	Eigenständige Durchführung vollständiger Coaching-Prozesse.	Die kann nur durch begleitende praktische Erfahrung gelingen.	Rauen & Steinhübel (2005c, S. 305)
	Konzeptentwicklung	Erstellen eines eigenen Coaching-Konzeptes.	Keine Übernahme eines vorgefertigten Konzeptes der Dozenten.	Rauen & Steinhübel (2005c, S. 298 ff.)

Für die vorliegende Arbeit wird daraus mit Verweis auf die Kompetenzmodelle für den hauptberuflichen Coach (s. Kapitel 2.5.2) die in Kasten 4 dargestellte Arbeitsdefinition verwendet:

#### **Definition Coaching-Weiterbildung**

Eine Coaching-Weiterbildung ist eine

- auf der Basis eines Kompetenzmodells und eines Qualifizierungskonzeptes
- didaktisch nachvollziehbar aufgebaute und strukturiert durchgeführte Lehr- und Lernmaßnahme
- unter Begleitung, Anleitung und Supervision durch umfassend qualifizierte Dozenten zum
- fachlichen und methodischen Kompetenzerwerb und zum
- Ausbau von sozialen und personalen Kompetenzen und der
- bewussten Selbstveränderung und Selbstentwicklung
- für Personen, die über eine berufliche Erstausbildung und Berufserfahrung (Feldkompetenz) verfügen und
- vollständige Coaching-Prozesse eigenständig durchführen möchten.

(vgl. Rauen & Steinhübel, 2005c, S. 290–307; Greif, 2008, S. 59; Lippmann, 2015; 2016).

Idealerweise umfasst eine Coaching-Weiterbildung mindestens 150 Zeitstunden (Roundtable der Coachingverbände, 2015, S. 4), die nicht in einer Einheit, sondern über einen längeren Zeitraum absolviert werden und in einer Gruppe stattfinden (vgl. Schreyögg, 2012, S. 390 ff., Stiftung Warentest, 2013a; 2013b).

#### **Kasten 4: Definition des Coaching-Weiterbildungsbegriffs**

Um die spezifische Struktur des deutschsprachigen Coaching-Weiterbildungsmarktes einordnen zu können, ist es erforderlich, seine Entwicklung nachzuvollziehen. Dies soll im folgenden Kapitel anhand der verfügbaren Marktdaten geschehen.

## **3.2 Marktdaten**

Mit der deutschsprachigen Coaching-Weiterbildungsbranche ist in den letzten 28 Jahren ein spezialisierter Weiterbildungsmarkt entstanden, der „schwer überschaubar“ ist (Möller et al. 2011, S. 25). Seit ca. Mitte der 1990er Jahre werden Coaching-Weiterbildungen im deutschsprachigen Raum<sup>56</sup> in nennenswerter Anzahl angeboten, wenngleich einzelne Angebote bereits Ende der 80er Jahre existierten. Coaching-Weiterbildungen etablierten sich damit im deutschsprachigen Bereich mit einem Abstand von ca. fünf bis zehn Jahren zu dem Coaching-Angebot.

Eine ausgeprägte Wachstumsphase prägte die Coaching-Weiterbildungsbranche zwischen den Jahren 2000 und 2010. Der stärkste Zuwachs konnte in den Jahren 2002 bis 2005 verzeichnet werden (s. Abbildung 2), in diesem Zeitraum wurden ca. 160 neue Coaching-Weiterbildungen angeboten (Rauen, 2006). Damit korrespondiert auch die Entwicklung der jährlichen Branchenumsätze. Diese konnten sich auch nach 2010 steigern, die Zuwachsraten sind allerdings rückläufig. Die in absoluten Zahlen größte Umsatzsteigerung fand mit 3,79 Mio. Euro bereits im Jahr 2003 statt, seitdem sind die Steigerungen gegenüber dem Vorjahr nahezu kontinuierlich gesunden (s. Tabelle 9).<sup>57</sup>

<sup>56</sup> Darunter werden zusammenfassend Deutschland, Österreich, die Schweiz und das Fürstentum Liechtenstein verstanden.

<sup>57</sup> Quelle für die Marktdaten ist der Coaching-Index, s. Kapitel 6.2.1. Die Zahlen wurden erhoben, in dem u. a. das Gründungsjahr der jeweiligen Coaching-Weiterbildungen bei den Weiterbildungsanbietern abgefragt wurde, so dass retrospektiv die Marktentwicklung ermittelt werden konnte.

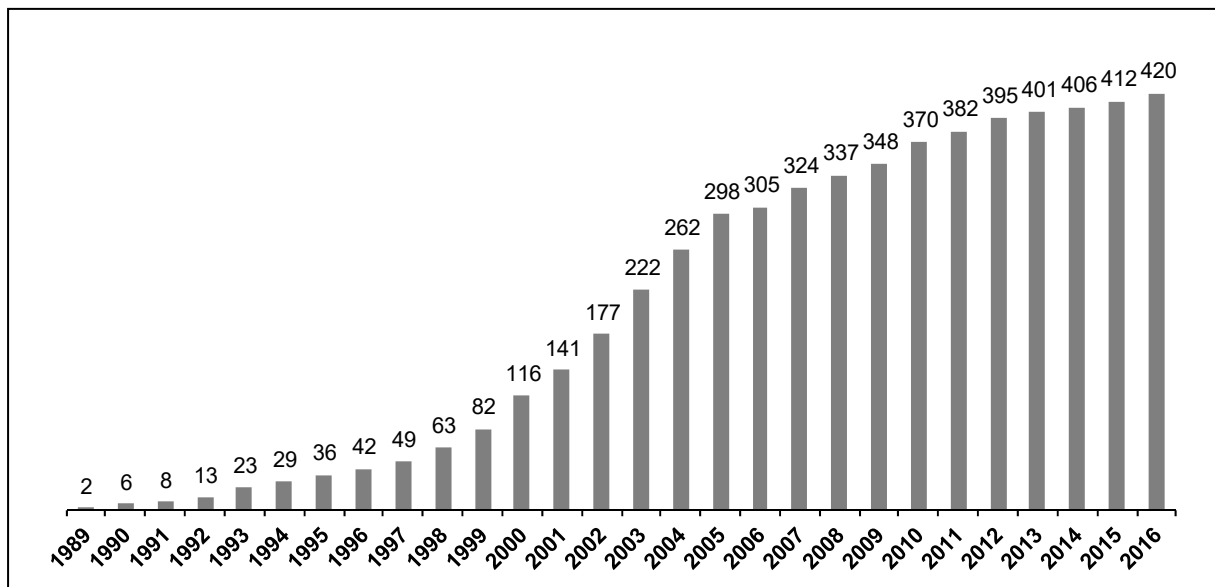


Abbildung 2: Anzahl der Coaching-Weiterbildungsanbieter in Deutschland, Österreich und der Schweiz

Ende 2016 existierten insgesamt ca. 420 Anbieter von Coaching-Weiterbildungen im deutschsprachigen Raum. Neue Coaching-Weiterbildungsangebote stammen dabei nicht nur aus der privaten Wirtschaft, sondern werden zunehmend auch von Universitäten und Hochschulen angeboten, die den Trend in der privatwirtschaftlichen Weiterbildungsbranche aufgegriffen und entsprechende Angebote wie akkreditierte Masterstudiengänge und Zertifikatsstudiengänge entwickelt haben (Berninger-Schäfer & Webers, 2010; Strikker & Strikker, 2013; Ebermann, 2016a; 2016b; 2016c).

Der Coaching-Weiterbildungsmarkt befindet sich unter Berücksichtigung der in Abbildung 2 und Tabelle 9 dargestellten Daten am Ende der Reifungsphase. Sofern nicht neue Impulse die Nachfrageseite bzw. das entsprechende Angebot beleben, kann daher davon ausgegangen werden, dass der Markt zeitnah in die Sättigungsphase übergeht.

Betrachtet man den Branchenumsatz in absoluten Zahlen, wird ersichtlich, dass der Coaching-Weiterbildungsmarkt verhältnismäßig klein ist. Die gesamte deutschsprachige Coaching-Weiterbildungsbranche verzeichnete im Jahr 2015 einen Umsatz von knapp 40 Mio. Euro (s. Tabelle 9). Zum Vergleich: Der Umsatz der gesamten betrieblichen Weiterbildung lag im Jahr 2013 nach Angaben des Instituts der deutschen Wirtschaft, Köln, bei 33,5 Mrd. Euro (Seyda & Werner, 2014) – also über 840mal höher. Dies verdeutlicht, dass Coaching-Weiterbildungen trotz eines in Jahrzehnten gewachsenen Marktes nach wie vor ein eher exklusives Spezialangebot innerhalb des gesamten Weiterbildungsmarktes sind und ihr Marktvolumen im Vergleich zu diesem im (unteren) Promillebereich liegt.

Ein weiteres Charakteristikum des Coaching-Weiterbildungsmarktes ist die Unternehmensgröße und das Umsatzvolumen der einzelnen Anbieter. Der durchschnittliche Umsatz liegt unterhalb von 100.000 Euro pro Anbieter. Ein Großteil der Coaching-Weiterbildungsbranche besteht aus kleinen, d.h. umsatzschwachen Anbietern. Über 100 Anbieter sind dem Markt seit weniger als zehn Jahren angehörig. Die für andere Branche typische Marktstruktur von wenigen umsatzstarken Anbietern, die einen Großteil des Marktvolumens ausmachen und Marktanteile dominieren ist in dem Coaching-Weiterbildungsmarkt nicht gegeben. Hunderte Klein- und Einzelanbieter generieren vergleichsweise bescheidene Umsätze, der Markt ist zersplittert. In der aus den vielen Anbietern resultierenden Unübersichtlichkeit des Marktes ist daher auch eine Ursache zu sehen, warum sich noch keine einheitlichen Qualitätsstandards herausbilden konnten.



**Tabelle 9: Umsatzentwicklung der Coaching-Weiterbildungsbranche**

<b>Jahr</b>	<b>Branchenumsatz [in Millionen €]</b>	<b>Steigerung gegenüber Vorjahr [in Millionen €]</b>	<b>Steigerung gegenüber Vorjahr [in Prozent]</b>
1989	0,16	-	-
1990	0,45	0,30	187,34
1991	0,63	0,18	39,21
1992	1,10	0,47	74,05
1993	1,89	0,79	71,82
1994	2,37	0,48	25,40
1995	3,00	0,63	26,58
1996	3,47	0,47	15,67
1997	4,07	0,60	17,29
1998	5,20	1,13	27,76
1999	6,80	1,60	30,77
2000	9,64	2,84	41,76
2001	11,70	2,06	21,37
2002	14,70	3,00	25,64
2003	18,49	3,79	25,78
2004	21,80	3,31	17,90
2005	25,21	3,41	15,63
2006	26,50	1,29	5,12
2007	28,06	1,56	5,89
2008	30,28	2,23	7,93
2009	31,35	1,07	3,53
2010	33,67	2,32	7,40
2011	35,35	1,67	4,97
2012	37,30	1,95	5,52
2013	38,36	1,07	2,86
2014	39,14	0,78	2,02
2015	39,83	0,69	1,77

Quelle: Coaching-Index, [www.coaching-index.de](http://www.coaching-index.de)

### **3.3 Umfang und Dauer**

Der zeitliche Umfang und die Gesamtdauer von Coaching-Weiterbildungen sind je nach Anbieter teilweise sehr unterschiedlich ausgeprägt. Es existieren Angebote, die von kurzen Seminaren bis hin zu mehrjährigen Weiterbildungen auf dem Niveau von Psychotherapieausbildungen reichen. Ende 2016 existierten mindestens 19 Coaching-Weiterbildungsangebote im deutschsprachigen Raum mit einem Umfang von maximal 50 Zeitstunden sowie drei Coaching-Weiterbildungsangebote mit mindestens 500 Zeitstunden. Dazwischen fanden sich über 90 Angebote mit Coaching-Weiterbildungen, die einen Umfang von 150–450 Zeitstunden aufweisen.<sup>58</sup> Entsprechend werden damit unterschiedliche Zielgruppen bedient und eine variierende Ergebnisqualität erzeugt:

<sup>58</sup> Recherche unter <http://www.coaching-index.de> am 23.07.2016

*„Ein Wochenendseminar wird aus interessierten Amateuren keine Coaches »entwickeln« können. Hierzu sind wissenschaftlich fundierte, praktisch erprobte und erfolgreich evaluierte Curricula notwendig, die sich an gewissenhaft selektierte Ausbildungsgruppen richten“* Drexler, A. (2013, S. 53).

Orientiert man sich an den Standards der Coaching-Verbände<sup>59</sup>, so wird hier als Minimalkonsens in einem Positionspapier die Empfehlung geben, *„dass der zeitliche Umfang für eine Basisqualifizierung 150 Präsenzstunden zu je 60 Minuten in Anwesenheit von qualifiziertem Lehrpersonal nicht unterschreitet“* (Roundtable der Coachingverbände, 2015, S. 4), wenngleich andere Coaching-Verbände, die durch das Positionspapier nicht repräsentiert sind, hier deutlich höhere Stundenzahlen als Standards definiert haben: So fordert die Systemische Gesellschaft für die Weiterbildung *„Systemisches Coaching“* 375 Zeitstunden Gesamtumfang bei einer Mindestdauer von 18 Monaten und für die darauf basierende *„Aufbauweiterbildung Systemisches Coaching“* 225 Zeitstunden Gesamtumfang bei einer Mindestdauer von 12 Monaten (Systemische Gesellschaft – Deutscher Verband für systemische Forschung, Therapie, Supervision und Beratung e. V., 2015).

Richtet man sich nach den Empfehlungen der Stiftung Warentest umfasst eine Basisqualifikation zum Coach *„mindestens 250 Zeitstunden Präsenzunterricht“* bei einer Mindestdauer von 12 Monaten (Stiftung Warentest, 2013b, S. 3). Aktuell erfüllen jedoch nur ca. 60 Coaching-Weiterbildungsangebote diese Forderung, dies sind weniger als 15 Prozent des Gesamtmarktes im deutschsprachigen Raum.

Klenner und Bischofberger (2014) haben in ihrer Untersuchung festgestellt, dass die durchschnittliche Coaching-Weiterbildung eine Dauer von 15,68 Monaten aufweist (n=208). Dabei stellen Coaching-Weiterbildungen mit einer Dauer von sieben bis zwölf Monaten mit 41,3 Prozent die größte Gruppe da, die zweitgrößte Gruppe sind mit 25,5 Prozent Coaching-Weiterbildungen mit einem Umfang von 13 bis 18 Monaten. 23,1 Prozent der Coaching-Weiterbildungen dauern länger als 19 Monate, allerdings sind auch 10,1 Prozent der Coaching-Weiterbildungen kürzer als sieben Monate. Das Minimum lag bei einem Monat, das Maximum bei 42 Monaten (ebenda, S. 28 f.).

Grundsätzlich ist bzgl. der Dauer bzw. des Umfangs einer Coaching-Weiterbildung eine reine Fokussierung auf die Gesamtstundenzahl eine nur eingeschränkt hilfreiche Perspektive. Zwar ist bei einer sehr geringen Stundenzahl offensichtlich keine intensivere Weiterqualifizierung zu erwarten. Andererseits ist es allerdings auch notwendig, die Qualifikation unterschiedlicher Zielgruppen am Beginn der Weiterbildung einzubeziehen. Bei gering ausgeprägter Qualifikation bzw. Erfahrung zu Beginn der Coaching-Weiterbildung kann tendenziell davon ausgegangen werden, dass eine möglichst umfangreiche Qualifizierungsmaßnahme angemessen ist. Bei umfangreicher Qualifikation zu Beginn der Coaching-Weiterbildung scheint im Umkehrschluss eine jahrelange Weiterbildung nicht zwingend notwendig, da zahlreiche Kompetenzen bereits vorhanden sein können, was im Einzelfall genauer zu prüfen wäre. Der Umfang einer Coaching-Weiterbildung ist daher stets unter Berücksichtigung der Voraussetzungen, die an die Teilnehmer gerichtet bzw. von diesen erfüllt werden, zu betrachten (s. Kapitel 3.10). Zudem gilt dieses Argument auch für die Inhalte der Weiterbildung, da diese zu der Qualifikation und der Zielsetzung der Teilnehmer eine Passung aufweisen sollten (s. Kapitel 3.6; vgl. Kapitel 4.2.2.3 und 4.2.2.4). Die Empfehlungen der Verbände bzw. der Stiftung Warentest können dabei als Orientierungsrahmen angesehen werden.

### 3.4 Teilnehmerzahl

Die Teilnehmerzahl von Coaching-Weiterbildung reicht von einer Person bis zu Großgruppen und weist damit eine ähnliche Varianz wie der Stundenumfang auf. Experten empfehlen i. d. R. die Arbeit in Gruppen und begründen deren anzustrebende Größe mit inhaltlichen Überlegungen:

*„Dabei kann die Gruppengröße von acht bis 18 Personen variieren. Es sollten in jedem Fall noch Face-to-face-Kontakte in einem Plenum möglich sein. Andererseits ist die Gruppengröße von*

---

<sup>59</sup> Vgl. Kapitel 4.3.2.2.

*sechs Personen nicht zu unterschreiten; sonst wäre sie zu klein, um eine angemessene Vielfalt an Argumentationsmustern zu erbringen und Methoden aufzuzeigen“ (Schreyögg, 2012, S. 391).*

Folgt man der Argumentation von Schreyögg, bergen Coaching-Weiterbildungen mit weniger als sechs Teilnehmern die Gefahr der eingeschränkten inhaltlichen und methodischen Variation. Entsprechend hoch sind demnach die Ansprüche an die Dozenten der Angebote anzulegen, die Weiterbildungen mit einzelnen Personen bzw. in kleinere Gruppen durchführen. Vorteilhaft dürften kleinere Gruppen hingegen dann sein, wenn ein möglichst individualisiertes Lernen angestrebt wird.

Eine weitere Orientierung bzgl. einer angemessenen Teilnehmerzahl bieten zudem Kostenaspekte – tendenziell sind individualisierte Weiterbildungen teurer – und die Betreuungsdichte der Teilnehmer durch die Dozenten der Coaching-Weiterbildung.

*„In der Einzelarbeit und in kleineren Gruppen (unter zehn Personen) kann intensiv und individuell gelernt werden. Größere Gruppen (bis 20 Personen) bieten hingegen mehr Möglichkeiten zum gegenseitigen Austausch und sind i.d.R. für den Einzelnen kostengünstiger. Eine Orientierung kann hier die Betreuungsintensität pro Teilnehmer geben: Ein Dozent sollte nicht mehr als zehn Teilnehmer betreuen, d.h. in größeren Gruppen sollte (mindestens) ein weiterer Dozent dauerhaft zur Verfügung stehen“ (Rauen & Steinhübel, 2005c, S. 302).*

Auch die Stiftung Warentest betont die Aspekte des gegenseitigen Austausches und der Betreuungsintensität pro Teilnehmer im Zusammenhang mit der inhaltlichen und methodischen Variation.

*Die Teilnehmergruppe sollte 10 bis 15 Personen umfassen, denn Coaching-Qualifizierungen leben auch vom Austausch der Teilnehmer. Eine Gruppe dieser Größe sollte von mindestens zwei Dozenten kontinuierlich begleitet werden, die aber nicht immer gleichzeitig im Unterricht anwesend sein müssen. So lernen die Teilnehmer unterschiedliche Konzepte, Methoden und Techniken des Coachings kennen. Umfasst die Gruppe mehr als 15 Personen, sollten mindestens zwei Dozenten gleichzeitig anwesend sein“ (Stiftung Warentest, 2013c, S. 10).*

Eine Unschärfe bleibt bei diesen Empfehlungen der Stiftung Warentest jedoch einerseits die befürwortete Limitation auf 15 Teilnehmer, andererseits der Hinweis auf gleichzeitige Präsenz-Dozenten bei größeren Gruppen. Schlussfolgernd lässt sich daraus die Regel ableiten, dass eine Überschreitung der Gruppengröße von 15 Personen wohl begründet sein sollte und nicht zu Lasten der Betreuungsintensität gehen darf (vgl. Lippmann, 2016, S. 14). Als Untergrenze kann auf der anderen Seite die Empfehlung von mindestens sechs Teilnehmern von Schreyögg (2012, S. 391) gesehen werden. Auch hier gilt die Schlussfolgerung, dass eine Unterschreitung dieser Grenze ebenfalls einer Begründung bedarf, die Bedenken bzgl. einer eingeschränkten inhaltlichen Vielfalt schlüssig entkräften kann.

### **3.5 Kosten**

Die Kosten von Coaching-Weiterbildungen weisen eine erhebliche Spannweite auf. Die Stiftung Warentest geht im Rahmen ihrer Empfehlungen für die Einstiegsqualifikation von Coaches von Beträgen von 300 bis 17.000 Euro aus (Stiftung Warentest, 2013a, S. 3; 2013b, S. 2). Der größte Teil des Marktes bewegt sich innerhalb dieses Rahmens in einem Bereich von 5.000–10.000 Euro.<sup>60</sup> Dies deckt sich mit Analysen zu den Kosten von Coaching-Weiterbildungen, die im Jahr 2006 mit einem durchschnittlichen Nettopreis von ca. 6.000 Euro angegeben wurden – bei einer Standardabweichung von knapp 4.000 Euro – und einem Primärbereich von 4.000–8.000 Euro (Rauen, 2006, S. 60).

Auch in ihrem Test von acht Coaching-Weiterbildungen hat die Stiftung Warentest einen Maximalpreis von 6.000 Euro zzgl. Umsatzsteuer angelegt (Stiftung Warentest, 2013a, S. 8), was in Übereinstimmung zu dem am Markt dominanten Kostenrahmen von 5.000–10.000 Euro zu sehen ist. In dem Test der ausgewählten, berufsbegleitenden Coaching-Weiterbildungen lag die Preisspanne dann zwischen 2.140 Euro (18 Präsenztage

<sup>60</sup> Recherche unter <http://www.coaching-index.de> am 24.07.2016

mit 108 Zeitstunden, verteilt auf neun Module) und 7.000 Euro (34 Präsenztage mit 240 Zeitstunden, verteilt auf elf Module) (Stiftung Warentest, 2013a). Offensichtlich sind der Stundenumfang und die Gesamtdauer einer Coaching-Weiterbildung daher Faktoren, die die Kosten bzw. den Preis einer Coaching-Weiterbildung beeinflussen. Bezogen auf die Empfehlung der Stiftung Warentest, dass eine basisqualifizierende Coaching-Weiterbildung mindestens 250 Stunden umfassen sollte (Stiftung Warentest, 2013b, S. 3), dürfte dies mit Kosten verbunden sein, die i. d. R. im oberen Bereich des Rahmens von 5.000–10.000 Euro liegen dürften.

### 3.6 Inhalte und vermittelte Methoden

Die im Rahmen von Coaching-Weiterbildungen zu vermittelnden Inhalte und Methoden sind je nach Ausrichtung der Weiterbildung unterschiedlich, ein einheitlicher Standard existiert bisher nicht. Zwar wird der Aspekt der Prozessberatung im Coaching betont (Rauen, 2005b, S. 112), jedoch werden auch Expertenanteile im Coaching gefordert (Backhausen & Thommen, 2006, S. 329).

*„Die Tätigkeit des Coachs ist [...] überwiegend eine Prozessberatung (Schein, 2000), entsprechend sollte diese Beratungsform einen Schwerpunkt in Coaching-Weiterbildungen darstellen. Bei Prozessberatungen gibt es keine direkten oder vorgefertigten Lösungsvorschläge. Ein Prozessberater forciert die systematische Bearbeitung von Problemen, wobei der Klient die Lösungen entwickelt, nicht der Coach. Coaching zielt daher nicht auf die Bearbeitung von Problemsymptomen, sondern auf das Erkennen und Lösen der zum Problem führenden Prozesse.“* (Rauen & Steinhübel, 2005c, S. 293).

Verbände fordern von den von ihnen anerkannten Coaching-Weiterbildungen zwar die Einhaltung von Standards, überwiegend sind diese jedoch formaler Art oder Rahmenstandards (vgl. Kapitel 4.3.2.2). Im Frühjahr 2005 hat der Deutsche Bundesverband Coaching e. V. (DBVC) die ersten Ergebnisse seiner Arbeitsgruppe „Qualitätsstandards für Coaching-Weiterbildungen“ veröffentlicht (DBVC, 2010). Die seinerzeit vorgenommenen Aussagen zu Coaching-Weiterbildungen benannten sowohl allgemeine als auch inhaltliche Voraussetzungen, die der DBVC von Coaching-Weiterbildungen erwartet. Inzwischen hat die DBVC Qualitätskonferenz Coaching-Weiterbildungen eine erweiterte Fassung veröffentlicht (DBVC, 2014b), in der allgemeine und inhaltliche Anforderung an eine Coaching-Weiterbildung weiter spezifiziert wurden, die als Qualitätsanforderungen an Coaching-Weiterbildungen zu verstehen sind (s. Kapitel 4.3.2.2.2). Auf die Nennung konkreter Inhalte bzw. spezifisch zu vermittelnde Methoden wurde und wird dabei jedoch weitgehend verzichtet, der Fokus liegt primär auf der abstrakten Beschreibung mit Sätzen wie *„Die Weiterbildung ist pluralistisch bezüglich Theorien, Inhalten, Methoden und Modellen, eingebettet in eine schlüssige Konzeption“* oder *„Die Weiterbildung vermittelt ein schlüssiges Modell zum Verständnis der Selbststeuerung von Menschen im Beruf, dem Zugang zu ihrer Innenwelt und einem im Coaching angemessenen Umgang mit beidem“* (DBVC, 2014b). Die Standards des DBVC stellen damit ein Rahmenkonzept dar, dessen jeweilige inhaltliche Ausgestaltung nicht fest vorgegeben ist und an spezifische Bedürfnisse und Ziele angepasst werden kann.

Der Roundtable der Coachingverbände (RTC) bleibt in einem von den Vorständen von zehn Verbänden unterzeichneten „Commitment zur Profession Coaching“ ähnlich abstrakt: *„Die für die Ausübung des Coachings erforderlichen Kompetenzen sind in einem eigenen Kompetenzrahmen detailliert zu beschreiben“* (RTC, 2015, S. 5). Wie dieser Kompetenzrahmen genau ausgestaltet wird, ist bisher offen, dies soll aber geändert und durch einen einheitlichen Standard ersetzt werden:

*„Der Roundtable der Coachingverbände wird einheitliche Standards für die Qualifizierung vorlegen. Diese Standards nennen Kriterien zur Qualitätsprüfung und beschreiben unverzichtbare inhaltliche und formale Mindestanforderungen in den Abschnitten Qualifizierungskonzept, Curriculum, Anbieter, Lehrpersonal und Teilnehmende“* (RTC, 2015, S. 5).

Einen konkreten Zeitrahmen für die Umsetzung dieses Vorhabens hat der RTC nicht veröffentlicht. Somit bleibt hier die weitere Entwicklung abzuwarten, ob eine Einigung zwischen den unterschiedlich positionierten Verbänden erreicht werden kann.

Konkrete Inhalte und zu vermittelnde Methoden einer Coaching-Weiterbildung finden sich beispielsweise bei Vogelauer (2006, S. 236 f.), Meier & Janßen (2011), Schreyögg (2012, S. 377–389), Scholmüller (2012, 88–93)<sup>61</sup> und der Stiftung Warentest.<sup>62</sup> Diese hat parallel zu dem Test von Coaching-Weiterbildungen (Stiftung Warentest, 2013a) einen umfangreichen Kriterienkatalog u. a. für die Inhalte einer Coaching-Weiterbildung veröffentlicht (Stiftung Warentest, 2013b), der in Kapitel 4.2.2.3 zusammengefasst dargestellt wird. Dieser Kriterienkatalog soll eine „Einstiegsqualifizierung“ ermöglichen und umfasst Inhalte aus „*Psychologie (insbesondere Persönlichkeitspsychologie, Kommunikationspsychologie, Organisationspsychologie und Verhaltenspsychologie), Pädagogik, Sozialwissenschaften, Betriebswirtschaft (insbesondere Organisations- und Managementlehre), Sportwissenschaften sowie Philosophie und Ethik*“ (Stiftung Warentest (2013b, S. 3). Entwickelt wurde der Kriterienkatalog in einem mehrstufigen Verfahren: Zunächst wurden Coaching-Weiterbildungsanbieter schriftlich befragt und die Standards ausgewählter<sup>63</sup> Coaching-Verbände recherchiert, daraus wurde ein erster Kriterienkatalog erstellt und mit Experten diskutiert, deren Hinweise anschließend in die vorliegende Fassung einfließen (Stiftung Warentest (2013b, S. 2).

Obwohl die Stiftung Warentest die Inhalte auch mit Experten aus der Wissenschaft diskutiert hat, bleibt die Frage nach der Wissenschaftlichkeit einzelner Ansätze bzw. der empfohlenen Inhalte offen. Dies gilt auch grundsätzlich für sehr viele Coaching-Weiterbildungen, wie Greif (2014a; 2014b) und Hellebrandt (2015) festgestellt haben.

*„Eine gute Coaching-Ausbildung steht und fällt mit einem sinnvollen Gesamtkonzept, das sich der kritischen Diskussion und Überprüfung durch Wissenschaft und Praxis stellt. Zentral sind dabei eine klare Wissensstruktur, die Herausbildung einer beraterischen Identität, die Schaffung einer sinnvollen Lernarchitektur, die Verortung im Hinblick auf andere Beratungsformate, die Reflexion von Zugangsvoraussetzungen und Motiven sowie die Erfahrung und Kompetenz der Ausbilder“*  
Möller, Kotte & Liebelt, 2011, S. 30).

Insbesondere aber nicht ausschließlich bei der Vermittlung von Methoden und den dahinterliegenden Theorien stellt sich die Frage nach der wissenschaftlichen Fundierung der einzelnen Ansätze. Die Stiftung Warentest bleibt hier unspezifisch und benennt nur Oberbegriffe zu zwölf „Methoden und Techniken der Intervention im Coaching“ (s. Tabelle 15 in Kapitel 4.2.2.3). Konkrete Empfehlungen für fundierte Ansätze werden dabei nicht gegeben.

Generell scheint der inhaltliche Schwerpunkt von Coaching-Weiterbildungen überwiegend auf der Praxis bzw. praktischen Anteilen zu beruhen (Hellebrandt, 2015, S. 55). Entsprechend deutlich fällt auch das Ergebnis der Untersuchung von Hellebrandt zur wissenschaftlichen Fundierung von Coaching-Weiterbildungen aus, in dem den untersuchten Coaching-Weiterbildungen eine wissenschaftliche Grundlage abgesprochen wird (Hellebrandt, 2015, S. 57).<sup>64</sup> Dies bestätigt auch die von Greif (2014b) attestierte „schwierige Beziehung“ zwischen Coaching und Wissenschaft und er empfiehlt als Zukunftsaufgabe „vorhandenes wissenschaftliches Fachwissen“ in die Coaching-Konzepte zu integrieren (ebenda, S. 309).<sup>65</sup>

Einigkeit lässt sich am ehesten auf einer grundsätzlichen Ebene beobachten, welche die Ausrichtung bzw. die Art der theoretischen Bezüge beschreibt:

*„Grundsätzlich sollte eine Coaching-Weiterbildung unterschiedliche Theoriebezüge und »Denkschulen« berücksichtigen, damit Flexibilität und die Fähigkeit zum Perspektivenwechseln nicht nur hypothetisch vermittelt werden. Sofern eine Weiterbildung also nicht absichtlich auf eine bestimmte Ausrichtung oder Methodik fixiert ist – dies kann z.B. für ergänzende Weiterbildungsmaßnahmen durchaus sinnvoll sein – sollte sie methodenübergreifend orientiert sein, d.h. es sollten verschiedene Beratungsansätze vermittelt werden.“*

---

<sup>61</sup> Siehe auch Kapitel 4.3.2.

<sup>62</sup> Auf die Inhalte der PAS 1029 „Kompetenzfeld Einzel-Coaching“ wird an dieser Stelle nicht näher eingegangen, da diese keinen Standard für Coaching-Weiterbildungen darstellt (s. Kapitel 4.3.2.1).

<sup>63</sup> Details zum Auswahlprozess wurden nicht veröffentlicht, ebenso fehlt die Angabe, welche Verbände ausgewählt wurden.

<sup>64</sup> Siehe Kapitel 4.2.2.5.

<sup>65</sup> Im Coaching anwendbare wissenschaftliche Konzepte finden z. B. bei Greif, Möller und Scholl (in Vorbereitung). Eine Einstufung der Konzepte in Kategorien und eine Ergänzung der Konzepte wird bei Hellebrandt (2015) dargestellt.

*Eine Voraussetzung für die Auswahl von Ansätzen und Methoden ist in jedem Fall deren Fundierung und Transparenz. D.h. die vermittelten Vorgehensweisen sollten verständlich und für die Teilnehmer nachvollziehbar sein; dies ergibt sich aus dem Anspruch des Coachings, die Wahrnehmung und Reflexion zu verbessern. Einen methodischen Schwerpunkt nimmt daher in jedem Falle das Feedback ein, da es sowohl im Coaching als auch für die Reflexion und Erfahrungsverarbeitung in der Coaching-Weiterbildung von zentraler Bedeutung ist“ (Rauen & Steinhübel, 2005c, S. 305).*

Zusammenfassend lässt sich damit festhalten: Konkrete Standards zu den Inhalten von Coaching-Weiterbildungen existieren nicht. Vorgaben der Verbände sind überwiegend abstrakt bzw. unspezifisch, ein Zeitplan dies verbandsübergreifend zu ändern liegt nicht vor. Die Empfehlungen der Stiftung Warentest und der weiteren Literatur sind nachvollziehbar, aber nicht verpflichtend und die wissenschaftliche Fundierung der vermittelten methodischen Ansätze scheint nach ersten Analysen mangelhaft. Die Inhalte der Coaching-Weiterbildungen scheinen überwiegend praktisch ausgerichtet zu sein und sind an den individuellen Erfahrungen des jeweiligen Anbieters orientiert.

### 3.7 Methodisch-didaktische Struktur

Die methodisch-didaktische Struktur von Coaching-Weiterbildung weist ein ähnlich breites Spektrum auf wie die möglichen Inhalte von Coaching-Weiterbildungen. Allerdings zeichnen sich hier im Sinne von Best-Practice-Elementen Tendenzen ab, die den Markt bzw. im Markt gängige Modelle beschreiben. So haben Rauen und Steinhübel (2005c, S. 302–307) die Kriterien „Anzahl von Weiterbildungen pro Jahr“, „Gesamtgruppengröße“, „Betreuungsintensität“, „Gegenseitiger Austausch“, „Gruppenarbeit“, „Störungsfreies Arbeiten“, „Aufmerksamkeitsniveau“, „Theorie und Praxis“, „Weiterbildungseinheiten“, „Zwischenzeitliches Lernen“, „Freiwilligkeit“, „Informationsveranstaltungen“ und „Evaluation“ näher beschrieben (s.a. Tabelle 20 in Kapitel 4.3.2). Klenner und Bischofberger (2014) konnten mit ihrer Analyse von Übungsformen in Coaching-Weiterbildungen (s. Kapitel 4.2.2.4) belegen, dass die von Rauen und Steinhübel (2005c) empfohlene Variante der Triadenübung mit den Rollen Coach, Klient und Beobachter „das zentrale praktische Element von Coaching-Weiterbildungen“ ist und „mit 95 % der Nennungen am häufigsten eingesetzt“ wird (Klenner & Bischofberger, 2014, S. 35, Hervorhebung im Original).

Weitere Best-Practice-Elemente bzgl. der methodisch-didaktische Struktur von Coaching-Weiterbildungen sind Peergroup-Übungen bzw. Lerngruppen, Falldarstellungen, verpflichtende Supervision sowie die Bearbeitung von Fallbeispielen in Gruppen und in Einzelarbeit (Klenner & Bischofberger, 2014, S. 29; vgl. Schreyögg, 2012, S. 392; vgl. Lippmann, 2015, S. 57).

Scholmüller (2012) empfiehlt darüber hinaus auf Basis einer Literaturanalyse (s. Kapitel 4.3.2) einen modularen Aufbau der Coaching-Weiterbildung, ausreichend Zeit für praktische Übung zwischen den Modulen und eine von Unterstützung und Hilfe geprägte Kultur in der Weiterbildungsgruppe. Zudem sollte das didaktische Prinzip „vom Einfachen zum Komplexen“ realisiert und möglichst reale Coaching-Fälle bearbeitet werden.<sup>66</sup> Neben Triadengruppen werden zudem unterschiedliche Arbeitsformen und die Anwendung verschiedener Lehr- und Lernmethoden empfohlen (Rauen & Steinhübel, 2005a, S. 2; Scholmüller, 2012, S. 103).

Schreyögg (2012, S. 390) weist zudem darauf hin, dass die Zielgruppe einer Coaching-Weiterbildung (s. Kapitel 3.10) Einfluss auf die lernorganisatorische Struktur haben kann:

„Idealerweise werden zwar alle Themenbereiche durch die Lehre abgedeckt, manche *Personengruppen* benötigen aber zu manchen Themenbereichen mehr Input als andere, um ein qualifiziertes Coaching zu leisten. So verfügen etwa die meisten Psychologen über Kenntnis und Fertigkeiten in der Gesprächsführung und im Rollenspiel, sodass sich ausgedehnte Lehrsequenzen zu diesen Themenbereichen für sie manchmal erübrigen. Für Betriebswirte und Soziologen trifft

---

<sup>66</sup> Scholmüller (2012, S. 86) empfiehlt die Durchführung mindestens eines realen Coaching-Falls während der Coaching-Weiterbildung.

das in der Regel nicht zu [...]. Soweit es sich bei den Ausbildungskandidaten um Akademiker handelt, ist auch davon auszugehen, dass sie das in Präsenzseminaren erworbene Wissen durch ein umfassendes Selbststudium ergänzen können“ (Schreyögg, 2012, S. 390) [Hervorhebung im Original].

Daher können nach Schreyögg die Präsenzphasen von einführenden Veranstaltungen für entsprechend versierte Zielgruppen kürzer ausfallen (ebenda). Zudem plädiert auch Schreyögg für einen modularen Aufbau einer Coaching-Weiterbildung, deren Präsenzphasen am Wochenende stattfinden sollten, da die Teilnehmer von Coaching-Weiterbildungen überwiegend berufstätig sind (Schreyögg, 2012, S. 391).

Darüber hinaus sollten die Teilnehmer von Coaching-Weiterbildung die vermittelten Inhalte auch als Dokumente erhalten, die als „Erinnerungshilfen“ und zur besseren Verankerung des Gelernten dienen. Neben der Demonstration von Coachings bzw. Coaching-Methoden ist die Teilnehmergruppe zudem zentrales didaktisches Medium anzusehen, um Erfahrungen zusammenzutragen, eigene Fälle einzubringen und supervisorisch zu bearbeiten (Schreyögg, 2012, S. 393).

Im Sinne einer bewussten Selbstveränderung und Selbstentwicklung zum eigenständigen, selbstreflexiven Durchführen von Coachings ist zudem das selbstorganisierte Lernen (Greif & Kurtz, 1998) als wesentliches didaktisches Element von Coaching-Weiterbildungen anzusehen.

Insgesamt betrachtet ist die methodisch-didaktische Struktur von Coaching-Weiterbildungen trotz erheblicher Vielfalt im Markt auf einer grundsätzlichen Ebene gut beschreibbar. Dies betrifft sowohl die Lernsettings, bei denen sich als ein – nicht das einzige – Best-Practice-Element die Triadenübung herausgestellt hat, als auch ein als wünschenswert angesehener Wechsel von Theorie und Praxis, unterschiedliche Lernformen, das Einbringen eigener Anliegen und Fälle, Coaching-Demonstrationen, Supervision, die Dokumentation, eine unterstützende Lernkultur und ein modulare Aufbau sowie die Berücksichtigung der spezifischen Kenntnisse und Fähigkeiten der Teilnehmer.

### 3.8 Ziele

Wie aus der Arbeitsdefinition der Coaching-Weiterbildung (s. Kapitel 3.1) ersichtlich ist, zielt eine Coaching-Weiterbildung darauf ab, ihre Teilnehmer dahingehend zu befähigen, Coaching-Maßnahmen eigenständig durchführen zu können. Dabei handelt es sich im Sinne von Whitmore (1994) jedoch um ein übergeordnetes „Endziel“, welches insbesondere inspirierende Wirkung haben soll und vom Leistungsziel, welches die einzelnen Phasen auf dem Weg zum Endziel beschreibt, zu unterscheiden ist (ebenda, S. 61 ff.). Ein wesentliches Element dieses übergeordneten Ziels ist dabei die Entwicklung eines eigenen Konzeptes:

*„Das Ziel einer Coaching-Qualifizierung soll sein, dass ein Teilnehmer am Ende ein ihm gemäßes Coaching-Konzept entwickeln kann. Eine entsprechende Rahmentheorie bildet die Basis, damit Absolventen in der Lage sind, Coachings im beruflichen Kontext qualifiziert durchzuführen“* (Lippmann, 2015, S. 55).

Grundsätzliche Anforderungen an ein solches, individuell zu entwickelndes Coaching-Konzept lassen sich wie folgt beschreiben:

- Eine Definition des eigenen Coaching-Ansatzes und -Verständnis einschließlich der Abgrenzung zu anderen Maßnahmen.
- Eine Beschreibung der im Coaching eingesetzten Methoden und deren Wirkungszusammenhänge im Coaching-Prozess.
- Die notwendigen Grundvoraussetzungen und Rahmenbedingungen samt Ausschlusskriterien für ein Coaching.
- Das konkrete Angebot des Coachs samt spezifischer Eigenschaften des eigenen Ansatzes.

- Die Haltung zu seiner Umwelt und das Menschenbild des Coachs, welches auch grundsätzliche Fragen zur Machbarkeit bzw. Erreichbarkeit von Zielen beinhaltet

(Rauen, 2004b; Rauen & Steinhübel, 2005c, S. 298 ff.).

Neben dem Erlernen des damit verbundenen fachspezifischen Wissens und methodischer Kompetenzen erfordert die Entwicklung eines eigenen Coaching-Konzeptes und die reflexive Durchführung von Coachings zudem eine bewusste Selbstveränderung und Selbstentwicklung – Aspekte, die somit ebenfalls als Ziele einer Coaching-Weiterbildung angesehen werden können. In diesem Sinne sind fachliche, methodische, soziale und personale Kompetenzen als Zielsetzung zu unterscheiden (Lippmann, 2015, S. 52; Drexler, 2012, S. 50; Merz & Frey, 2011, S. 99 ff.; Walther, 2002, S. 56), wenngleich die Vermittlung entsprechender Kompetenzen in der Coaching-Weiterbildung nicht getrennt voneinander erfolgen sollte, sondern idealerweise integriert in ein didaktisches Konzept erfolgt.

Bzgl. des Kompetenzauf- bzw. ausbaus im Rahmen von Coaching-Weiterbildungen sollte weiterhin betont werden, dass das Ziel einer Coaching-Weiterbildung *nicht* darin bestehen kann, ein ideales Kompetenzprofil eines Coaches aufzubauen. Ein derartiges Kompetenzprofil kann realistisch betrachtet nicht als Ziel einer Coaching-Weiterbildung definiert werden, da von dem Absolventen einer Coaching-Weiterbildung bzw. einem Coach zahlreiche Kompetenzen gefordert werden, über die dieser bereits – zumindest in grundlegender Form – vor der Weiterbildung verfügen sollte. Exemplarisch sei hier die Feldkompetenz im Sinne von branchenspezifischen Kenntnissen erwähnt, die für die Akzeptanz des Coaches von Experten als wesentlich angesehen wird (Scholmüller, 2012, S. 85; vgl. Vogelauer, 2000b; Walter, 2002, S. 56). Eine derartige Kompetenz kann im Rahmen einer Coaching-Weiterbildung nicht aufgebaut werden; vielmehr setzt die Weiterbildung auf sie auf und kann bestenfalls nachhaltige Impulse geben, sie zu fokussieren und als Basis für die weitere Entwicklung zu nutzen. Daher ist die Auswahl geeigneter Teilnehmer für eine Coaching-Weiterbildung bereits als ein Ziel der Coaching-Weiterbildung anzusehen, welches primär nicht von den Teilnehmern, sondern den Weiterbildungsanbietern verfolgt wird bzw. geleistet werden sollte.<sup>67</sup> Gleichzeitig ist es aber auch für die Teilnehmer essentiell, eine für sie adäquate<sup>68</sup> Coaching-Weiterbildung auszuwählen und im Rahmen dieses Prozesses – also ebenfalls möglichst vor dem Beginn der Coaching-Weiterbildung – die eigenen Zielsetzungen und Bedürfnisse hinterfragend zu klären. Gängige Reflexionen der Zielsetzung beinhalten dabei einen Ist-Soll-Vergleich der aktuellen Situation zur erwarteten Situation nach Abschluss der Weiterbildung, eine Analyse des erwarteten Nutzens durch die Weiterbildung, die Budgetierung der Weiterbildungskosten zwecks Klärung des Kosten-Nutzen-Verhältnisses, die Bilanzierung bereits vorhandener Kompetenzen, Erfahrungen und Fähigkeiten, die Suche nach möglichen Alternativen zu einer Coaching-Weiterbildung sowie die Konkretisierung von Oberflächenzielen (Rauen & Steinhübel, 2005b).

Da es während der Coaching-Weiterbildung zu einer Anpassung der ursprünglichen Zielsetzungen kommen kann, ist dieser Prozess jedoch nicht vor oder mit dem Beginn der Weiterbildung abgeschlossen, sondern kann und sollte fortgesetzt und im Sinne der Sicherung des Erfolges der Weiterbildung proaktiv beeinflusst werden. Dies kann z. B. geschehen, indem innerhalb der Teilnehmergruppe ein kollegiales Netzwerk<sup>69</sup> aufgebaut wird, Unzufriedenheiten zeitnah geklärt werden, die Flexibilisierung des eigenen Verhaltens erlaubt wird, Coachings mit „Übungsklienten“ durchgeführt werden und eigene Erfahrungen und Fälle eingebracht werden (Rauen & Steinhübel, 2005b). Ein derartiger Prozess kann als Teil der Gesamtzielverfolgung angesehen werden und hat möglicherweise Einfluss auf die Qualität der Coaching-Weiterbildung, welches für Scholmüller (2012) das wesentliche Ziel einer Coaching-Weiterbildung darstellt:

<sup>67</sup> Eine entsprechende Auswahl bzw. die Beachtung von Zugangsvoraussetzungen, wurde bei einer Analyse von 30 Coaching-Weiterbildungen von weniger als einem Drittel der Anbieter ganz oder teilweise nicht vorgenommen (Scholmüller, 2012, S. 85).

<sup>68</sup> Bereits rein formale Auswahlkriterien können die Anzahl potenziell in Frage kommender Coaching-Weiterbildungen erheblich reduzieren. Hier sind insbesondere der Stundenumfang und die Gesamtdauer, der Veranstaltungsort, die Dauer der Marktzugehörigkeit des Anbieters, methodische Vielfalt, Gesamtkosten, Teilnehmerzahl, Qualifikation der Dozenten, die Zielgruppen der Weiterbildung und die Möglichkeit zum unverbindlichen Kennenlernen zu nennen (Rauen & Steinhübel 2005b; 2005c).

<sup>69</sup> „Schon durch die lernorganisatorische Anlage des Programms sollte für die Teilnehmer [...] die hohe Bedeutung von Sozialität möglichst unverstellt erlebbar werden. Die äußert sich meistens in der Weise, dass die Ausbildungskandidaten weit über den unmittelbaren zeitlichen Rahmen der Ausbildung hinaus Kontakt halten und manchmal sogar gemeinsame Firmen gründen“ (Schreyögg, 2012, S. 391 f.).



*„Es gibt eine Vielzahl an verschiedensten Ausbildungsvarianten und genauso zahlreich wie diese, sind auch die verfolgten Ziele sowie deren Schwerpunkte. Über alle Varianten hinweg lässt sich jedoch festhalten, dass das wichtigste Ziel einer Ausbildung die Qualität darstellt. Strebt eine Ausbildung eine hohe Qualität an, so kann sie in ihren Zielen und Schwerpunkten von anderen abweichen und bildet dennoch auf ihre Art und Weise qualitativ hochwertige Coaches aus“* (Scholmüller, 2012, S. 79)

Für sich genommen hat diese Aussage jedoch wenig Erklärungscharakter, da die Qualität bzw. das Ausmaß ihrer Ausprägung ein nachvollziehbares und möglichst Vergleiche zulassendes Modell von Qualität notwendig macht. Wenn Qualität das wichtigste Ziel einer Coaching-Weiterbildung ist und die Qualität wiederum von der Zielerreichung bestimmt wird, droht ein Zirkelschluss, der nur durch nicht ausschließlich auf das Ziel Bezug nehmendes Modell von Qualität vermieden werden kann. Dies verdeutlicht die Bedeutsamkeit eines entsprechenden Qualitätsmodells (vgl. Kapitel 4.3.1).

Zusammengefasst beinhalten die Ziele einer Coaching-Weiterbildung somit die Auswahl geeigneter Teilnehmer, die Entwicklung eines individuellen Coaching-Konzeptes, den Ausbau von fachspezifischem Wissen und methodischen Kompetenzen und die bewusste Selbstveränderung und Selbstentwicklung (fachliche, methodische, soziale und personale Kompetenzen) sowie die dynamische Anpassung von Zielen im Laufe der Weiterbildung. Diese Ziele lassen sich in Unterziele aufgliedern und sind selbst (interagierende) Teile des Gesamtziels, dass die Absolventen der Coaching-Weiterbildung Coaching-Maßnahmen eigenständig durchführen können.

### 3.9 Coaching-Weiterbilder

Coaching-Weiterbilder<sup>70</sup> haben die Aufgabe Coaching-Weiterbildungen inhaltlich zu konzipieren, durchzuführen<sup>71</sup> und zu evaluieren. Ihnen obliegen alle Aufgaben, die in Interaktion mit den Teilnehmern stattfinden, um diese im Rahmen der Zielsetzung (s. Kapitel 3.8) einer Coaching-Weiterbildung bei ihrer individuellen Entwicklung zum Coach zu begleiten und zu fördern. Dies erfordert nicht nur eine umfangreiche Ausbildung samt entsprechendem Wissen und Berufserfahrung, sondern auch umfangreich personale, soziale, methodische und fachliche Kompetenzen:

*„Idealerweise verfügen die Dozenten von Coaching-Weiterbildungen über eigene umfangreiche Erfahrungen als Coach. Somit gelten für sie die [...] Anforderungen an einen Coach. Doch auch ein guter Coach muss nicht zwangsläufig ein guter Dozent sein, hier sind weitere Qualitäten gefordert“* (Rauen & Steinhübel, 2005c, S. 304).

In Bezug auf die wissenschaftliche Fundierung sollte hier erwartet werden können, dass die Dozenten relevante Forschungsergebnisse und entsprechende Literaturquellen in die Coaching-Weiterbildung integrieren, um deren inhaltliche Fundierung sicherzustellen und aktuell zu halten (Lippmann, 2015, S. 57; 2016, S. 16). Dies erfordert i. d. R. eine entsprechende akademische Ausbildung. Zudem sollten die Dozenten über didaktische Erfahrung verfügen, im Umfang mit Gruppen bzw. Gruppendynamik versiert sein und über Beziehungsgestaltungskompetenzen verfügen, die noch über die eines Coachs hinausreichen (Rauen & Steinhübel, 2005c, S. 304).

Formal gesehen existieren keine Zugangsvoraussetzungen, um am Markt als Coaching-Weiterbilder aktiv zu sein – wie dies auch für Coaches selbst gilt. Die Zertifizierungsmodelle mancher Coaching-Verbände erwarten zwar die Erfüllung formaler Voraussetzungen, oft sind diese jedoch bereits erreicht, indem ein Mitgliedschaftsstatus verliehen wurde; teilweise werden ein Hochschulabschluss, Berufserfahrung als Coach und entsprechende Weiterbildungen mit einem definierten zeitlichen Mindestumfang als Voraussetzungen erwartet

<sup>70</sup> Im Folgenden werden als „Coaching-Weiterbilder“ die Personen bezeichnet, die in maßgeblicher Interaktion mit den Teilnehmern einer Coaching-Weiterbildung inhaltlich verantwortlich für die Durchführung aktiv sind. In diesem Sinne sind die Personen bzw. Verantwortlichen, die primär an der Organisation einer Coaching-Weiterbildung beteiligt sind oder diese z. B. als Geschäftsführer rein rechtlich vertreten ohne inhaltlich beteiligt zu sein, keine Coaching-Weiterbilder.

<sup>71</sup> Dazu ist auch die Auswahl geeigneter Teilnehmer zu zählen (s. Kapitel 3.8).

(vgl. Deutsche Gesellschaft für Systemische Therapie, Beratung und Familientherapie e. V., 2014; 2015; Deutsche Gesellschaft für Coaching e. V., 2012b; 2013b; 2013c; Deutscher Verband für Coaching und Training e. V., 2012; Systemische Gesellschaft e. V., 2015; 2016b). Der Deutscher Bundesverband Coaching e. V. betont in seinen Kriterien den Aspekt der „persönlichen Integrität“, die durch Selbstreflexionsfähigkeit, Dialogfähigkeit, Glaubwürdigkeit, Vertrauenswürdigkeit, Seriosität charakterisiert und durch den Hinweis „orientiert sich im Geschäftsgebaren am »ehrbaren Kaufmann«“ ergänzt wird (Deutscher Bundesverband Coaching e. V., 2014b). Ein verbandsübergreifender bzw. einheitlicher Standard bzgl. der Qualifikation von Coaching-Weiterbildern existiert allerdings auch hier nicht. Auch die Stiftung Warentest begnügt sich in dem Zusammenhang mit dem eher lakonischen Hinweis „Wichtig ist, dass die Dozenten miteinander kooperieren und konzeptionell ähnlich arbeiten“ (Stiftung Warentest, 2013b; S. 10).

Insgesamt betrachtet finden sich in der Literatur vergleichsweise wenige Hinweise bzgl. der Qualifikation der Coaching-Weiterbilder, die zudem wesentlich mit der von Coaches übereinstimmen und oftmals nicht über die Aufzählung von Schlagworten hinausgehen. Übergeordnete Standards fehlen, spezifisch messbare Qualifikationskriterien sind – wenn überhaupt – rudimentär formuliert und eine Änderung dieses Zustands ist aktuell nicht abzusehen.

### 3.10 Zielgruppen

Coaching-Weiterbildungen richten sich an unterschiedliche Zielgruppen, was auch einen Teil der Angebotsvielfalt erklärt. Neben Personen, die die Absicht haben, als Coach arbeiten zu wollen oder Coachings bereits durchführen und sich in ihrer Rolle als Coach professionalisieren möchten, nutzen auch Führungskräfte Coaching-Weiterbildungen, um sich für die Rolle als Führungskraft mit einer coachenden Grundhaltung zu qualifizieren. Darüber hinaus absolvieren Personalverantwortliche bzw. Personalentwickler Coaching-Weiterbildungen, um sich inhaltlich fortzubilden, was u. a. für die Auswahl geeigneter Coaches für den Coaching-Pool ihrer Organisationen genutzt wird. Somit ist es nicht automatisch das Ziel aller Teilnehmer, eine Coaching-Weiterbildung ausschließlich für die Tätigkeit als Coach zu nutzen (Rauen, 2006, S. 61; vgl. Schreyögg, 2012, S. 391).

Darüber hinaus existieren inhaltlich spezialisierte Coaching-Weiterbildungen, z. B. für die Gesundheitsbranche oder Coaching nach einer bestimmten methodischen Schule, was primär von entsprechend interessierten Zielgruppen genutzt wird (Wittenhagen, 2010, S. 42).

Die Voraussetzungen, die die Teilnehmer von Coaching-Weiterbildungen erfüllen sollten, lassen sich nach Scholmüller (2012) wie folgt zusammenfassen:

- Mindestalter 30 Jahre,
- 5–10 Jahre Berufserfahrung im wirtschaftlichen Bereich oder in der Arbeit mit Menschen,
- Feld- und Branchenkenntnisse,
- Empathie, Selbstreflexion, Sozialkompetenzen,
- positiv absolviertes persönliches Gespräch zwecks Klärung der Zielsetzung und Prüfung der Bereitschaft zum Einbringen eigener Erfahrungen,
- positiv absolviertes Assessment mittels verschiedener diagnostischer Verfahren
- Ausfüllen eines Selbsteinschätzungsbogens zwecks Abgleich mit dem Profil eines „Ideal-Teilnehmers“

(ebenda, S. 83–86).

Darüber hinaus sind Vorkenntnisse bzgl. fachlicher Inhalte, ein Hochschulstudium (Lippmann, 2015, S. 58; 2016, S. 16), ein funktionierendes Selbstmanagement, Frustrationstoleranz und emotionale Stabilität gefragt (Rauen & Steinhübel, 2005c, S. 307; vgl. Walter, 2002). Diese theoretischen Eigenschaften lassen sich auch in praktisch nachweisen:

*„Die Teilnehmer von Coaching-Ausbildungen lassen sich recht präzise charakterisieren. Sie haben ein Durchschnittsalter von 42 Jahren, verfügen über ca. 16 Jahre Berufserfahrung und sind zu 75 Prozent akademisch gebildet. Das heißt: Die Teilnehmer sind keine Berufsanfänger, sondern, [...] meist bereits als Berater oder Trainer bzw. Führungskraft und Personalentwickler tätig“ (Rauen, 2006, S. 61).*

Da im Rahmen der Didaktik einer Coaching-Weiterbildung die Zusammenarbeit der Teilnehmer essentiell ist, ist zudem auf die Freiwilligkeit der Teilnahme zu achten, d.h. Teilnehmer sollten nicht aus einer von ihnen ungewollten Verpflichtungssituation heraus die Weiterbildung absolvieren, sondern aus einer eigenen Absicht heraus. Auch sollten die Zielsetzungen der Teilnehmer untereinander und zu dem Angebot des Coaching-Weiterbildungsanbieters so kompatibel sein, dass die Teilnehmer sich idealerweise beim Lernen gegenseitig unterstützen können. Zur Prüfung dieser Voraussetzungen eignen neben den o.g. Empfehlungen von Scholmüller auch Informationsveranstaltungen, die Interessenten in Gruppensituationen erlebbar machen. Grundsätzlich sollte dabei geklärt werden, ob die Zielsetzungen der Interessenten realistisch sind und ob durch eine Qualifizierung wie eine Coaching-Weiterbildung eine Entwicklung zu einem Coach möglich erscheint. Ist dies nicht der Fall ist von einer Aufnahme in eine Coaching-Weiterbildung abzusehen und ggf. eine alternative Empfehlung auszusprechen (Rauen & Steinhübel, 2005c, S. 306–307)

### **3.11 Zusammenfassung**

Da Coaching kein Ausbildungsberuf ist, sind die am Markt angebotenen „Coaching-Ausbildungen“ als Coaching-Weiterbildungen einzustufen. Veröffentlichungen mit auch nur geringen Ansprüchen genügenden theoretischen Bezügen und konzeptionellen Grundlagen sind nur vereinzelt vorhanden und in meist geringem Maße ausgeprägt. Forschung in dem Feld findet nur punktuell statt. Insgesamt konnten nach umfassender Recherche 103 deutschsprachige und 29 englischsprachige Quellen identifiziert werden. Wissenschaftliche Veröffentlichungen sind noch selten, scheinen aber tendenziell zuzunehmen.

Trotz des nicht zufriedenstellenden Forschungsstandes und wenig wissenschaftlich fundierter Literatur zum Thema weisen Coaching-Weiterbildungen diverse Charakteristika auf, die zu einem ersten Meta-Modell zusammengefasst wurden. Aus diesem wurde keine abschließende, aber eine Arbeitsdefinition von Coaching-Weiterbildungen abgeleitet, da es ausreichend formale Kriterien und Charakteristika gibt, um den Begriff präziser zu fassen und der Angebotsvielfalt eine Kontur zu geben (s. Kapitel 3.1). Diese Arbeitsdefinition liegt dieser Arbeit zugrunde. Sie bildet auch die Grundlage, um Coaching-Weiterbildungen von anderen Weiterbildungen zu differenzieren und den Coaching-Weiterbildungsmarkt zu beschreiben (s. Kapitel 3.2).

Coaching-Weiterbildungen werden im deutschsprachigen Raum seit ca. 27 Jahren angeboten, Ende 2016 existierten hier über 420 dieser Weiterbildungen und die Branche befindet sich nach einer Boomphase vor ca. zehn Jahren am Ende der Reifungsphase. Die einzelnen Coaching-Weiterbildungsanbieter sind eher klein und oft umsatzschwach und der deutschsprachige Markt ist entsprechend intransparent, was eine Entwicklung von einheitlichen bzw. übergeordneten Qualitätsstandards erschwert hat.

Das Marktangebot samt seiner Inhalte und vermittelten Methoden (s. Kapitel 3.6) ist vielfältig und überwiegend praktisch orientiert und so lassen sich von Kurzqualifikationen bis zu mehrjährigen Weiterbildungsmaßnahmen verschiedenste Coaching-Weiterbildungen in nahezu jeder Preisklasse finden. Allerdings zeichnet sich dabei durchaus ein Best-Practice-Trend ab, der marktgängige Angebote im Kern beschreibt: Demnach dauert eine Coaching-Weiterbildung mindestens 150 Zeitstunden, dauert ca. ein Jahr (s. Kapitel 3.3), weist eine Teilnehmergruppe von 10–15 Personen auf (s. Kapitel 3.4) und kostet zwischen 5.000–10.000 Euro (s. Kapitel 3.5).

Kritisch zu werten ist die nach ersten Analysen mangelhafte wissenschaftliche Fundierung vieler Coaching-Weiterbildungen. Ein Grund dafür dürfte sein, dass statt echter Standards im Feld der Coaching-Weiterbildungen eher Empfehlungen von einzelnen Verbänden, der Stiftung Warentest (2013b) und dem Roundtable der

Coachingverbände (2015) existieren – überwiegend jedoch als Rahmenstandards, die viel Spielraum für die konkrete Umsetzung lassen. Ob sich hier eine weitere Konkretisierung abzeichnet, ist ungewiss.

Als eine Voraussetzung für eine derartige Konkretisierung darf ein umfassendes, möglichst breit akzeptiertes Verständnis von Qualität angesehen werden. Im folgenden Kapitel 4 soll daher dieses Thema umfassend dargestellt werden.

## 4 Qualität

In diesem Kapitel werden das der Arbeit zugrundeliegende Verständnis von Qualität, Untersuchungen zur Qualität im Coaching sowie Aspekte der Qualität in der Weiterbildung und dabei insbesondere der Bezug zur Qualität in Coaching-Weiterbildungen samt den Qualitätsmodellen der Coaching-Verbände dargestellt.

### 4.1 Der Qualitätsbegriff

Gemäß der Norm DIN EN ISO 9000:2015-11 – der aktuell gültigen Norm für das Qualitätsmanagement – wird Qualität als „Grad, in dem ein Satz inhärenter Merkmale Anforderungen erfüllt“, definiert (Deutsches Institut für Normung e. V., 2015).<sup>72</sup> Inhärente Merkmale sind dabei als inwohnende und idealerweise ständige Eigenschaften zu verstehen, die zuvor definierten Ansprüchen genügen (Weigert, 2004, S. 66). Subjektive Meinungen sind nicht inhärent und in diesem Sinne kein Qualitätsmerkmal, es sei denn, das subjektive Urteil einer Zielgruppe wird erfasst und als inhärentes Merkmal festgelegt und somit Teil der Qualität (Deutsches Institut für Normung e. V., 2015).

Neben dieser Definition und dem damit zusammenhängenden Qualitätsmanagementmodell existieren noch weitere Modelle wie EFQM und KQB<sup>73</sup>, die z. B. bei Steinke (2010, S. 420–433) mit Bezug zum Coaching dargestellt werden, sowie eine Vielzahl von Qualitätsmanagement-Systemen für die berufliche Weiterbildung (s. Kapitel 4.3.1), die von der Stiftung Warentest verglichen wurden (Stiftung Warentest, 2008; 2015).

Als ein gemeinsames Element in der praktischen Umsetzung der verschiedenen Modelle können dabei die ursprünglich aus der Medizin kommenden drei unterschiedlichen Dimensionen der Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität angesehen werden (Donabedian, 1966, S. 166 ff.), die Heß und Roth (2001, S. 62 ff.)<sup>74</sup> und Anders (2002, S. 109 ff.) ausführlich mit explizitem Bezug zum Coaching beschrieben haben und die Steinke (2010) wie folgt zusammenfasst:

„Die *Strukturqualität* umfasst die konzeptionellen, personellen, materiellen, organisatorischen und (infra)strukturellen Voraussetzungen und Ressourcen, die den Prozess der Leistungserbringung ermöglichen. Die *Prozessqualität* bezeichnet die Aktivitäten und Vorgehensweisen der Dienstleistungserbringung. Dazu zählen z. B. der Einsatz von Testinstrumenten, konkreten Techniken und Interventionsmethoden während des Coachings, aber auch die Gestaltung der Beziehung zwischen Coaching und Klient. [...] Die *Ergebnisqualität* beschreibt den Erfolg des Coachings, bewertet an vorausgesetzten Erfolgskriterien“ (Steinke, 2010, S. 417) [Hervorhebung im Original].

Eine Unterscheidung in diese drei Qualitätsdimensionen ist insofern folgerichtig, als dass der Erfolg einer Maßnahme wie Coaching nicht unabhängig vom Klienten ist – eine Erkenntnis, die in der Weiterbildungsbranche bereits länger präsent ist: „Der Erfolg einer Weiterbildung ist untrennbar mit der Aktivität »des Lernenden« verbunden. Bildung ist also durch »den Lehrenden« nicht machbar und kontrollierbar“ (Anders, 2002, S. 103). Der Erfolg einer Weiterbildung kann daher offenkundig nicht einseitig kontrolliert erzwungen werden, sondern vielmehr bedarf es eines beiderseitigen Bewusstseins von Anbieter und Nachfrager zu dem Thema (Arnold, 1996, S. 241 ff.). Gute Qualität in der betrieblichen Weiterbildung liegt nach Arnold (1996, S. 227) dann vor, wenn die vier Erfolgsarten „Zufriedenheitserfolg“, „Lernerfolg“, „betriebswirtschaftlicher Erfolg“ und „Transfererfolg“ gegeben sind. Dies erscheint schlüssig, jedoch wird hier „Erfolg“ primär als *Ergebniserfolg* verstanden. Dies ist *ein* Teil von Qualität, bei dem es sich um *Ergebnisqualität* handelt. Eine ausschließliche Fokussierung auf Ergebnisqualität muss jedoch insofern als unzureichend angesehen werden, da auch schlechte Coaching-Prozesse, z. B. durch zufällige Einflussgrößen und nicht steuerbare Rahmenbedingungen, scheinbar gute Ergebnisse erzielen können. Entsprechendes gilt für gute Coaching-Prozesse, die nicht zwangsläufig zu guten Ergebnissen führen müssen, sondern auch schlechte Resultate aufweisen können, von negativen Effekten

<sup>72</sup> Diese Definition gilt bereits seit dem Jahr 2000 (DIN EN ISO 9000:2000).

<sup>73</sup> Die „Kundenorientierte Qualitätstestierung für Beratungsorganisationen (KQB) basiert auf der Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung (Zech, 2006), s. Kapitel 4.3.

<sup>74</sup> Siehe Kapitel 4.2.1.1.

durch Coaching ganz abgesehen (vgl. Schermuly & Bohnhardt, 2014, S. 57 ff.; Schermuly, 2015, S. 49 f.). Die Struktur- und die Prozessqualität sind somit neben der Ergebnisqualität auch für sich allein genommen Güteigenschaften, wenngleich sie als oftmals notwendige, aber nicht hinreichende Bedingungen für die Ergebnisqualität angesehen werden können (Heß & Roth, 2001, S. 63 f.).

Im Ergebnis bedeutet dies, dass für die vorliegende Arbeit ein Qualitätsverständnis zugrunde gelegt wurde, das dem der DIN EN ISO 9000 entspricht, mit Berücksichtigung auf den Bereich der Dienstleistung jedoch um den Aspekt der Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität präzisiert ist: Qualität wird verstanden als *Grad, in dem ein Satz inhärenter Merkmale Anforderungen an Struktur-, Prozess- und Ergebnis erfüllt*. Dies impliziert, dass die Qualität von Dienstleistungen nicht einseitig kontrolliert bzw. produziert werden kann, sondern grundsätzlich auf sich wechselseitig beeinflussenden Prozessen basiert.

Offen bleibt somit die Frage, was genau diese inhärenten Merkmale sind oder sein könnten, mit denen die Qualität einer Dienstleistung wie einer Coaching-Weiterbildung beschreibbar ist (vgl. (Rauen, 2007c). Dazu werden im Folgenden verschiedene Modelle bzw. Veröffentlichungen zur Qualität im Coaching und zur Qualität in der Weiterbildung dargestellt.

## 4.2 Qualität im Coaching

Wodurch Qualität im Coaching definiert werden kann, ist Inhalt zahlreicher Ausführungen und Untersuchungen gewesen (vgl. Nerdinger, 2017). Zunächst waren empirische Studien eine wesentliche Grundlage, um Qualitätskriterien zu erforschen bzw. zu identifizieren (s. Kapitel 4.2.1). Hinzu kamen theoretische Überlegungen zum Qualitätsmanagement, insbesondere abgeleitet aus Erkenntnissen der Psychotherapieforschung. Im Bezug zur Qualitätsdiskussion im Coaching führt Anders (2002) unter Berücksichtigung der Erfahrungen in der Psychotherapie und der beruflichen Weiterbildung Folgendes aus:

„Von entscheidender Bedeutung erscheint auch hier die Erkenntnis, dass der *Erfolg von Coaching von der Mitwirkung des Klienten abhängt*. Der Klient ist auch im Coaching gleichzeitig Produzent und Konsument der Leistung. [...] Coaching wird von den meisten einschlägigen Autoren als »*Hilfe zur Selbsthilfe*« verstanden. Selbsthilfe erfordert Anstrengungen. Eine Konsumentenhaltung ist dort fehl am Platze. Daher erscheint in diesem Sinne eine ausschließliche Ausrichtung auf die Kundenzufriedenheit problematisch. Es muss auch im Coaching immer darum gehen, die Selbsttätigkeit und Selbstorganisationskompetenzen des Klienten zu fördern und zu fordern. Diese Erkenntnis ist bei der Methodenwahl im Coaching von entscheidender Bedeutung. Derartige Überlegungen decken sich mit denen aus der Psychotherapie und der beruflichen Weiterbildung“ (Anders, 2002, S. 106) [Hervorhebung im Original].

Darüber hinaus lassen sich vorhandene Modelle des Qualitätsmanagements im Dienstleistungsbereich auf das Coaching übertragen, Steinke (2010) hat dazu die Vor- und Nachteile verschiedener Modelle erörtert.

Weiterhin ist in dem Zusammenhang die zusammenfassende Wirksamkeitsforschung zu nennen (Künzli, 2005; 2009, Greif, 2008; vgl. Schermuly et al., 2012; de Haan et al., 2013; de Haan et al., 2016), die sich indirekt mit der Qualität im Coaching beschäftigt, da Wirksamkeit bzw. Wirkungsprozesse als Teile von (Ergebnis-)Qualität im Coaching angesehen werden können.

Im Folgenden werden qualitative bzw. quantitativ-qualitative Untersuchungen vorgestellt, die zum Zeitpunkt der Voranalysen für die Untersuchungen der vorliegenden Arbeit (s. Kapitel 6.2) maßgeblichen Einfluss auf das Qualitätsverständnis im Coaching hatten (Kapitel 4.2.1) bzw. die darauf folgend die Qualitätsdiskussion im Bereich der Coaching-Weiterbildungen beeinflusst haben (Kapitel 4.2.2).<sup>75</sup>

---

<sup>75</sup> Übersichten zu empirischen Studien finden sich bei z. B. bei Künzli (2005, S. 232–237; 2009, S. 6–11), Greif (2008, S. 212–286), Hein (2011, S. 117–120), Berndt (2011, S. 144 ff., 159 ff.; 253 ff.) und Böning und Kegel (2015). Eine Übersicht englischsprachiger Literatur mit 634 Veröffentlichungen von 1937 bis 2010 samt empirischer Arbeiten und deren Kurzzusammenfassung findet sich bei Grant (2011a). Eine Meta-Analyse zur Wirksamkeit von Coaching findet sich bei Theeboom, Beersma und van Vianen (2014). Eine Übersicht zu Meta-Analysen findet sich bei Kotte et al. (2016).

## 4.2.1 Untersuchungen von Coaching

### 4.2.1.1 Heß und Roth (2001)

Heß und Roth (2001) haben unter dem Titel „*Professionelles Coaching. Eine Expertenbefragung zur Qualitätseinschätzung und -entwicklung*“ die Ergebnisse einer qualitativ-inhaltsanalytischen Auswertung nach Mayring (1993) der Interviews von zwölf Coaching-Experten veröffentlicht.

**Tabelle 10: Struktur, -Prozess- und Ergebnisqualität im Coaching (Heß & Roth, 2001, S. 141–143)**

Strukturqualität	Prozessqualität
<p><b>Personelle Strukturqualität (Coach)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fachliche Qualifikation               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wirtschaftliches/psychologisches Wissen</li> <li>- Coaching-Erfahrung/Spezialisierung (Arbeitsschwerpunkte)</li> <li>- Betriebs-, Führungserfahrung</li> <li>- Feldkompetenzen</li> <li>- Philosophische Kenntnisse</li> </ul> </li> <li>• Methodenkompetenz               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Methodenvielfalt</li> <li>- Transparenz und Erklärbarkeit der Methoden</li> <li>- Handlungskonzept</li> <li>- Diagnostische Kompetenz (Symptomkenntnisse aus dem klinisch-psychologischen Bereich)</li> <li>- Fähigkeit, Organisationsmuster zu erkennen</li> <li>- Kommunikationsfähigkeiten</li> <li>- Selbstreflexion</li> <li>- Kognitive Fähigkeiten (analytisches und vernetztes Denken)</li> </ul> </li> <li>• Beziehungsgestaltungskompetenzen</li> <li>• Persönliche Qualifikationen</li> <li>• Supervision, Intervention</li> <li>• Fortbildung</li> <li>• Ausbildungsweg (Studium – psychotherapeutische Zusatzausbildung/Beraterausbildung – Feldkompetenzen)</li> <li>• Professionsgemeinschaft/Kooperation (Netzwerk, Verband etc.)</li> <li>• Referenzen</li> <li>• Praxis</li> </ul> <p><b>Klient</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Freiwilligkeit</li> <li>• Veränderungsbereitschaft</li> <li>• Bereitschaft zur aktiven Mitarbeit und zeitlichen Aufwand</li> <li>• Selbstregulationsfähigkeit/Wohlbefinden</li> <li>• Problembewusstsein</li> <li>• Bereitschaft, Emotionen zuzulassen</li> <li>• Verantwortungsübernahme</li> </ul> <p><b>Beziehung</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Passung (persönliche, berufliche)</li> <li>• Vertrauen</li> <li>• Akzeptanz</li> <li>• Sympathie</li> <li>• Solitär-Beziehung</li> <li>• Offenheit</li> <li>• Gleichwertigkeit</li> <li>• Ehrlichkeit</li> </ul> <p><b>Unternehmen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Transfermöglichkeiten</li> <li>• Bereitschaft zur Auseinandersetzung (keine Funktionalisierung)</li> <li>• Ziel verhandeln (keine Zielvorgaben)</li> <li>• Passung zwischen Coach und Unternehmen (keine Diskrepanz)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inhalte des Erstgesprächs: Klärung des Anliegens/Problems, Situationsschilderung, Zielformulierung, Zielkonkretisierung, Erwartungsklä rung, Tabuzonen</li> <li>• Problempräzision (keine vorschnellen Lösungen)</li> <li>• Coach sollte klären, ob Coaching die geeignete Maßnahme ist und er der geeignete Coach (Beachtung von Art des Anliegens, Klientenvoraussetzungen, eigene Kompetenzen, mögliche Beziehungsetablierung, Unternehmensbedingungen)</li> <li>• Transparenz bzgl. professioneller Orientierung (Menschenbild, theoretische Basis, Werte, Coaching-Definition)</li> <li>• Transparenz der Vorgehensweise (Information über Arbeitsintensität, Anforderungen an den Klienten durch z. B. Falldarstellung)</li> <li>• Formaler und psychologischer Vertrag (Spielregeln der Zusammenarbeit, Schweigepflicht, Honorar)</li> <li>• Regelungen bei Absage, Abbruch</li> <li>• Klärung von Interessenvertretung/Berichterstattung</li> <li>• Information/Verhandlung über Dauer des Prozesses, Anzahl, Häufigkeit und Dauer der Sitzungen</li> <li>• Festlegung eines Zeitrahmens</li> <li>• Begleitung an den Arbeitsplatz</li> <li>• Aufzeigen der Grenzen von Coaching</li> <li>• Dauer von Coaching, 2–6 Sitzungen, Zeit zum Transfer zwischen den Sitzungen</li> <li>• Mitbestimmung des Klienten</li> <li>• Methoden transparent machen und erklären</li> <li>• Interventionen wählen, die zur Erlebenswelt der Zielgruppe passen</li> <li>• Flexibilität der Vorgehensweise</li> <li>• Methoden klienten- (Persönlichkeit, Abneigungen, Bevorzungen bestimmter Methoden), situations-, zeit-, problem-, ziel-, wirkungsbezogen einsetzen</li> <li>• Zwischenresümees (prozessbegleitende Evaluation)</li> <li>• Abschlussresümees (summative Evaluation)</li> </ul>
	<p style="text-align: center;"><b>Ergebnisqualität</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Zielerreichung</li> <li>• Zufriedenheit</li> <li>• Emotionale Entlastung</li> <li>• Erweiterung und Flexibilisierung des Handlungsrepertoires (erhöhte Problembewältigungskompetenz)</li> <li>• Zunahme an Bewusstheit/Verantwortung</li> <li>• Einstellungsveränderung (z. B. kognitive Umstrukturierung, wenn Probleme über Handlungsebene nicht lösbar)</li> </ul>

Zusammenfassung der Ergebnisse von Heß und Roth (2001) (nach Rauen, 2014)

Ziel der Untersuchung von Heß und Roth war dabei „Qualitätsmerkmale für Coaching aus der Perspektive von Coaching-Experten zu explorieren und zu definieren“ (ebenda, 2001, S. 72). Heß und Roth differenzieren dabei die drei Dimensionen der Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität (s. Tabelle 10) und beschreiben elf Kategorien (s. Tabelle 11), um die drei Qualitätsdimensionen inhaltlich beschreiben zu können (Rauen, 2002, S. 298).

**Tabelle 11: Hauptkategorien von Qualitätsmerkmalen (Heß & Roth, 2001, S. 120–140)**

Kategorien	Inhalte (Beispiele)
I: Beurteilungskriterien für den Klienten	Orientierungshilfen für die Auswahl von Coaches: Beurteilungskriterien für das Coaching (z.B. Besprechung des formalen und des psychologischen Vertrags) und den Coach (z.B. Qualifikation und Ausbildung); Ausschlusskriterien (z.B. ideologische und methodische Fixierung)
II: Klient	Klientenvoraussetzungen (z.B. Veränderungsbereitschaft und Freiwilligkeit) und Vorbereitungsempfehlungen (z.B. Erwartungsklärung und Auftrags- bzw. Problemformulierung/-präzision)
III: Inhalt und Funktion des Erstgesprächs	Relevante Beziehungsmerkmale (z.B. vertrauenerweckende Atmosphäre) und Komponenten des Erstgesprächs (z.B. Klärung des Arbeitsthemas, Schilderung der Arbeits- und Lebenssituation)
IV: Indikation für Coaching	Art der Indikationsklärung (Exploration des Klienten) und Problemtypen für einen anlassadäquaten Einsatz von Coaching (z.B. Wunsch nach Weiterentwicklung bzw. Reflexion)
V: Kontra-Bedingungen bzw. problematische Ausgangsbedingungen	Kontrabedingungen beim Klienten (z.B. psychische Störungen), in der Beziehung (z.B. mangelnde Passung) und im Unternehmen (z.B. Coaching als Druckmittel)
VI: Anforderungen an die Auswahl und Anwendung der Methoden	Allgemeine Anforderungen (z.B. kein Standardinstrumentarium / keine Methodenfestlegung; Einsatz individuell abgestimmter Methoden), nicht anwendungsfähige Methoden (z.B. Interventionsweisen, die zu weit von der phänomenalen Welt der Zielgruppen entfernt sind) und Handlungskonzept (z.B. konzeptionelle Fundierung)
VII: Interventionsweisen im Coaching (Verhaltenselemente und Methoden)	Psychotherapeutische Methoden (z.B. Gespräch, sokratischer Dialog, lösungsorientierte Kommunikation) und Verhaltenselemente (z.B. Nachfragen, Zuhören und Zusehen, Unterstützen, Konfrontieren)
VIII: Qualifikationsanforderungen an den externen Coach und Ausbildungswege	Kompetenzen eines Coachs aus professioneller Sicht: Fachliche Qualifikationsanforderungen (z.B. wirtschaftliche und psychologische Kenntnisse), persönliche Erfahrungen (z.B. Lebenserfahrung), methodische Qualifikationsanforderungen (z.B. psychologisch-diagnostische Kompetenzen), Beziehungsgestaltungskompetenz (z.B. Wertschätzung und positive Grundhaltung zum Klienten), Coaching-Ausbildungsprogramm (z.B. Erlernen und Einüben von Gesprächstechniken), Mögliche Ausbildungswege (z.B. Studium – Zusatzausbildung – Feldkompetenz), Supervision und permanente Fortbildung
IX: Ergebnisstruktur des Coachings	Erfolgskriterien (z.B. Zielerreichung vereinbarter Ziele; erweitertes und flexibilisiertes Handlungsrepertoire des Klienten), Quellen der Erfolgsbeurteilung (z.B. Klientenbefragung), Nebenwirkungen und Begleiterecheinungen (z.B. Zunahme an Bewusstheit, gesteigertes Anspruchsniveau, erhöhte Unzufriedenheit), Problematische Effekte (z.B. Destabilisierung und eingeschränkte Handlungsfähigkeit), Entstehung problematischer Effekte (z.B. Zurücklassen des Klienten mit Unerledigtem) und Vermeidungsmöglichkeiten problematischer Effekte (z.B. Supervision und Intervention)
X: Regulative des Coaching-Marktes	Reglementierungsmöglichkeiten (Funktionen und Formen von Professionsgemeinschaften), z.B. Kriterien bzgl. der Qualifikationen, der Ausbildungsprogramme und der Beurteilung seriöser Coaches
XI: Wissenschaftliche Fundierung von Coaching	Erwünschte Forschungstätigkeiten (z.B. Wirksamkeitsnachweise von Coaching, den Coaching-Prozess, theoretische Grundlagen, Wirkung von Interventionsmethoden)



Ihr Qualitätsverständnis beschreiben Heß und Roth wie folgt:

*„Qualität ist [...] nichts Absolutes, sondern muß definiert, kommuniziert und zwischen den an der Dienstleistung beteiligten Gruppen (Anbieter, Kunden) ausgehandelt werden. Je nach Gegenstand (Coaching, Beratung, Psychotherapie etc.) bedarf es der Adaption bzw. Entwicklung von gegenstandsangemessenen Qualitätskonzepten, wozu nach der Dreiteilung in Struktur-, Prozeß- und Ergebnisqualität Qualitätsmerkmale formuliert werden und Maßnahmen zur Qualitätssicherung und –entwicklung angewandt werden.“ (Heß & Roth, 2001, S. 70–71)*

Grundlage der durchgeführten Experten-Interviews war eine ausführliche Aufarbeitung bzw. Sammlung der theoretischen Grundlagen von Coaching (Heß & Roth, 2001, S. 14–60), aus denen vier zu klärende Schwerpunkt hervorgingen:

- Die Optimierung des Klärungsprozesses für die Zusammenarbeit von Coach und Klient
- Methoden und Interventionsweisen im Coaching und Qualitätsanforderungen an diese
- Die Qualifikation von Coaches und Qualitätsanforderungen an diese
- Die Ergebnisstruktur im Coaching

(ebenda, S. 73)

Daher haben Heß und Roth nicht nur den Coaching-Prozess, sondern auch Rahmenbedingungen wie die Auswahl und Qualifikation von Coaches, Anforderungen an Methoden und Regulative des Coaching-Marktes untersucht und damit Grundlagen für Professionsgemeinschaften erarbeitet (s. Kategorie X in Tabelle 11). Wie in Tabelle 10 dargestellt, wurde im Ergebnis der aufwändig durchgeführten qualitativen Inhaltsanalyse trotz der vergleichsweise kleinen Datenbasis von zwölf befragten Personen eine große Anzahl von Qualitätskriterien exploriert, beschrieben und in die drei Qualitätsdimensionen strukturiert. Damit wurde die Grundlage eines umfassenden Qualitätsverständnisses geschaffen, das in zahlreichen anderen Untersuchungen bzw. Veröffentlichungen zitiert wurde.<sup>76</sup>

Die Ergebnisse der Arbeit von Heß und Roth können für das Verständnis von Qualität im Coaching als grundlegend eingestuft werden. Sie können zudem auch aktuell als gültig angesehen werden und haben mit ihrer Forderung bzgl. der wissenschaftlichen Fundierung von Coaching früh auf die Notwendigkeit von Wirksamkeitsforschung hingewiesen (vgl. Greif, 2008; 2012). Auch die Herausarbeitung von problematischen Effekten durch das Coaching (Kategorie IX, siehe Tabelle 11) kann als ein Ausgangspunkt bzw. Beginn der Erforschung zu negativen Effekten von Coaching (z. B. Schermuly, 2014; 2015; Schermuly et al., 2014; Schermuly & Bohnhardt, 2014) angesehen werden, die systematisch in Deutschland erst elf Jahre später erfolgte (Ebermann, 2014). Dementsprechend ist die Veröffentlichung von Heß und Roth (2001) als Grundlagenwerk einzustufen.

Entsprechend dieser Einschätzung fanden die Qualitätskriterien von Heß und Roth auch bei der Literaturrecherche (s. Kapitel 6.2.2) bzw. bei der Konstruktion des Fragebogens für die Expertenbefragung (s. Kapitel 6.3) im methodischen Teil dieser Arbeit Berücksichtigung.

#### **4.2.1.2 Antonczyk (2001)**

Antonczyk (2001) hat im Rahmen ihrer Diplomarbeit *„Coaching in der Arbeitswelt – Erfolgsfaktoren für Coaching-Prozesse“* Konstruktinterviews nach König und Volmer (1994) mit vier Coaching-Klienten<sup>77</sup> durchgeführt und mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (1997) ausgewertet.<sup>78</sup> Das Ziel ihrer Untersuchung beschreibt Antonczyk wie folgt:

<sup>76</sup> Die Suche nach „Heß & Roth“ weist allein in der Google Books-Suche 209 Erwähnungen auf (Stand: 05.04.2016). Da diese Suche jedoch viele unveröffentlichte Bachelor-, Diplom- und Masterarbeiten nicht erfasst, kann von einer deutlich größeren Anzahl von Erwähnungen insbesondere im wissenschaftlichen Bereich ausgegangen werden.

<sup>77</sup> Ursprünglich war eine Befragung von sechs Coaching-Klienten geplant, was jedoch aufgrund der Schwierigkeit, entsprechende Personen für ein Interview zu gewinnen, nicht möglich war.

<sup>78</sup> Man beachte die Ähnlichkeit des Ansatzes zudem Vorgehen von Heß und Roth (2001), auf die sich Antonczyk auch bezieht.

„Das Ziel dieser Untersuchung ist die Erfassung der relevanten Erfolgsfaktoren aus der Sicht von Klienten, die für das Gelingen eines Einzel-Coachings von Bedeutung sind. Darüber hinaus soll untersucht werden, was Klienten unter einem erfolgreichen Coaching verstehen und an welchen Kriterien sie ihre Beurteilung festmachen“ (Antonczyk, 2001, S. 53).

Im Ergebnis konnte Antonczyk acht Kategorien von erfolgreichem Coaching aus der Perspektive von Coaching-Klienten identifizieren (s. Tabelle 12).

**Tabelle 12: Kategorien von erfolgreichem Coaching (nach Antonczyk, 2001, S. 70–82)**

Kategorien	Inhalte (Beispiele)
1: Anforderungen an den Coach	Fachliche, methodische und persönliche Qualifikation/Eigenschaften (z. B. Kenntnisse in Mitarbeiterführung, Kenntnisse über Verhalten von Menschen in Organisationen und Kulturen; Fähigkeit, verständlich zu argumentieren, Fragetechniken beherrschen, Fähigkeit zur Zielklärung, Problemlösefähigkeiten, transparentes Vorgehen; Lebens- und Berufserfahrung, Einfühlungsvermögen, Unabhängigkeit und Neutralität)
2: Voraussetzungen des Klienten	Voraussetzungen, die Klienten für ein erfolgreiches Coaching mitbringen sollten (z. B. Offenheit des Klienten, Freiwilligkeit, vom Nutzen des Coachings überzeugt sein; Bereitschaft zur Mitarbeit, Problembewusstsein, Bereitschaft zur Veränderung)
3: Beziehung	Voraussetzungen, die für die Gestaltung einer tragfähigen Arbeitsbeziehung zwischen Coach und Klient förderlich bzw. hinderlich sind (z. B. Vertrauen zum Coach, Diskretion, d.h. der Coach behandelt Inhalte vertraulich, der Klient gibt Informationen über sich, der Klient kann Schwächen artikulieren, gegenseitige Akzeptanz, der Coach wird als kompetent erlebt, persönliche Passung zwischen Coach und Klient)
4: Prozessverlauf	Das Verhalten des Coachs und des Klienten im Coaching-Prozess inklusive Interventionsformen und angewandten Methoden (z. B. das Gespräch als Hauptarbeitsform, Herausarbeiten von Zielen und Inhalten, Klärung der Ausgangssituation, Identifikation von Stärken und Schwächen, Analyse des Auftretens, Feststellen der Ursachen von Problemen, Geben von Rückmeldungen, Methodenvielfalt erleben, Anwendung von Rollenspielen und Simulationen, Hausaufgaben, Praxisfälle losgelöst vom Alltag diskutieren, Entscheidungen überprüfen, Lösungsmöglichkeiten finden, die emotionale Ebene einbeziehen, Entlastungen schaffen)
5: Rahmenbedingungen	Für eine erfolgreiches Coaching notwendige Rahmenbedingungen (z. B. ausreichend Zeit für das Coaching, Pausen zwischen den Coaching-Terminen, Beschränkung der Termine auf wenige Stunden, flexible Gestaltung der Dauer der einzelnen Sitzungen, der Ort des Coachings, die Kosten des Coachings)
6: Unternehmen	Bedingungen, die die Interaktion zwischen Klient und Unternehmens betreffen (z. B. Vertrauen gegenüber der Personalabteilung, positives Image des Coachings im Unternehmen („Statussymbol“))
7: Ziele des Klienten	Ziele, die Klienten in ihrem Coaching verfolgen (z. B. Konflikte klären, Akzeptanz im Unternehmen fördern, Funktion, Aufgabe und Rolle der gewünschten Karrierestufe besser verstehen, Übernahme einer neuen Funktion, professionelles Handeln verbessern, Reflexion des Handelns, allgemeine Persönlichkeitsentwicklung, Interaktionen verbessern, sachliche Ziele schneller und leichter erreichen, Unsicherheit abbauen)
8: Ergebnis	Aussagen, was Klienten unter erfolgreichem Coaching verstehen und Erfolgskriterien, woran die Klienten den Erfolg des Coachings festmachen (z. B. anstrengende einzelne Sitzungen, Perspektivenwechsel, Reflexion, Gelerntes anwenden können, verändertes Verhalten, höhere Selbstsicherheit/Gelassenheit, Erkenntnisse über sich selbst, erweitertes Handlungsrepertoire)

Diese Kategorien von erfolgreichem Coaching fasst Antonczyk (2001) schließlich in die folgenden sechs Erfolgsfaktoren für die Durchführung von Coaching-Maßnahmen in der Praxis zusammen:

- Die *Qualifikation des Coachs*:<sup>79</sup> Umfangreiche Ausbildung, zumindest minimale betriebswirtschaftlichen Kenntnisse, Kenntnis der Bedürfnisse und Belange seiner Zielgruppe, eigene Erfahrung in einem Unternehmen, fundierte psychologische Ausbildung, Erfahrungen im Umgang mit psychotherapeutischen Interventionen, Kommunikations- und Wahrnehmungsfähigkeiten, ausgeprägte Selbstreflexionsfähigkeit, Selbsterfahrung, Inanspruchnahme von Supervisionen und die Fähigkeit, Beziehungen produktiv zu gestalten (ebenda, S. 101 f.).
- Die *Einstellung des Klienten zum Coaching*: Freiwilligkeit, Offenheit gegenüber dem Coaching, aktive Mitarbeit, Zeit und Engagement für den Coaching- bzw. Lernprozess (ebenda, S. 102).
- Die *Beziehung zwischen Coach und Klient*: Die Beziehung sollte „von Vertrauen, Offenheit und Akzeptanz geprägt sein“, zwischen Coaching und Klient ist eine persönliche Passung erforderlich (ebenda, S. 102).
- Ein *transparentes Vorgehen und die Aufklärung des Klienten*: Aufklärung durch den Coach „zu Beginn und im Verlauf des Prozesses über die Charakteristika des Coachings, sein Konzept, Menschenbild, Werte und Methoden“ (ebenda, S. 102).
- Die *Klarheit der Ziele und Erfolgskriterien*: Klar herausgearbeitete Ziele des Klienten, Prüfung der Anliegen auf Erreichbarkeit durch Coaching am Beginn des Prozesses (ebenda, S. 103).
- Die *Möglichkeit eines offenen, angstfreien Umgangs mit Coaching* („Coaching-Klima“) im Unternehmen (ebenda, S. 103).

Insgesamt betrachtet ergänzen bzw. bestätigen die Ergebnisse von Antonczyk (2001) die Ausführungen von Heß und Roth (2001), auf die auch in der Arbeit an 38 Stellen Bezug genommen wird.<sup>80</sup> Zwar ist die Datenbasis in der Untersuchung von Antonczyk mit nur vier befragten Coaching-Klienten noch kleiner<sup>81</sup> als die von Heß und Roth. Allerdings haben Heß und Roth *Coaching-Experten* – überwiegend erfahrene Coaches – befragt und die Ergebnisse von Antonczyk beschreiben die Erfolgskriterien aus der Sicht von *Coaching-Klienten*. Elementare inhaltliche Differenzen sind hier jedoch nicht zu erkennen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Die Arbeit von Antonczyk gibt Hinweise darauf, dass die Faktoren, die Klienten als erfolgsrelevant betrachten, deutliche Ähnlichkeiten zu den Qualitätskriterien von Experten (Heß & Roth, 2001) aufweisen und diese tendenziell validieren.

#### 4.2.1.3 Schmidt (2003)

Schmidt (2003) hat im Rahmen ihrer Diplomarbeit „*Coaching. Eine Empirische Studie zu Erfolgsfaktoren bei Einzel-Coaching*“ die Daten von 61 Coaching-Klienten per Fragenbogen<sup>82</sup> erhoben und mittels einer Hauptkomponentenanalyse samt Varimaxrotation ausgewertet (vgl. Schmidt & Keil, 2004).<sup>83</sup>

Der von Schmidt entwickelte und verwandte Fragebogen enthielt 126 Items, die überwiegend aus den Ergebnissen von Antonczyk (2001) und Heß und Roth (2001) zusammengestellt wurden (Schmidt, 2003, S. 59). Die Grundidee des Fragebogens basierte auf dem Konzept der allgemeinen Wirkfaktoren der Psychotherapie (ebenda, S. 56 f.) um unabhängig von den Konzepten der einzelnen Coachs eingesetzt werden zu können. Erhoben wurden Variablen, aus denen Struktur- und Prozessskalen sowie eine Ergebnisskala zur Erfassung des Erfolgs einer Coaching-Intervention gebildet wurden. Somit konnte eine Aussage über den Coaching-Erfolg (Effekt) und seine zugrundeliegenden Erfolgsfaktoren der Struktur- und Prozessqualität getroffen werden. Damit zählt die Arbeit von Schmidt zu den ersten quantitativ-evaluativen Studien über Coaching-Erfolgsfaktoren im

<sup>79</sup> Antonczyk führt dazu aus: „Auffällig ist, dass die Klienten relativ wenig Anforderungen an die fachliche Qualifikation des Coach stellen“ (ebenda, S. 83).

<sup>80</sup> „Im Wesentlichen decken sich die von Klienten als relevant bewerteten Erfolgsfaktoren mit denen, die in der Literatur genannt werden“ (Antonczyk, 2001, S. 83).

<sup>81</sup> Die Autorin ist sich dieses Umstandes bewusst: „Das Ergebnis des empirischen Teils dieser Arbeit kann aufgrund der geringen Zahl an befragten Klienten nur vorläufig sein. Um das Thema Erfolgsfaktoren für Coaching-Prozesse näher zu beleuchten, wären weitere Untersuchungen in einem größeren Umfang nötig“ (Antonczyk, 2001, S. 103).

<sup>82</sup> Es wurden 142 Coaches jeweils vier Fragebögen gesendet, die diese an ihre Klienten weitergeben sollten.

<sup>83</sup> Die offenen Fragen des Fragebogens wurden mit Hilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet.

deutschsprachigen Raum und kann als logische Fortführung der qualitativen Untersuchungen von Antonczyk (2001) und Heß und Roth (2001) gesehen werden, auf die sich Schmidt auch ausdrücklich bezieht (vgl. Rauen, 2003c).

Ziel der Arbeit von Schmidt war es dabei nicht nur, herauszufinden, welche Erfolgsfaktoren es beim Einzel-Coaching gibt und welche Relevanz diese besitzen, sondern auch die Aspekte von misslungenem Coaching zu analysieren, festzustellen, an welchen Kriterien Coaching-Klienten den Coaching-Erfolg beurteilen und welche Rolle der Coach aus der Perspektive von Klienten einnimmt.

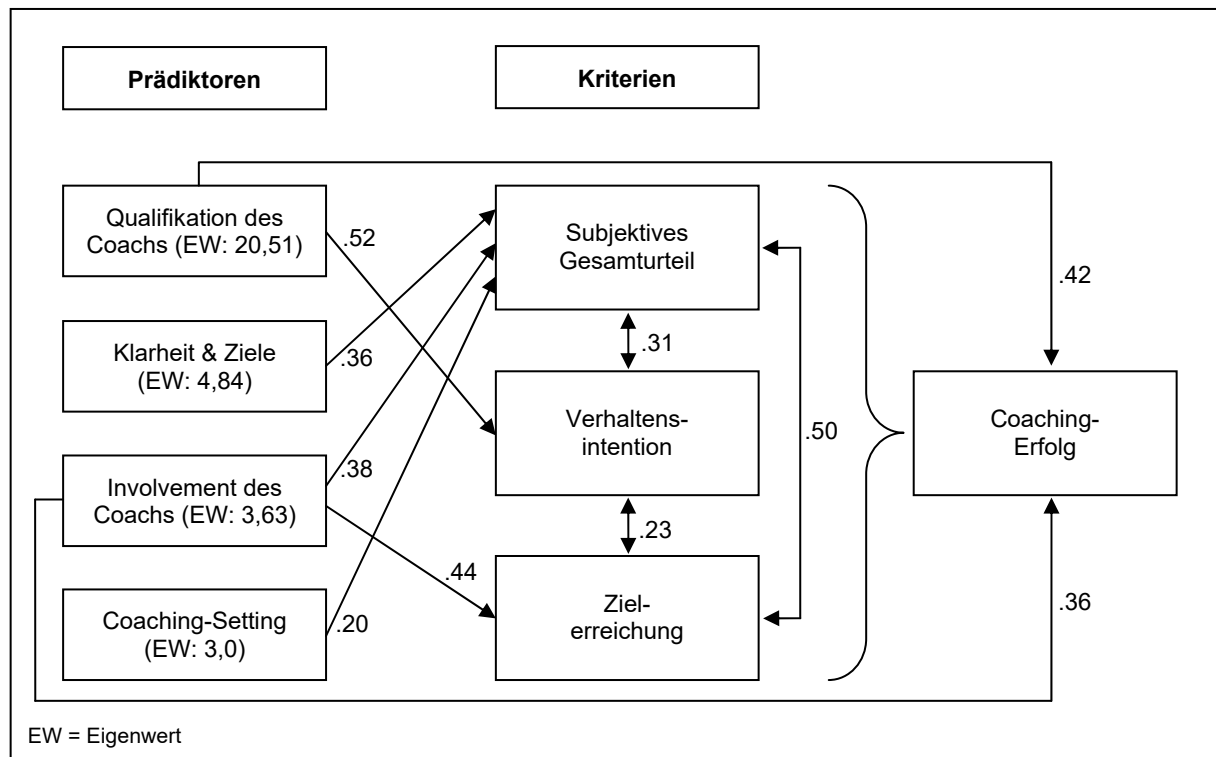
Als Ergebnis der Hauptkomponentenanalyse konnten insgesamt zehn Faktoren extrahiert werden. Neun der Faktoren ließen einen relevanten Zusammenhang zum Coaching-Erfolg erkennen. Die Coaching-Erfolgsfaktoren nach Schmidt (2003, S. 96) sind (nach Rauen, 2003c):

- *Faktor 1: Qualifikation des Coachs:* Die Qualifikation des Coachs wirkt sich auf die Prozessqualität aus. Der Faktor umfasst, ob ein Coach praxisorientiert berät und den Kontext berücksichtigt. Am wichtigsten sind die Glaubwürdigkeit und die Wertschätzung des Coachs. Hochsignifikante Korrelation mit dem Coaching-Erfolg von .665.
- *Faktor 2: Berufliches System:* Dieser Faktor umschreibt insbesondere die Aufgeschlossenheit des Arbeitgebers zum Coaching. Er korreliert mit dem Coaching-Erfolg allerdings nur mit einem (vernachlässigbaren) Wert von .068 und ist somit kein Erfolgsfaktor.<sup>84</sup>
- *Faktor 3: Kooperation:* Dieser Faktor umfasst Gleichwertigkeit, gute Kommunikation, Sympathie, Reflexion der Arbeit, Bereitschaft des Coachs, den Klienten mitbestimmen zu lassen. Hinzu kommt die Bereitschaft des Klienten, zur Offenheit und Eigenverantwortung. Hochsignifikante Korrelation mit dem Coaching-Erfolg von .374.
- *Faktor 4: Klarheit & Ziele:* Dieser Faktor umfasst die Triangulationskompetenz (Umgang mit Dreiecksverträgen), den Umgang mit Rollen sowie Methoden und Vorgehensweisen. Hochsignifikante Korrelation mit dem Coaching-Erfolg von .552.
- *Faktor 5: Involvement des Coachs:* Dieser Faktor beschreibt die Motivation und das Interesse des Coachs am Klienten sowie das gegenseitige Vertrauen. Hochsignifikante Korrelation mit dem Coaching-Erfolg von .646.
- *Faktor 6: Entlastung & Weiterentwicklung:* Dieser Faktor umfasst Beziehungsqualitäten wie Ehrlichkeit, Akzeptanz, Angstfreiheit, sowie praxisorientierte Arbeit und aktive Mitarbeit. Hochsignifikante Korrelation mit dem Coaching-Erfolg von .481.
- *Faktor 7: Coaching-Setting:* Die Ressourcen, auf die das Coaching aus Sicht des Klienten aufbaut: Bereitschaft zur Zeitinvestition, Motivation, Emotionen zulassen können, sowie Kreativität, der psychologische Vertrag und angemessene Forderung und Nähe in der Interaktion. Hochsignifikante Korrelation mit dem Coaching-Erfolg von .404.
- *Faktor 8: Methodische Vielfalt:* Umfang des Methodeninventars des Coachs und Abwechslungsreichtum der Struktur des Coachings. Hochsignifikante Korrelation mit dem Coaching-Erfolg von .330.
- *Faktor 9: Autonomie des Coachingnehmers<sup>85</sup>:* Aufmerksamkeit gegenüber dem Klienten, Anregung zur Selbstreflexion, Hilfe zur Selbsthilfe. Hochsignifikante Korrelation mit dem Coaching-Erfolg von .404.
- *Faktor 10: Problempräzision:* Dieser Faktor beschreibt die Analyse des Ist-Zustandes, Begleitung zum Arbeitsplatz (Korrekturhilfe zur subjektiven Sicht des Klienten), Coach als Korrektiv und Vermittler neuer Sichtweisen. Hochsignifikante Korrelation mit dem Coaching-Erfolg von .275.

<sup>84</sup> „Coaching wird, offensichtlich auch bei relativ negativer Einstellung des beruflichen Systems gegenüber dieses Personalentwicklungsinstruments, als erfolgreich eingeschätzt“ (Schmidt, 2003, S. 96 f.).

<sup>85</sup> Schmidt (2003) verwendet den Begriff „Coachingnehmer“ synonym zu dem Begriff „Klient“ bzw. „Coaching-Klient“.

Wie bereits die Korrelationen erkennen lassen haben insbesondere der Faktor 1 (Qualifikation des Coachs) und der Faktor 5 (Involvement des Coachs) wesentliche Auswirkungen auf die Beurteilung des Coaching-Erfolgs, was durch die Berechnung multipler Regressionen bestätigt wurde (Schmidt, 2003, S. 100). Abbildung 3 zeigt das komplette Regressionsmodell.



**Abbildung 3: Darstellung des Regressionsmodells mit von den Prädiktoren ausgehenden  $\beta$ -Gewichten und Interkorrelationen zwischen den Kriterien (Schmidt, 2003, S. 104)**

Die inhaltliche Ausprägung der Faktoren ließ darüber hinaus die Feststellung zu, dass das Coaching überwiegend positiv bewertet wurde:

*„Insgesamt zeigt das Screening der »Coaching-Landschaft«, dass die [...] herausgearbeiteten Erfolgsfaktoren (sofern abgefragt) zum größten Teil umgesetzt werden, womit eine positive Bewertung von Coaching einhergeht. Somit kann wirklich von Coachingerfolg gesprochen werden“ (Schmidt, 2003, S. 99 f.).*

Die ergänzende qualitative Auswertung der Angaben der Coaching-Klienten bzgl. ihrer Kriterien zur Einschätzung des Coaching-Erfolgs ergab unter Berücksichtigung einer Zuordnung in die Dimensionen der Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität folgendes Ergebnis (Schmidt, 2003, S. 109 ff.):

- 76 Prozent der Klienten machten Angaben zur Ergebnisqualität (Wohlbefinden bzw. emotionale Entlastung, Zielerreichung, Verhaltensveränderung, persönliche Weiterentwicklung, Reaktion des beruflichen Systems, Transfer, kognitive Änderungen, Innovationen, höhere Motivation)
- 11 Prozent der Klienten machten Angaben zur Prozessqualität (Zielfindung, Zieldefinition, Erwartungen loswerden können, selbst Lösungen finden, Nehmen von Befürchtungen)
- 6 Prozent der Klienten machten Angaben zur Strukturqualität Beziehung (Stimmende „Wellenlänge“, Offenheit und Vertrauen)
- 3 Prozent der Klienten machten Angaben zur Strukturqualität Klient (Offenheit der Klienten, Motivation der Klienten)

- 2 Prozent der Klienten machten Angaben zur Strukturqualität Coach (Erfahrung des Coaches, ethische Haltung)
- 2 Prozent der Klienten machten Angaben zu Erfolgskriterien

Als Ergebnis für die Inhalte von Coaching-Weiterbildungen<sup>86</sup> kommt Schmidt zu dem Schluss, dass eine fundierte Weiterbildung für Coaches wichtig ist und Beziehungsgestaltungskompetenzen vermitteln sollte. Wichtig ist in besonderem Maße auch die Qualifikation des Coaches, insbesondere bzgl. der sozialen Kompetenz:

*„Alle vier [...] vorgestellten Qualifikationen des Coachs (persönlich, fachlich, methodisch und sozial) scheinen eine Rolle für den Coachingerfolg zu spielen. Dies sollte bei Coaching-Ausbildungen berücksichtigt werden. Der sozialen Kompetenz scheint [...] die größte Bedeutung zuzukommen.“* (Schmidt, 2003, S. 130).

**Tabelle 13: Zusammenfassung der Misserfolgskriterien beim Einzel-Coaching (nach Schmidt, 2003, S. 109)**

Misserfolgskriterium	Kriterien
Misserfolgskriterien der Strukturqualität Coach	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coach = selbstherrlich</li> <li>• unflexibler Coach, der nach Schema F vorgeht</li> <li>• Missbrauch des Vertrauens</li> <li>• Coach kommt nicht auf den Punkt</li> <li>• Fanatischer Eifer (Missionieren)</li> </ul>
Misserfolgskriterien der Prozessqualität	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coach erkennt nicht, dass er inkompetent bzgl. des Anliegens ist</li> <li>• Fehlen des Arbeitens an konkreten Zielen</li> <li>• Methoden sind für das Anliegen und den Coachingnehmer nicht adäquat</li> <li>• Verletzung von Spielregeln</li> <li>• Methodenvermittlung</li> <li>• Destabilisierung am Schluss des Coachings</li> </ul>
Misserfolgskriterien der Strukturqualität Coachingnehmer	<ul style="list-style-type: none"> <li>• keine Reflexion</li> <li>• keine Verantwortungsübernahme</li> <li>• falsche Erwartungen</li> <li>• Nichtbereitschaft zur aktiven Mitarbeit</li> <li>• nicht vorhandene Selbstregulationsfähigkeit</li> </ul>
Misserfolgskriterien der Strukturqualität Beziehung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• fehlende Wellenlänge</li> <li>• fehlendes Vertrauen</li> <li>• fehlende Offenheit</li> <li>• fehlende Transparenz</li> <li>• gegenseitige Vertrauensbrüche</li> </ul>
Misserfolgskriterien der Strukturqualität berufliches System	<ul style="list-style-type: none"> <li>• erzwungenes Coaching</li> <li>• Verknüpfung mit Zielvereinbarung im beruflichen System</li> <li>• Stigmatisierung der Coachingnehmer als Versager</li> </ul>

Neben den Erfolgskriterien und Erfolgsfaktoren hat Schmidt (2003, S. 104 ff.) darüber hinaus auch Misserfolgskriterien und -faktoren im Einzel-Coaching analysiert. Die Misserfolgskriterien der Ergebnisqualität sind aus Sicht der Klienten (ebenda, S. 108):

- Nichterreicherung der Ziele
- Keine Verhaltensänderung
- Keine Verhaltensverbesserung

<sup>86</sup> Schmidt verwendet die Begriffe „Coaching-Ausbildung“ im Sinne von Coaching-Weiterbildung.

- Verschlechterung (des Problems)
- Kein Erkenntnisgewinn
- Misslungener Transfer in berufliches und/oder privates System
- Ergebnis: Coach lernt mehr als Klient

Als weitere Misserfolgskriterien konnte Schmidt auch für die Qualitätsdimensionen der Strukturqualität – untergliedert in die Strukturqualität bzgl. Coach, Klient, Beziehung und des beruflichen Systems – und der Prozessqualität finden. Als wichtigste Ursache für den Misserfolg im Coaching wird der Coach angesehen, es folgen Aussagen zur Prozessqualität, zum Coachingnehmer, der Beziehung und dem beruflichen System (s. Tabelle 13).

Insgesamt gesehen stellt die Arbeit von Schmidt eine wertvolle Grundlagenarbeit zur Fundierung der des organisationsinternen und -externen Einzel-Coachings dar, denn sie ergänzte die qualitativen Analysen von Heß und Roth (2001) und Antonczyk (2001) durch eine der ersten<sup>87</sup> quantitativen Untersuchungen bzw. Auswertungen im deutschsprachigen Raum mittels Hauptkomponentenanalyse und der Berechnung multipler Regressionen. Die Ergebnisse bestätigen und präzisieren die qualitativen Analysen überwiegend. Die wichtigsten Faktoren für ein erfolgreiches Coaching sind die Qualifikation – hier insbesondere seine Sozialkompetenz – und des Involvement des Coachs.

#### 4.2.1.4 Mäthner und Jansen (2003)

Mäthner und Jansen (2003) haben in ihrer Diplomarbeit „*Wirksamkeit und Qualität im Coaching. Coaching aus der Perspektive von Coaches und Klienten*“ – die auch die Grundlage für die Veröffentlichungen von Jansen, Mäthner und Bachmann (2003; 2004) und Mäthner, Jansen und Bachmann (2005) war – Effekte, Einflussgrößen und Wirkzusammenhänge im Coaching-Prozess aus der Sicht von organisationsexternen Coaches als auch aus der von Klienten analysiert.<sup>88</sup> Dazu wurden 89 Coaches und 74 Klienten schriftlich per Fragebogen befragt. Aus diesen konnten zudem 36 Matches<sup>89</sup> (Angaben von Coaches mit den Angaben ihrer dazugehörigen Klienten) gebildet werden. Die erhobenen Daten wurden qualitativ und quantitativ ausgewertet (Jansen, Mäthner & Bachmann, 2003).<sup>90</sup>

Im Ergebnis zeigt sich, dass Coaching eine Maßnahme darstellt, die zu vielfältigen Wirkungen führen kann. Nach den Angaben von Coaches als auch Klienten sind die wesentlichen Wirkungen von Coaching wie folgt zu beschreiben:

- Verbesserung der Reflexion (Selbstreflexion, Rollenklärung, Perspektivwechsel, Zielfindung und Prioritätensetzung).
- Positive Veränderung des Verhaltens (Führungskompetenz, Konfliktmanagement, Kommunikationsfähigkeit, Selbstdarstellung bzw. Auftreten, Entscheidungsfähigkeit und Zeitmanagement).
- Persönlichkeitsentwicklung (Selbstbewusstsein, Selbstsicherheit und Motivation)
- Verbesserung interpersonaler Beziehungen (gelöste Konflikte, verbessertes Verständnis im Umgang mit anderen Personen)
- Steigerung des Wohlbefindens (Umgang mit Stress, Abbau von Ängsten, Zunahme von Gelassenheit)

<sup>87</sup> Schmidt weist darauf hin, dass nach ihrer Kenntnis bis zum Zeitpunkt der Veröffentlichung ihrer Arbeit „keine vergleichbare, quantitativ-evaluative Studie zu Erfolgsfaktoren bei externem und internem Einzel-Coaching im deutschen Sprachraum“ existierte (ebenda, S. 135).

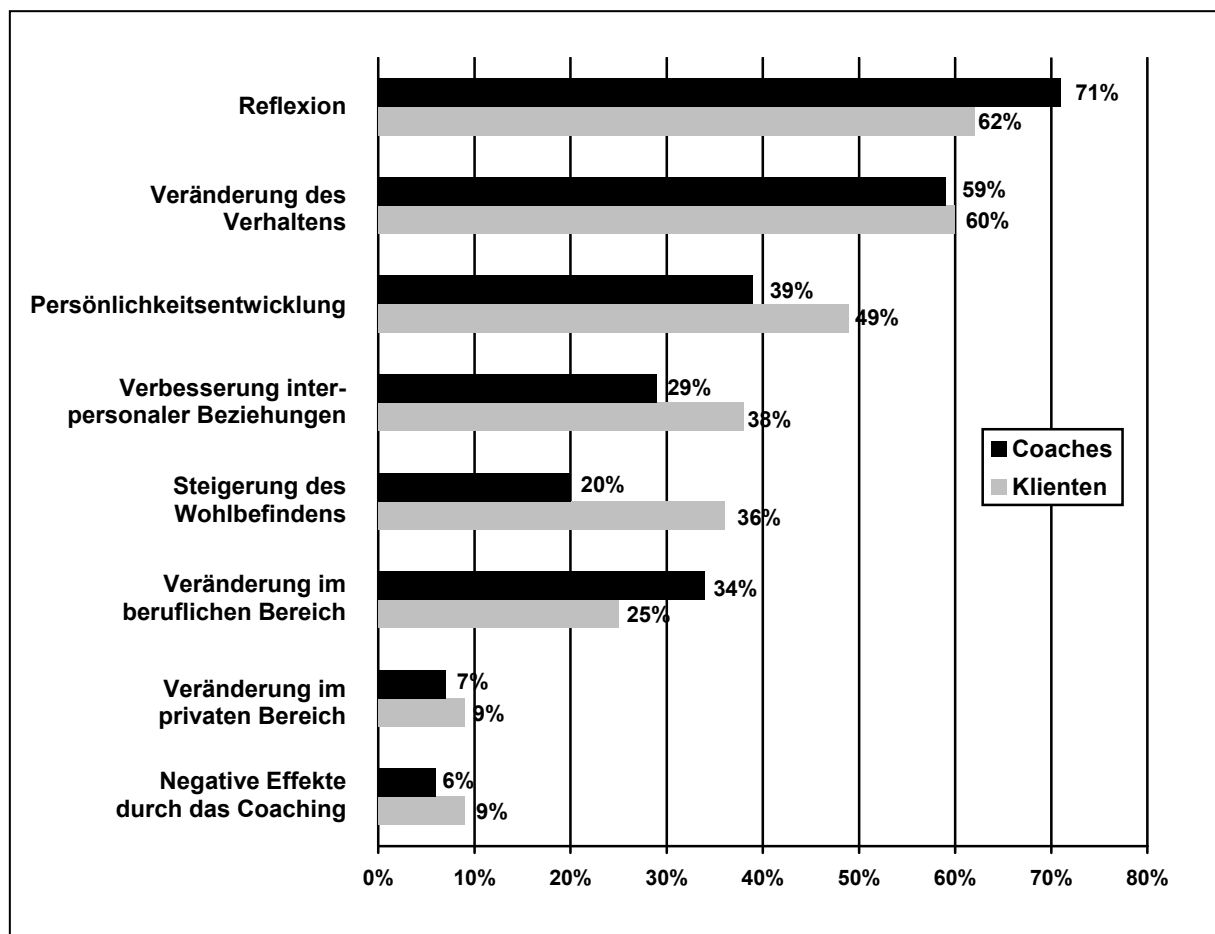
<sup>88</sup> Die Untersuchung wurde offenbar ohne die Kenntnis der Arbeit von Schmidt (2003) vorgenommen, da sich diese zeitlich überschneiden haben. Dies gilt andersherum auch für die Arbeit von Schmidt, die ohne Bezug auf Mäthner und Jansen (2003) erfolgte.

<sup>89</sup> Von den Autoren auch „Dyaden“ genannt (Jansen, Mäthner & Bachmann, 2004).

<sup>90</sup> Die quantitative Auswertung bestand überwiegend aus Berechnungen von t-Tests und multipler Regressionen. Die qualitative Analyse geschah mittels der Inhaltsanalyse nach Lamnek (1989), basierend auf den Empfehlungen von Mayring (1990) (Jansen, Mäthner & Bachmann, 2004, S. 76 ff.).

- Veränderung im beruflichen Bereich (berufliche Neuorientierung, verbesserte Bewältigung beruflicher Aufgaben)
- Veränderung im privaten Bereich (z. B. Harmonisierung von Ehe- und Familienleben)
- Negative Effekte durch das Coaching (z. B. gesteigerte Unsicherheit)

(Jansen, Mäthner & Bachmann, 2004, S. 110 f.). Abbildung 4 zeigt die Häufigkeit dieser Wirkungen von Coaching aus der Perspektive von Coaches und Klienten. Deutliche Abweichungen von mehr als zehn oder mehr Prozent erhaben sich nur bei der Persönlichkeitsentwicklung – hier schätzen Klienten den Effekt größer ein als Coaches – und bei der Steigerung des Wohlbefindens, die ebenfalls von den Klienten größer als von den Coaches eingeschätzt wird.



Datenbasis: 70 Coaches (190 Nennungen), 53 Klienten (164 Nennungen); Mehrfachnennungen waren möglich

**Abbildung 4: Häufigkeiten der Wirkungen von Coaching nach Mäthner, Jansen und Bachmann (2005, S. 63)**

Versucht man die Wirksamkeit von Coaching zu quantifizieren, ist das Ergebnis auf der Basis der erhobenen Daten als überaus positiv einzuschätzen:

„Wird die *Erreichung des wichtigsten Ziels* als Kriterium zur Beurteilung der Wirksamkeit angelegt, so beträgt die Erfolgsquote von Coaching nach Aussage der Klienten sogar 90 %“ (Jansen, Mäthner & Bachmann, 2003, S. 250) [Hervorhebung im Original].

Jansen, Mäthner und Bachmann (2004, S. 119) unterscheiden wir Bereiche von Wirkungen im bzw. durch ein Coaching (s. Tabelle 14):

- Emotionale Wirkungen (emotional Entlastung der Klienten, gesteigertes Selbstwertgefühl, mehr Zufriedenheit sowie sich besser zu fühlen),



- kognitive Wirkungen (mehr Bewusstsein der Klienten über ihre Stärken und Schwächen, Einstellungsveränderung, mehr Klarheit über ihre Situation, mehr Verständnis für andere Personen),
- verhaltensorientierte Wirkungen (gezieltere Nutzung von Fähigkeiten und Fertigkeiten, Steigerung beruflicher Leistung, Abbau unerwünschter Verhaltensweisen sowie der Aufbau neuer Verhaltensweisen) und die
- Zielerreichung (es konnten mehrere Ziele angegeben werden).

**Tabelle 14: Wirkungen und Einflussgrößen im Coaching (Jansen, Mäthner & Bachmann, 2003, S. 251 f.).**

<b>Wirkung</b>	<b>Einflussgrößen</b>
Emotionale Wirkungen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Emotionale Wirkungen lassen sich durch verbalorientierte Techniken und die Beziehung vorhersagen</li> <li>• Partizipation bei der Vorgehensweise sowie Leidensdruck leisten ebenfalls einen Beitrag zur Vorhersage von Emotionalen Wirkungen</li> </ul>
Kognitive Wirkungen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbalorientierte Techniken, die Anzahl der Sitzungen, die Beziehung sowie die Partizipation bei der Vorgehensweise leisten einen Beitrag zur Aufklärung der kognitiven Wirkungen</li> </ul>
Verhaltensorientierte Wirkungen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verhaltensbezogene Wirkungen werden durch verhaltensorientierte Methoden und die Beziehung vorhergesagt</li> <li>• Darüber hinaus leistet die Partizipation bei der Vorgehensweise, die Veränderungsmotivation sowie Transparenz des Konzepts einen Beitrag zur Aufklärung der verhaltensbezogenen Wirkungen</li> </ul>
Zielerreichung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Zielerreichung wird durch die Beziehung bzw. die Partizipation bei der Vorgehensweise vorhergesagt</li> <li>• Zielkonkretisierung leistet keinen Beitrag zur Vorhersage der Zielerreichung</li> </ul>
Zufriedenheit	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Zufriedenheit wird durch die Beziehung in Kombination mit der Partizipation bei der Vorgehensweise vorhergesagt</li> <li>• Eine abweichende Wahrnehmung des Coaching-Prozesses von Coach und Klient führt zu geringer Zufriedenheit</li> </ul>

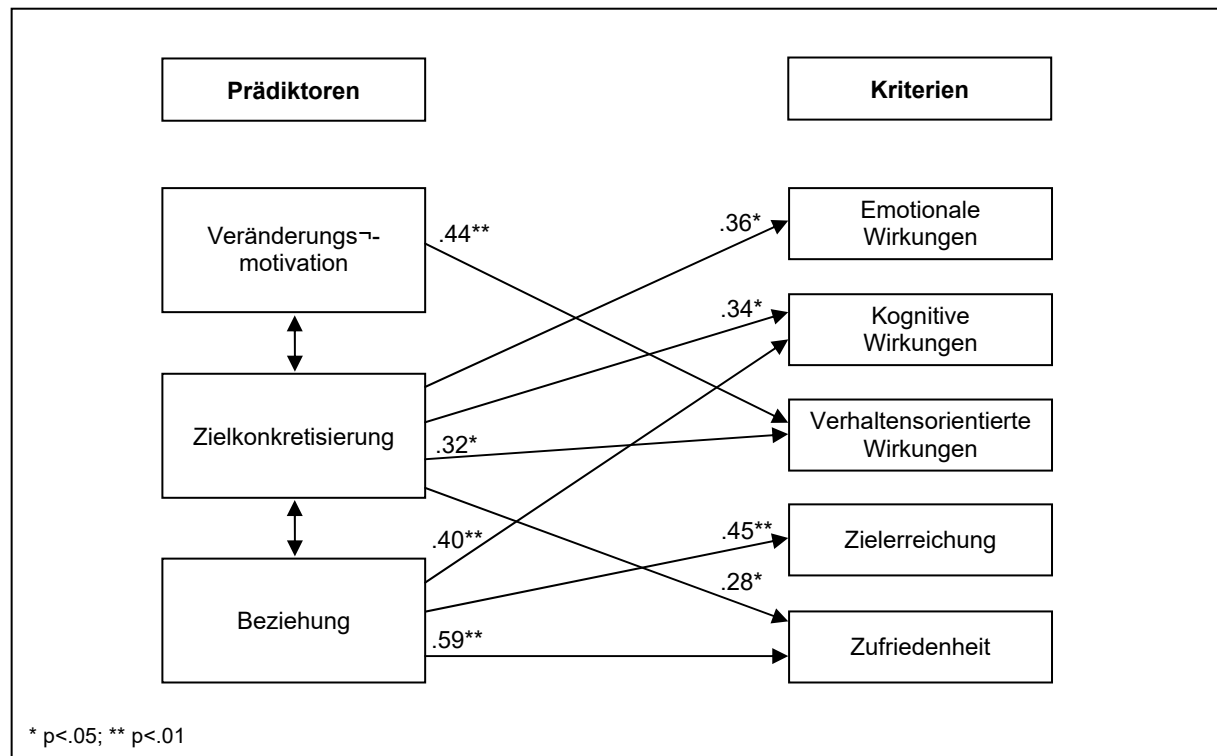
Nimmt man nur die Zufriedenheit mit dem Coaching als Evaluationskriterium, so sind nahezu alle Klienten mit ihrem Coaching zufrieden. 95 Prozent der Klienten bewerten auf einer Skala von „sehr gut“ bis „ungenügend“ das Coaching als „sehr gut“ (64 Prozent) bzw. „gut“ (31 Prozent). Vier Prozent der Klienten bewerten das Coaching als „befriedigend“ und nur ein Prozent als „ausreichend“. Die Zufriedenheit bezieht sich dabei auf den Coaching-Prozess und das Coaching-Ergebnis (Jansen, Mäthner & Bachmann, 2004, S. 117). Die Zufriedenheit lässt sich dabei tendenziell vorhersagen:

„Hinsichtlich der Zufriedenheit weisen die Ergebnisse darauf hin, dass die Beziehung in Kombination mit der Partizipation bei der Vorgehensweise einen bedeutsamen Beitrag zur Vorhersage leistet. Darüber hinaus weisen die Ergebnisse darauf hin, dass ein Zusammenhang zwischen einer abweichenden Wahrnehmung des Coaching-Prozesses durch Coach und Klient und geringer Zufriedenheit besteht“ (Jansen, Mäthner & Bachmann, 2003, S. 252).

Weitere Einflussgrößen auf die Wirkung von Coaching zeigt Tabelle 14, in der die Auswertung der Daten der Klienten und der Matches berücksichtigt wurden. Das Regressionsmodell in Abbildung 5 ist unter Auswertung der Daten aus den Matches entstanden. Es zeigt sich, dass insbesondere die Beziehung einen erheblichen (positiven) Einfluss auf die Zufriedenheit des Klienten und die Zielerreichung hat, was in Übereinstimmung mit den entsprechenden Ergebnissen aus der Psychotherapieforschung zu sehen ist (Mäthner, Jansen & Bachmann, 2005, S. 73). Auch die Zielkonkretisierung scheint unterschiedliche, positive Auswirkungen zu haben, ein

Nachweis der Wirkung auf die Zielerreichung gelang hier allerdings nicht (Jansen, Mäthner & Bachmann, 2003, S. 252.)

Bzgl. der Übereinstimmung zwischen Coach und Klient zu der Wirkung von Coaching konnte festgestellt werden, dass 81 Prozent der Matches eine hohe Übereinstimmung in ihren Antworten aufwiesen. Im Durchschnitt unterscheiden sich die Einschätzungen von Coaches und Klienten bei den Matches zur allgemeinen Wirkung von Coaching nicht (Jansen, Mäthner & Bachmann, 2004, S. 119).



**Abbildung 5: Darstellung des Regressionsmodells mit von den Prädiktoren ausgehenden  $\beta$ -Gewichten nach Mäthner, Jansen und Bachmann (2005, S. 69)**

Insgesamt gesehen ist die Arbeit von Mäthner und Jansen (2003) von grundlegender Bedeutung, da nicht nur die Angaben von Coaches und Klienten, sondern auch Matches von diesen erfasst und ausgewertet wurden. Wenngleich nur 36 Matches vorlagen, konnten damit mögliche Einflussgrößen bzw. Prädiktoren für die Wirkungen von Coaching strukturiert erfasst werden. Auch der Vergleich der Wirkungen aus der Perspektive von Coaches und Klienten, hilft, die Wirkungsweisen von Coaching inhaltlich besser zu verstehen und zu quantifizieren. Dennoch muss die Interpretation der Ergebnisse auch unter dem Gesichtspunkt erfolgen, dass im Rahmen der Untersuchung keine Kontrollgruppe zum Vergleich vorlag und die Befragung nur einmalig nach dem Ende des Coachings vorgenommen wurde, was zu Erinnerungs- und Gedächtniseffekten führen kann und Kausalaussagen erschwert (Mäthner, Jansen & Bachmann, 2005, S. 73 f.).

#### 4.2.1.5 Brauer (2004)

Brauer (2004) hat in ihrer Diplomarbeit<sup>91</sup> „Coaching: Eine empirische Untersuchung zu Zielsetzung, Intervention und Coaching-Erfolg“ 93 Coaching-Klienten schriftlich via Fragebogen zu den Phasen und dem Nutzen von Coaching befragt<sup>92</sup> und die Ergebnisse quantitativ ausgewertet, um Einflussfaktoren der

<sup>91</sup> Auf Basis der Diplomarbeit erschien der Artikel „Wie Zielvereinbarungen im Coaching helfen“ (Brauer, 2005) und das Buch „Zielvereinbarungen beim Coaching. Eine empirische Untersuchung aus Kundensicht“ (Brauer, 2006).

<sup>92</sup> Insgesamt konnten die Angaben von 106 Klienten gewonnen werden. Da 13 von diesen das Coaching noch nicht abgeschlossen hatten, wurden ihre Angaben für die weitere Auswertung nicht berücksichtigt.

Zielerreichung zu explorieren. Die Arbeit berücksichtigt die Ergebnisse von Heß und Roth (2001) und von Schmidt (2003). Die theoretische Grundlage der Arbeit von Brauer bildet dabei die Zielsetzungstheorie von Locke und Latham (1984).

*„Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, den Einfluss unterschiedlicher Gestaltungsformen der Phasen Zielsetzung und Interventionen und deren Einfluss auf die Zielerreichung zu untersuchen sowie den Erfolg von Coaching zu evaluieren“* (Brauer, 2004, S. 49).

Die Zielerreichung wurde dabei in dem eigens konstruierten Fragebogen so operationalisiert, dass zum einen die Frage *„Inwieweit wurden die im Coaching formulierten Ziel insgesamt tatsächlich erreicht?“* gestellt wurde und zum anderen eine differenzierte Abfrage unterschiedlicher Ziele bzgl. ihres Zielerreichungsgrades vorgenommen wurde (ebenda, S. 59). Der Coaching-Erfolg wurde in Anlehnung an das Modell von Kirkpatrick (1977, 1983) und den Erfolgsbegriff von Arnold (1996) durch vier Kriterien erfasst:

- Das Ausmaß der Zielerreichung,
- die Zufriedenheit mit dem Coaching,
- die Nachhaltigkeit der erreichten Ziele und
- die Einschätzung des betriebswirtschaftlichen Nutzens durch das Coaching.

(ebenda, S. 60).

Zur Einschätzung der Güte des Fragebogens wurden die Reliabilitäten in Form von Cronbachs  $\alpha$  von fünf im Fragebogen enthaltenden Skalen (die Einbindung des Vorgesetzten, die Zielspezifizierung, die Zielerreichungskontrolle, die Zufriedenheit und der Coaching-Erfolg) berechnet. Die Reliabilitäten der Skalen weisen  $\alpha$ -Werte in einem Bereich von 0,80–0,86 auf, so dass von einer guten Zuverlässigkeit der Skalen ausgegangen werden kann (ebenda, S. 65 f.)

Mit Hilfe der Berechnung von t-Tests konnte Brauer im Ergebnis feststellen, dass weder durch die Freiwilligkeit des Klienten noch durch die Einbindung des Vorgesetzten ein signifikanter Einfluss auf die Zielbindung festzustellen war. Auch hatte die Zielschwierigkeit keinen signifikanten Einfluss auf die Zielerreichung. Jedoch hatten die Zielspezifität<sup>93</sup>, die Zielerreichungskontrolle und die Zielbindung einen jeweils hoch signifikanten ( $p < 0,01$ ) Einfluss auf die Zielerreichung. Ein Einfluss der Einbindung des Vorgesetzten auf die Zielerreichung konnte allerdings nicht festgestellt werden (ebenda, S. 75–78).

Auf der Basis einer Hauptkomponentenanalyse mit Varimaxrotation hat Brauer die zum Coaching führenden Anliegen der Klienten analysiert und konnte dabei vier Faktoren extrahieren:

*„Während der erste Faktor inhaltlich Aspekte der Wirkung des Klienten auf seine Umwelt umfasst, fokussiert der zweite Faktor Belange des Klienten im Hinblick auf seine innere Befindlichkeit. [...] Während der dritte Faktor Anliegen umfasst, die eine berufliche Orientierung auf i. d. R. gleicher hierarchischer Ebene implizieren, bezieht sich die Weiterentwicklung als vierter Faktor auf die Vorbereitung des Klienten auf eine nächsthöhere hierarchische Ebene“* (ebenda, S. 80).

Bzgl. der Häufigkeit der im Coaching eingesetzten Methoden konnte festgestellt werden, dass diese im Einklang mit einer von Brauer durchgeführten Literaturanalyse standen (s. Abbildung 6). Häufig bis sehr häufig werden demnach im Coaching Reflexion, Unterstützung/Entlastung schaffen, Zuhören und die Beziehungsgestaltung von den Klienten wahrgenommen. Lediglich Schattentage/Shadowing<sup>94</sup> wurden so gut wie gar nicht im Coaching der befragten Klienten eingesetzt (ebenda, S. 82).

Die Berechnung einfacher Regressionen zeigt darüber hinaus, dass die sechs Methoden Unterstützung/Entlastung schaffen, Beziehungsgestaltung, (Bedeutungen) Klären, Zuhören, Vermittlung von Techniken und Training/Simulation mit  $\beta$ -Gewichten zwischen 0,442 und 0,256 als Prädiktoren einen signifikant positiven Einfluss auf die Zielerreichung als Kriterium haben ( $p < 0,01$ )<sup>95</sup>. Allerdings lassen die  $\beta$ -Gewichte nur

<sup>93</sup> Gemeint sind hiermit das Herausarbeiten und Formulieren spezifischer Ziele.

<sup>94</sup> Vgl. Mahlmann (2002).

<sup>95</sup> Lediglich bei der Methode „Training/Simulation“ ist  $p = 0,014$ .

einen mittleren Effekt erkennen die und die Varianzaufklärung ist eher gering. Dafür gehören die die am häufigsten eingesetzten Methoden zu den Prädiktoren (ebenda, S. 83 f.).

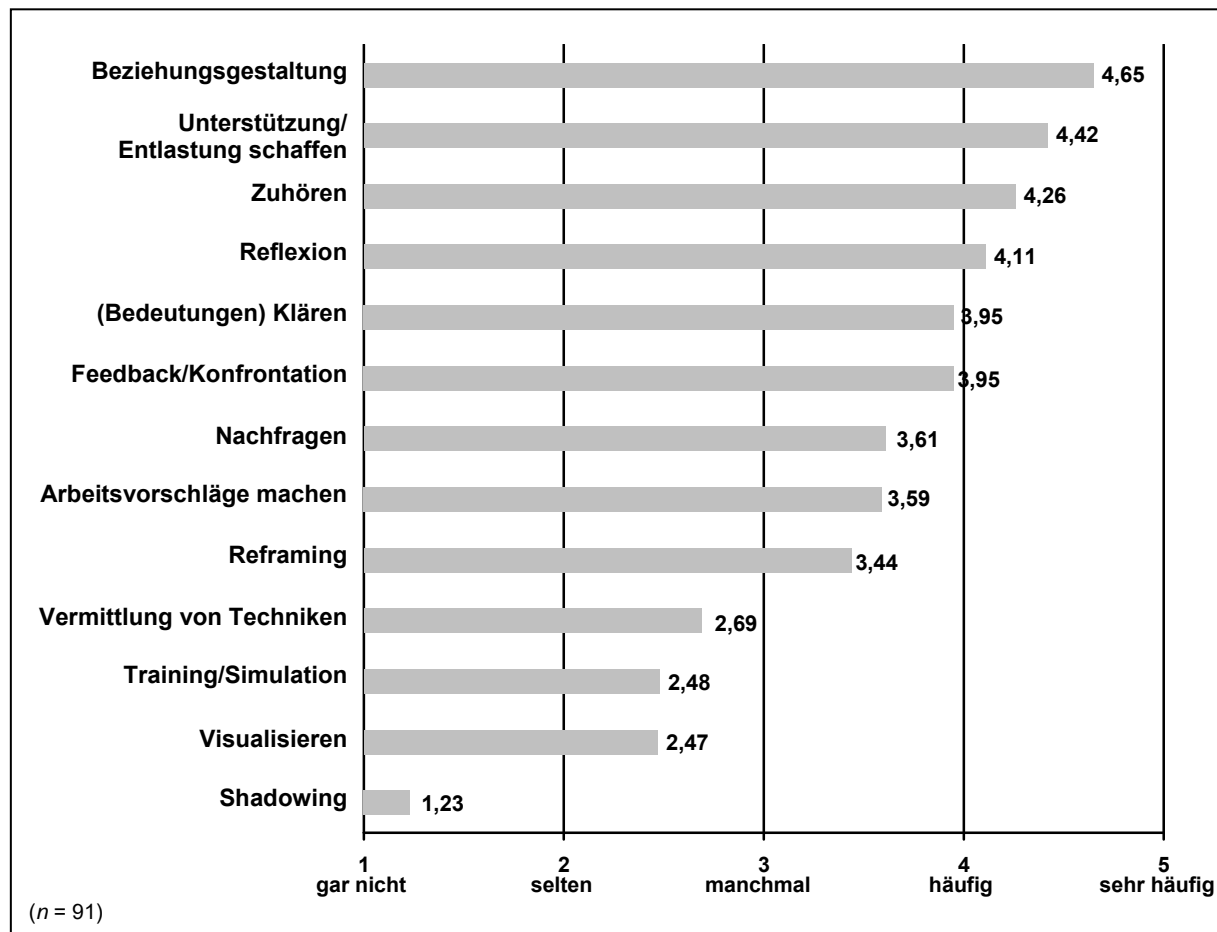


Abbildung 6: Häufigkeit der im Coaching eingesetzten Methoden (Brauer, 2004, S. 82)

Als Ergebnis der Berechnung multipler Regressionen konnte Brauer zudem feststellen, dass die Zielspezifität und die Zielbindung einen signifikanten ( $p < 0,05$ ) und die Zielerreichungskontrolle einen hochsignifikanten ( $p < 0,01$ ) positiven Einfluss als Prädiktoren auf das Kriterium der Zielerreichung haben (ebenda, S. 85 ff.).

Eine differenzierte Analyse des Einflusses der Coaching-Methoden auf die Prädiktoren zeigt, dass durch eine Intensivierung der Methode „Zuhören“ der Zusammenhang zwischen der Zielspezifität und der Zielerreichung stärker wird, während sich der Zusammenhang zwischen der Zielerreichungskontrolle und der Zielerreichung abschwächt (ebenda, S. 86). Die Methode „Feedback/Konfrontation“ wirkt hingegen negativ auf den Zusammenhang zwischen der Zielspezifität und der Zielerreichung (ebenda, S. 87), Entsprechendes gilt für „Training/Simulation“ und „Beziehungsgestaltung“ (ebenda, S. 89 f.). Die Methode „(Bedeutungen) Klären“ wirkt schwach positiv auf den Zusammenhang zwischen der Zielspezifität und der Zielerreichung und schwach negativ auf den Zusammenhang zwischen der Zielerreichungskontrolle und der Zielerreichung. Die Methode „Reflexion“ wirkt schwach positiv auf den Zusammenhang zwischen der Zielerreichungskontrolle und der Zielerreichung (ebenda, S. 88).

Die Auswertung des Einflusses von Coaching auf den konkreten Nutzen für den Klienten zeigt tendenziell positive Effekte, die bzgl. der Karriereberatung bzw. Hilfestellung bei Veränderungsvorhaben, bei der Vorbereitung auf neue Arbeitsanforderungen, der Verbesserung des Umgangs mit Anderen, der Unterstützung bei wichtigen Entscheidungen, der Klärung der beruflichen Rolle, der Verbesserung der Führungskompetenzen und der Lösung von Konflikten, aber als Hilfe bei privaten Problemen am deutlichsten ausgeprägt sind. Die Unterschiede zwischen diesen acht und fünf weiteren Bereichen (Steigerung der Motivation bzw.

Arbeitszufriedenheit, Leistungssteigerung bzw. Verbesserung der Arbeitsqualität, Bewältigung von Stress bzw. Überlastungsgefühlen, Ausgleich schaffen zwischen Arbeit und Freizeit und Vorbereitung auf Strukturveränderungen im Unternehmen) sind allerdings nicht sehr groß (ebenda, S. 91).

Eine Beurteilung des Coaching-Erfolgs zeigt, dass nach den fünf Kriterien Zufriedenheit, persönlicher Nutzen, Nachhaltigkeit, Zielerreichung und betriebswirtschaftlicher Nutzen ein deutlich positiver Effekt verzeichnet werden kann, der bei der Zufriedenheit am stärksten ist. Zusammengenommen wird der Coaching-Erfolg als hoch beurteilt (ebenda, S. 91 f.).

Als weitere Ergebnisse konnte Brauer feststellen, dass die Coaching-Variante, das Geschlecht des Coachs, das Geschlecht des Klienten, die Position des Klienten sowie die Häufigkeit, Dauer und Frequenz der Coaching-Sitzungen keinen signifikanten Zusammenhang mit der Zielerreichung erkennen lassen (ebenda, S. 93).

Insgesamt gesehen zeigt die Arbeit von Brauer deutliche Belege dafür, dass Coaching zielorientiert praktiziert wird und die regelmäßige Zielerreichungskontrolle als regulärer Teil des Coaching-Prozesses angesehen werden kann. Die Anlässe für Coachings, häufig eingesetzte Methoden und deren Einfluss auf die Zielerreichung wurden differenziert analysiert und Belege für den Nutzen bzw. Erfolg des Coachings gesammelt. Der Arbeit von Brauer kann daher ebenfalls eine grundlegende Bedeutung zugemessen werden.

## 4.2.2 Untersuchungen von Coaching-Weiterbildungen

### 4.2.2.1 Ludwig (2004)

Ludwig (2004) hat in ihrer Diplomarbeit „*Der Kundennutzen unterschiedlicher Coaching-Konzepte für die Teilnehmer verschiedener Ausbildungen zum Coach*“ jeweils zwei Teilnehmer<sup>96</sup> von vier Coaching-Weiterbildungseinrichtungen schriftlich mit Hilfe eines Fragebogens<sup>97</sup> per E-Mail befragt, in welchem Ausmaß die Weiterbildung den Ansprüchen der Teilnehmer entsprach und diverse Merkmalsausprägungen erfüllte (ebenda, S. 3 ff.).

Das Ziel der Untersuchung richtet sich bei Ludwig nicht auf die Coaching-Beziehung und die dabei wesentlichen Erfolgsfaktoren bzw. Qualitätskriterien, sondern auf eine Überprüfung des Ausmaßes der Möglichkeit, im Rahmen der Weiterbildung individuelle Coaching-Konzepte zu entwickeln und ob die für die Tätigkeit als Coach notwendigen Kompetenzen erworben werden können:

*„Ziel dieser Diplomarbeit ist es, in einer exemplarischen Untersuchung herauszustellen, inwiefern unterschiedliche Coaching-Ausbildungen mit ihren Ausbildungskonzepten den individuellen Ansprüchen und Bedürfnissen ihrer Teilnehmer trotz fehlender Standards und Ausbildungskriterien gerecht werden und damit den Nutzen zu ermitteln, den diese Teilnehmer aus ihren Ausbildungen und dem dabei vermittelten Coaching-Konzept ziehen können. Während sich die bisherigen wissenschaftlichen Untersuchungen auf dem Gebiet des Coaching überwiegend der Qualitätsbestimmung einer Coaching-Beziehung und der dabei ausschlaggebenden Erfolgsfaktoren zuwenden, wird hierbei als innovativer Ansatz der Erwerb der dafür erforderlichen Kompetenzen untersucht“ (Ludwig, 2004, S. 3).*

Die Auswahl der vier Coaching-Weiterbildungseinrichtungen erfolgte nach den Gesichtspunkten, dass diese sich an qualitätssichernden Grundsätzen orientieren, eine Weiterbildung im Sinne der Coaching-Definition von Ludwig (2004, S. 11 f.) anbieten<sup>98</sup>, sich von esoterischen Praktiken distanzieren und ein unterschiedliches Angebot aufweisen. Es wurden zur Differenzierung des vorhandenen Marktangebotes bzw. um möglichst unterschiedliche Qualifizierungswege berücksichtigen zu können, vier verschiedene Institute ausgewählt, die

---

<sup>96</sup> Es wurden fünf Männer und drei Frauen befragt, die im Zeitraum von 2000 bis 2004 eine vorab ausgewählte Coaching-Weiterbildung absolviert hatten. Das Alter der befragten Personen lag zwischen 34 und 54 Jahren.

<sup>97</sup> Die geschlossenen 13 Fragen des Fragebogens hatten Ordinalskalenniveau (Noten von 1 bis 6 nach deutschem Schulsystem), hinzu kamen fünf offene Fragen (Ludwig, 2004, S. 33 f.).

<sup>98</sup> Diese Definition entspricht der von Rauen (2003b, S. 2 f.).

eine Ausbildung<sup>99</sup>, eine Fortbildung, einen Studiengang und eine IHK-zertifizierte akademische Weiterbildung anbieten (Ludwig, 2004, S. 18).

Abgefragt wurden von Ludwig folgende Merkmalsausprägungen:

- *Klarheit des Coaching-Begriffs* in der Coaching-Weiterbildung
- Vermittelte *psychosoziale Kompetenzen*
- Vermittelte (*betriebs-)*wirtschaftliche *Kompetenzen*
- *Persönliche Kompetenzen* (u. a. Kommunikationsfähigkeit, Wahrnehmungsfähigkeit, realistische Selbsteinschätzung, inhaltliche und geistige Flexibilität)
- *Praxisbezug* (u. a. praktische Umsetzbarkeit, Transfer des Gelernten in den Berufsalltag, Erlernen von Methoden, Vorbereitung auf die Tätigkeit als Coach)
- *Persönliche Ausrichtung* (u. a. Berücksichtigung individueller Stärken und Schwächen, Klärung der eigenen Rolle als Coach)
- *Flexibilität* (Eingehen auf individuelle Wünsche von Coaching-Klienten, Umgang mit unterschiedlichen Klienten)
- *Marktorientierung* (u. a. Differenzierung von anderen Coaching-Angeboten, Spezialisierung und Platzierung zur Zielgruppe, Überprüfung des Konzepts auf Anwendbarkeit)
- *Vorbereitung auf die Selbständigkeit* (u. a. Führen eines Coaching-Büros, Kontaktaufnahme mit dem Klienten, Kontraktschließung)
- *Inhalte* (in welchem Ausmaß klärt das eigenen Coaching-Konzept u. a. eingesetzte Methoden und Techniken, Prozessabläufe, Wirkungszusammenhänge, Menschenbild und Werte)
- *Transparenz* (Nachvollziehbarkeit und Verständlichkeit der Inhalte für den Klienten)
- *Erfahrung* (u. a. Zufriedenheit mit der Ausbildung und dem Konzept, Zufriedenheit der Klienten, Vorhandensein von Empfehlungen und Reklamationen)
- *Gesamteindruck* (Selbsteinschätzung des Nutzens, Darstellung des größten Nutzens, individuelle Bedürfnisbefriedigung)

(ebenda, S. 26–32).

Zur Einordnung der Befragungsergebnisse wurden von Ludwig diese gemittelt mit einem aus der Literatur zusammengestellten Kriterienkatalog abgeglichen und gewichtet. Der Hintergrund der Gewichtung wird jedoch nur oberflächlich begründet und erscheint nicht ausreichend theoretisch fundiert. Die Untersuchung sollte daher eher als qualitative statt als quantitative Analyse angesehen werden. Auf eine nähere Darstellung von Mittelwerten wird hier daher verzichtet. Im Ergebnis attestiert Ludwig „*dass die befragten Teilnehmer zum Großteil mit ihrer jeweils absolvierten Ausbildung und dem dabei entwickelten Coaching-Konzept zufrieden sind*“ (S. 42).

Obwohl die Ergebnisse der Untersuchung aufgrund der kleinen Stichprobe an Personen bzw. Coaching-Weiterbildungsinstituten bestenfalls Pilotcharakter haben können und als eingeschränkt gültig angesehen werden sollten, zeigen sie eine positive qualitative Tendenz. Hilfreich zur Einschätzung der Qualität von Coaching-Weiterbildungen bleibt jedoch der von Ludwig erstellte Kriterienkatalog für die Merkmalsausprägungen.

#### 4.2.2.2 Möller und Drexler (2008; 2011)

Möller und Drexler haben das „*Innsbrucker Modell zur Evaluation von Coachingsausbildungen*“<sup>100</sup> entwickelt (Möller & Drexler, 2008) und im Rahmen einer Studie mit der Absicht des Bildungscontrollings modifiziert

<sup>99</sup> Ludwig (2004) verwendet für den Begriff der Coaching-Weiterbildung den Begriff „Coaching-Ausbildung“ bzw. „Ausbildung“.

<sup>100</sup> Möller und Drexler, 2008; 2011) verwenden für den Begriff der Coaching-Weiterbildung den Begriff „Coachingsausbildung“.

eingesetzt (Möller & Drexler, 2011). Dabei handelt es sich um ein Verfahren, das mit Hilfe von prä-post-Messungen mit psychometrischen und projektiven Instrumenten und während der Weiterbildung einzusetzen Erhebungen die Kompetenzentwicklung der Teilnehmer erfassen soll. Die Forschungsbegleitung erstreckte sich auf eine Coaching-Weiterbildung an der Universität Innsbruck mit 17 Teilnehmern, die an neun Wochenendeinheiten stattfand (Möller & Drexler, 2011, S. 120).

Die Studie war resultat- und verlaufsorientiert ausgerichtet und verfolgte mehrere Ziele bzw. diente zur Klärung folgender Forschungsfragen:

*„Wie verändert sich das theoretische Wissen der Ausbildungskandidatinnen im Verlauf der Coachingsausbildung? Welche Unterschiede an Fähigkeiten und Persönlichkeitsmerkmalen weisen AnfängerInnen und AbsolventInnen auf? Welchen Stellenwert haben subjektive Selbsteinschätzungen der Teilnehmerinnen im Vergleich mit Ergebnissen die Mittels anderer Verfahren (z. B. psychometrischen Tests) gewonnen wurden?“ (Möller & Drexler, 2011, S. 121).*

Da Möller und Drexler davon ausgehen, dass die Zufriedenheitsangaben von Teilnehmer bzw. Absolventen von Coaching-Weiterbildungen „keine Evaluation im eigentlichen Sinne“ (Möller & Drexler, 2011, S. 117) darstellen und „keinerlei objektive Aussagekraft bezogen auf den Lernerfolg“<sup>101</sup> (ebenda, S. 117–118) hätten, wählten sie für ihre Studie ein quasiexperimentelles Design mit differenzierter Methodik und mehreren Messzeitpunkten. Zu Beginn der Weiterbildung wurden folgende Instrumente eingesetzt, um die Kompetenzentwicklung der Teilnehmer erfassen zu können:

- Das Skulpturieren (Arbeiten mit Ton) zur Motivationsanalyse nach Otto Scharmer.<sup>102</sup>
- Eine Arbeitsprobe in Form einer Fallbeschreibung mit spezifischen Fragestellungen.
- Ein in Zusammenarbeit mit dem Institut für Strategisches Management, Marketing und Tourismus der Universität Innsbruck selbstentwickelter Fragebogen über betriebswirtschaftliches Wissen.<sup>103</sup>
- Der computerunterstützte Affekterkennungstest FEEL.
- Das Freiburger Persönlichkeitsinventar (FPI-R).
- Ein Selbsteinschätzungsfragebogen zum Ausbildungsfortschritt.<sup>104</sup>
- Ein Fremdeinschätzungsfragebogen für Referentinnen zum Ausbildungsfortschritt der Teilnehmerinnen bzgl. aktiver Mitarbeit, Wirksamkeit der Weiterbildung für die Teilnehmer und der Eignung zur Tätigkeit als Coach.<sup>105</sup>

(ebenda, S. 123–128)

Mit Ausnahme des Skulpturierens wurden die Instrumente auch am Ende der Coaching-Weiterbildung eingesetzt. Nach jeder Wochenendeinheit der Weiterbildung wurde zudem Selbst- und Fremdeinschätzungen zum Weiterbildungsfortschritt als laufende Erhebungen eingeholt.

Im Ergebnis zeigt sich, dass mit Bezug zur Eingangsmotivation alle Teilnehmer mit ihrer Arbeitssituation unzufrieden waren und sich eine berufliche Veränderung wünschten. Neben der beruflichen Veränderung wurde überwiegend auch eine persönliche Weiterentwicklung gewünscht. Eine weiteres zentrales Motiv zeigte sich in der Absicht, andere Menschen bei deren Entwicklung begleiten zu wollen<sup>106</sup> (ebenda, S. 128).

<sup>101</sup> Lernerfolg wird hier definiert als „Kompetenzerweiterung von AusbildungskandidatInnen“ (Möller & Drexler, 2011, S. 118).

<sup>102</sup> Zur Objektivität, Validität und Reliabilität dieses projektiven Instruments machen Möller und Drexler (2008; 2011) keine Angaben. Unter Berücksichtigung der von den Autoren selbst geforderten Objektivität zur Aussagekraft, die gleichzeitig bei Zufriedenheitseinschätzungen durch Teilnehmern bezweifelt wird (Möller & Drexler, 2011, S. 117 f.), wären entsprechende Angaben bzw. die Diskussion der Testgütekriterien angezeigt gewesen.

<sup>103</sup> Der Fragebogen enthielt eine nicht näher definierte Anzahl von offenen Fragen und anzukreuzenden Items (Möller & Drexler, 2011, S. 126). Testgütekriterien zu dem Fragebogen fehlen.

<sup>104</sup> Der Fragebogen umfasste 17 Items mit einer fünfstufigen Ratingskala (Möller & Drexler, 2011, S. 127). Details zur Entwicklung und Testgütekriterien zu dem Fragebogen fehlen.

<sup>105</sup> Dieser Fragebogen wird als „kurzer Fragebogen“ beschrieben (Möller & Drexler, 2011, S. 128). Details zur Entwicklung und Testgütekriterien zu dem Fragebogen fehlen.

<sup>106</sup> Die Kombination aus eigener Unzufriedenheit und dem gleichzeitigem Wunsch, anderen Menschen bei deren Entwicklung zu unterstützen, erinnert an die „hilflosen Helfer“ von Schmidbauer (1992).

Im prä-post-Vergleich zeigten sich folgende Ergebnisse:

- Fallbeschreibungen: Die qualitative Auswertung der Fallanalysen zeigt, dass sich insbesondere die Fähigkeiten, Fälle zu analysieren, Hypothesen zu bilden und Probleme zu lösen verbessert hat (ebenda, S. 130).
- Betriebswirtschaftliches Wissen: Keine statistisch signifikanten Veränderungen (ebenda, S. 131).
- Affekterkennungstest: Keine statistisch signifikanten Veränderungen (ebenda, S. 130).
- Freiburger Persönlichkeitsinventar: Eine signifikante Erhöhung konnte bei der sozialen Orientierung, der Leistungsorientierung, der Offenheit im Antwortverhalten und bei der Extraversion festgestellt werden. Signifikant verringerte körperliche Beschwerden konnten ebenfalls festgestellt werden, sind aber möglicherweise auf mehrere Erkältungserkrankungen am Anfang der Weiterbildung zurückzuführen (ebenda, S. 129).
- Selbsteinschätzungsfragebogen: Die Einschätzungen der Teilnehmer zum empfundenen Lernerfolg zeigen, dass sich insbesondere das Analysevermögen, das Planen von Coachings, die Reflexion der eigenen Beratungsqualität, die Gesprächsführung und die Reflexion der eigenen Personen verbessert haben (s. Abbildung 7) (ebenda, S. 131 f.).
- Fremdeinschätzungsfragebogen: Keine verwertbaren Ergebnisse, da nur positive Antworten gegeben oder die Kategorie „kann ich nicht sagen“ verwendet wurde. Die Bewertungen waren praktisch ohne Varianz, so dass auf eine weitere Darstellung der Ergebnisse verzichtet wurde (ebenda, S. 132 f.).

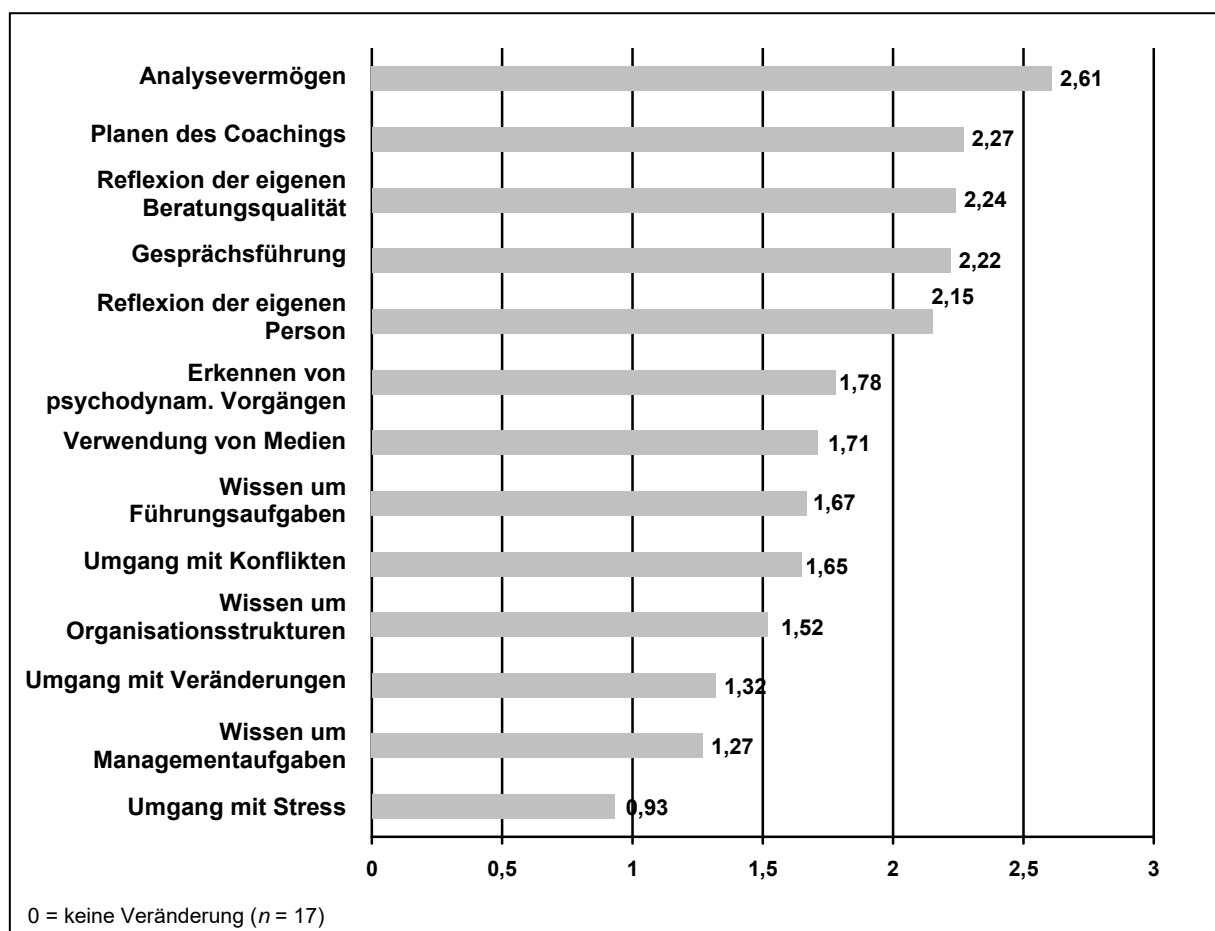


Abbildung 7: Subjektiv empfundene Veränderung nach der Coaching-Weiterbildung (Möller & Drexler, 2011, S. 132)



Obwohl Möller und Drexler wie dargestellt bezweifeln, dass die Angaben von Teilnehmern zur Zufriedenheit für die Evaluation tauglich sind, konstatieren sie in ihrer Ergebnisinterpretation: „Die Resultate der Selbsteinschätzungen deckten sich weitgehend mit den Ergebnissen der anderen Erhebungsverfahren“ (Möller & Drexler, 2011, S. 135). Somit bleibt – abgesehen von der unklaren Eignung einiger eingesetzter Messverfahren<sup>107</sup> – die Frage offen, ob die von Möller und Drexler gewählte Methodik einen zusätzlichen Nutzen im Sinne eines erweiterten oder valideren Erkenntnisraums bieten kann oder eher der Bestätigung der Selbsteinschätzungen dient (ebenda, S. 135).

Konkret einschätzbar ist der Aufwand: Er wird für die prä-post-Messungen auf insgesamt 4,5 Stunden pro Person taxiert, „für die Selbsteinschätzungen waren jeweils ca. 5 Minuten“ erforderlich (ebenda, S. 122). Eine neutrale Beurteilung des Verhältnisses von (zeitlichem) Aufwand und Nutzen scheint daher entgegen den Prämissen von Möller und Drexler eher für Selbsteinschätzungen durch Teilnehmer zu sprechen. Zumindest konnten aus den erhobenen Daten keine gegenteiligen Argumente abgeleitet werden.

Insgesamt gesehen ist der quasiexperimentelle Ansatz von Möller und Drexler mit prä-post-Messungen sinnvoll, hat aber trotz erheblichen methodischen und zeitlichen Aufwand vergleichsweise wenig zusätzliche Ergebnisse erbracht. Ursache dafür könnte sowohl die unbekannte Güte der projektiven Verfahren sein, als auch die grundsätzliche Eignung der gewählten Instrumente zur Evaluation bzw. zum Bildungscontrolling von Coaching-Weiterbildungen. Zudem fehlte zur Einordnung der Ergebnisse eine Kontrollgruppe, so dass zum Vergleich ausschließlich die unterschiedlichen Messzeitpunkte dienen konnten. Die von Möller und Drexler kritisierten subjektiven Selbsteinschätzungen haben im Rahmen ihrer Untersuchung differenzierte und widerspruchsfreie Aussagen erbracht. In der vorliegenden Form kann das „Innsbrucker Modell“ sie nicht ersetzen oder in Anspruch nehmen, „objektiver“ zu sein.

#### 4.2.2.3 Stiftung Warentest (2013a)

Die Abteilung Weiterbildungstest der Stiftung Warentest hat vom Juli 2011 bis Dezember 2012 acht Coaching-Weiterbildungsangebote mit Hilfe einer verdeckten Inanspruchnahme der Angebote durch geschulte Testpersonen überprüft. Die Überprüfung bezog sich auf den Inhalt, die Vermittlung, die Kursorganisation (Lernumgebung, Administration und Serviceleistungen) und die Kundeninformationen (Angaben zum Kurs und telefonisches Auskunftsverhalten vor der Anmeldung). Zudem wurden die in den Weiterbildungen eingesetzten Lehrmaterialien durch Fachgutachter analysiert<sup>108</sup> und die allgemeinen Geschäftsbedingungen (AGB) durch einen Rechtsgutachter nach AGB-Recht auf unzulässige Klauseln geprüft (Stiftung Warentest, 2013a).

Die Auswahl der acht Coaching-Weiterbildungen geschah anhand vorab definierter Kriterien, um möglichst typische Angebot zu überprüfen: Es sollte sich um berufsbegleitende Coaching-Qualifizierungen<sup>109</sup> handeln, deren Preis maximal 6.000 Euro (netto) beträgt, maximal ein Jahr dauert, mindestens 80 Unterrichtseinheiten umfasst und in einer Stadt mit mindestens 120.000 Einwohner angeboten wird. Themen- oder branchenspezifische Angebote, wie z. B. Vertriebs-Coaching sowie eher untypische Anbietergruppen wie Volkshochschulen, wurden nicht berücksichtigt (ebenda, S. 8).

Im Ergebnis konnte festgestellt werden, dass durch die Coaching-Weiterbildungen die persönliche Entwicklung der Teilnehmer gefördert wurde, es eine hohe Praxisorientierung im Präsenzünterricht gab und Interventionstechniken sehr ausführlich behandelt wurden, fast immer eine Prüfung am Ende stattfand, bis auf eine Weiterbildung brauchbares Lehrmaterial verwendet wurde und eine vorbildliche Organisation der Qualifizierung festgestellt werden konnte (ebenda, S. 4 ff.).<sup>110</sup>

<sup>107</sup> Coaching-Weiterbildungen dienen z. B. nicht primär zur Vermittlung betriebswirtschaftlichen Grundwissens, wie das Item „Return on Investment« ist eine andere Bezeichnung für a) Rohgewinn, b) Rentabilität, c) Liquidität“ (Möller & Drexler, 2011, S. 126) erahnen lässt.

<sup>108</sup> Analysiert wurden Inhalt, Aufbau und Gestaltung sowie die Funktionalität des Lehrmaterials. Auch wurde geprüft, ob sich das Lehrmaterial zur Vor- und Nachbereitung eignet (Stiftung Warentest, 2013a, S. 8). Präzisere Angaben zu der Analyse wurden nicht veröffentlicht.

<sup>109</sup> Der Begriff wird von der Stiftung Warentest synonym für Coaching-Weiterbildungen verwendet. „Eine Coaching-Qualifizierung ist keine Berufsausbildung, sondern eine Weiterbildung, die auf entsprechenden Vorkenntnissen aufbaut“ (Stiftung Warentest, 2013b, S. 2).

<sup>110</sup> Auf eine Benotung der Coaching-Weiterbildungen wurde verzichtet, da dies mindestens drei verdeckte Inanspruchnahmen pro Weiterbildung erfordert hätte.

**Tabelle 15: Kriterienkatalog für eine Coaching-Weiterbildung (nach Stiftung Warentest, 2013b)**

Kriterium	Erläuterung	Inhalte
<b>Teilnahme-voraussetzungen</b>	Voraussetzungen formulieren und in einem Zulassungsverfahren überprüfen	Hochschulstudium, z. B. in Psychologie, Sozial- oder Wirtschaftswissenschaften. Fähigkeit zur Selbstreflexion, Bereitschaft zur Arbeit an der Persönlichkeit und zur aktiven Mitarbeit in der Weiterbildung.
<b>Ziel</b>	Coachings im beruflichen Kontext qualifiziert durchführen können	Der Anbieter muss klar darstellen, dass die Teilnehmer nach dem Abschluss keine „fertigen“ Coachs sind, sondern weiterlernen und sich gegebenenfalls spezialisieren müssen.
<b>Umfang und Dauer</b>	Umfang in Zeitstunden, Gesamtdauer in Monaten von Anfang bis Ende	Mindestens 250 Zeitstunden Präsenzunterricht. Zusätzlich Selbststudium, Gruppenarbeiten (Peergroup-Treffen) und Praxisanteile außerhalb des Unterrichts (auch Intervention und Supervision). Gesamtdauer mindestens zwölf Monate.
<b>Inhalte</b> aus der Psychologie (insbesondere Persönlichkeits-, Kommunikations-, Organisations- und Verhaltenspsychologie) Pädagogik, Sozialwissenschaften, Betriebswirtschaft (insbesondere Organisations- und Managementlehre), Sportwissenschaften sowie Philosophie und Ethik.	Grundlagen	Definition Coaching; berufsethische Grundsätze, Werte und Haltungen des Coachs; allgemeiner Überblick über Theorie und Methodik der Prozessberatung; theoretische Grundlagen des Coachings; Überblick über allgemeine Anwendungen und Methoden des Coachings; rechtliche Rahmenbedingungen des Coachings.
	Ablauf und Phasen des Coaching-Prozesses	Erstkontakt: Vereinbaren eines strukturierten Erstgesprächs; Erstgespräch; Ziel- und Auftragsklärung; Vertragsgestaltung; Prozessgestaltung; Phasen eines Coachings; Abschluss und Transfertechniken; Evaluation.
	Settings	Einzel-Coaching; Umgang mit informellen Beratungssituationen; Unterscheidung von unternehmensexternem und unternehmensinternem Coaching; Team- und Gruppencoaching.
	Rollenkonzepte	Rollenanalyse und Rollenkompetenz; Rollenkonzepte und Haltung des Coachs; Reflexion und Entwicklung des eigenen Rollenmodells; Rollenkonzepte des Klienten im beruflichen und privaten Bezugsfeld.
	Psychologische Themen	Persönlichkeitsentwicklung und Verhaltensänderung; Potenzialanalyse und -entwicklung; Arbeit mit Emotionen im Coaching-Prozess; Abgrenzung gegenüber Psychotherapie.
	Berufliche und persönliche Veränderungsprozesse	Überblick über Lebens- und Karrierewege; Umgang mit beruflichen Übergängen und Veränderungen; strategische Karriereplanung; Führen in Veränderungsprozessen; berufliche Übergänge und Positionswechsel begleiten.
	Methoden und Techniken der Intervention im Coaching	Methoden der Situations-, Kontext- und Auftragsklärung; Personal- und systemdiagnostische Tools; Kommunikation und Interventionstechniken; Beziehungsgestaltung; Selbstreflexion und Veränderungstechniken; Stress- und Zeitmanagement; lösungsorientierte Vorgehensweisen und Techniken; Problemlösungs- und Entscheidungstechniken; fachlicher Input; Konfliktanalyse, -klärung und -lösung; Arbeit mit kreativen und demonstrativen Techniken; Medieneinsatz im Coaching.
	Persönliche und sozial-kommunikative Kompetenz	Haltung, Rolle und Selbstverständnis als Coach; Fähigkeit zur Selbst- und Fremdwahrnehmung und zur Selbstreflexion; Umgang mit eigenen Emotionen und persönlichen Verstrickungen; Aufbau und Gestaltung einer tragfähigen Beziehung im Coaching.
	Positionierung im Berufsfeld	Bereitschaft zu einer vertiefenden Professionalisierung durch den Aufbau eines Coaching-Netzwerks bzw. die Beteiligung an kollegialem Austausch zur Förderung und Qualitätssicherung eigener Professionalität, z. B. durch Super- und Intervention; Entwicklung eines individuellen Coaching-Konzepts; Entwicklung eines Marketing-Konzepts.
	Organisationstheoretische Themen im Coaching	Einführung in Theorien sozialer Systeme und Organisationstheorien; Coaching in Organisationen und Unternehmen; Coaching als Instrument der Organisationsentwicklung.
	Führung und Management	Führungsmodelle und Führungsstile; Reflexion und Entwicklung von Führungsverständnis und -kompetenz beim Klienten; Führen in Veränderungsprozessen; geschlechtsspezifische Aspekte in Führung, Kommunikation und Coaching.
	Umgang mit Krisen im Coaching	Betrachtungsmodelle für Kriseninterventionen; Umgang mit Persönlichkeitsthemen in Krisensituationen; Stress u. -management.
	Umgang mit Konflikten im Coaching	Systemanalyse und Konfliktanalyse; Formen der Konfliktbearbeitung; Konfliktmanagement.

Zusammenfassung des Kriterienkataloges der Stiftung Warentest (2013b); eigene Darstellung

Fortsetzung nächste Seite

**Tabelle 15: Kriterienkatalog für eine Coaching-Weiterbildung (nach Stiftung Warentest, 2013b) (Forts.)**

<b>Vermittlung</b>	Formen der Vermittlung im Unterricht	Vorträge, Präsentationen und/oder Diskussionen; Üben in Gruppen-, Paar- oder auch Einzelarbeit; Übungen zum Einsatz von Analysemethoden, Präsentationstechniken, Moderations- und Fragetechniken und kreativen Methoden. Coachings im Rollenspiel; Rollenspiele für spätere Analysen per Video aufzeichnen. Live-Coachings mit echten Klienten unter Aufsicht eines Dozenten, hospitieren bei echten Coachings.
	Formen der Vermittlung außerhalb des Unterrichts	Zwischen den Unterrichtsmodulen müssen die Teilnehmer das Gelernte im Selbststudium vertiefen und festigen. Obligatorische Praxisbausteine: Supervision, Intervention, eigenen Coaching-Fall durchführen, dokumentieren und auswerten. Arbeit in Peergroups. Diese Praxisbausteine sollten durch das Weiterbildungsinstitut begleitet und angeleitet werden. Optional ist ein Lehr-Coaching.
	Teilnehmerzahl und Dozenten	Die Teilnehmergruppe sollte 10 bis 15 Personen umfassen, um den Austausch der Teilnehmer zu gewährleisten. Eine Gruppe dieser Größe sollte von mindestens zwei Dozenten kontinuierlich begleitet werden, die nicht immer gleichzeitig anwesend sein müssen. So lernen Teilnehmer unterschiedliche Konzepte, Methoden und Techniken kennen. Umfasst die Gruppe mehr als 15 Personen, sollten mindestens zwei Dozenten gleichzeitig anwesend sein. Für spezielle Fragen und Methoden können Gastdozenten engagiert werden. Die Anzahl der Gastdozenten sollte beschränkt sein, da die Teilnehmer ein stimmiges Konzept entwickeln können. Die Dozenten müssen miteinander kooperieren und konzeptionell ähnlich arbeiten.
<b>Abschluss mit einer Prüfung</b>	Zulassung zur Prüfung	Für die Zulassung zur Prüfung sollten die Teilnehmer folgende Leistungen nachweisen: Teilnahme am Präsenzunterricht; Teilnahme an Praxisbausteinen außerhalb des Unterrichts; Dokumentation mindestens eines Coaching-Falls; schriftliche Arbeit über ein Coaching-Thema oder über den Coaching-Fall.
	Prüfung	Die Prüfung sollte auf die Kompetenzen abzielen, die die Teilnehmer erworben haben. Dafür eignet sich ein mündliches Abschlussgespräch, z. B. ein Kolloquium, in das eine Übung integriert sein kann. Schriftliche Prüfungen, die eher das Ziel haben, Wissen zu überprüfen, können ergänzend eingesetzt werden.
	Zertifikat	Nach erfolgreicher Prüfung sollten die Teilnehmer ein Zertifikat des Weiterbildungsinstituts erhalten, das die Teilnahme bestätigt. Darin sollten die Bestandteile der Qualifizierung und ihre jeweilige Dauer aufgeführt sein. Sofern die Qualifizierung durch einen Coaching-Verband oder z. B. durch eine Industrie- und Handelskammer zertifiziert ist, sollte dies auch auf dem Zertifikat dokumentiert sein.

*Zusammenfassung des Kriterienkataloges der Stiftung Warentest (2013b); eigene Darstellung*

Negativ fiel eine oft einseitige Schwerpunktsetzung auf, z. B. in Form einer Konzentration auf bestimmte Methoden, dass es kaum verbindliche Vorgaben für Praxisphasen zwischen den einzelnen Modulen der Weiterbildung gab, und zahlreiche Mängel in den Geschäftsbedingungen gefunden wurden (ebenda, S. 4 ff.). Das daraus abgeleitete Fazit lautete:

*„Alle geprüften Kurse eignen sich für Einsteiger. Sie sind teilnehmerorientiert und bereiten in den meisten Fällen gut auf die Praxis vor. Sämtliche Kurse halten im Großen und Ganzen, was sie inhaltlich versprechen. Komplexe Techniken wie Aufstellungen lassen sich jedoch nicht in ein paar Stunden erlernen – da braucht es mehr als einen einzigen Lehrgang. Ausreichend auf den Beruf vorbereitet ist man nach dem Abschluss noch nicht, auch wenn Kurstitel wie »Ausbildung zum Business-Coach« diesen Eindruck entstehen lassen“ (ebenda, S. 2).*

Und:

*„Nimmt man die acht getesteten Bildungsanbieter als repräsentativ für den deutschen „Coaching-Markt“, lässt sich feststellen: Ein Kurs alleine reicht nicht aus, um sich auf das komplexe Berufsbild des Coachs vorzubereiten“ (ebenda, S. 5).*

Darüber hinaus hat die Stiftung Warentest nach der Auswertung der Ergebnisse der überprüften Coaching-Weiterbildungen und einer umfangreichen Recherche einen ca. neunseitigen Kriterienkatalog mit Gütekriterien für berufsbegleitende Coaching-Weiterbildungen im Sinne von „Einsteigerkursen“ erarbeitet (s. Tabelle 15). Dieser Kriterienkatalog soll verbandsunabhängige Standards zu Dauer, Inhalten, Vermittlung und Abschluss

beschreiben, die einerseits potenziellen Interessenten Unterstützung geben, das passende Angebot zu finden; andererseits soll der Kriterienkatalog auch den Anbietern selbst bei der Konzeption und Durchführung ihrer Weiterbildung helfen (Stiftung Warentest, 2013b).

Die Entwicklung des Kriterienkatalog beschreibt die Stiftung Warentest wie folgt:

*„Um die Gütekriterien zu entwickeln, hat die Stiftung Warentest Anbieter von Coaching-Ausbildungen schriftlich zu ihren Qualifizierungen befragt. Gleichzeitig haben wir auf den Webseiten ausgewählter Coaching-Verbände recherchiert, welche Ausbildungsstandards diese empfehlen. Sowohl die Antworten der befragten Anbieter als auch die Angaben der Coaching-Verbände flossen in den Kriterienkatalog ein, der anschließend mit Coaching-Experten aus Wissenschaft und Praxis und mit Vertretern von Coaching-Verbänden diskutiert wurde. Die Hinweise und Vorschläge aus dieser Expertenrunde wurden in der vorliegenden Fassung berücksichtigt“ (Stiftung Warentest, 2013b, S. 2).*

Zusammengefasst lässt sich festhalten, dass die Prüfung der Coaching-Weiterbildung durch die Stiftung Warentest weniger als wissenschaftliche Untersuchung zu werten ist, als eine praktische Überprüfung – die Datenbasis ist mit acht Coaching-Weiterbildungen zudem sehr klein. Ebenfalls fehlen in der Beschreibung der Vorgehensweise zahlreiche Details, wie genau die Bewertung vorgenommen wurde. Pauschale Verweise auf die Einbindung von Fachexperten sind hier nicht ausreichend, der eigentliche Auswertungsprozess ist somit eine „Black Box“. Dennoch erscheint der umfangreiche Kriterienkatalog inhaltlich plausibel und deckt sich tendenziell mit den Ausführungen von Rauen und & Steinhübel (2005c), Schreyögg (2012, S. 373–396) und Lippmann (2015; 2016). Als Orientierung für potenzielle Teilnehmer und für die Coaching-Verbände kann dem Katalog daher eine branchenpolitische Bedeutung zugemessen werden.

#### **4.2.2.4 Klenner und Bischofberger (2014)**

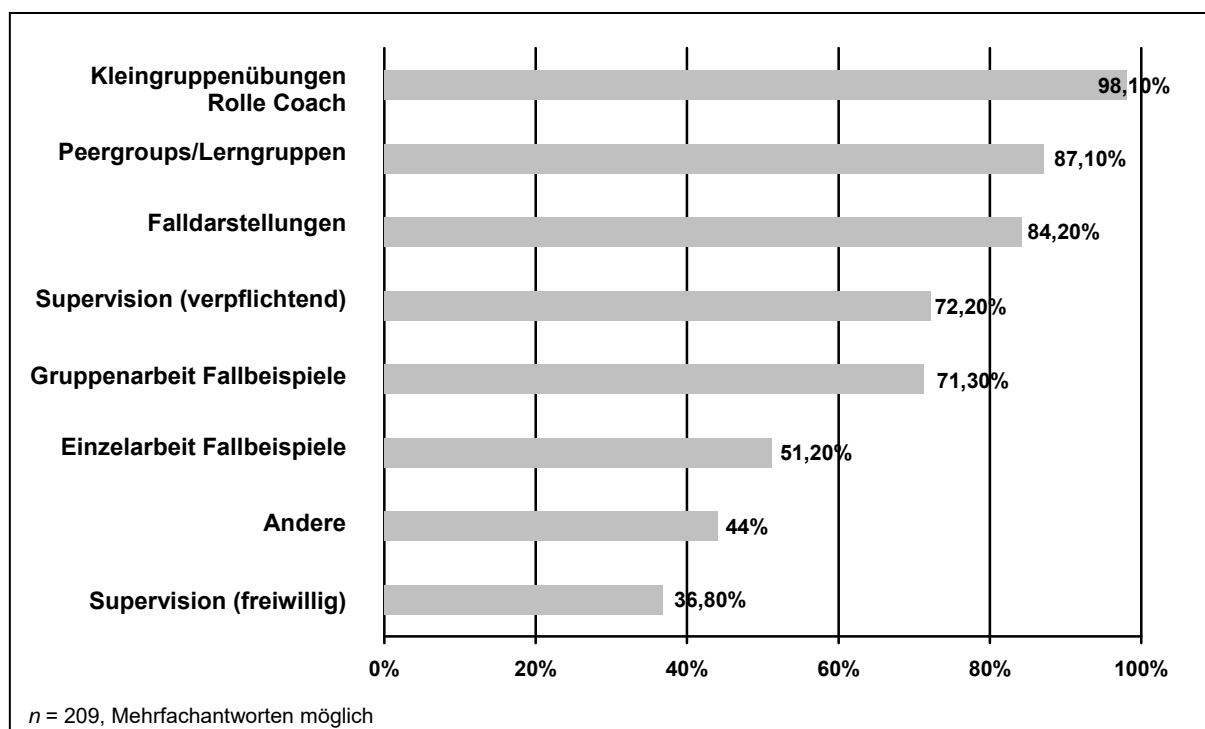
Klenner und Bischofberger (2014) haben in ihrer Studie *„Übungsformen in Coaching-Weiterbildungen – Ergebnisse einer Online-Befragung“* von Dezember 2011 bis März 2012 die Angaben von 209 Coaching-Weiterbildungsleitern<sup>111</sup> aus dem deutschsprachigen Raum (Deutschland, Österreich und Schweiz) erfasst, um die Methoden *„zur Vermittlung von Wissen und zur Förderung von Fertigkeiten und Kompetenzen“* (ebenda, S. 22) zu analysieren. Die offenen Fragen des Online-Fragebogens wurden mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2008) ausgewertet (ebenda, S. 26). Die Studie wurde nicht mit dem Anspruch auf statistische Repräsentativität durchgeführt, sondern diente primär als „Ausgangspunkt für weitere empirische Untersuchungen“ (ebenda, S. 24).

Ziel ihrer Studie war die *„Untersuchung konkreter Methoden und Settings, die zur Vermittlung von Wissen und zur Förderung von Fertigkeiten und Kompetenzen eingesetzt werden“*, da in der bisherigen Forschung die Prozesshaftigkeit der Coaching-Weiterbildungen bzw. die Weiterbildungssituation eine „Black Box“ sei (ebenda, S. 22 f.). Spezifiziert wird diese Zielsetzung durch eine Fokussierung auf die Vermittlungsmethode des Übens in Triaden (Rauen & Steinhübel, 2005c, S. 302) – d.h. Gruppen mit den drei Funktionen Coach, Klient und Beobachter – bzw. der Arbeit Kleingruppen. Erfasst werden sollte daher die Präsenz in der Stellenwert dieser Übungsformen in der Weiterbildungspraxis (ebenda, S. 24).

Im Ergebnis zeigt sich, dass nahezu alle befragten Weiterbildungsleiter (98,1 Prozent) im Rahmen ihrer Coaching-Weiterbildungen Triaden- bzw. Kleingruppenübungen als didaktische Elemente einsetzen, in denen die Teilnehmer die Rolle des Coachs einnehmen (s. Abbildung 8). Zudem werden in den Weiterbildungen überwiegend nicht einzelne exklusive Übungsformen eingesetzt, sondern verschiedene Übungsformen miteinander kombiniert (ebenda, S. 29 ff.).

---

<sup>111</sup> Die Autorinnen bezeichnen diese in ihrer Studie als „Weiterbildungsleiter/innen“. Gemeint sind vermutlich die Dozenten bzw. Lehr-Coaches der Coaching-Weiterbildungen. Es *„wurden als zugehörig zur Zielgruppe auch jene Personen definiert, die einzelne Module oder Bausteine einer oder auch verschiedener Weiterbildungen durchführen, ohne diese eigenverantwortlich anzubieten“* (Klenner & Bischofberger, 2014, S. 25).



**Abbildung 8: Häufigkeit der eingesetzten Übungsformen in Coaching-Weiterbildungen (Klenner & Bischofberger (2014, S. 31))**

Neben diesen Ergebnissen konnten aus weiteren offenen 106 Antworten von 87 Coaching-Weiterbildungsleitern 16 Kategorien mit „Anderen Übungsformen“ gebildet werden (ebenda, S. 30 f.). Im Ergebnis dominieren hier mit 16 Prozent Übungen zur Selbsterfahrung/Selbstreflexion und Rollenspiele mit 11,3 Prozent (s. Tabelle 16).

**Tabelle 16: Anzahl der genannten „Anderen Übungsform(en)“ in Coaching-Weiterbildungen (Klenner & Bischofberger (2014, S. 31))**

Übungsform	Häufigkeit [Anzahl]	Häufigkeit [Prozent]
Übungen zur Selbsterfahrung/Selbstreflexion	17	16,0
Rollenspiele	12	11,3
Live-Coachings mit „echten“ Klienten vor der Gruppe	9	8,5
Körperorientierte und Wahrnehmungsübungen	8	7,5
(Gruppen)Übungen zur Durchführung von Analysen	8	7,5
Anfertigung und Analyse von Videoaufnahmen der Teilnehmer/innen	8	7,5
Demonstrations-Coachings durch die Weiterbildungsleiterinnen	7	6,6
Dokumentation und Reflexion durchgeführter realer Coaching-Prozesse	7	6,6
Erarbeitung von Inhalten in Kleingruppen	6	5,7
Beobachtung und Analyse von Coaching-Prozessen erfahrener Coaches	6	5,7
Feedbackübungen	4	3,8
Übungsformen kollegialer Beratung	4	3,8
Gruppendynamische Trainings	3	2,8
Einzelarbeit an Fallbeispielen, die die Teilnehmer/innen einbringen	3	2,8
Gruppenarbeit an Fallbeispielen, die die Teilnehmer/innen einbringen	2	1,9
Lehrsupervision	2	1,9

n = 92

Darüber hinaus konnten Klenner und Bischofberger feststellen, dass neben dem Kleingruppensetting der Triade mit den drei Rollen Coach, Klient und Beobachter, welches von 94,6 Prozent der befragten Personen verwandt wird, auch Zweiergruppen bestehend aus Coach und Klient (57,6 Prozent) und Dreiergruppen mit zwei Coaches und einem Klienten (30,2 Prozent) eingesetzt werden. Auch andere Varianten mit mehreren Beobachtern, einem Reflecting Team oder Team-Übungen werden eingesetzt (ebenda, S. 32 f.).

*„Die Ergebnisse zeigen, dass die Teilnehmer/innen an Coaching-Weiterbildungen die Rolle als Coach vor allem in Triaden-Settings einnehmen und praktisch erproben. Aufgrund des deutlichen Vorrangs gegenüber anderen genannten Varianten der Übungsform kann die Triade als die typische Form der Kleingruppenübung bezeichnet werden“ (ebenda, S. 34).*

Bezogen auf den zeitlichen Anteil, den Kleingruppenübungen in den Coaching-Weiterbildungen einnehmen, konnte ein Mittelwert von 45,51 Prozent bezogen auf die Gesamtzeit der Weiterbildung berechnet werden. Trotz einer erheblichen Varianz der Angaben zum zeitlichen Einsatz der Übungsphasen lässt sich daraus schlussfolgern, dass die praktischen Übungsanteile in Coaching-Weiterbildungen auch zeitlich einen sehr großen Anteil einnehmen (ebenda, S. 34 f.).

Insgesamt betrachtet zeigt die Studie von Klenner und Bischofberger, dass die praktischen Anteile von Coaching-Weiterbildungen groß sind und mit unterschiedlichen Übungsformen ausgestaltet werden, wobei die Triadenarbeit als zentrale Methode angesehen werden kann.

Obwohl die Studie nicht den Anspruch der Repräsentativität erhebt, trägt sie mit ihrer vergleichsweise großen Stichprobe im Ergebnis dazu bei, das Verständnis der Prozessqualität in Coaching-Weiterbildungen zu konkretisieren, denn die praktischen Übungsformen dürften – schon durch ihren zeitlichen Umfang – auf diese erheblichen Einfluss ausüben. Zudem schafft die Studie eine erste Grundlage, das didaktische Setting und ggf. mögliche Wirkfaktoren besser zu verstehen. Dazu ist allerdings noch weitere Forschung notwendig und wird von den Autorinnen auch gefordert.

#### **4.2.2.5 Hellebrandt (2015)**

Hellebrandt hat in ihrer Masterarbeit<sup>112</sup> *„Wie wissenschaftlich fundiert sind Coaching-Weiterbildungen? – Eine Dokumentenanalyse der Curricula“* mit Bezug auf die Arbeit von Greif (2014b) 33 Curricula von Coaching-Weiterbildungsanbietern und drei Rahmencurricula von Coaching-Verbänden dahingehend überprüft, ob diese wissenschaftlich relevante Schlüsselkonzepte enthalten und als wissenschaftlich fundiert angesehen werden können (Hellebrandt, 2015, S. 43).<sup>113</sup> Zur Analyse der Curricula wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2012) verwandt. Als Grundlage für 80 wissenschaftlich relevante Schlüsselkonzepte wurde die Sammlung von Greif, Möller und Scholl (in Vorbereitung) benutzt. Zehn weitere Konzepte wurden ergänzt, die Hellebrandt im Rahmen ihrer Analyse als relevant klassifiziert hat, da sie häufig in den analysierten Coaching-Curricula genannt wurden (Hellebrandt, 2015, S. 42).<sup>114</sup>

Die Zielsetzung der Arbeit war jedoch nicht nur eine Überprüfung auf wissenschaftliche Fundierung, sondern auch die Unterstützung der Qualitätssicherung von Coaching-Verbänden:

*„Die vorliegende Arbeit verfolgt das Ziel, eine Übersicht zu erstellen, welche die unterschiedlichen Herangehensweisen zur Qualitätssicherung von Coaching-Verbänden, die in Deutschland tätig sind, abbildet. Dabei werden zunächst die Zertifikate und Mitgliedschaften betrachtet, die einzelne Coaches erhalten können. In einer weiteren Übersicht steht die Qualitätssicherung von Coaching-Weiterbildungen durch die Verbände im Vordergrund. Nach Erstellung der Übersichten sollen im zweiten Teil der Arbeit zertifizierte Grundweiterbildungen [...] näher betrachtet werden“ (Hellebrandt, 2015, S. 8 f.)*

<sup>112</sup> Eine Zusammenfassung der Ergebnisse findet sich auch bei Möller und Hellebrandt (2016).

<sup>113</sup> *„Im Rahmen dieser Arbeit kann keine Aussage darüber gemacht werden, inwiefern und ob die betrachteten Weiterbildungen wissenschaftlich fundiert sind. Ausschlaggebend für die Untersuchung ist das Versprechen der Weiterbildungsanbieter, das sie im jeweiligen Curriculum machen“ (Hellebrandt, 2015, S. 9).*

<sup>114</sup> Zudem wurde berücksichtigt, ob die Integration von Coaching-Wissenschaft und -Praxis vorgenommen wurde (ebenda, S. 45).

**Tabelle 17: Anzahl der genannten Konzepte in Coaching-Curricula (nach Hellebrand, 2015, S. 53)**

Konzept	Häufigkeit [Anzahl]	Häufigkeit [Prozent]
Coaching-Prozess	30	83,33
Kommunikation als Grundlagenthema (im Coaching)	29	80,56
Ziele (im Coaching)	28	77,78
Coaching-Definitionen und -Konzepte	27	75,00
Coaching-Praxis*	27	75,00
Supervision für Coaches	27	75,00
Konflikt und Konflikt-handhabung (im Coaching)	26	72,22
Coaching-Beziehung	25	69,44
Coaching-Wissenschaft*	25	69,44
Entwicklung des Coaching-Profiles**	22	61,11
Auftragsklärung**	21	58,33
Werte (und ihre Bedeutung im Coaching)	21	58,33
Organisationaler und gesellschaftlicher Kontext (im Coaching)	19	52,78
Verträge**	19	52,78
Rollen (als Grundlagenthema im Coaching)	18	50,00
Haltung des Coaches**	16	44,44
Wahrnehmung und Urteilsbildung (und ihre Bedeutung im Coaching)	16	44,44
Strategieentwicklung (im Coaching)	14	38,89
Burnout: Merkmale, Prävention und Grenzen (beim Coaching)	13	36,11
Change Management (und Coaching)	13	36,11
Krisen (als Thema im Coaching)	13	36,11
Systemtheorien (als Grundlage im Coaching)	13	36,11
Ethik (im Coaching)	12	33,33
Feedback-Theorie (beim Coaching)	12	33,33
Führungstheorien (als Wissensbestand im Coaching)	12	33,33
Individuelle und kollektive Abwehrmechanismen (beim Coaching)	12	33,33
Professionalisierung (im Coaching)	12	33,33
Stress (als Thema im Coaching)	12	33,33
Gruppe und Team (als Thema (im Coaching)	11	30,56
Gruppendynamik (und Coaching)	10	27,78
Ressourcenaktivierung (und ihre Bedeutung im Coaching)	10	27,78
Setting**	10	27,78
Akquise von Klienten/ Coachees**	9	25,00
Führungscoaching	9	25,00
Marketing/ Vernetzung**	9	25,00
Selbstkonzepte und ihre Bedeutung (im Coaching)	9	25,00
Teamcoaching**	9	25,00
Work-Life-Balance**	9	25,00
Emotionsregulation (im Coaching)	8	22,22
Dreiecksverträge**	7	19,44
Gesundheit (als Thema im Coaching)	7	19,44
Komplexität und seine Bedeutung (im Coaching)	7	19,44
Lernen als Grundlage (beim Coaching)	6	16,67
Qualität der Dienstleistung (Coaching)	6	16,67
Sinn (als Thema im Coaching)	6	16,67
Umsetzung geplanter Veränderungen (durch Coaching)	6	16,67

\*=kein wissenschaftliches Schlüsselkonzept, sondern konzeptionelle Eigenschaft

\*\*=kein wissenschaftliches Schlüsselkonzept, sondern im Rahmen der Analyse als relevant klassifiziert

Fortsetzung nächste Seite

**Tabelle 17: Anzahl der genannten Konzepte in Coaching-Curricula (nach Hellebrand, 2015, S. 53) (Forts.)**

<b>Konzept</b>	<b>Häufigkeit [Anzahl]</b>	<b>Häufigkeit [Prozent]</b>
Identität und Identitätshierarchie (im Coaching)	5	13,89
Individuelle Entscheidungen (im Coaching)	5	13,89
Interkulturalität und seine Bedeutung (im Coaching)	5	13,89
Karriere als Thema (im Coaching)	5	13,89
Macht & Mikropolitik als Grundlagenthema (im Coaching)	5	13,89
Sprache und Bedeutungen (als Grundlagenthemen im Coaching)	5	13,89
Stärken fördern (im Coaching)	5	13,89
Achtsamkeit (als Thema beim Coaching)	4	11,11
Motivation und Volition und ihre Bedeutung (im Coaching)	4	11,11
Persönlichkeitsentwicklung (und ihre Bedeutung im Coaching)	4	11,11
Resilienz (und ihre Bedeutung im Coaching)	4	11,11
Selbstreflexion (im Coaching)	4	11,11
Wirksamkeit und Wirkfaktoren (und ihre Bedeutung im Coaching)	4	11,11
Genderthemen (im Coaching): Geschlechtergerechtigkeit in Organisationen	3	8,33
Mehrebenensystemtheorie und ihre Bedeutung (im Coaching)	3	8,33
Organisationskultur und ihre Bedeutung (im Coaching)	3	8,33
Psychische Störungen (und ihre Bedeutung im Coaching)	3	8,33
Übertragung- Gegenübertragung (und ihre Bedeutung im Coaching)	3	8,33
Verhaltensmodifikation (und ihre Bedeutung im Coaching)	3	8,33
Verstehen und Verständigung (und ihre Bedeutung im Coaching)	3	8,33
Affekte und Handlungsregulation (beim Coaching)	2	5,56
Linguistik (im Coaching-Kontext)	2	5,56
Mobbing als Thema (im Coaching)	2	5,56
Persönlichkeitsdiagnose (im Coaching)	2	5,56
Selbstbestimmung (und ihre Bedeutung im Coaching)	2	5,56
Selbstwirksamkeit (und ihre Bedeutung im Coaching)	2	5,56
Virtuelle Kommunikation (beim Coaching)	2	5,56
Familienunternehmen (und Coaching): Spezifische Dynamiken	1	2,78
Gruppenselbstreflexion (im Coaching)	1	2,78
Individuelles Problemlösen (im Coaching)	1	2,78
Metaphern der Organisation und ihre Bedeutung (im Coaching)	1	2,78
Normen und ihre Bedeutung (im Coaching)	1	2,78
Selbstenwicklung und ihre Bedeutung (im Coaching)	1	2,78
Topmanagementcoaching	1	2,78
Transformatives Lernen (und seine Bedeutung im Coaching)	1	2,78
Embodiment (im Coaching)	0	0,00
Emotionale Intelligenz und Agilität	0	0,00
Fehlentscheidungen von Gruppen (durch Coaching) verringern	0	0,00
Implizite Führungstheorie (im Coaching)	0	0,00
Interaktion als Grundlagenthema (im Coaching)	0	0,00
Kritische Lebensereignisse (im Coaching)	0	0,00
Mentalisierung (im Coaching)	0	0,00
Nebenwirkungen (im Coaching)	0	0,00
Paradoxien und ihre Bedeutung (im Coaching)	0	0,00
Selbstregulation (im Coaching)	0	0,00
Selbstverifikation (im Coaching)	0	0,00



Im Ergebnis konnte festgestellt werden, dass 27 Curricula zwar wissenschaftliche Erkenntnisse verwenden bzw. auf entsprechende Konzepte und deren Autoren verweisen<sup>115</sup>, häufig aber die Coaching-Praxis betont wird (ebenda, S. 55). Insgesamt wird von Hellebrandt ein „Ungleichgewicht zwischen der Integration von Praxis und Wissenschaft“ geschlussfolgert (ebenda, S. 56). Elf wissenschaftlich relevante Schlüsselkonzepte konnten in keinem Curriculum einer Coaching-Weiterbildung identifiziert werden. 35 Schlüsselkonzepte kamen nur fünfmal oder seltener vor. 17 Konzepte kamen zwischen sechs- und zehnmal vor, weitere 17 kamen zwischen elf- und zwanzigmal vor. Nur zehn Konzepte wurden öfter als zwanzigmal identifiziert (s. Tabelle 12). Die größte Anzahl von wissenschaftlichen Konzepten lag bei einem Curriculum bei 33 (von 90). Entsprechend fällt das Fazit von Hellebrandt aus:

*„Die in Gänze fehlenden Bezüge zu wissenschaftlichen Veröffentlichungen im Zusammenhang mit den genannten Konzepten sowie die vereinzelt vorzufindenden Verweise auf Autoren und Modelle zeigen, dass Coaching-Weiterbildungen auf keinem wissenschaftlichen Fundament beruhen. [...] Auf Grundlage der durchgeführten Studie kann die wissenschaftliche Fundierung keiner der 36 betrachteten Curricula bestätigt werden“* (Hellebrandt, 2015, S. 57).

Dass Hellebrandt keine wissenschaftliche Fundierung der Curricula bestätigen kann überrascht in Anbetracht der Ergebnisse nicht. Allerdings ist dabei zu beachten, dass im Rahmen der Arbeit von Hellebrandt eine solche Aussage über die Weiterbildungen nicht möglich ist (ebenda, S. 9). Diese Differenzierung ist bedeutsam, da hier „nur“ die Curricula analysiert wurden. Ob und in welchem Umfang dann im Rahmen der eigentlichen Weiterbildung auf wissenschaftlich relevante Schlüsselkonzepte eingegangen wird<sup>116</sup>, ist nicht direkt schlussfolgerbar, wenngleich sich Tendenzen daraus ableiten dürften:

*„Ist eine Coaching-Weiterbildung durch einen Verband qualifiziert, heißt dies nicht, dass die Weiterbildung wissenschaftlich fundiert ist. Zumindest geht dies nicht aus ihren Weiterbildungscurricula hervor“* (Hellebrandt, 2015, S. 61).

Die Ergebnisse der Arbeit von Hellebrandt sind daher insbesondere für die die Coaching-Weiterbildung zertifizierenden Coaching-Verbände bedeutsam, um ihre Standards anzupassen. Auch lassen sich anhand der 80 wissenschaftlich relevanten Schlüsselkonzepte und der zehn weiteren von Hellebrandt im Rahmen ihrer Analyse als relevant klassifizierten Konzepte (s. Tabelle 12) Ableitungen zur inhaltlichen Qualitätseinschätzung von Coaching-Weiterbildungen herleiten.<sup>117</sup> Die Arbeit von Hellebrandt ist somit als ein wesentlicher Ausgangspunkt für weitere Forschung und für die Professionalisierung der Coaching-Weiterbildungsbranche einzuschätzen und hat für diese wichtige Grundlagen geschaffen.

### 4.3 Qualität in der Weiterbildung

Weiterbildungsmaßnahmen sind nicht nur als technischer Vorgang der Aneignung von Wissen und Kenntnissen zu verstehen, sondern haben für den Lernenden und sein Umfeld immer auch weiterführende Konsequenzen. *„Jemand, der sich bildet, steigert nicht nur seine Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, sondern entwickelt sich auch als Persönlichkeit weiter“* (Zech, 2008, S. 12). In diesem Sinne ist der Qualität von Weiterbildung individuell eine hohe Bedeutung beizumessen:

*„Mit der Qualität in der Weiterbildung hat es [...] eine besondere Bewandnis. Hier hängt die Qualität von Bildung immer an dem Nutzen, den ein lernendes Individuum erhält, und zwar im Sinne der Erweiterung seiner Handlungsfähigkeit, um seinen Aufgaben besser bewältigen zu können, Bedürfnisse und Wünsche zu realisieren und die eigene Lebensqualität zu steigern.“*

<sup>115</sup> Die Zahl direkter Verweise ist „sehr gering“, Verweise auf wissenschaftliche Veröffentlichungen fehlen „in Gänze“ (Hellebrandt, 2015, S. 56).

<sup>116</sup> Offen bleibt auch die Frage, ob jedes der wissenschaftlich relevanten Schlüsselkonzepte von gleicher Relevanz ist oder unterschiedlich intensiv im Rahmen einer Coaching-Weiterbildung zu berücksichtigen ist. Wären alle Konzepte gleich relevant, kann daraus geschlussfolgert werden, dass selbst die Coaching-Weiterbildung, die 33 Konzepte berücksichtigt, erheblich erweitert werden müsste. Dies hätte Einfluss auf den Stundenumfang und den Preis und somit auf die Marktfähigkeit des Angebotes.

<sup>117</sup> Die Identifikation der wissenschaftlichen Schlüsselkonzepte selbst kann nicht ohne weiteres von den Teilnehmern einer Coaching-Weiterbildung erwartet werden, da dies vermutlich nur von Experten geleistet werden kann.

*Qualität von Bildung bemisst sich somit auch an gelingendem Leben. Die Qualität von Bildung setzt sich aus objektiv messbaren Faktoren, wechselseitigen Vereinbarungen und subjektiven Vorlieben zusammen“ (Zech, 2008, S. 12).*

Darüber hinaus kann die Qualität der Weiterbildung in der Summe auch gesellschaftlich als bedeutsamer Wettbewerbsfaktor für gesamte Wirtschaftsregionen und -systeme angesehen werden (Bundesinstitut für Berufsbildung, 2006, S. 4; vgl. Methner, 2007, S. 1011). Die Lebens- und Arbeitssituation von Menschen steht in einer sich immer dynamischer entwickelnden (Wirtschafts)Welt vor der steten Herausforderung einer ständigen Anpassung an sich verändernde, zunehmend komplexer werdende Bedingungen. Die Fähigkeiten und Kenntnisse, die im Rahmen einer beruflichen Erstausbildung erworben werden können, reichen in einer derartigen dynamischen Systemumwelt nicht mehr für die erfolgreiche Bewältigung eines gesamten Erwerbslebens aus, was entsprechende Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen und eine Kultur des lebenslangen Lernens erfordert (Bundesinstitut für Berufsbildung, 2015, S. 3).

Damit kommt der Qualitätssicherung im Rahmen von Qualitätsmanagementsystemen eine zentrale Bedeutung zu. In Deutschland hat das zum 01.05.2005 novellierte Berufsbildungsgesetz (BBiG) mit seiner Betonung des Aspektes der Qualität in der beruflichen Bildung hier wesentliche Impulse gesetzt.<sup>118</sup> Zur Erfassung der Qualität von Weiterbildung sind jedoch ausschließlich ergebnisfokussierte Qualitätsmanagementsysteme, die oftmals aus der industriellen Produktfertigung abgeleitet sind, nicht ausreichend (vgl. Dalluege & Franz, 2015, S. 16 ff.). Die Qualität von Weiterbildung kann nicht auf ein Ergebnis reduziert werden, sondern es sollte stets der Prozess, samt der dafür wiederum notwendigen Strukturen Berücksichtigung finden:

„Die *Qualität von Bildung* bezieht sich also sowohl auf das *Lernergebnis* als auch auf den *Lernprozess*. Das Problem ist, dass Lernprozesse und -ergebnisse als Selbstbildung von autonomen Subjekten nicht so einfach von außen objektiv gemessen werden können wie gegenständliche Dinge oder Verfahren“ (Zech, 2006, S. 29) [Hervorhebung im Original].

In der Konsequenz bedeutet dies, bei der Qualität in der Weiterbildung mindestens zwei unterschiedliche Bereiche zu trennen: Zum einen ist die (Ergebnis-)Qualität der Bildung zu betrachten. Das realisierte Bildungsziel ist insbesondere für den Lernenden aus naheliegenden Gründen von wesentlicher Bedeutung.<sup>119</sup> Zum anderen ist die Art und Weise, wie Bedingungen für Bildung bzw. individuelles Lernen geschaffen werden können, zu berücksichtigen. Bildung setzt Lernen voraus. Lernen kann begünstigt, aber nicht erzwungen werden – insofern kommt der Gestaltung des Lernumfeldes samt seiner Prozesse hier wesentliche Bedeutung zu (Zech, 2008, S. 12 f.). Dies ist insbesondere für den Weiterbildungsanbieter wichtig, um die notwendigen Bedingungen und dahinerliegende Strukturen schaffen zu können, die Lernen ermöglichen.

#### **4.3.1 Qualitätsmanagementsysteme in der Weiterbildung**

Qualitätsmanagement wird in der Weiterbildung über Qualitätsmanagementsysteme (QMS) realisiert. Qualitätsmanagementsysteme sind standardisierte Verfahren, die beschreiben, wie ein Weiterbildungsanbieter die für sein Angebot notwendigen Arbeitsprozesse so plant, steuert, umsetzt, überprüft und bewertet, dass er die Güte seiner Weiterbildung gewährleisten kann (vgl. Herrmann & Fritz, 2015). Ein weiteres mit einem Qualitätsmanagementsystem verbundenes Ziel ist die kontinuierliche Verbesserung der Qualität, d.h. Qualitätsmanagement bedeutet die Durchführung eines permanenten Prozesses. Ein wesentliches Grundelement von Qualitätsmanagementsystemen ist dabei die Ausrichtung an bzw. die Berücksichtigung der Zufriedenheit der Kunden (Stiftung Warentest, 2015).

---

<sup>118</sup> In dem Zusammenhang sind auch die „Hartz-Gesetze“, d.h. die Gesetze zur Umsetzung des Berichts der Kommission „Moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt“ zu nennen: „In Folge der „Hartz-Reform“ (Gesetze über moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt) wurde u. a. die Anerkennungs- und Zulassungsverordnung Weiterbildung (AZWV) entwickelt und Mitte 2004 in Kraft gesetzt. Die AZWV ist einer der bedeutendsten Treiber für Qualitätsmanagement mit strukturellen und inhaltlichen Auswirkungen auf allen Weiterbildungsebenen (EU, Bund, Länder, Kommunen, Träger). Hier werden erstmals an Qualitätsmanagement angelehnte Kriterien verbindlich formuliert und abgeprüft“ (Bundesinstitut für Berufsbildung, 2012, S. 6).

<sup>119</sup> Dies gilt insbesondere bei betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen auch für den Auftraggeber, d.h. den Arbeitgeber des Lernenden, da dieser i.d.R. zumindest anteilig die Kosten trägt und einen entsprechenden „return on investment“ erwartet.

Im Jahr 2011 verfügten ca. 80 Prozent der Weiterbildungseinrichtungen in Deutschland über ein Qualitätszertifikat, ein Qualitätssicherungsmodell oder ein Qualitätsmanagementsystem. Am weitesten ist dabei die DIN EN ISO 9001 verbreitet, die von ca. 36 Prozent<sup>120</sup> der Institute verwendet wird (Weiland, 2011, S. 3 f.). Qualitätsmanagementsysteme sind nicht nur weit verbreitet, es existieren auch zahlreiche<sup>121</sup> unterschiedliche Qualitätsmanagementsysteme, die in dem Bereich von Weiterbildungen eingesetzt werden können bzw. dafür entwickelt wurden (vgl. Dalluege & Franz, 2015, S. 67 ff.):

*„In den Jahren 2000 bis 2005 setzte ein regelrechter Boom hinsichtlich der Entwicklung und Installierung neuer Modelle (QES plus, 2001; DVWO, 2002; Prüfsiegel Hessen, 2003; QVB, 2004; AZWV, 2004; BQM, 2004; LQW, 2004, Gütesiegelverbund Weiterbildung, (2005) ein“ (Bundesinstitut für Berufsbildung, 2012, S. 5).*

Die Stiftung Warentest hat in dem Jahr 2008 neun Qualitätsmanagementsysteme und im Jahr 2015 elf Qualitätsmanagementsysteme für Weiterbildungen analysiert (s. Tabelle 18), um den dahinterliegenden Qualitätsanspruch zu überprüfen (Stiftung Warentest, 2008; 2015).

**Tabelle 18: Qualitätsmanagementsysteme in der Weiterbildungsbranche (nach Stiftung Warentest, 2015)**

Qualitätsmanagementsystem	Internetadresse	Marktpräsenz seit	Anzahl zertifizierter Institute in Deutschland ca.	Gültigkeit des Qualitätssiegels [in Jahren] nach	
				Erstüberprüfung	Wiederholungsprüfung
ArtSet – Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung	www.artset.de	2000	750	4	4
Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben – QVB-Branchenmodell	www.qvb-info.de	2004	K. A.	3	2
Dachverband der Weiterbildungsorganisationen – DVWO	www.dvwo-qualitaetssiegel.de	2010	65	3	3
Deutsches Institut für Normung - DIN EN ISO 9001:2008 <sup>*</sup>	www.din.de	1987	2150	3	3
Deutsches Institut für Normung - DIN ISO 29990:2010	www.din.de	2010	50	3	3
European Foundation for Quality Management – EFQM-Excellence-Modell <sup>†</sup>	www.efqm.org	1988	500	2	2
Gütesiegelverbund Weiterbildung	www.guetesiegelverbund.de	2003	300	3	3
Qualität in Bildung und Beratung – QESplus	www.qesplus.de	2004	160	3	3
Qualitätsgemeinschaft Berufliche Weiterbildung Region Köln	www.weiterbildung-koeln.de	1991	130	Unbegrenzt (mit regelmäßigen Prüfungen)	
Weiterbildung Hamburg – Geprüfte Weiterbildungseinrichtung Weiterbildung Hamburg	www.weiterbildung-hamburg.net	1993	200	3	3
Weiterbildung Hessen – Geprüfte Weiterbildungseinrichtung Weiterbildung Hessen	www.weiterbildung-hessen.de	2003	350	3 <sup>**</sup>	3 <sup>**</sup>

<sup>\*</sup> = Dieses Qualitätsmanagementsystem ist nicht beschränkt auf die Weiterbildungsbranche

<sup>\*\*</sup> = In Ausnahmen ist eine kürzere Dauer möglich

<sup>120</sup> Die 36 Prozent verteilen sich wie folgt: 31 Prozent in den alten Bundesländern, 58 Prozent in den neuen Bundesländern.

<sup>121</sup> Es ist davon auszugehen, dass „etwas mehr als ein Dutzend Qualitätsmanagementsysteme“ in der Weiterbildungsbranche Verwendung finden (Stiftung Warentest, 2015).

Im Ergebnis konnte die Stiftung Warentest (2008) feststellen, dass die – mit den im Zuge der im Jahr 2003 von der deutschen Bundesregierung verabschiedeten „Hartz-Gesetze“ – angestrebte Reform des Weiterbildungssystems die erhofften Ergebnisse „bessere Qualität, mehr Wettbewerb und Transparenz in der beruflichen Weiterbildung“ nicht erbracht hat (ebenda, S. 2). Die Auswirkungen der Qualitätsmanagementsysteme seien „schwer ersichtlich“ und bereits aufgrund der Anzahl der vorhandenen Qualitätsmanagementsysteme sei keine Transparenz auf dem Weiterbildungsmarkt gegeben. Zwar seien die geprüften Qualitätsmanagementsysteme „schlüssig und professionell gestaltet und ihrem Anspruch nach qualitativ hochwertig“, es gebe aber „kein bestes Qualitätsmanagement-System (QMS) für die Weiterbildung“ (ebenda, S. 2).

*„Kein System ist besser als ein anderes. Im Grunde ist es auch nicht entscheidend, welches System ein Bildungsinstitut nutzt. Es kommt vielmehr darauf an, wie sehr es das eingesetzte System »lebt«, also wie ernsthaft und konsequent es sein Qualitätsmanagement in der täglichen Praxis umsetzt“* (Stiftung Warentest, 2015).

Bei einem Vergleich von elf Qualitätsmanagementsystemen für Weiterbildungen im Jahr 2015 wurde überprüft, ob Unterschiede zwischen Weiterbildungsanbietern mit und ohne Qualitätssiegel eines Qualitätsmanagementsystems feststellbar waren. Die Analyse von 267 in den Jahren 2003 bis 2013 geprüften Präsenzkursen erbrachte keine statistisch signifikanten<sup>122</sup> Differenzen (Stiftung Warentest, 2015).

### 4.3.2 Qualität in Coaching-Weiterbildungen

Wie bereits in Kapitel 4.2.2 dargestellt, existieren nur wenige Untersuchungen, die sich – im weitesten Sinne – mit der empirischen Erfassung von Qualität von Coaching-Weiterbildungen im deutschsprachigen Raum auseinandersetzen. Es existieren zahlreiche Zertifikate (s. Kapitel 4.3.2.1) und verschiedene Qualitätsmodelle von Coaching-Verbänden (s. Kapitel 4.3.2.2). Darüber hinaus gibt es einige theoretische Abhandlungen in der Literatur, die sich mit der Qualität von Coaching-Weiterbildungen auseinandergesetzt haben und im Folgenden dargestellt werden sollten.<sup>123</sup>

Als aktuell umfangreichste Darstellung zum Thema „Coaching-Weiterbildung“ kann hier – zumindest im deutschsprachigen Bereich – die Veröffentlichung von Meier und Janßen (2011) angesehen werden.<sup>124</sup> Auf der Basis eines systemisch-konstruktivistischen Ansatzes beschreiben die Autoren die Inhalte und Struktur der von ihnen angebotenen Coaching-Weiterbildung<sup>125</sup> der „Hamburger Schule“. Zentral ist in dem Ansatz die „Selbstlernkompetenz“ der Teilnehmer mit dem Ziel des Kompetenzaufbaus von fachlichen Kompetenzen, Sozialkompetenzen, Kommunikationskompetenzen, Feldkompetenzen, persönlichen Kompetenzen und Handlungskompetenzen. Unklar bleiben jedoch die Qualitätsmaßstäbe der Autoren, auch die Erhebung empirischer Daten oder ein vergleichender Bezug zu anderen Coaching-Weiterbildungen oder zu internationaler Coaching-Forschung bleiben aus. Trotz der gegenteiligen Absicht der Autoren ist daher keine Maßstabsbildung für Coaching-Weiterbildungen – dies war der Anspruch der Autoren – gegeben.

Schmolzmüller (2009; 2012) hat unter Berücksichtigung gängiger Literatur die Komponenten einer Coaching-Weiterbildung<sup>126</sup> herausgearbeitet, die eine qualitativ hochwertige Coaching-Weiterbildung leisten sollte und zu einem Rahmenkonzept zur Curriculumsgestaltung verdichtet, das „nach derzeitigem Stand alle Qualitätsstandards für eine gute Coaching-Ausbildung beinhaltet“ (Schmolzmüller, 2012, S. 102). Dazu werden fünf Bereiche samt der von Schmolzmüller gesammelten Qualitätskriterien unterschieden: Die Voraussetzungen, die der Weiterbildungsanbieter erfüllen sollte, die Anforderungen an den Aufbau und die Struktur der Weiterbildung, die Voraussetzungen zur Teilnahme an der Weiterbildung, die didaktische Gestaltung und die inhaltliche Gestaltung der der Coaching-Weiterbildung (s. Tabelle 19).

<sup>122</sup> Es wurden keine Angaben zum Signifikanzniveau gemacht.

<sup>123</sup> Aufgrund des kulturell bzw. global gesehen unterschiedlichen Coaching-Verständnisses und verschiedener Anwendungsformen wird hier primär auf die deutschsprachige Literatur eingegangen, die allerdings teilweise Bezug auf ausländische Veröffentlichungen nimmt. Überwiegend ist in der entsprechenden deutschsprachigen Literatur allerdings festzustellen, dass auch diese sich auf andere deutschsprachige Veröffentlichungen bzw. den deutschsprachigen Coaching-Weiterbildungsmarkt bezieht.

<sup>124</sup> Die Erstauflage erschien im Jahr 2010.

<sup>125</sup> Meier und Janßen bezeichnen diese als „CoachAusbildung“.

<sup>126</sup> Schmolzmüller (2009; 2012) bezeichnet diese als „Coaching-Ausbildung“.

**Tabelle 19: Rahmenkonzept zur Gestaltung des Curriculums einer Coaching-Weiterbildung (nach Scholmüller, 2012, S. 103)**

Anforderung an ...	Kriterien
Weiterbildungsanbieter	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Weiterbildung wird mindestens einmal im Jahr angeboten</li> <li>• Abschluss mit anerkanntem Zertifikat</li> <li>• Kooperation mit anderen Weiterbildungsanbietern</li> <li>• Publikationen der Dozenten in Fachzeitschriften</li> <li>• Empfehlungen durch Absolventen und Fachverbände</li> <li>• Adäquate Ausstattung</li> <li>• Kompetente Dozenten</li> <li>• Ausreichend Gastdozenten</li> <li>• Regelmäßig durchgeführte, publizierte Evaluation</li> </ul>
Aufbau und Struktur	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mindestdauer 12–18 Monate</li> <li>• Mindeststundenzahl 150 Zeitstunden</li> <li>• Transparenz durch Infoveranstaltungen</li> <li>• Möglichkeit der Buchung einer „Schupperstunde“</li> <li>• Modularer Aufbau</li> <li>• Zeit für praktische Übung zwischen den Modulen</li> <li>• Von Unterstützung und Hilfe geprägte Kultur</li> </ul>
Teilnahmevoraussetzungen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mindestalter 30 Jahre</li> <li>• 5–10 Jahre Berufserfahrung</li> <li>• Feldkompetenz bzw. Branchenkenntnisse</li> <li>• Positiv absolviertes persönliches Gespräch</li> <li>• Positiv absolviertes Assessment</li> <li>• Ausfüllen eines Selbsteinschätzungsbogens</li> </ul>
Didaktik	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Didaktisches Prinzip vom Einfachen zum Komplexen</li> <li>• Förderung des Transfers von Theorie in Praxis</li> <li>• Bearbeitung realer Coaching-Fälle während der Weiterbildung</li> <li>• Einbringen eigener Erfahrung</li> <li>• Kollegiale Lerngruppen</li> <li>• Begleitende Supervision</li> <li>• Anwendung verschiedener Lehr- und Lernmethoden</li> <li>• Verschiedene Arbeitsformen</li> <li>• Triadengruppen</li> </ul>
Inhalte	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grundwissen über Coaching</li> <li>• Psychologisches Wissen wie Selbstfindung, Selbstreflexion, persönliche und berufliche Grenzen, Veralten von Menschen, Kommunikations- und Interaktionsprozesse, Wahrnehmung von Rollen, berufliche Identität</li> <li>• Interventionstechniken wie z. B. Stressbewältigung, Konfliktmanagement, Problemlösemethoden, pädagogisch-psychologische Gesprächsführung uvm.</li> <li>• Inhalte aus Organisationspsychologie und -soziologie</li> <li>• Visualisierungstechniken</li> <li>• Verschiedenen Denkschulen und Theorien</li> <li>• Juristisches Wissen zur Gestaltung des Coaching-Vertrags</li> <li>• Angebotserstellung</li> <li>• Positionierung</li> </ul>

Scholmüller weist explizit darauf hin, dass es sich bei dem Rahmenkonzept mehr um eine Orientierungshilfe als um eine konkretes, fertiges Konzept einer Coaching-Weiterbildung handelt. Es „ist kein vollständiges Curriculum, sondern versteht sich als Leitidee, welche die nötigen Qualitätskriterien beachtet um eine qualitativ hochwertige Coaching-Ausbildung darzustellen“ (Scholmüller, 2012, S. 102). Das Rahmenkonzept bietet damit einen möglichen Ausgangspunkt zur Einschätzung der Qualität von Coaching-Weiterbildungen, stellt aber kein Qualitätsmodell im eigentlichen Sinne dar – dazu wären entsprechende Weiterentwicklungen des Ansatzes

notwendig. In der aktuellen Form kann das Rahmenkonzept insbesondere Interessenten bei der Auswahl einer geeigneten Coaching-Weiterbildung Unterstützung geben. Für die Entwicklung eines Qualitätsmodell oder von Qualitätsstandards macht die frei verfügbare Veröffentlichung der Stiftung Warentest (2013b) deutlich umfangreichere und detailliertere Angaben (s. Kapitel. 4.2.2.3).

Zur Einschätzung der Qualität von Coaching-Weiterbildungen und deren Fundierung kann die Wissensstruktur von Schreyögg (2009; 2012) herangezogen werden.<sup>127</sup> Diese umfasst ein

- Meta-Modell, welches anthropologische und erkenntnistheoretische Grundannahmen beschreibt,
- die Theorie-Ebene (mit einem Modell, das Funktion, Auswahl und Anwendung von Theorien erklärt),
- grundlegende methodische Anweisungen und
- eine allgemeine Theorie des menschlichen Handelns (Praxeologie)

(Schreyögg, 2012, S. 375).

Eine solche Wissensstruktur ist als Teil des Coaching-Konzeptes eines Coaches anzusehen und hat auch wesentlichen Einfluss auf die Auswahl der Inhalte einer Coaching-Weiterbildung:

*„Da [...] die Fragestellungen von Coachingklienten eine unendliche Vielfalt aufweisen, muss der Coach über ein breites sowie tiefes Theorie- und Methodenwissen verfügen. Nur auf diese Weise kann er die ihm begegnenden Phänomene angemessen kompetent strukturieren und angemessen kompetent bearbeiten. Dazu bedarf es eines großen Theorie- und Methodenbaukastens. Wie [...] ausgeführt, darf die Theorie- und Methodenvielfalt aber nicht wahllos sein. Sie sollte sich vielmehr einem Meta-Modell unterordnen, das anthropologische und erkenntnistheoretische Prämissen enthält“* (Schreyögg, 2012, S. 375).

Als Inhalte einer Coaching-Weiterbildung definiert Schreyögg neun thematische Blöcke:

- Coaching als Managementberatung
- Coaching in Organisationen
- Gesprächsführung und Varianten des Rollenspiels
- Anlässe von Coaching
- Konflikt-Coaching
- Psychoanalytische Fragestellungen im Coaching
- Gruppendynamische Fragestellungen im Coaching
- Medien im Coaching
- Coaching-Prozesse

(Schreyögg, 2012, S. 377–389).

Da die von Schreyögg beschriebene Wissensstruktur aber nicht nur ein Meta-Modell mit anthropologischen und erkenntnistheoretischen Grundannahmen und einer unterhalb liegenden Theorie-Ebene beschreibt, sondern selbst ein Meta-Modell darstellt – anthropologische und erkenntnistheoretische Grundannahmen können individuell höchst unterschiedlich ausgeprägt sein – bietet die postulierte Wissensstruktur primär auf einer *Meta-Ebene* eine Orientierungshilfe: Es lässt sich damit überprüfen, ob das Konzept eines Coaches oder einer Coaching-Weiterbildung die geforderten Grundannahmen schlüssig beschreibt. Eine darüber hinaus gehende *inhaltliche* Wertung kann jedoch als schwierig angesehen werden. Ob z. B. psychoanalytische Fragestellungen im Coaching Relevanz besitzen, ist eine klare Ableitung aus dem jeweiligen Meta-Modell. Relevanz kann hier ausschließlich gefordert werden, sofern ein entsprechendes Modell vorausgesetzt wird. Zwangsläufig notwendig ist dies allerdings nicht und so erwähnt z. B. der sehr umfassende Katalog der Stiftung Warentest (2013 b) an

<sup>127</sup> Hellebrandt (2015) ist in ihrer Arbeit entsprechend verfahren. Zur Überprüfung, ob die Curricula von Coaching-Weiterbildungen wissenschaftlich fundiert sind, wurde als theoretische Basis die die Wissensstruktur von Schreyögg (2009) verwandt (s. a. Kapitel 4.2.2.5).

keiner Stelle explizit psychoanalytische Fragestellungen. Der Vorteil des Ansatzes von Schreyögg ist daher primär die Prüfung auf konzeptionelle Konsistenz: Ein Weiterbildungsanbieter, der z. B. psychoanalytische Fragestellungen bzw. Methoden im Rahmen einer Coaching-Weiterbildung einsetzt, sollte diese aus seinem Meta-Modell ableiten können. Ist dies nicht der Fall, kann von einem konzeptlosen und somit unreflektierten Eklektizismus ausgegangen werden, der sich in einer methodischen Beliebigkeit ausdrücken kann. Die Schlussfolgerung daraus wäre, dass der Weiterbildungsanbieter nicht über die notwendige bzw. wünschenswerte fachliche Qualifizierung zur Anwendung und Lehre von Coaching verfügt, somit also ein qualitativer Mangel vorliegt.

Weiterhin kann der Ansatz von Schreyögg verwandt werden, um die notwendige Passung der anthropologischen und erkenntnistheoretischen Grundannahmen des Coaching-Weiterbildungsanbieters mit den Grundannahmen des Interessenten zu überprüfen. Ist hier keine Passung gegeben und kann diese auch nicht im Sinne einer gewünschten Weiterentwicklung des Interessenten erwartet werden, ist von einer mangelnden Passung auszugehen, was ebenfalls als individuell relevantes Qualitätsmerkmal angesehen werden kann. Dies erlaubt allerdings keine grundsätzliche Qualitätsaussage über einen Anbieter, es sei denn, seine anthropologischen Grundannahmen lassen einen Mangel an Reflexion – z. B. konkret bedingt durch extremistische Positionen oder das grundlose Ignorieren belegter Fakten – erkennen.

Die Analyse bzw. Prüfung der konzeptionelle Konsistenz setzt allerdings umfangreiches Fach- und Zusammenhangswissen voraus, das insbesondere bei Personen, die eine Coaching-Weiterbildung absolvieren möchten, nicht ohne weiteres vorausgesetzt werden kann. Insofern kann die Wissensstruktur von Schreyögg (2009), insbesondere wenn sie zur Einschätzung der Qualität einer Weiterbildung eingesetzt werden soll, als „Expertensystem“ angesehen werden.

Rauen und Steinhübel (2005c) differenzieren die Anforderungen an eine Coaching-Weiterbildung zur Einschätzung der individuellen Passung und der Qualität ausgehend von der Kompetenz eines Coaches, seinem Coaching-Konzept sowie den Grundvoraussetzungen im Coaching. Qualität wird dabei nicht als universell gültiges Merkmal, sondern in Relation zum spezifischen Matching zwischen Angebot (Coaching-Weiterbildungen) und Nachfrage (Intention der Interessenten) verstanden. Dabei sind allerdings bestimmte Grundanforderungen zu erfüllen (s. Tabelle 20).

*„Daher sei [...] hervorgehoben, dass es auch nicht »die« Coaching-Weiterbildung geben kann, sondern dass sich die Inhalte zwischen den existierenden Weiterbildungen unterscheiden können und sollten. Dies ist u. a. schon damit zu begründen, dass die Teilnehmer von Weiterbildungen unterschiedliche Ausgangsvoraussetzungen mitbringen, bzw. sich Coaching-Weiterbildungen teilweise an bestimmte Zielgruppen richten“ (Rauen & Steinhübel, 2005c, S. 304).*

Zu den Kompetenzen des Coachs zählen fachliche Kompetenzen (betriebswirtschaftliche und psychosoziale Kompetenzen), persönliche Kompetenzen Feldkompetenzen und Anforderungen an die Rolle des Coaches (ebenda, S. 290–293; vgl. Schreyögg, 2012, S. 151 ff.).

Das Coaching-Konzept gibt Auskunft über die Definition des Coachings und das jeweilige Coaching-Verständnis, die eingesetzten Methoden und die angenommenen Wirkungszusammenhänge im Coaching-Prozess, die notwendige Rahmenbedingungen, um ein Coaching durchführen zu können, das konkrete Angebot des Coachs samt seiner Besonderheiten und die Haltung und das Menschenbild des Coachs (ebenda, S. 298–300; vgl. Rauen, 2004b).

Als Grundvoraussetzungen zum Einsatz von Coaching und typische Merkmal werden folgende Aspekte angesehen: Das konkrete Anliegen des Klienten, die Freiwilligkeit des Klienten, ein funktionierendes Selbstmanagement des Klienten, gegenseitige Akzeptanz von Coach und Klienten und Akzeptanz des Formates Coaching durch den Klienten, Offenheit und Transparenz im Umgang zwischen Coach und Klient, die Veränderungsbereitschaft des Klienten, die Diskretion bzgl. der Inhalte des Coaching-Prozesses durch den Coach, die Neutralität des Coachs, Vertrauen als Grundlage der Beziehung zwischen Coach und Klienten und die Ziel- und Leistungsorientierung im Coaching (Schreyögg, 2012, S. 294–297; vgl. Greif, 2015, S. 60; vgl. Rauen, 2004c).

**Tabelle 20: Anforderungen Coaching-Weiterbildungen (nach Rauen & Steinhübel, 2005c, S. 302–307)**

<b>Anforderung</b>	<b>Kriterium</b>	<b>Empfehlung</b>
Struktur und Didaktik	Anzahl von Weiterbildungen pro Jahr	Die Weiterbildung sollte mindestens einmal pro Jahr durchgeführt werden bzw. beginnen
	Gesamtgruppengröße	Unterschiedliche Modelle denkbar (Einzelarbeit bis Gruppen mit 20 Personen)
	Betreuungsintensität	Pro Dozent maximal zehn zu betreuende Teilnehmer (größere Gruppen erfordern mehr Dozenten)
	Gegenseitiger Austausch	Arbeit in unterschiedlichen Gruppenkonstellationen
	Gruppenarbeit	(Mindestens) Dreiergruppen, um die Rollen Coach, Klient und Beobachter einnehmen zu können
	Störungsfreies Arbeiten	Ausreichende Anzahl von Räumen, die ein Arbeiten ohne Außeneinflüsse ermöglichen
	Aufmerksamkeitsniveau	Einsatz einer Didaktik, die abwechslungsreiches Lernen ermöglicht (verschiedene Lerneinheiten)
	Theorie und Praxis	Wechsel zwischen Theorie und Praxis, Entwicklung vom Einfachen zum Komplexen
	Weiterbildungseinheit	Präsenzphasen wechseln sich mit Phasen der praktischen Umsetzung ab (keine Weiterbildung „am Stück“)
	Zwischenzeitliches Lernen	Supervision/Intervision, um das Erfahrene zu reflektieren
	Freiwilligkeit	Keine Teilnahme aufgrund von „Knebelverträgen“
	Informationsveranstaltungen	Vor der Weiterbildung sollte die Möglichkeit bestehen, sich umfassend informieren zu können
Evaluation	Qualitätsüberprüfung spätestens am Ende der Weiterbildung und ggf. darüber hinaus	
Dozenten	Erfahrung als Coach	Umfangreiche Berufserfahrung als Coach gemäß den Qualitätskriterien von Heß & Roth (2001, S. 141–143)
	Anforderungen an einen Coach	Fachliche Kompetenzen (betriebswirtschaftliche und psychosoziale Kompetenzen), persönliche Kompetenzen, Feldkompetenzen und Rollenklarheit
	Fähigkeiten zur Konzeption und Leitung von Weiterbildungen	Didaktische Erfahrung, Kenntnisse im Umgang mit Gruppen und bzgl. Gruppendynamik
	Beziehungsgestaltungskompetenzen	Echtheit und Wertschätzung gegenüber Teilnehmern, Erreichbarkeit (auch zwischen Weiterbildungsblöcken)
	Anforderungen an den Coach	Vermittlung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen
	Anforderungen an den Coaching-Prozess	Darstellung von Coaching-Prozessen und Vermittlung von Methoden und Denkschulen zur angemessenen Bearbeitung
Inhalte	Unterschiedliche Theoriebezüge	Vermittlung der Fähigkeit zum Perspektivenwechseln; methodenübergreifende Ausrichtung, die verschiedene „Denkschulen“ berücksichtigt
	Ansätze und Methoden	Fundierte und transparenten Ansätze und Methoden (keine esoterischen oder pseudowissenschaftlichen Methoden), die verständlich gelehrt werden und nachvollziehbar sind
	Fallübungen	(Supervidierte) Durchführung realer Coaching-Prozesse (keine reinen Simulationsübungen)
	Selbsterfahrung	Reflektieren der eigenen Werthaltung und von Projektions- bzw. Übertragungsphänomenen; bewusste Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Werten
	Akquisition und Marketing	Akquisition von Klienten und das Marketing des Coachs, auch für organisationsinterne Akquisition von internen Coaches
Teilnehmer	Auswahl geeigneter Teilnehmer	Erfassen der expliziten und impliziten Ziele der Interessenten bzgl. der Erreichbarkeit im Rahmen der Weiterbildung
	Berufserfahrung und formale Qualifikation	Akademische Ausbildung und Berufserfahrung oder Berufsausbildung und umfassende Berufserfahrung, Kenntnisse über Menschen und Organisationen, Grundwissen über und Interesse an wirtschaftlichen Zusammenhängen und Psychologie
	Persönliche Kompetenzen	Fähigkeit zur (selbstkritischen) Reflexion, Wille zur Weiterentwicklung
	Selbstmanagement	Funktionierendes Selbstmanagement (kein Therapiebedarf), emotionale Stabilität, Frustrationstoleranz und Empathie.
	Lernbereitschaft	Aktive Mitarbeit in der Weiterbildung, Bereitschaft zur kontinuierlichen Weiterbildung und Supervision nach der Coaching-Weiterbildung
	Überprüfung der Voraussetzungen	Individuelle Überprüfung der Motive, Fähigkeiten, Kenntnisse und Ziele der Interessenten; Ablehnen von nicht geeigneten Interessenten



Da die Qualität deutlich von der Passung beeinflusst wird, schlagen Rauen und Steinhübel (2005b; 2005c) zur Auswahl einer passenden Coaching-Weiterbildung ein vierphasiges Modell vor, welche die Teilnehmer bzw. Interessenten durchlaufen sollten, da diese durch ihr Handeln die Qualität beeinflussen können:<sup>128</sup>

- Phase 1: Reflexion der eigenen Zielsetzung: Hier gilt es für den Interessenten zu klären, welche konkreten Ziele er verfolgt, worin genau seine Motivation begründet ist und welche Ressourcen ihm zur Verfügung stehen.
- Phase 2: Vergleich unterschiedliche Anbieter: Zur Auswahl der grundsätzlich in Frage kommen den Weiterbildungen können formale Kriterien wie Umfang der Weiterbildung, Kosten, Dauer der Marktzugehörigkeit des Anbieters, Anzahl der Teilnehmer, aber auch inhaltliche Aspekte wie methodische Vielfalt und Zielgruppen dienen.
- Phase 3: Führen von Vorgesprächen: Hier sollte mit möglichen Anbietern der Dialog gesucht werden, um deren Angebot genauer kennenzulernen und Spezialisierungen, Methoden, Menschenbild, Aspekte der Qualitätssicherung, Vertragsbedingungen, Referenzen, Qualifikationen usw. zu klären.
- Phase 4: Proaktive Beeinflussung des Weiterbildungserfolgs: Diese Phase kann in der laufenden Weiterbildung verfolgt werden und umfasst die aktive Mitarbeit in der Weiterbildung, die Vernetzung und den Austausch mit anderen Teilnehmern, die frühzeitige Klärung von Unzufriedenheiten, das aktive Suchen neuer Erfahrungen und das begleitende Literaturstudium.

(Rauen & Steinhübel, 2005c, S. 307 ff.).

Zur Einschätzung bzw. Förderung der Qualität von Coaching-Weiterbildungen bieten die Ausführungen von Rauen und Steinhübel (2005a; 2005b; 2005c) verschiedene Ansatzpunkte, die auf der Basis von zuvor hergeleiteten Anforderungen an eine Coaching-Weiterbildung von konkreten Empfehlungen bis zu eher allgemein gehaltenen Heuristiken reichen. Ein Qualitätsmodell im eigentlichen Sinne stellt dies nicht da, kann aber als praktisch orientierter Ratgeber mit fundierten Hinweisen angesehen werden.

Lippmann (2015; 2016) hat sich ebenfalls mit Qualitätsaspekten von Coaching-Weiterbildungen auseinandergesetzt und zentral sind dabei die Anforderungen der Stiftung Warentest (2013) und von den Berufsverbänden Deutscher Bundesverband Coaching (DBVC), dem Schweizer Berufsverband für Coaching, Supervision und Organisationsberatung (BSO) und der Deutschen Gesellschaft für Supervision (DGSv). Hinzu kommt eine Betrachtung der Kompetenzen des Coachs und der Dozenten, die Ausführungen von Rauen und Steinhübel (2005c), ein Vergleich mit Wirkfaktoren im Coaching nach Greif (2008) und Anforderungen an die Qualitätssicherung. Somit handelt es sich eher um eine zusammenfassende Beschreibung.

Insgesamt gesehen lässt sich somit festhalten, dass es in der Literatur verschiedene veröffentlichte Anforderungen an die Qualität von Coaching-Weiterbildungen gibt, die sowohl die konzeptionelle Ebene bzw. deren Rahmengestaltung und die inhaltliche Ebene betrifft.<sup>129</sup> In einzelnen Bereichen sind zudem sowohl inhaltliche als auch formale Anforderungen an Coaching-Weiterbildungen wie z. B. Empfehlungen bzgl. des Umfangs, der Qualifikation der Dozenten, der Inhalte oder und der Anforderungen an die Teilnehmer erkennbar, die deutliche Ähnlichkeiten aufweisen. Ein übergeordneter oder allgemein akzeptierter Qualitätsstandard im eigentlichen Sinn kann in der Literatur allerdings bisher nicht gefunden werden.<sup>130</sup>

#### 4.3.2.1 Zertifikate

Zertifikate, die eine Bescheinigung über das erfolgreiche Absolvieren einer Coaching-Weiterbildung darstellen sollen, werden in der deutschsprachigen Coaching-Weiterbildungsbranche auf der Grundlage deutlich differierender Modelle verliehen (s. Kapitel 4.3.2.2). So werden Zertifikate sowohl von privatwirtschaftlichen Weiterbildungsinstituten (in Form von Einzelunternehmen, Personengesellschaften und Kapitalgesellschaften)

<sup>128</sup> Dies entspricht einem prozesshaften Qualitätsverständnis (s. Kapitel 4.3).

<sup>129</sup> Dies bezieht sich auch auf die Ergebnisse der in Kapitel 4.2.2 dargestellten Untersuchungen und die in Kapitel 4.3.2.2 beschriebenen Modelle der Coaching-Verbände, auf die sich die beschriebene Literatur oftmals bezieht.

<sup>130</sup> Dies gilt auch für die nur als Kurzübersicht veröffentlichte Pilotstudie von Halasy und Behrendt (2014; 2015) bzw. Freiburg Institut (2014).

wie auch in Form von Master-Abschlüssen von Körperschaften des öffentlichen Rechts vergeben, als auch von in- und ausländischen Coaching-Verbänden (oftmals eingetragene Vereine) und Interessengruppen bzw. von bei Verbänden akkreditierten oder mit Interessengruppen assoziierten Coaching-Weiterbildungsanbietern. In einer Übersicht von 28 im deutschen Raum aktiven Organisationen<sup>131</sup>, zu deren Mitgliedern auch Coaches gehören, lassen sich 16 Organisationen finden, die sich um die Qualitätssicherung von Weiterbildungen bemühen (Hellebrand, 2015, S. 12 f.). Zehn dieser Organisationen bieten eine Zertifizierung für Weiterbildungen im Bereich Coaching an (ebenda, S. 22 f.), bei vier Vereinen soll eine Qualitätssicherung der Weiterbildung über die institutionelle Mitgliedschaft bzw. Anerkennung erfolgen (ebenda, S. 23 f.) und zwei Vereinen werden Lehr-Coaches ernannt, die Weiterbildungen anbieten können (ebenda, S. 24). Eine vergleichende Aussage über die Güte einer Qualifizierungsmaßnahme erweist sich als faktisch kaum sinnvoll, denn:

*„Dies scheint in Hinblick auf das unterschiedliche Coaching-Verständnis, welches nicht zuletzt auf den ungleichen Sprachgebrauch zurückzuführen ist, ohnehin nicht möglich.“* (Hellebrand, 2015, S. 25).

In Anbetracht der Vielzahl vorhandener Coaching-Weiterbildungsanbieter und Coaching-Verbände ist dementsprechend eine Einschätzung über die Aussagekraft von Zertifikaten im Coaching-Markt daher selbst für erfahrene Spezialisten nur sehr schwer möglich. Daher gibt es nachvollziehbare Spekulationen, ob die Zertifizierung womöglich de facto eher anderen Zielen als denen der Qualitätssicherung der Coaching-Weiterbildung dient:

*„Es entsteht der Eindruck, dass Menschen suggeriert wird, dass sie mit einem Zertifikat nach erfolgter Coaching-Ausbildung sofort tätig sein können. Demgegenüber steht die Erkenntnis, dass die Tätigkeit als Coach aufgrund ihrer Anforderungen Kompetenzen erfordert, die nicht nur durch eine Coaching-Ausbildung vermittelt werden können“* (Stein, 2013, S. 76).

Auch über die Qualität der Prozesse, die einem verliehenen Zertifikat oder einer sonstigen Form von Qualitätssicherung zugrunde liegen, kann oftmals nur spekuliert werden. Entsprechend ist eine valide Bewertung von Laien bzw. Nicht-Branchenkennern nicht zu leisten und Zertifikate werden daher auch und gerade von Experten durchaus nachvollziehbar kritisch eingeschätzt:

*„Selbsternannte Zertifizierer, Verbände und Coach-Klubs versuchen gutes von schlechtem Coaching zu scheiden. Diese Form der Qualitätsprüfung beruht auf der Kompetenz der Gutachter und der von ihnen angewandten Prüfverfahren. So kann man auch eine Wahl treffen zwischen dem eigenen Urteil in Vorgesprächen und dem Gutachterurteil oder beides kombinieren. Wer sich nur auf das Zertifikat verlässt, droht in den Fällen, in denen der Schein einfach nur Schein ist, das schlechtere Ende weg zu haben“* (Eidenschink, 2008).

Teilweise hat sich daher auch schon in populären Veröffentlichungen der Eindruck gebildet, dass die Zertifikate in der Coaching-Weiterbildungsbranche nicht zwangsläufig Ausdruck von Qualität sind, sondern es – zumindest auch – um wirtschaftliche Interessen geht:

*„Zwar gibt es mehr als 20 Coaching-Verbände, die Ausbildungen nach unterschiedlichen Kriterien zertifizieren. Doch das dient vor allem dem Gewinn der Qualifikationshoheit und damit letztlich von Marktanteilen“* (Schwertfeger, 2014).

In dem Zusammenhang wird von Schwertfeger (2014) auch die mangelnde inhaltliche Fundierung vieler Coaching-Weiterbildungsangebote kritisiert, ein „Dschungel der Zeugnisse und Zertifikate“ bemängelt und dementsprechend geschlussfolgert, dass die Zertifikate im Coaching-Weiterbildungsmarkt „ein teures Muster ohne Wert“ darstellen (ebenda).

Ein weiteres Segment des Coaching-Weiterbildungsmarktes stellt neben den privatwirtschaftlichen Anbietern das zunehmende Angebot von Hochschulen im Bereich der Qualifizierung von Coaches dar. Ebermann (2016a, S. 10 f., vgl. Strikker & Strikker, 2013, S. 36 ff.) beschreibt acht akkreditierte, berufsbegleitende Studiengänge

---

<sup>131</sup> Hellebrandt (2015, S. 12) bezeichnet diese pauschal als „Coaching-Verbände“ und subsummiert darunter diverse eingetragene Vereine und sonstige Organisationen, die unterschiedliche Bereiche bzw. Professionen repräsentieren und deren Gemeinsamkeit u. a. darin besteht, dass auch Coaches unter den jeweiligen Mitgliedern vertreten sind.

an deutschen Hochschulen, die eine Qualifizierung zum Coach beinhalten und mit einem Master of Arts abschließbar sind (s. Tabelle 21).<sup>132</sup>

**Tabelle 21: Übersicht akkreditierter, berufsbegleitender Coaching-Studiengänge in Deutschland mit Abschluss als Master of Arts (nach Ebermann, 2016a, S. 10–11)**

Hochschule	Studiengang	Akkreditierung	Anerkennung / Besonderheiten
FH Frankfurt	Beratung in der Arbeitswelt – Coaching, Supervision und Organisationsberatung (MACS)	Akkreditierungsagentur für Studiengänge im Bereich Gesundheit und Soziales (AHPGS)	Anerkannt von der Deutschen Gesellschaft für Supervision e. V. (DGSv); Begleitung durch Lehr-Supervision bzw. Lehr-Coaching
Hochschule Kempten	Supervision, Organisationsberatung & Coaching	Foundation for International Business Administration Accreditation (FIBAA)	optionale Supervisionsausbildung als Zusatz (DGSv-anerkannt, kostenpflichtig)
Euro-FH Hamburg (in Kooperation mit der Universität Bielefeld)	Business Coaching und Change Management	Foundation for International Business Administration Accreditation (FIBAA)	Einstiegsprogramm für Interessenten ohne Hochschulabschluss (mit 10 Jahren Berufs- und 6 Jahren Führungserfahrung); anerkannt von der European Association for Supervision and Coaching (EASC)
Universität Kassel (Management School UNIKIMS)	Mehrdimensionale Organisationsberatung, Supervision, Coaching und Organisationsentwicklung (MDOb)	Akkreditierungsagentur für Studiengänge im Bereich Gesundheit und Soziales (AHPGS)	i. d. R. Zulassungsgespräch (Lehrgangsbegleitung kann hierauf verzichten)
MSH Medical School Hamburg	Kunstanaloges Coaching	Akkreditierungsagentur für Studiengänge im Bereich Gesundheit und Soziales (AHPGS)	Anerkannt von der Deutschen Gesellschaft für Systemische Therapie, Beratung und Familientherapie e. V. (DGSF); besonderes Augenmerk auf künstlerische/kreative Ansätze
FH Münster	Beratung Mediation Coaching	Agentur für Qualitätssicherung durch Akkreditierung von Studiengängen (AQAS)	Begleitung durch Inter- und Supervision; Kooperation mit dem Berufsverband für Beratung, Pädagogik & Psychotherapie e. V. (BVPPT)
TH Nürnberg Georg Simon Ohm	Beratung und Coaching	Akkreditierungs-, Zertifizierungs- und Qualitätssicherungs-Institut (ACQUIN)	Einbezug von Onlineberatung; Begleitung durch Gruppenlehrsupervision, kollegiale Beratung

Im Jahr 2004 wurde die Publicly Available Specification<sup>133</sup> (PAS) 1029 „Kompetenzfeld Einzel-Coaching“ veröffentlicht und im Jahr 2008 in einer aktualisierten Form vorgelegt (Deutsches Institut für Normung, 2008). Die PAS 1029 stellt keine DIN-Norm<sup>134</sup> dar, sondern eine öffentlich verfügbare Übereinkunft der Verfasser, der Akademie Deutscher Genossenschaften ADG und dem Coaching-Institut 3K Consulting, das inzwischen als SYNK GROUP GmbH & Co. KG firmiert. Auch wie genau die PAS 1029 erarbeitet wurde, ist nicht näher bekannt. Auf der Basis der PAS 1029 wurden durch die DIN CERTCO Gesellschaft für Konformitätsbewertung mbH Zertifikate „DIN-geprüfter Business Coach“ ausgestellt (Rauen, 2007d; Webers, 2008; 2010; vgl. Kübler et al., 2014). Diese Zertifizierung von Coaches durch die DIN CERTCO wurde allerdings im Jahr 2010 eingestellt (DIN CERTCO Gesellschaft für Konformitätsbewertung mbH, 2016).<sup>135</sup>

<sup>132</sup> Im Sinne der bescheinigenden Urkunde kann der Master-Abschluss auch als eine Form von Zertifikat angesehen werden. Zudem werden mehrere dieser Abschlüsse zusätzlich von Verbänden anerkannt.

<sup>133</sup> Öffentlich verfügbare Spezifikation. 2009 wurde die PAS durch die DIN-Spezifikationen DIN SPEC abgelöst. Noch gültige PAS werden allerdings bis zur Zurückziehung beibehalten (Wikipedia, [https://de.wikipedia.org/wiki/Publicly\\_Available\\_Specification](https://de.wikipedia.org/wiki/Publicly_Available_Specification)).

<sup>134</sup> Eine DIN-Norm hätte eine Erarbeitung durch alle gesellschaftlich maßgeblichen Interessengruppen erfordert (Webers, 2008).

<sup>135</sup> Wörtlich wird auf der Internetseite der DIN CERTCO ausgeführt „Die DIN-Zertifizierung von Business Coach wurde im Sommer 2010 eingestellt. Die Gültigkeit der ausgestellten Zertifikate endet mit dem auf dem Zertifikat ausgegebenen Gültigkeitsdatum“ (DIN CERTCO Gesellschaft für Konformitätsbewertung mbH, 2016). Eine Begründung der Einstellung der Zertifizierung wird dort nicht genannt.

Unabhängig von den formalen Aspekten und der eingestellten Zertifizierung stellt die PAS 1029 keinen Standard für Coaching-Weiterbildungen dar, sondern ist als „Dienstleistungsqualitätsmodell für das Einzel-Coaching (Business-Coaching)“ konzipiert worden und thematisiert „Planung, Durchführung und Steuerung von Coachingmaßnahmen“ sowie „Kompetenzfelder eines Coaches zur Erfüllung der Anforderung der PAS 1029“<sup>136</sup> (Deutsches Institut für Normung, 2008). Wird die PAS 1029 am Ende einer Coaching-Weiterbildung eingesetzt, prüft sie somit ein vordefiniertes Fähigkeits-Eigenschaftsmodell des entsprechenden Coachs und seiner Vorgehensweise, also bestenfalls die Ergebnisqualität einer Coaching-Weiterbildung. Offen bleibt die Frage der inhaltlichen Validität sowie der Reliabilität und Objektivität des eigentlichen Prüfungsverfahrens.

Insgesamt betrachtet kann daher festgehalten werden, dass für die Zertifikate im deutschsprachigen Coaching-Weiterbildungsmarkt Ähnliches gilt, wie für den Coaching-Markt und den „Markt“ der Coaching-Verbände: Unterschiedliche Standards und Verfahrensweisen, mangelnde Transparenz, die tendenzielle eher zunehmende Komplexität der Marktstruktur und letztlich auch ein unpräziser Sprachgebrauch lassen aktuell (Stand: Juni 2016) eine valide Einschätzung der Güte von Coaching-Weiterbildungen allein über Zertifikate von Verbänden oder ähnlichen Organisationen bzw. von den Coaching-Weiterbildungsanbietern selbst faktisch nicht zu.

#### 4.3.2.2 Qualitätsmodelle ausgewählter Verbände mit Relevanz im deutschsprachigen Coaching-Markt

Es existieren über 30 Coaching-Verbände oder verbandsähnliche Organisationen mit Sitz im deutschsprachigen Raum, sowie mindestens vier europaweit agierende Verbände und mindestens 14 weltweit agierende Organisationen, deren Aktivitäten sich auf auch den deutschsprachigen Coaching-Markt erstrecken (Stand: Juni 2016).<sup>137</sup> Wie in Kapitel 4.3.2.1 dargestellt, bemühen sich mehrere dieser Organisationen um die Qualitätssicherung von Coaching-Weiterbildungen (Hellebrandt, 2015, S. 12 ff.). Die zugrundeliegenden Qualitätsmodelle dieser Organisationen sind in Bezug auf Komplexität, Anspruchsniveau und Marktbedeutung deutlich unterschiedlich einzuschätzen. Beschränkt man sich auf die Qualitätsmodelle derjenigen eingetragenen Vereine, die inhaltlich ausschließlich auf das Thema Coaching fokussiert sind und ihre Relevanz im deutschsprachigen Raum durch die Repräsentanz von mindestens 250 coachenden Mitgliedern belegen können, verbleiben lediglich drei Organisationen: Die Deutsche Gesellschaft für Coaching e. V. (DGfC) mit 444 Mitgliedern/Coaches, der Deutsche Bundesverband Coaching e. V. (DBVC) mit 386 Mitgliedern, davon 357 Coaches und die International Coach Federation Deutschland e. V. (ICF-D) mit ca. 470 Mitgliedern und 270 Coaches bzw. 170 zertifizierten Coaches<sup>138</sup>.

Im „Roundtable der Coachingverbände“<sup>139</sup> – einem 2005 gegründeten Zusammentreffen von aktuell 13 deutschen, eingetragenen Vereinen – sind zudem noch mit dem Deutschen Coaching Verband e. V. (DCV) und dem Qualitätsring Coaching und Beratung e. V. (QRC) zwei weitere Coaching-Verbände sowie weitere acht „Mischverbände“ vertreten, die auch Mitglieder aufnehmen, die keine Coaching-Dienstleistungen anbieten.<sup>140</sup> Deren Mitgliederzahlen unterscheiden sich erheblich und dies gilt auch unter der Bedingung, sich auf die Anzahl der *coachenden* Mitglieder zu beschränken (s. Tabelle 22). So werden in dem „Coachingportal“<sup>141</sup> des insgesamt ca. 11.500 Mitglieder starken Berufsverbandes Deutscher Psychologinnen und Psychologen e. V. (BDP) nur 89 Coaches mit einem Zertifikat „Coach BDP“ oder „Senior Coach BDP“ gelistet. Über die tatsächliche Zahl von BDP-Mitgliedern, die – unabhängig von dem BDP-Zertifikat – Coaching-Leistungen anbieten, kann nur

<sup>136</sup> Die Kompetenzfelder gliedern sich die die Bereiche Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz, Personalkompetenz und professionelle Handlungskompetenz (Wahrnehmungskompetenz, Kommunikationskompetenz und Reflexionskompetenz) (Deutsches Institut für Normung, 2008).

<sup>137</sup> Siehe <http://www.coaching-report.de/coaching-markt/coaching-verbaende.html>.

<sup>138</sup> Der International Coach Federation Deutschland e. V. hat zwei Mitgliedschaftskategorien: Personen, die in Deutschland gemeldet sind und bei der International Coach Federation, Inc., Lexington, Kentucky (USA), als Mitglieder geführt werden (470) und – als Untermenge davon – Personen, die zusätzlich Mitglieder im International Coach Federation Deutschland e. V. sind (270). In Deutschland gibt es 170 von der ICF Inc. (USA) zertifizierte Mitglieder. Eine Zertifizierung setzt keine ICF-Mitgliedschaft voraus – dieser Umstand hat dazu geführt, dass es in einigen Ländern mehr zertifizierte ICF-Coaches als Mitglieder gibt. Weltweit gibt es 17.500 zertifizierte ICF-Coaches, die ICF hat insgesamt 29.000 Mitglieder. Quelle: Auskunft per E-Mail vom 27.05.2016 durch den 1. Vorsitzenden der International Coach Federation Deutschland e. V. Jürgen Bache.

<sup>139</sup> Siehe <http://www.roundtable-coaching.eu/>.

<sup>140</sup> Der Deutsche Verband für Neuro-Linguistisches Programmieren e. V. (DVNLP) verfügt zwar über ca. 1.900 Mitglieder, allerdings ist das Neurolinguistisches Programmieren nicht auf das Coaching fokussiert und wird teilweise deutlich kritisch gesehen (Schwertfeger, 2014; Kanning, 2013). Der DVNLP wird hier daher nicht weiter berücksichtigt.

<sup>141</sup> Siehe <http://www.coachingportal.de/coaches/search>.

spekuliert werden, wovon hier abgesehen wird. Bei dem Deutschen Verband für Coaching und Training e. V. (dvct) lassen sich unter den ca. 1.400 Mitgliedern 446 „dvct-zertifizierte“ Coaches finden.<sup>142</sup>

**Tabelle 22: Anzahl von Mitgliedern, Coaches und anerkannten Coaching-Weiterbildungen der Coaching-Verbände im Roundtable Coaching**

Coaching-Verbände	Gründungs-jahr	Anzahl Mitglieder	Anzahl Coaches	Anzahl anerkannte Coaching-Weiterbildungen
Deutsche Gesellschaft für Coaching e. V. (DGfC)	2002	444	444	18
Deutscher Bundesverband Coaching e. V. (DBVC)	2004	386	357	30
Deutscher Coaching Verband e. V. (DCV)	2005	118	118	16
International Coach Federation Deutschland e. V. (ICF-D)	2001 <sup>f</sup>	470 / 270 / 170 <sup>a</sup>	470 / 270 / 170 <sup>a</sup>	17 (Deutschland, Österreich, Schweiz)
Qualitätsring Coaching und Beratung e. V. (QRC)	2004	116	116	8
<b>Mischverbände</b>				
Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen e. V. (BDP)	1946 / 2010 <sup>g</sup>	ca. 11.500	unbekannt <sup>b</sup>	1
Berufsverband für Trainer, Berater und Coaches e. V. (BDVT)	1964	652	ca. 200 <sup>c</sup>	4
Deutsche Gesellschaft für Supervision e. V. (DGSv)	1989	4.400	2.996 <sup>d</sup>	29 (in Kombination mit Supervision)
Deutsche Gesellschaft für Systemische Therapie, Beratung und Familientherapie e. V. (DGSF)	2000	4.605	361 <sup>d</sup>	11
Deutscher Verband für Coaching und Training e. V. (dvct)	2003	ca. 1.400	446 <sup>e</sup>	17
European Association for Supervision and Coaching e. V. (EASC)	2010 <sup>h</sup>	ca. 500	214 <sup>d</sup>	9
European Mentoring & Coaching Council Deutschland e. V. (EMCC)	2004 <sup>i</sup>	25 <sup>j</sup>	41 <sup>k</sup>	1 <sup>l</sup>
Systemische Gesellschaft – Deutscher Verband für systemische Forschung, Therapie, Supervision und Beratung e. V. (SG)	1993	ca. 1.650	1.219 <sup>d</sup>	21 (Systemisches Coaching)

Stand: Juni 2016. Quellen: Angaben der Verbände auf deren Internetseiten, Recherche in Mitgliederdatenbanken (s. Text).

<sup>a</sup> Mitglieder der ICF Inc. (USA) mit Sitz in Deutschland / Coachende Mitglieder ICF-D / zertifizierte Coaches (s. Text).

<sup>b</sup> Es werden 89 Personen über das „Coachingportal“ des BDP ausgegeben (<http://www.coachingportal.de/coaches/search>). Das Psychologenportal (<http://www.psychologenportal.de/bdp-psychologen/search>) weist unter dem Suchbegriff „Coach“ bundesweit 375 Angebote aus.

<sup>c</sup> Ergebnis der Suche in der BDVT-Mitgliederdatenbank nach „Führungskräfte training“ und „Führungstraining“. Coaching war als Stichwort nicht verfügbar.

<sup>d</sup> Anzahl der Personen, die bei der Suche nach Coaching-Angeboten in der Online-Datenbank der Organisation ausgegeben wurden.

<sup>e</sup> Anzahl „dvct-zertifizierte“ Coaches laut Online-Datenbank (<http://www.dvct.de/coachs/uebersicht/>).

<sup>f</sup> Die Muttergesellschaft International Coach Federation, Inc., USA, wurde 1995 gegründet.

<sup>g</sup> Der BDP wurde 1946 gegründet. Die Zertifizierung „Coach BDP“ oder „Senior Coach BDP“ ist seit dem 01.09.2010 möglich.

<sup>h</sup> Die Vorgängerorganisation European Association for Supervision e. V. (EAS) wurde 1994 gegründet.

<sup>i</sup> Das European Mentoring and Coaching Council, GB, wurde 1992 gegründet.

<sup>jk</sup> 25 Mitglieder im EMCC Deutschland e. V., 41 Coaches in Deutschland, Österreich und der Schweiz.

<sup>l</sup> Es ist nur eine Weiterbildung in der Schweiz anerkannt, der Schwerpunkt liegt in den Niederlanden und Großbritannien (European Mentoring & Coaching Council IVZW, 2016).

Bei der Deutschen Gesellschaft für Supervision e. V. (DGSv) werden von den ca. 4.000 Mitgliedern ca. 3.000 als Anbieter von Coaching-Leistungen bei einer entsprechenden Suche in der Mitgliederdatenbank<sup>143</sup> ausgewiesen. Bei der Systemischen Gesellschaft – Deutscher Verband für systemische Forschung, Therapie,

<sup>142</sup> Siehe <http://www.dvct.de/coachs/uebersicht/>.

<sup>143</sup> Siehe <http://www.dgsv.de/beraterinnen-suchen/>.

Supervision und Beratung e. V. (SG) – weist die ca. 1.650 Personen umfassende Mitgliederdatenbank<sup>144</sup> bei ca. 1.200 Einträgen Coaching-Leistungen aus. Bei der Deutschen Gesellschaft für Systemische Therapie, Beratung und Familientherapie e. V. (DGSF) sind 361 Coaching-Angebote unter den ca. 5.300 Mitgliedern zu finden.<sup>145</sup> In welchem Umfang von den Mitgliedern dieser Verbände Coaching-Leistungen erbracht werden, ist nicht präzise einschätzbar. Unter Berücksichtigung der Umfragen von Middendorf (2011; 2012; 2013; 2014; 2015; vgl. Deutscher Bundesverband Coaching e. V., 2011) ist allerdings davon auszugehen, dass insbesondere bei den coachenden Mitgliedern der Mischverbände Coaching als Neben- bzw. Teilzeittätigkeit praktiziert wird, die einen vergleichsweise geringen zeitlichen Umfang aufweist.

Betrachtet man die Anzahl der von den Coaching-Verbänden im deutschsprachigen Raum anerkannten bzw. zertifizierten Coaching-Weiterbildungen, sind hier ebenfalls Unterschiede feststellbar, jedoch fallen diese mit einer Spannweite von 0 bis 30 weniger deutlich aus als bei den Mitgliederzahlen. Die meisten Coaching-Weiterbildung sind vom DBVC (30)<sup>146</sup>, der DGsv (29)<sup>147</sup>, der SG (21)<sup>148</sup>, der DGfC (18)<sup>149</sup>, dem dvct (17)<sup>150</sup>, der ICF (17)<sup>151</sup> und dem DCV (16) anerkannt (s. Tabelle 22). Da allerdings auch hier nicht nur die inhaltlichen Voraussetzungen, sondern auch das formale Anerkennungs- bzw. Zertifizierungsverfahren und damit einhergehenden Kosten unterschiedlich sind, ist ein Vergleich der Anzahl der anerkannten Coaching-Weiterbildungen für sich genommen nicht ausreichend, um daraus eine Marktrelevanz ableiten zu können.

Zur Fokussierung auf die für den deutschsprachigen Markt wesentlichen Qualitätsmodelle von Coaching-Weiterbildungen werden daher die belegbaren Fakten kombiniert betrachtet:

Der BDP erkennt nur die (eigene) Coaching-Weiterbildung<sup>152</sup> der Deutschen Psychologen-Akademie an und die Anzahl seiner coachenden Mitglieder ist kaum abschätzbar. Letzteres gilt auch für den Berufsverband für Trainer, Berater und Coaches e. V. (BDVT), der nur vier Coaching-Weiterbildungen anerkannt hat.<sup>153</sup> Der DCV hat 16 Coaching-Weiterbildungen anerkannt, verfügt aber über nur über 118 Mitglieder.<sup>154</sup> Entsprechendes gilt für den QRC mit 116 Mitgliedern und acht von ihm anerkannten Coaching-Weiterbildungen.<sup>155</sup> Die DGSF hat 361 coachende Mitglieder ist aber nicht auf Coaching fokussiert und hat auch nur elf Coaching-Weiterbildungen anerkannt.<sup>156</sup> Die European Association for Supervision and Coaching e. V. (EASC) hat 214 coachende Mitglieder<sup>157</sup> und nur neun Coaching-Weiterbildungen anerkannt.<sup>158</sup> Das European Mentoring & Coaching Council Deutschland e. V. (EMCC) kann im deutschsprachigen Bereich nur sehr geringe Zahlen vorweisen.<sup>159</sup> Die Qualitätsmodelle dieser Verbände werden aus diesen Gründen im Folgenden nicht weiter betrachtet.

DGfC, DBVC und ICF-D sind auf Coaching spezialisiert, verfügen über jeweils mehr als 250 Mitglieder und haben jeweils über 15 Weiterbildungen (50 Prozent des Maximalwertes) anerkannt. Der dvct ist auf Training und Coaching fokussiert und hat deutlich mehr als 250 coachende Mitglieder sowie 17 Coaching-Weiterbildungen anerkannt. Die SG thematisiert Coaching neben systemischer Beratung, Therapie und Supervision, verfügt aber über eine hohe Anzahl coachender Mitglieder und 26 anerkannte systemische Coaching-Weiterbildungen. Entsprechendes gilt für die DGsv in Bezug auf die Supervision mit 29 anerkannten Weiterbildungen für Supervision und Coaching. Daher werden die Qualitätsmodelle dieser Verbände in den folgenden Kapiteln 4.3.2.2.1 bis 4.3.2.2.6 näher betrachtet. Eine zusammenfassende Übersicht findet sich in Tabelle 23.

<sup>144</sup> Siehe <https://systemische-gesellschaft.de/fachleute/>.

<sup>145</sup> Siehe <https://www.dgsf.org/mitglieder/mitgliedersuche/fachleute>.

<sup>146</sup> Siehe <http://www.dbvc.de/unsere-mitglieder/coaching-weiterbildungsanbieter.html>.

<sup>147</sup> Siehe <http://www.dgsv.de/weiterbildungen/>. Bei den von der DGsv anerkannten Weiterbildungen handelt es sich überwiegend um Kombinationsweiterbildungen von Supervision und Coaching, nicht um „reine“ Coaching-Weiterbildungen.

<sup>148</sup> Von der SG sind noch diverse andere Weiterbildungen anerkannt, 21 erstrecken sich auf den Bereich „Systemisches Coaching“ (Systemische Gesellschaft – Deutscher Verband für systemische Forschung, Therapie, Supervision und Beratung e. V., 2016a).

<sup>149</sup> Siehe [https://www.coaching-dgfc.de/cgi-bin/portal/portal.pl?level=1&pmenu\\_pmenu\\_id=32&pmenu\\_id=43](https://www.coaching-dgfc.de/cgi-bin/portal/portal.pl?level=1&pmenu_pmenu_id=32&pmenu_id=43).

<sup>150</sup> Siehe <http://www.dvct.de/institute/uebersicht/>.

<sup>151</sup> Siehe <http://www.coachfederation.de/professionalisierung/icf-akkreditierte-ausbildungen.html>

<sup>152</sup> Siehe <http://www.psychologienakademie.de/fortbildung-weiterbildung/fachbereiche/coaching/>.

<sup>153</sup> Siehe <https://www.bdvt.de/akademie/ausbildung/>.

<sup>154</sup> Siehe <http://coachingverband.org/ausbildungen/> und <http://coachingverband.org/mitglieder/>.

<sup>155</sup> Siehe <http://qrc-verband.de/coachfinder> und <http://qrc-verband.de/zertifizierung/zertifizierung-weiterbildungen>.

<sup>156</sup> Siehe <https://www.dgsf.org/mitglieder/mitgliedersuche/institute>.

<sup>157</sup> Siehe <http://www.easc-online.eu/suche-coach-oder-supervisorin/coach/>.

<sup>158</sup> Siehe <http://www.easc-online.eu/suche-ausbildung/ausbildungsinstitute-easc/adressen/>.

<sup>159</sup> Siehe [http://www.emccouncil.org/de/de/find\\_mentorcoach/](http://www.emccouncil.org/de/de/find_mentorcoach/) und <http://www.emccouncil.org/eu/en/accreditation/eqa>.

**Tabelle 23: Merkmale verbandsanerkannter Coaching-Weiterbildungen**

Verband	Ebene	Grundqualifizierung	Weiterqualifizierung	Anmerkungen
Deutsche Gesellschaft für Coaching e. V. (DGfC) <sup>1</sup>	Formal / quantitativ	<p>„Qualifizierung zum Coach“ 20 Tage mit mindestens 120 Zeitstunden Umfang. Zusätzlich: 36 Zeitstunden Üben in kollegialen Gruppen . 22,5 Zeitstunden selbst erteiltes Coaching. 15 Zeitstunden Lehr-Coaching. = 193,5 Zeitstunden Gesamtumfang. Mindestens 18 Monate Dauer.</p>	<p>„Qualifizierung zum Mastercoach“ 15 Tage mit mindestens 90 Zeitstunden Umfang. Zusätzlich: 36 Zeitstunden Üben in kollegialen Gruppen. 30 Zeitstunden selbst erteiltes Coaching. 15 Zeitstunden Lehr-Coaching. = 171 Zeitstunden Gesamtumfang. Mindestens 12 Monate Dauer.</p>	Es werden jeweils bis zu 10 % Fehlzeiten in der Weiterbildung und in den kollegialen Gruppen akzeptiert
	Inhaltlich / qualitativ	<p>Selbstkompetenz (u. a. Selbstreflexion, Selbstkontakt, Rollenflexibilität, Ambiguitätstoleranz). Interaktionale Kompetenz (u. a. Dialogfähigkeit, Empathie und Abgrenzung, Perspektivwechsel). Interventionskompetenz (u. a. Diagnostik Prozessplanung, Steuerung, Auswertung, Interventionen). Theoriekompetenz (u. a. Kenntnis unterschiedlicher Beratungsansätze).</p>	<p>Vertiefung und Spezifizierung von Selbstkompetenz, Beziehungskompetenz, Methodenkompetenz sowie Theorie- bzw. Begründungskompetenz. Durchführung eines individuellen Coaching-Projektes. Befähigung zum Lehrcoaching. Bereitstellung von Lernarrangements im Sinne einer einladenden Lernarchitektur.</p>	Eine Teilnahme an der Qualifizierung zum Mastercoach ist frühestens zwei Jahre nach Abschluss der Grundqualifizierung möglich.
Deutscher Bundesverband Coaching e. V. (DBVC) <sup>2</sup>	Formal / quantitativ	<p>„Coaching-Weiterbildung“ Mindestens 150 Zeitstunden Umfang. Mindestens 12 Monate Dauer (gewünscht: 18 Monate). Durchführung mindestens einmal jährlich. Curricula werden von einem Senior Coach des DBVC verantwortet. Schlüssiges Konzept für die Auswahl von Weiterbildungsteilnehmern.</p>		Zeitstunden sind interaktive Aktivitäten, nicht Selbststudium, Erstellung von Referaten o.ä.
	Inhaltlich / qualitativ	<p>Pluralistisch bezüglich Theorien, Inhalten, Methoden und Modellen, eingebettet in eine schlüssige Konzeption. Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmer. Modell zum Verständnis der Selbststeuerung von Menschen im Beruf, dem Zugang zu ihrer Innenwelt und einem im Coaching angemessenen Umgang mit beidem. Einbringen von Anliegen aus der eigenen Berufspraxis. Interaktive kollegiale Lerngruppen.</p>		Weiterbildungen müssen sich auf die „Leitlinien und Empfehlungen für die Entwicklung von Coaching als Profession“ des DBVC beziehen. <sup>2</sup>
International Coach Federation Deutschland e. V. (ICF-D) <sup>3</sup>	Formal / quantitativ	<p>„Accredited Coach Training Programs (ACTP)“ Mindestens 125 Zeitstunden. 6 selbst erteilte Coachings unter Beobachtung. 10 Zeitstunden „Mentor Coaching“ (Lehr-Coaching).</p>	<p>„Approved Coach Specific Training Hours (ACSTH)“ Mindestens 30 Zeitstunden. 5 selbst erteilte Coachings unter Beobachtung.</p>	80 Prozent der Weiterbildung muss aus Präsenzanteilen bestehen.
	Inhaltlich / qualitativ	<p>80 Prozent der Zeit muss auf die ICF Kernkompetenzen fokussiert sein.<sup>3</sup> Übereinstimmung mit der ICF-Definition von Coaching und dem ICF-Ethikkodex. Beobachtete Coachings, Mentor Coaching und Abschlussklausuren.</p>	<p>Grundlegende und weiterführende coachspezifische Trainingseinheiten. Aneignung praktischen und theoretischen Wissens.</p>	Die ICF vergibt auch Continuing Coach Education (CCE) Units zur Erneuerung des Zertifizierungsstatus
Deutsche Gesellschaft für Supervision e. V. (DGSv) <sup>4</sup>	Formal / quantitativ	<p>„Qualifizierung zur/zum Supervisor/in“ Mindestens 480 Zeitstunden, davon mindestens 375 Zeitstunden in Anwesenheit von Lehrpersonal, mindestens 37,5 Präsenzstunden in Anwesenheit einer/eines Lehrsupervisors/in sowie mindestens 67,5 Präsenzstunden in eigener praktischer Tätigkeit (Lernsupervision).</p>		Zeiten selbst organisierter Lernformen (Selbststudium) sind hierbei nicht zu berücksichtigen.
	Inhaltlich / qualitativ	<p>Reflexion von Erfahrungen, Prozessen und Bedingungen. Systematisierung komplexer Zusammenhänge. Verstehen von Strukturen und Prozessen. Analyse und Klärung/Lösung von Konflikten. Bildungs- und Qualifizierungsprozesse. im Bezugsdreieck von Person, Rolle, Institution/Organisation.</p>		Keine reine Coaching-Weiterbildung sondern immer Kombination von Supervision und Coaching

Stand: Juni 2016. Unterrichtsstunden o.ä. wurden zur besseren Vergleichbarkeit in Zeitstunden umgerechnet.  
Fortsetzung nächste Seite

**Tabelle 23: Merkmale verbandsanerkannter Coaching-Weiterbildungen (Forts.)**

Verband	Ebene	Grundqualifizierung	Weiterqualifizierung	Anmerkungen
Deutscher Verband für Coaching und Training e. V. (dvct) <sup>5</sup>	Formal / quantitativ	„ <b>Coachingausbildung</b> “ Mindestens 150 Zeitstunden. Mindestens 6 Monate Dauer.		Zeitstunden sind Präsenzstunden.
	Inhaltlich / qualitativ	Orientierung am dvct-Kompetenzmodell. <sup>5</sup> Durchführung mindestens eines eigenen Coachings parallel zur Weiterbildung. Selbstreflexion als Coach. Hoher Praxisbezug. Abschlussprüfung mit einer Live-Demonstration.		Zur Vertragsgestaltung werden konkrete Vorgaben gemacht.
Systemische Gesellschaft – Deutscher Verband für systemische Forschung, Therapie, Supervision und Beratung e. V. (SG) <sup>7</sup>	Formal / quantitativ	„ <b>Systemisches Coaching</b> “ 150 Zeitstunden Theorie und Methoden 37,5 Zeitstunden Selbsterfahrung und Selbstreflexion 37,5 Zeitstunden Lehrcoaching Selbst organisiert: 56,25 Zeitstunden Intervention 56,25 Zeitstunden Praxis 37,5 Zeitstunden Eigenarbeit = 375 Zeitstunden Gesamtumfang Mindestens 18 Monate Dauer. Die Weiterbildung von einem/r SG-/DGSF-zertifizierten Lehrenden für Coaching geleitet.	„ <b>Aufbauweiterbildung Systemisches Coaching</b> “ 75 Zeitstunden Theorie und Methoden 18,75 Zeitstunden Selbsterfahrung und Selbstreflexion 37,5 Zeitstunden Lehrcoaching Selbst organisiert: 37,5 Zeitstunden Intervention 26,25 Zeitstunden Praxis 30 Zeitstunden Eigenarbeit = 225 Zeitstunden Gesamtumfang. Mindestens 12 Monate Dauer. Die Weiterbildung von einem/r SG-/DGSF-zertifizierten Lehrenden für Coaching geleitet.	Theorie/ Methoden, Selbsterfahrung und Lehrcoaching werden unter der Leitung von Lehrenden absolviert, davon 75 Prozent von Lehrenden mit SG- oder DGSF-Zertifikat.
	Inhaltlich / qualitativ	Theorie/Methoden: Systemisch-konstruktivistisches Denken; Coaching-Konzepte; Wissen über Organisations- und Unternehmensstrukturen und Führung; Analyse und Umgang mit Organisationsmustern und Gruppenprozessen, Prozessen des Wandels, personalen Mustern und Beziehungsdynamik; Methoden der Kontext- und Problemanalyse; Auftragsklärung und Kontraktgestaltung; Prozessphasen; Settings; systemische Fragetechniken und Interventionsmethoden; Methoden der Gesprächs- und Beziehungsgestaltung; ethische Grundsätze. Selbsterfahrung: Reflexion biografischer und beruflich sozialisierter Sichtweisen, Affekt-, Verhaltens- und Lösungsmuster. Supervision: Reflexive Auswertung und Vorbereitung der Praxisaktivitäten. Dokumentierte Praxis. Intervention und Eigenarbeit: Schriftlich dokumentierte Eigenarbeitszeit in Studiengruppen.		Ziel: Systemische Konzepte und Methoden in den unterschiedlichen Praxisfeldern von Coaching einsetzen können.

Stand: Juni 2016. Unterrichtsstunden o.ä. wurden zur besseren Vergleichbarkeit in Zeitstunden umgerechnet.

<sup>1</sup> Deutsche Gesellschaft für Coaching e. V. (2012b; 2013a; 2013b).

<sup>2</sup> Deutscher Bundesverband Coaching e. V. (2012; 2014b).

<sup>3</sup> International Coach Federation Inc. (2014; 2016b; 2016c; 2016d).

<sup>4</sup> Deutsche Gesellschaft für Supervision e. V. (2013).

<sup>5</sup> Deutscher Verband für Coaching und Training e. V. (2012; 2015a).

<sup>6</sup> Deutscher Verband für Coaching und Training e. V. (2015b).

<sup>7</sup> Systemische Gesellschaft – Deutscher Verband für systemische Forschung, Therapie, Supervision und Beratung e. V. (2015).

#### 4.3.2.2.1 Deutsche Gesellschaft für Coaching e. V. (DGfC)

Die DGfC zertifiziert Coaching-Weiterbildungen im Rahmen eines zweistufigen Qualifizierungssystems.<sup>160</sup> In der ersten Stufe wird die mindestens 193,5 Zeitstunden<sup>161</sup> (Gesamtdauer: Mindestens 20 Tage in mindestens zweitägigen Blöcken innerhalb von mindestens 18 Monaten) umfassende „Qualifizierung zum Coach“ nach den Standards der DGfC zertifiziert (s. Kasten 5), in der zweiten, darauf aufbauenden Stufe wird mit einem Mindestumfang von 171 Zeitstunden (Gesamtdauer: Mindestens 15 Tage in 2 bis 5-Tagesblöcken innerhalb von mindestens 12 Monaten) die Weiterbildung zum sogenannten „Mastercoach“ zertifiziert (s. Kasten 6). Der Gesamtstundenumfang beinhaltet in beiden Weiterbildungen neben der Präsenzzeit auch kollegiale Gruppenübungen, die eigene Durchführung von Coaching und die Inanspruchnahme von Lehr-Coaching. In beiden Weiterbildungen werden maximal zehn Prozent an Fehlzeiten in der Weiterbildung (Präsenzzeit) und den kollegiale Gruppenübungen akzeptiert (Deutsche Gesellschaft für Coaching e. V., 2012b; 2013b, 2013c).

<sup>160</sup> Siehe [https://www.coaching-dgfc.de/cgi-bin/portal/portal.pl?level=1&pmenu\\_pmenu\\_id=32&pmenu\\_id=43](https://www.coaching-dgfc.de/cgi-bin/portal/portal.pl?level=1&pmenu_pmenu_id=32&pmenu_id=43)

<sup>161</sup> Andere von den Verbänden verwandte Zeiteinheiten wie Unterrichtsstunden oder Lerneinheiten o.ä. werden zwecks besserer Vergleichbarkeit hier und im Folgenden immer in Zeitstunden (à 60 Minuten) umgerechnet.



## **DGfC- Qualitätsstandards „Qualifizierung zum Coach“**

### **1. Formale Rahmenbedingungen**

#### 1.1. Voraussetzung für die Teilnahme

- 1.1.1. Abgeschlossene Berufsausbildung.
- 1.1.2. Lebenserfahrung und Berufserfahrung.
- 1.1.3. Mehrjährige Erfahrung in Beratung, Leitung und/oder Bildung.
- 1.1.4. Bereitschaft zur Selbstreflexion, prozessuale und analoge Struktur.
- 1.1.5. Persönlicher Kontakt mit der Kursleitung und Zustimmung zum Konzept.

#### 1.2. Voraussetzung für die Kursleitung

- 1.2.1. Weiterbildung als Mastercoach DGfC oder andere anerkannte vergleichbare Aus- oder Weiterbildung (z.B. DGSv).
- 1.2.2. Persönliche Mitgliedschaft der Kursleitung in der DGfC oder institutionelle Mitgliedschaft des Weiterbildungsträgers.
- 1.2.3. Nachweis der Weiterbildungskompetenz.
- 1.2.4. Evaluation der Weiterbildung und Nachweis darüber innerhalb von 3 Jahren.
- 1.2.5. Bereitschaft zur Mitarbeit im Netzwerk der Kursleitungen der DGfC.

#### 1.3. Umfang und Dauer

##### 1.3.1. Struktur

- 1.3.1.1. Die Weiterbildung umfasst 20 Kurstage mit insgesamt mindestens 160 Ustd. à 45 Min. innerhalb von mindestens 18 Monaten in Blöcken an mindestens zwei Tagen.
  - 1.3.1.2. Kollegiale Coachinggruppen (Kompetenzentfaltung) 8 Tage à 6 Ustd. = 48 Ustd. à 45 Min. außerhalb der Weiterbildungsblöcke. Der schriftliche Nachweis erfolgt mit Datum und Themenüberschriften.
  - 1.3.1.3. 15 Einheiten selbst erteiltes Coaching (Lernraum) à 90 Min. (Präsenzcoaching face to face) [...].
  - 1.3.1.4. Lehrcoaching außerhalb der Kursleitung: 10 Einheiten à 90 Min. im Einzelsetting, Rückkoppelung mit der Kursleitung. [...]
  - 1.3.1.5. Die Weiterbildung kann auch als Grund- und Aufbaustufe durchgeführt werden, wobei der Abschluss erst nach Erfüllung aller Rahmenbedingungen gegeben ist.
  - 1.3.1.6. Den Abschluss „Coach nach den Standards der DGfC“ erhalten auch schwerpunktorientierte Weiterbildungen nach Erfüllung aller Rahmenbedingungen.
- ##### 1.3.2. Fehlzeiten (Toleranz)
- 1.3.2.1. Kurstage maximal 10%
  - 1.3.2.2. Kollegialgruppen maximal 10%
  - 1.3.2.3. selbst erteiltes Coaching (Präsenzcoaching) keine
  - 1.3.2.4. Lehrcoaching keine
  - 1.3.2.5. Fehlzeiten für Lehrcoaching und Präsenzcoaching, sowie die Abschlussarbeit können bis maximal 12 Monate nach Abschluss der Weiterbildung nachgereicht werden.
- ##### 1.3.3. Abschluss
- 1.3.3.1. Schriftliche Nachweise über die Teilnahme an den Kurstagen,
  - 1.3.3.2. die Teilnahme an kollegialen Coachinggruppen (Dokumentation),
  - 1.3.3.3. die selbst erteilten Coachingeinheiten (Dokumentation des Präsenzcoachings) und
  - 1.3.3.4. die Teilnahme am externen Lehrcoaching (Bestätigung des Lehrcoaches).
  - 1.3.3.5. Abschlussarbeit: Schriftliches Konzept mit der Darstellung des Selbstverständnisses als Coach und Aussagen zu den eigenen ethischen Grundsätzen. [...]
  - 1.3.3.6. Kolloquium: Fachaustausch/Präsentation zu einem Coachingschwerpunkt mit angemessenem, interaktiven, dialogischen Kompetenzfeedback.

### **2. Inhaltliche Rahmenbedingungen**

#### 2.1. Kompetenzen

Bei der Weiterbildung zum Coach nach den Standards der DGfC geht es vor allem um die drei Kompetenzbereiche: Kompetenzlernen, Wissenslernen und Haltungslernen.

Im Sinne der Professionalisierung und Überprüfbarkeit der Weiterbildung stellt die Kursleitung oder der Weiterbildungsträger vor Beginn eines jeden Kurses der DGfC einen Katalog der aussagefähigen Merkmale (Indikatoren) der Kompetenzarten vor.

#### 2.2. Kompetenzbereiche

##### 2.2.1. Selbstkompetenz

- 2.2.1.1. Selbstkenntnis und Selbstreflexion
- 2.2.1.2. Präsenz und Selbstkontakt (Bewusstheit)
- 2.2.1.3. Rollenflexibilität
- 2.2.1.4. Ambiguitätstoleranz = Toleranz gegenüber anderer Lebenswelten und Lebensentwürfen

##### 2.2.2. Interaktionale Kompetenz (Sozialkompetenz, Beziehungskompetenz, Kommunikation)

- 2.2.2.1. Kontakt und Dialogfähigkeit
- 2.2.2.2. Empathie und Abgrenzung
- 2.2.2.3. Perspektivwechsel und „Übersetzungsfähigkeit“
- 2.2.2.4. Verantwortungszuordnung

##### 2.2.3. Interventionskompetenz

- 2.2.3.1. Befähigung zur prozessualen Diagnostik
- 2.2.3.2. Prozessplanung, Steuerung, Auswertung
- 2.2.3.3. Kenntnisse unterschiedlicher Interventionsformen und das Wissen ihrer Wirkung
- 2.2.3.4. Coach als Grundintervention

##### 2.2.4. Theoriekompetenz

- 2.2.4.1. Kenntnis unterschiedlicher Beratungsansätze, Anwendung und ihrer Grenzen im Coaching
- 2.2.4.2. Sozial- und humanwissenschaftliche Grundkenntnisse
- 2.2.4.3. Bereitschaft und Fähigkeit zum Diskurs
- 2.2.4.4. Sensibilität für die eigenen, theoretischen Prägungen

**Kasten 5: Qualitätsstandards für DGfC-Coaching-Weiterbildungen zum Coach (Deutsche Gesellschaft für Coaching e. V., 2013c)**

## DGfC- Qualitätsstandards „Qualifizierung zum Mastercoach“

### 1. Formale Rahmenbedingungen

#### 1.1. Voraussetzungen für die Teilnahme

##### 1.1.1. Struktur

1.1.1.1. Erfolgreicher, d.h. vollumfänglicher Abschluss der Qualifizierung zum Coach nach den Standards der DGfC.

1.1.1.2. Die Teilnahme ist zwei Jahre nach Abschluss der Grundqualifizierung „Coach (DGfC)“ möglich.

1.1.1.3. In den zurückliegenden fünf Jahren 50 selbst erteilte Coachingeinheiten à 90 Min. Die Lerneinheiten aus der Coachingqualifizierung können angerechnet werden.

1.1.1.4. Die „Praxiszeit“ kann durch den frühzeitigen Nachweis der 50 Coachingeinheiten, d.h. durch hinreichende Praxiserfahrung, verkürzt werden.

1.1.1.5. Vergleichbar Qualifizierte müssen eine Kernkompetenz als Coach z.B. durch den Nachweis von 100 Coachingeinheiten à 90 Min. in den zurückliegenden fünf Jahren belegen.

##### 1.1.2. Anforderungen

1.1.2.1. Die Kontrolle der Eingangsvoraussetzungen obliegt der Kursleitung. Die entsprechenden Unterlagen sind weitere drei Jahre nach Abschluss der Mastercoachqualifizierung aufzuheben und können durch den Vorstand der DGfC geprüft werden.

1.1.2.2. Die Dokumentation der Coachingpraxis erfolgt durch schriftlichen Nachweis in geeigneter Form, z.B. Bescheinigung durch den Arbeitgeber (internes Coaching), Protokolle bzw. Protokollauszüge, Eigendokumentation usw.

1.1.2.3. Vergleichbar Qualifizierte müssen den Abschluss einer den DGfC-Standards vergleichbaren Weiterbildung nachweisen. Die grundsätzliche Anerkennung von Weiterbildungen anderer Coachingverbände obliegt dem Vorstand der DGfC; in Einzelfällen können Kursleitungen nach Prüfung des Curriculums der Weiterbildung sowie des Beratungsprofils der Kandidatin/des Kandidaten diese für die Mastercoach-Weiterbildung zulassen.

#### 1.2. Voraussetzungen für die Kursleitung

##### 1.2.1. Standards

1.2.1.1. In den zurückliegenden fünf Jahren 300 selbst erteilte Coachingeinheiten.

1.2.1.2. Mindestens ein Mitglied der Kursleitung ist Mitglied der DGfC. Ebenso muss mindestens ein Mitglied der Kursleitung über die Qualifikation als Lehrsupervisor oder Mastercoach DGfC verfügen.

1.2.1.3. Eine Weiterbildungskompetenz ist nachzuweisen.

1.2.1.4. Evaluation der Weiterbildung und Nachweis darüber innerhalb von 3 Jahren.

##### 1.2.2. Anforderungen

1.2.2.1. Die Zertifizierung einer Weiterbildung [...] richtet sich nach dem Antragsverfahren der Zertifizierungsordnung.

1.2.2.2. Mit dem Antrag sind die Beratungsprofile der Kursleitung und der Referenten einzureichen.

1.2.2.3. Neben einer hinreichenden Expertise als Coach („gute Praktikerin/guter Praktiker“) ist eine ausgewiesene Weiterbildungskompetenz der Kursleitung zu belegen, z.B. durch Praxisnachweise, Referenzen, Fachbeiträge zum Thema Lernen, Bildung, Curriculumsentwicklung etc.

1.2.2.4. Zur Sicherung der Prozessbegleitung wird eine durchgängige, kontinuierliche Kursleitung erwartet, realisiert in der Regel durch eine Person, die alle Kursabschnitte begleitet.

#### 1.3. Umfang und Dauer

##### 1.3.1. Struktur

1.3.1.1. mindestens 15 Kurstage mit insgesamt mindestens 120 Ustd. à 45 Min. innerhalb von (mindestens) 12 Monaten in 2 bis 5-Tagesblöcken

1.3.1.2. kollegiale Lerngruppen im Umfang von 48 Ustd. à 45 Min.

1.3.1.3. selbst erteiltes Coaching (Präsenzcoaching) im Umfang von 20 Einheiten à 90 Min.

1.3.1.4. Lehrcoaching 10 Einheiten à 90 Min., hiervon mindestens 5 Einheiten im Einzelcoaching. Das Lehrcoaching darf nicht von der Kursleitung durchgeführt werden.

1.3.1.5. Abschlussarbeit („Meisterstück“)

1.3.1.6. Abschlusspräsentation

##### 1.3.2. Fehlzeiten (Toleranz)

1.3.2.1. Kurstage maximal 10%

1.3.2.2. Kollegialgruppen maximal 10%

1.3.2.3. selbst erteiltes Coaching (Präsenzcoaching) keine

1.3.2.4. Lehrcoaching keine

1.3.2.5. Fehlzeiten für Lehrcoaching und Präsenzcoaching, sowie die Abschlussarbeit können bis maximal 12 Monate nach Abschluss der Weiterbildung nachgereicht werden.

##### 1.3.3. Abschluss

1.3.3.1. Die Dokumentation der kollegialen Lerngruppen-Sitzungen sowie der selbst erteilten Coachingeinheiten erfolgt durch schriftlichen Nachweis in geeigneter Form, z.B. eine Übersicht mit Datum der Sitzung, dem Thema, der Teilnehmerin/des Teilnehmers, der Beschreibung des Arbeitsfeldes sowie Elementen der Selbst- und Prozessreflexion.

1.3.3.2. Die Abschlussarbeit stellt ein „Meisterstück“ dar und hat in der Regel neben einer Entfaltung des Selbstkonzepts die Dokumentation eines Coachingprozesses (vom Kontrakt bis zur Evaluation) unter einer „meisterlichen“ Fragestellung zum Gegenstand.

1.3.3.3. Abschlusspräsentation als Fachaustausch/Präsentation zu einem Coachingschwerpunkt mit einem angemessenen, interaktiven, dialogischen Kompetenzfeedback.

1.3.4. Modularisierte Weiterbildungen können durchgeführt werden, wenn dargestellt wird, wie mit der "Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen" umgegangen wird, wobei der Abschluss „Mastercoach DGfC“ erst nach Erfüllung aller Rahmenbedingungen und der Mitgliedschaft in der DGfC gegeben ist.

### 2. Inhaltliche Rahmenbedingungen

#### 2.1. Überblick

2.1.1. Die Mastercoachqualifizierung als Aufbauqualifizierung orientiert sich an der Vertiefung und Spezifizierung von Coachingkompetenzen, d.h. von Handlungskompetenzen in den vier Lernbereichen

2.1.1.1. „Selbstkompetenz“

- 2.1.1.2. „Beziehungskompetenz“
- 2.1.1.3. „Methodenkompetenz“ sowie
- 2.1.1.4. „Theorie- bzw. Begründungskompetenz“
- 2.1.2. Sie erweitert die Handlungskompetenzen von Coaching in der Dyade über das Coaching von Teams und Gruppen zum Coaching in bzw. von Organisationen, d.h. komplexen Systemen.
- 2.1.3. Ein zentraler Bestandteil der Weiterbildung stellt das „Meisterstück“ dar – ein individuelles, einmaliges Coachingprojekt, welches Meisterschaft in der Prozessgestaltung belegt.
- 2.1.4. Die im Kurs erworbene Befähigung zum Lehrcoaching dient der Erweiterung von Handlungskompetenzen u. a.:
  - 2.1.4.1. in der Begleitung der zukünftigen Coaches hin zur Definition einer neuen Berufsrolle und neuer Handlungskompetenzen,
  - 2.1.4.2. im „Lehren“ des Berufshandwerks,
  - 2.1.4.3. in der Unterstützung, Fachwissen im Coaching praktisch umzusetzen und fruchtbar zu machen, sowie
  - 2.1.4.4. in Begleitung der (zukünftigen) Coaches bei ihrer Positionierung auf dem Beratungsmarkt.
- 2.2. Anforderungen
  - 2.2.1. Das Curriculum soll einerseits plausibel machen, welche Schritte im Vermittlungs- und Aneignungsprozess vollzogen werden, und andererseits Aussagen enthalten über:
    - 2.2.1.1. die Ziele, d.h. die Leitziele und die nachgeordneten Ziele
    - 2.2.1.2. die zentralen Inhalte sowie
    - 2.2.1.3. eine methodische Umsetzung.
  - 2.2.2. Folgende Prämissen gelten für die Erstellung eines Rahmencurriculums:
    - 2.2.2.1. normative Offenheit, d.h. das zur Verfügungstellen eines Vorschlages, der alternative Lernerfahrungen, Methoden und Inhalte situativ zulässt,
    - 2.2.2.2. didaktische Variabilität, d.h. die Nicht-Festlegung auf bestimmte, unveränderbare und damit potentiell starre Unterrichtskonstruktionen, sondern das Verständnis von Weiterbildungsplanung und -gestaltung als Bereitstellung von Lernarrangements im Sinne einer einladenden Lernarchitektur,
    - 2.2.2.3. Inhaltsoffenheit, d.h. die Lernerfahrung und die Lerninteressen der TeilnehmerInnen im Arbeitsprozess stehen im Vordergrund und nicht ein fest gefügter Kanon - die im Curriculum genannten Ziele und Inhalte stellen dabei Orientierungspunkte und Mindeststandards dar.

**Kasten 6: Qualitätsstandards für DGfC-Coaching-Weiterbildungen zum Mastercoach (Deutsche Gesellschaft für Coaching e. V., 2012b)**

Die Qualifizierung zum Coach setzt bzgl. der Teilnehmer formal eine abgeschlossene Berufsausbildung voraus, weiterhin werden Lebens- und Berufserfahrung und die Bereitschaft zur Selbstreflexion gefordert. Die Anforderungen an die Weiterbildungsleitung bestehen in dem Status des Mastercoach DGfC (oder einer anderen vergleichbaren Qualifizierung) und einer persönlichen Mitgliedschaft in der DGfC oder einer institutionelle Mitgliedschaft des Weiterbildungsträgers (Deutsche Gesellschaft für Coaching e. V., 2013c).

Die Qualifizierung zum Mastercoach setzt bzgl. der Teilnehmer formal den erfolgreichen Abschluss der Qualifizierung zum Coach nach den Standards der DGfC voraus, der mindestens zwei Jahre zurückliegen muss. Außerdem muss ein Teilnehmer in den letzten fünf Jahren mindestens 75 Zeitstunden Coaching durchgeführt haben („50 selbst erteilte Coachingeinheiten à 90 Min.“). „Vergleichbar Qualifizierte“ müssen die doppelte Coaching-Erfahrung vorweisen können. Die Anforderungen an die Weiterbildungsleitung bestehen in dem Status des Mastercoach DGfC (oder einer anderen vergleichbaren Qualifizierung) und einer persönlichen Mitgliedschaft in der DGfC oder einer institutionelle Mitgliedschaft des Weiterbildungsträgers (Deutsche Gesellschaft für Coaching e. V., 2012b).

**4.3.2.2.2 Deutscher Bundesverband Coaching e. V. (DBVC)**

Der DBVC ist im Vergleich zu den anderen Coaching-Verbänden inhaltlich auf Business-Coaching ausgerichtet.<sup>162</sup> Er zertifiziert keine Coaching-Weiterbildungen, sondern erkennt sie an (Deutscher Bundesverband Coaching e. V., 2014a). Der DBVC unterteilt seine „Qualitätsstandards für Coaching-Weiterbildungen“ in allgemeine Anforderungen und inhaltliche Voraussetzung (s. Kasten 7). Zur ersten Kategorie gehört ein Umfang der Weiterbildung von mindestens 150 Zeitstunden, zu denen alle interaktive Aktivitäten, nicht aber Selbststudium, Erstellung von Referaten o.ä. gezählt werden. Die Gesamtdauer der Weiterbildung muss mindestens 12 Monate betragen, gewünscht ist allerdings eine Dauer von 18 Monaten. Die Weiterbildung muss jährlich mindestens einmal angeboten werden und vor einer Anerkennung schon mindestens dreimal als offenes Angebot durchgeführt worden sein (Deutscher Bundesverband Coaching e. V., 2014b).

<sup>162</sup> Siehe <http://www.dbvc.de/>.

## DBVC Qualitätsstandards für Coaching-Weiterbildungen

### Allgemeine Anforderungen

- Der Mindestumfang einer DBVC Weiterbildung beträgt 150 Zeitstunden (60 Minuten). Hierzu zählen alle interaktiven Aktivitäten, nicht aber Selbststudium, Erstellung von Referaten o.ä.
- Die Mindestdauer eines Curriculums beträgt 12 Monate, wünschenswert ist jedoch eine Mindestdauer von 18 Monaten.
- Curricula werden von einem Senior Coach des DBVC verantwortlich vertreten. Dieser muss mindestens ein Jahr Mitglied im DBVC gewesen sein und Kompetenz als Lehrender und Weiterbildungsanbieter nachweisen. Er wird im Folgenden „Weiterbildungsanbieter“ genannt.
- Der Weiterbildungsanbieter überzeugt in seiner persönlichen Integrität vor allem durch: Anforderungen an Selbstreflexionsfähigkeit, Dialogfähigkeit, Glaubwürdigkeit, Vertrauenswürdigkeit.
- Die Weiterbildung im Bereich Coaching ist schon mindestens dreimal als offenes Angebot durchgeführt worden und wird auch weiterhin mindestens einmal jährlich durchgeführt. [...]
- Der Weiterbildungsanbieter stellt ggf. die Qualifikation der in der Weiterbildung tätigen Lehrenden und deren Zusammenarbeit unter seiner Leitung sicher.
- Der Weiterbildungsanbieter hat ein plausibles Konzept zur unternehmerischen Gestaltung der Weiterbildung und setzt dieses qualifiziert um:
  - bietet eine seriöse Angebotspalette und aufrichtige Marketing- und Werbestrategien
  - die in der Weiterbildung berücksichtigten Perspektiven und die durch sie zu erwerbenden Kompetenzen (Leistungsversprechen) sind realistisch und klar erkennbar ausgewiesen. Prozess und Inhalt passen zusammen
  - hat eine für sein Weiterbildungsangebot angemessene Infrastruktur für Verwaltung und Kundenbetreuung
  - arbeitet in wirtschaftlich soliden Verhältnissen und mit nachhaltigen Strategien
  - orientiert sich im Geschäftsgebaren am „ehrbaren Kaufmann“
- Der Weiterbildungsveranstalter evaluiert die Qualität der Weiterbildung und hat hierzu ein schlüssiges Konzept.
- Die vergebenen Zertifikate sind der Weiterbildung bzw. der erworbenen Qualifikation angemessen.
- Zur Weiterbildung gehört ein schlüssiges Konzept für die Auswahl von Weiterbildungsteilnehmern vor Beginn und für die Evaluation der gemachten Lernerfahrungen bzw. der erreichten Kompetenzen zum Abschluss.
- Die kontinuierliche Weiterentwicklung der Weiterbildung muss sichergestellt werden. Hierzu nimmt der Weiterbildungsanbieter mindestens einmal jährlich an den DBVC Qualitätskonferenzen für Weiterbildungsanbieter teil.
- Der Weiterbildungsanbieter gewährt den DBVC Berichterstattern Einblick in die Praxis der Weiterbildung und der damit verbundenen unternehmerischen Tätigkeit.
- Bei einer wesentlichen inhaltlichen und / oder strukturellen Veränderung des bereits anerkannten Weiterbildungsangebotes wird eine erneute Überprüfung durch die DBVC Berichterstatter notwendig, um eine Anerkennung aufrecht zu halten. [...]

### Inhaltliche Voraussetzungen

#### 1. Didaktik und Theorie

- Das Weiterbildungskonzept ist didaktisch sinnvoll und zweckmäßig aufgebaut. Die einzelnen Elemente bilden gemeinsam ein stimmiges Gesamtprogramm (z.B. fachlich-konzeptueller roter Faden, fachliche Zuordnung der Lehrenden, Auswahl und Platzierung der Weiterbildungselemente, methodischer Aufbau, Ablauf-Design).
- Die Weiterbildung ist pluralistisch bezüglich Theorien, Inhalten, Methoden und Modellen, eingebettet in eine schlüssige Konzeption. Schwerpunkte in Perspektiven und Methoden sind ausgewiesen.
- Die Weiterbildung bezieht sich auf die „Leitlinien und Empfehlungen für die Entwicklung von Coaching als Profession“ (Coaching-Kompendium) und besonders der Ethik-Kodex wird angemessen reflektiert.

#### 2. Persönliche und professionelle Kompetenzen

- Die Weiterbildung ermöglicht und erwartet Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmer im Hinblick auf ihr professionelles Handeln. Dies beinhaltet Rückmeldungs- und Bewusstwerdungsschritte zur eigenen Wirkung und wird als individueller Reflexions-Prozess innerhalb der Weiterbildung schlüssig umgesetzt.
- Die Weiterbildung vermittelt ein schlüssiges Modell zum Verständnis der Selbststeuerung von Menschen im Beruf, dem Zugang zu ihrer Innenwelt und einem im Coaching angemessenen Umgang mit beidem.
- Die Weiterbildung vermittelt die Fähigkeit, die eigene professionelle Beziehung zu reflektieren und zu erkennen, wann man eine kompetente Außenperspektive benötigt.

#### 3. Einbezug relevanter Kontexte

- Die Weiterbildung repräsentiert inhaltlich und didaktisch für Coaching relevante Perspektiven auf die Berufs- und Organisationswirklichkeit.
- Die Weiterbildung enthält eine Auseinandersetzung mit Fragen der Berufswelt, der beruflichen Identität und der beruflichen Lebenswege. Sie berücksichtigt das Zusammenspiel im Spannungsfeld von Organisation, Rolle und Person.
- Die Weiterbildung vermittelt ein Verständnis und einen Umgang mit Konflikten in beruflichen und organisationalen Kontexten.

#### 4. Bezug zur Praxis:

- Die professionelle Praxis der Teilnehmer ist regelmäßig Gegenstand von Lernprozessen, die zu einer Integration von Theorie und Praxis führen.
- Die Weiterbildung macht es den Teilnehmern zur Pflicht, Anliegen aus der eigenen Berufspraxis einzubringen und sich beraten zu lassen.
- Die Weiterbildung unterstützt Vernetzung im kollegialen Feld. Interaktive kollegiale Lerngruppen innerhalb der Weiterbildung und/oder im Zusammenhang damit sind Pflicht.

**Kasten 7: DBVC- Qualitätsstandards für Coaching-Weiterbildungen (Deutscher Bundesverband Coaching e. V., 2014b)**

Für die Auswahl von Weiterbildungsteilnehmern und die Evaluation der Weiterbildung muss ein „schlüssiges Konzept“ vorhanden sein, welche nicht näher spezifiziert wird. Vom DBVC anerkannte Curricula müssen von einem Senior Coach des DBVC inhaltlich verantwortet werden. Zur Sicherstellung der kontinuierlichen Entwicklung der Weiterbildung müssen diese verantwortlichen Senior Coaches mindestens einmal im Jahr an den halbjährlich angebotenen DBVC Qualitätskonferenzen für Weiterbildungsanbieter teilnehmen (Deutscher Bundesverband Coaching e. V., 2014b).

In Bezug auf die inhaltlichen Voraussetzungen, die von einer vom DBVC anerkannten Coaching-Weiterbildung gefordert werden, werden Voraussetzungen in folgenden Bereichen definiert: Didaktik und Theorie (u. a. pluralistisch bezüglich Theorien, Inhalten, Methoden und Modellen, eingebettet in eine schlüssige Konzeption), persönliche und professionelle Kompetenzen (u. a. Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmer, Vermittlung eines Modells zum Verständnis der Selbststeuerung von Menschen im Beruf, dem Zugang zu ihrer Innenwelt und einem im Coaching angemessenen Umgang mit beidem), Einbezug relevanter Kontexte (Auseinandersetzung mit Fragen der Berufswelt, beruflicher Identität und dem Spannungsfeld von Organisation, Rolle und Person) und Bezug zur Praxis (u. a. Einbringen von Anliegen aus der eigenen Berufspraxis, interaktive kollegiale Lerngruppen). Zudem müssen sich die anerkannten Weiterbildungen auf die „Leitlinien und Empfehlungen für die Entwicklung von Coaching als Profession“ (Deutscher Bundesverband Coaching e. V., 2012) beziehen (Deutscher Bundesverband Coaching e. V., 2014b)

#### **4.3.2.2.3 International Coach Federation Inc. (ICF)**

Die International Coach Federation Deutschland e. V. (ICF-D) kann keine Coaching-Weiterbildungen anerkennen, dies bleibt der Muttergesellschaft, der International Coach Federation Inc., Lexington, Kentucky (USA), vorbehalten.<sup>163</sup> Die ICF Inc. akkreditiert zwei Formen von Coaching-Weiterbildung: Sogenannte ACTPs (Accredited Coach Training Programs) und zur weiterführenden Qualifizierung ACSTHs (Approved Coach Specific Training Hours), für die auch Punkte („units“) zur kontinuierlichen Weiterbildung CCE („Continuing Coach Education“) vergeben werden, welche zur Erneuerung bzw. dem Erhalt des ICF-Zertifizierungsstatus eines Coaches notwendig sind (International Coach Federation Deutschland e. V., 2014b).<sup>164</sup>

Der Umfang der ACTPs liegt bei mindestens 125 Zeitstunden und bei den ACSTHs bei mindestens 30 Zeitstunden (s. Kasten 8). Für beide Weiterbildungsformen gilt: 80 Prozent davon müssen aus interaktive Präsenzzeiten („synchronous activities“) bestehen und auf die ICF-Kernkompetenzen („Core Competencies“) (s. Kasten 9) ausgerichtet sein. Die Gesamtdauer der ACTPs und der ACSTHs ist nicht festgelegt. Voraussetzungen an die Teilnehmer werden anscheinend nicht näher definiert. Die Weiterbildungsleitung setzt zumindest beim ACTP den ICF-Zertifizierungsstatus des MCC („Master Certified Coach“)<sup>165</sup> voraus. Die Inhalte der ACTPs werden wie erwähnt von den elf ICF-Kernkompetenzen<sup>166</sup> dominiert, zudem sind sechs beobachtete Coachings für jeden Teilnehmer verpflichtend, ebenso zehn Zeitstunden „Mentor Coaching“ und eine Abschlussprüfung. (International Coach Federation Inc., 2016b; 2016c; 2016d; International Coach Federation Deutschland e. V., 2014b).

*„Diese Programme bieten eine vollständige Coachausbildung, inklusive weitreichender Lehrinhalte bezüglich der ICF Kernkompetenzen, dem Ethikkodex und der Definition von Coaching. ACTPs beinhalten auch beobachtete Coachingsitzungen, Mentor Coaching und ein umfassendes Abschlussexamen, welches die Coachingkompetenzen des Teilnehmers bewertet. Durch grundlegende, weiterführende und fortgeschrittene coach-spezifische Trainingseinheiten*

<sup>163</sup> Eine Mitgliedschaft im ICF Deutschland e. V. setzt die Mitgliedschaft in der ICF Inc. (USA) voraus.

<sup>164</sup> Die CCE unterscheidet dabei die Inhaltsbereiche der ICF-Kernkompetenzen („Core Competencies“) (s. Kasten 9) und der Ressourcenentwicklung („Resource Development“). Zur Aufrechterhaltung des ICF-Zertifizierungsstatus müssen innerhalb von drei Jahren seit der Erstvergabe oder der letzten Aufrechterhaltung mindestens 40 Stunden Weiterbildung (CCE) absolviert werden. Davon müssen 24 Stunden auf die ICF-Kernkompetenzen bezogen sein. Seit dem Jahr 2016 müssen darüber hinaus mindestens drei Stunden Weiterbildung Ethik („in the area of coaching ethics“) absolviert werden. Quellen: <http://coachfederation.org/credential/landing.cfm?ItemNumber=2207> und <http://www.coachfederation.de/professionalisierung/cceus.html>

<sup>165</sup> Die ICF Inc. bietet drei Zertifizierungsstufen an: Stufe 1 ist der Associate Certified Coach „ACC“; Stufe 2 ist der Professional Certified Coach „PCC“; Stufe 3 (höchster Status) ist der Master Certified Coach „MCC“ (International Coach Federation Inc., 2016e).

<sup>166</sup> Diese umfassen auch ethische Standards (International Coach Federation Deutschland e. V., 2016; vgl. International Coach Federation Inc., 2015a; 2015b).

*eignen sich Teilnehmer von ACTP Programmen unter Begleitung der Ausbildungsleiter praktisches und theoretisches Wissen an. Teilnehmer absolvieren ausbildungsbegleitende und abschließende Bewertungen ihrer Coachingkompetenzen“ International Coach Federation Deutschland e. V., 2014b).*

Bei den ACSTHs sind fünf beobachtete Coachings für jeden Teilnehmer verpflichtend und neben dem Hinweis es handele sich um „al la carte« training programs“ (s. Kasten 8), stehen auch hier die ICF-Kernkompetenzen im Mittelpunkt (International Coach Federation Inc., 2016b; 2016c; 2016d).

## **ICF-Coaching Training Program Requirements Overview**

### **ACTP Program Approval**

Accredited Coaching Training Program (ACTP) accreditation is intended for third party training providers who are interested in having their training program accredited by the International Coach Federation (ICF). ACTP accredited programs are considered “all inclusive” training programs, which offer start to finish coach training. A minimum of 125 student contact hours, Mentor Coaching and a performance evaluation process are required for ACTP approval.

Graduates of an ACTP program may apply for an individual ICF Credential via the ACTP credential application path.

#### **Program Requirements Overview**

- Minimum of 125 student contact hours
- 80 percent of all training must be delivered in synchronous activities and focused in the ICF Core Competencies
- Compliance in operational standards
- Course list
- ICF Credentialed instructors, observers, mentors and performance evaluation reviewers
- MCC credentialed Director of Training
- Six (6) observed coaching sessions for each student
- 10 hours of Mentor Coaching
- Performance evaluation
- Audit materials
- Statements of agreement, compliance and limitations, duty to notify and payment agreements

### **ACSTH Program Approval**

Approved Coaching Specific Training Hours (ACSTH) program approval is intended for third party training providers who are interested in having their training program approved by the International Coach Federation (ICF). ACSTH approved programs are considered “al la carte” training programs, which may or may not offer start to finish coach training programs. A minimum of 30 student contact hours are required for ACSTH program approval.

Graduates from an ACSTH program may apply for the Associate Certified Coach (ACC) Credential or the Professional Certified Coach (PCC) Credential using the ACSTH application path if they meet the credentialing application requirements.

#### **Program Requirements Overview**

- Minimum of 30 student contact hours
- 80 percent of all training must be delivered in synchronous activities and focused in the ICF Core Competencies
- Compliance in operational standards
- Course list
- ICF Credentialed instructors and observers
- Five (5) observed coaching sessions for each student
- Audit materials
- Statements of agreement, compliance and limitations, duty to notify and payment agreements

### **CCE Program Approval**

Continuing Coach Education (CCE) is intended for third party training providers who are interested in having their training program approved by the International Coach Federation (ICF). CCE is considered supplemental and advanced education for those wishing to acquire new learning and/or those who are renewing their ICF Individual Credential.

Continuing Coach Education (CCE) units are earned upon completing Continuing Coach Education. CCE units are awarded in two categories: Core Competencies and Resource Development.

- Core Competencies: Advanced coach training that directly relates to or expands upon the ICF Core Competencies.
- Resource Development: Training in skills that contribute to the professional development of a coach (e.g. personal development, coaching assessments or tools, business building, or other material that falls outside of the ICF Core Competencies.)

**Kasten 8: Die Arten der ICF-Anerkennung von Coaching-Weiterbildungen (International Coach Federation Inc., 2016b; 2016c; 2016d)**

## ICF- Kernkompetenzen

### A. GRUNDLAGEN SCHAFFEN

#### 1. Einhaltung der Ethik-Richtlinien und professioneller Standards

Verständnis der Ethik und Standards des Coaching und die Fähigkeit, sie in im Rahmen des Coaching angemessen anzuwenden.

#### 2. Treffen einer Coaching-Vereinbarung

Die Fähigkeit zu verstehen, was in der jeweiligen Coaching-Interaktion erforderlich ist und sich mit Interessenten und neuen Klienten über den Coaching-Prozess und die Coaching-Beziehung zu einigen.

### B. DIE BEZIEHUNG GEMEINSAM GESTALTEN

#### 3. Vertrauen und Vertrautheit mit dem Klienten herstellen

Die Fähigkeit, eine sichere, unterstützende Umgebung herzustellen, die bleibenden gegenseitigen Respekt und bleibendes gegenseitiges Vertrauen schafft

#### 4. Präsenz beim Coaching

Die Fähigkeit mit voller Aufmerksamkeit präsent zu sein und die Fähigkeit, eine spontane Beziehung mit dem Klienten aufzubauen, die durch offene, flexible und selbstbewusste Interaktion geprägt ist

### C. EFFEKTIVES KOMMUNIZIEREN

#### 5. Aktives Zuhören

Die Fähigkeit, sich vollständig auf das zu konzentrieren, was der Klient / die Klientin sagt und nicht sagt und darauf, die Bedeutung des Gesagten im Kontext der Wünsche des Klienten / der Klientin zu verstehen. Darüber hinaus die Fähigkeit, das Ausdrucksvermögen des Klienten / der Klientin zu fördern

#### 6. Wirkungsvoll Fragen

Die Fähigkeit, durch Fragen die Informationen offen zu legen, die nötig sind, damit der Klienten / die Klientin maximal von der Coaching-Beziehung profitieren kann oder die für die Coaching-Beziehung nützlich sind,

#### 7. Direkte Kommunikation

Die Fähigkeit, während der Coaching-Sitzungen effektiv zu kommunizieren und eine Sprache zu gebrauchen, die die größtmögliche positive Wirkung auf den Klienten / die Klientin hat

### D. LERNEN UND DAS ERREICHEN VON ERGEBNISSEN FÖRDERN

#### 8. Bewusstsein schaffen

Die Fähigkeit, vielfältige Informationsquellen zu bewerten, daraus ein Gesamtbild zusammensetzen und Interpretationen zu liefern, die dem Klienten / der Klientin zu einem stärkeren Bewusstsein verhelfen und es ihm / ihr so ermöglichen, die vereinbarten Ziele zu erreichen

#### 9. Handlungen entwerfen

Die Fähigkeit, zusammen mit dem Klienten / der Klienten Möglichkeiten zum kontinuierlichen Lernen im Rahmen des Coaching und in Situationen des persönlichen und des beruflichen Lebens zu schaffen, sowie Möglichkeiten für neues Handeln zu schaffen, das so effektiv wie möglich zu den vereinbarten Ergebnissen führt

#### 10. Planung und Zielsetzung

Die Fähigkeit, einen effektiven Coaching-Plan mit dem Klienten / der Klientin aufzustellen und sich an ihn zu halten

#### 11. Umgang mit Fortschritt und Verantwortlichkeit

Die Fähigkeit, die Aufmerksamkeit auf das zu lenken, was wichtig für den Klienten / die Klientin ist, es aber seiner / ihrer Verantwortung zu überlassen, ob er / sie handelt

**Kasten 9: Die ICF-Kernkompetenzen (International Coach Federation Deutschland e. V., 2014)**

#### 4.3.2.2.4 Deutsche Gesellschaft für Supervision e. V. (DGSv)

Die DGSv zertifiziert Weiterbildungen und erkennt Studiengänge an.<sup>167</sup> Dabei handelt es sich dabei nicht um „ausschließliche“ Coaching-Weiterbildungen, sondern immer um Kombinations-Weiterbildungen für Supervision *und* Coaching. Gemäß dieser Vorgehensweise definiert die DGSv „Standards für die Qualifizierung zur/zum Supervisor/in“ die sich somit auch auf die Supervision- und Coaching-Weiterbildungen beziehen. Der Zeitumfang dieser beträgt mindestens 480 Zeitstunden<sup>168</sup>, davon mindestens 375 Zeitstunden in Anwesenheit von Lehrpersonal, mindestens 37,5 Präsenzstunden in Anwesenheit eines Lehrsupervisor sowie mindestens 67,5

<sup>167</sup> Siehe <http://www.dgsv.de/weiterbildungen/>.

<sup>168</sup> Die DGSv verwendet andere Zeiteinheiten, zur besseren Vergleichbarkeit mit den Standards der anderen Verbände werden diese hier in Zeitstunden umgerechnet.

Präsenzstunden in eigener praktischer Tätigkeit (Lernsupervision). Zeiten selbst organisierter Lernformen (Selbststudium) werden dabei nicht berücksichtigt (s. Kasten 10) (Deutsche Gesellschaft für Supervision e. V., 2013).

## **DGSv-Standards für die Qualifizierung zur/zum Supervisor/in (Auszug)**

### **Grundverständnis**

Supervision ist ein wissenschaftlich fundiertes, praxisorientiertes und ethisch gebundenes *Konzept* für personen- und organisationsbezogene Beratung in der Arbeitswelt. Sie ist eine wirksame Beratungsform in Situationen hoher Komplexität, Differenziertheit und dynamischer Veränderungen.

Die *Beratungsinhalte* von Supervision und Coaching sind definiert im Bezugsdreieck von Person, Rolle, Institution/Organisation. Im supervisorischen Prozess geht es besonders um

- die Reflexion von Erfahrungen, Prozessen und Bedingungen,
- die Systematisierung komplexer Zusammenhänge,
- das Verstehen von Strukturen und Prozessen,
- die Analyse und Klärung/Lösung von Konflikten,
- Bildungs- und Qualifizierungsprozesse.

[...]

### **1 Anforderungen an das Qualifizierungskonzept**

In einem schriftlichen Konzept einer Qualifizierung zur/zum Supervisor/in werden

- die Ziele der Qualifizierung,
- die Zielgruppe/n der Qualifizierung mit ihrem bereits erworbenen Kompetenzprofil,
- das Auswahlverfahren zur Sicherung der Eignung der Ausbildungskandidat/innen,
- das Beratungsverständnis des Weiterbildungsanbieters,
- die didaktische Konzeption der Qualifizierung,
- das Verhältnis zwischen Lernen in der Theorie und Lernen in der Praxis,
- das Verständnis von Lehrsupervision,
- die Rolle und Verantwortung des Weiterbildungsanbieters/der Hochschule,
- die theoretischen Bezüge der Qualifizierung,
- die Kompetenzen, Erfahrungen und Kenntnisse sowie das Wissen, die durch die Qualifizierung erreicht werden, sowie
- Ziele und Umsetzung einer die Qualifizierung abschließenden Prüfung ausführlich und detailliert beschrieben.

### **2. Anforderungen an das Curriculum**

In einem schriftlichen Curriculum, das die praktische Durchführung des Qualifizierungskonzepts zum Gegenstand hat, werden

- die Lernziele,
- die Lerninhalte,
- die Lernformen,
- die Organisation des Lernens (Struktur, Umfang, Modularisierung, Zeitraum),
- die Prüfungsleistungen während und zum Ende der Qualifizierung sowie
- die Modalitäten und Kriterien der Anrechnung externer/anderer Leistungen (bereits in anderen Qualifizierungen erworbene Kompetenzen, die in Bezug zum beschriebenen Gesamtkonzept und zum Grundverständnis [...] stehen, können bis zu 250 Präsenzstunden reduzierend auf die 500 Präsenzstunden in Anwesenheit von Lehrpersonal angerechnet werden. Eine Reduzierung der Lern- und Lehrsupervision ist nicht möglich)

ausführlich und detailliert beschrieben.

Mindestens sollen folgende Anforderungen erfüllt sein:

- Das Curriculum soll 640 Präsenzstunden zu je 45 Minuten umfassen: davon mindestens 500 Präsenzstunden in Anwesenheit von Lehrpersonal, mindestens 50 Präsenzstunden in Anwesenheit einer/eines Lehrsupervisors/in sowie mindestens 90 Präsenzstunden in eigener praktischer Tätigkeit (Lernsupervision). Zeiten des Selbststudiums oder weiterer selbst organisierter Lernformen sind hierbei nicht zu berücksichtigen.

### **3 Anforderungen an den Träger der Qualifizierung [...]**

Der Träger einer Qualifizierung (Weiterbildungsanbieter/Hochschule) beschreibt ausführlich und detailliert

- seine Rechtsform,
- seine Organisations- bzw. Unternehmensziele,
- sein Profil und seine Stellung im Bereich von Qualifizierung/Weiterbildung,
- die Stellung der Qualifizierung zur/zum Supervisor/in in diesem Profil,
- seine mit der Trägerschaft einer solchen Qualifizierung verbundenen Ziele,
- ein Verfahren, mit dessen Hilfe die Qualität der Qualifizierung zur/zum Supervisor/in dauerhaft entwickelt wird,
- seine Kooperation mit anderen Trägern vergleichbarer Qualifizierungen, mit Einrichtungen der Wissenschaft und der Forschung sowie mit Beratungskund/innen,
- seinen Bezug zu nationalen und europäischen Entwicklungen bezüglich der Qualität von Weiterbildungs- und Beratungsangeboten sowie
- seine Ausschreibungs- und Auswahlverfahren für Weiterbildungsinteressierte einer Qualifizierung zur/zum Supervisor/in.

### **4 Anforderungen an Leitungsverantwortliche, Dozent/innen, Lehrsupervisor/innen und andere in der Qualifizierung mitarbeitende Personen [...]**

Der Träger einer Qualifizierung (Weiterbildungsanbieter/Hochschule) beschreibt ausführlich und detailliert

- welche Lehrfunktionen im Rahmen der Qualifizierung durch besonders qualifiziertes Personal übernommen werden müssen,
- welche Kompetenzen, Qualifikationen und Erfahrungen das Lehrpersonal in unterschiedlichen Funktionen erworben haben



- muss,
- wie die strukturelle Stellung des Lehrpersonals, vor allem auch der Lehrsupervisor/innen zum Träger und zu den Teilnehmenden formal gestaltet wird,
- wie und wodurch der Anschluss des Lehrpersonals an die organisierte Profession Supervision gewährleistet wird,
- welche weiteren Merkmale (z.B. Verbindung zur Wissenschaft, Profil auf dem Beratungsmarkt, Tätigkeiten in der Konzeptentwicklung von Qualifizierungen) durch das Lehrpersonal erfüllt sein sollen,
- wie und wodurch die Qualitätsentwicklung der Lehrtätigkeiten gewährleistet wird.

Der Träger einer Qualifizierung fordert, dass Ausbildungsverantwortliche folgende Nachweise erbringen:

- Mitgliedschaft in der DGSv,
- mehrjährige (i.d.R. mindestens fünfjährige) Tätigkeit als Supervisor/in in verschiedenen Settings,
- regelmäßige Kontrolle der supervisorischen Arbeit in entsprechenden Settings.

#### **5 Anforderungen an die Teilnehmenden**

Der Träger einer Qualifizierung (Weiterbildungsanbieter/Hochschule) beschreibt ausführlich und detailliert

- welchen Abschluss eines grundlegenden Studiums an einer Hochschule/Universität Weiterbildungsinteressierte zuvor erworben haben sollen,
- welche beruflichen Qualifikationen im Ausnahmefall einem solchen Hochschulabschluss äquivalent sein können,
- wie und wodurch Weiterbildungsinteressierte Art und Umfang ihrer beruflichen Erfahrung beschreiben und nachweisen,
- wie und wodurch Weiterbildungsinteressierte Art, Umfang und Erfolg ihrer bisherigen Erfahrungen mit beruflicher Weiterbildung beschreiben, nachweisen und in einen Zusammenhang zur Qualifikation als Supervisor/in setzen,
- wie und wodurch Weiterbildungsinteressierte Art, Umfang und Bewertung ihrer bisherigen Erfahrungen mit berufsbezogener Beratung auf der Grundlage des Konzepts der Supervision darlegen, nachweisen und in einen Zusammenhang zur Qualifikation als Supervisor/in setzen sowie
- wie und wodurch Weiterbildungsinteressierte ihre Motivation zur Qualifizierung zur/zum Supervisor/in und ihre entsprechenden beruflichen Ziele darlegen.

Der Träger einer Qualifizierung (Weiterbildungsanbieter/Hochschule) fordert von den Teilnehmenden den Nachweis mindestens der folgenden Voraussetzungen zur Qualifizierung ein:

- mehrjährige Berufserfahrung (mindestens drei Jahre),
- Teilnahme an längerfristigen Weiterbildungen (i.d.R. insgesamt mindestens 300 Unterrichtsstunden) zum Erwerb personaler, methodischer und anderer beraterrelevanter Kompetenzen,
- Teilnahme an mehreren Supervisionsprozessen oder an anderen Formen arbeitsweltbezogener Beratung in unterschiedlichen Settings (mindestens 30 Sitzungen und mindestens teilweise bei von der DGSv anerkannten Supervisor/innen).

#### **6 Zertifizierung/ Anerkennung durch die DGSv**

Die DGSv bietet nichthochschulischen Weiterbildungsanbietern die Zertifizierung einer Qualifizierung zur/zum Supervisor/ in an. Die Zertifizierung folgt einem Verfahren, das in der Zertifizierungsordnung (ZO) der DGSv detailliert beschrieben ist. Die DGSv bietet Hochschulen als Trägerinnen von Studiengängen, die zur/zum Supervisor/in qualifizieren, eine Anerkennung des Studiengangs an. Die Anerkennung folgt einem Verfahren, das in der Zertifizierungsordnung (ZO) der DGSv detailliert beschrieben ist. Ist ein Studiengang durch eine durch den Akkreditierungsrat anerkannte Akkreditierungsagentur akkreditiert, so kann die Anerkennung durch die DGSv ohne weiteres Verfahren ausgesprochen werden.

Ziel einer Zertifizierung/Anerkennung durch die DGSv ist die Nutzung der Kennzeichnung DGSv zertifiziert oder DGSv anerkannt (nur für akkreditierte Hochschulstudiengänge) im Rahmen des Marktauftritts des Weiterbildungsanbieters/der Hochschule.

[...]

### ***Kasten 10: Die DGSv-Standards für die Qualifizierung zur/zum Supervisor/in (Deutsche Gesellschaft für Supervision e. V., 2013).***

Zu der Gesamtdauer der Weiterbildungen werden keine Angaben gemacht, in Anbetracht der vergleichsweise hohen Gesamtstundenzahl ist aber – schon aus organisatorischen Gründen – von einer Zeitspanne deutlich über einem Jahr auszugehen. Von den Teilnehmern der Weiterbildung werden umfangreiche Voraussetzungen gefordert. Sie müssen u. a. über ein abgeschlossenes Studium an einer Universität/Hochschule und mindestens drei Jahre Berufserfahrung verfügen, bereits an umfangreicheren Weiterbildungen (mindestens 225 Zeitstunden) zum „Erwerb personaler, methodischer und anderer beraterrelevanter Kompetenzen“ teilgenommen und mindestens 30 Supervisionssitzungen absolviert haben (Deutsche Gesellschaft für Supervision e. V., 2013).

Ebenfalls umfangreich sind die Voraussetzungen an Weiterbildungsleitung sowie weiterer an der Weiterbildung beteiligte Personen: Die sogenannten „Ausbildungsverantwortlichen“ müssen als Mitglieder der DGSv mindestens fünf Jahre Berufserfahrung als Supervisor vorweisen können und ihre Tätigkeit einer regelmäßigen Kontrolle unterziehen (ebenda).

Die Inhalte und Ziele der Weiterbildung und deren Umsetzung samt Abschlussprüfung müssen in einem schriftlichen Konzept des Weiterbildungsanbieters detailliert festgehalten werden. Genauere Vorgaben zu den Inhalten existieren nicht, dürften sich aber an dem Grundverständnis von Supervision und Coaching (s. Kasten 10) orientieren (ebenda).

#### 4.3.2.2.5 Deutscher Verband für Coaching und Training e. V. (dvct)

Der dvct nimmt Weiterbildungsinstitute als institutionelle Mitglieder auf und bezeichnet dies als „Instituts-Zertifizierungen durch den dvct“ (Deutscher Verband für Coaching und Training e. V., 2015a, S. 2). Dabei bleibt unklar, ob sich die Zertifizierung auch auf die Weiterbildung selbst erstreckt.

#### **dvct-Anforderungen für die Ausbildungen an Mitgliedsinstitute**

##### **Anforderungen für die Ausbildungen**

- Die Möglichkeit zur Supervision bzw. Mentoring, um die individuelle Leistung der Teilnehmer zu reflektieren, ist vorhanden.
- Im Rahmen von Coachingausbildungen muss von den Teilnehmern mindestens ein reales Coaching-Mandat parallel zur Ausbildung abgewickelt und dokumentiert werden. Der **Coachee** muss außerhalb der Ausbildungsumgebung gefunden werden.
- Die Ausbildung bietet ausreichend Raum für eine Selbstreflexion als Coach bzw. als Trainer. Teilnehmer können mit- und voneinander lernen.
- Die Ausbildung beinhaltet einen hohen Praxisbezug, z.B. in den Übungen sind reale Themen der Teilnehmer Gegenstand der Betrachtung. Aktuelle Coachingfälle oder Trainingsthemen der Teilnehmer können - wenn möglich - in der Ausbildung behandelt werden.
- Methoden oder Inhalte nach der Technologie von L. Ron Hubbard oder anderen sektenähnlichen Vereinigungen werden durch das Institut sowie durch die im Namen des Instituts tätigen Ausbilder ausdrücklich abgelehnt. Das Institut distanziert sich ausdrücklich von manipulativen und persönlichkeitszerstörenden Methoden.
- Die Ausbildung umfasst mindestens 150 Präsenzstunden, die ausschließlich dem Erwerb von Coaching- bzw. Trainingskompetenz dienen soll.
- Gruppengröße: Angabe der minimalen und maximalen Anzahl der Teilnehmer
- Die Abschlussprüfung wird mit einer Live-Demonstration abgeschlossen
- Die Ausbildungen sollen Teilnehmer befähigen, Coaching und/oder Training im Sinne einer abrufbaren Kompetenz professionell auszuüben. Die angebotenen Ausbildungen orientieren sich am **dvct-Kompetenzmodell** und diesem Modell zugeordneten zentralen Fähigkeiten.
- Mindestdauer der Ausbildung 6 Monate

##### **Transparenz der Rahmenbedingungen**

- Die Ausbildungsbeschreibung mit dem Lernziel der Ausbildung muss für den Interessenten in der Außenkommunikation zugänglich sein.
- Die Ausbildungsbeschreibung soll den Umfang der Ausbildung und die enthaltenen Ausbildungsinhalte darlegen.
- Das Lernziel einer Ausbildung beschreibt die Kompetenz, die ein Teilnehmer nach Abschluss der Ausbildung erreicht haben soll.

Folgende Daten von Ausbildungen sind in der Außenkommunikation transparent darzustellen und in der Ausgestaltung der Ausbildung zu berücksichtigen:

1. Teilnahmevoraussetzungen / Zielgruppe
2. Ausbildungsumfang in Zeitstunden (Gesamtumfang sowie die Aufteilung in Präsenzstunden und Supervisionsanteil)
3. Dauer der Ausbildung
4. Angaben zu Ausbildungsort und -räumen
5. Gruppengröße. Minimale und maximale Anzahl der Teilnehmer
6. Angabe über die Anzahl der anwesenden Ausbilder
7. Fokus (Lernziel) der Ausbildung
8. Kosten der Ausbildung
9. sonstige Leistungen (z.B. Skript, Tests, Zertifizierung von Drittinstitution...)
10. Ausbildungs- und Erfahrungshintergrund der Ausbilder
11. Methodische Schwerpunkte der Ausbildung (NLP, systemische Ausbildung, Transaktionsanalyse, Kommunikationspsychologie etc.)

##### **Angaben zur Vertragsgestaltung**

Folgende Angaben sollten im Ausbildungsvertrag enthalten sein:

- Anmeldung / Widerrufsmöglichkeit / Rücktritt / Vertragsdauer und -beendigung
- Vergütung / Honorar / Kosten
- Leistungen / Leistungsumfang
- Unterrichtsmaterialien und Urheberrechtsfragen
- Haftung und Haftungsausschlüsse
- Antisekterklärung
- Verschwiegenheit und Datenschutz

##### **Anforderungen an die Ausbilder**

- Jedes Institut muss eine Person benennen, die für die Ausbildungsleitung verantwortlich ist.
- Die verantwortliche Ausbildungsleitung muss im Bereich Coachausbildung vom dvct als Coach und Trainer, im Bereich Trainerausbildung mindestens als Trainer zertifiziert sein.
- Die Ausbildungsleitung muss über ein in Deutschland anerkanntes abgeschlossenes Hochschulstudium verfügen. Zusätzlich ist praktische Berufserfahrung im (An-)leiten von Mitarbeitern, Gruppen oder Teams (Führungserfahrung, Arbeit als Trainer, Projektleiter oder Teamleiter etc.) von mind. fünf Jahren nachzuweisen. Der Ausbildungsleiter trägt die Verantwortung, dass die gesamte Ausbildung nach den Qualitätsanforderungen des dvct durchgeführt wird.
- Mindestens 2/3 der Trainer-Ausbildung wird durch dvct-zertifizierte Trainer bzw. bei Ausbildung zum Coach durch Ausbilder, die sowohl als Coach als auch als Trainer vom dvct zertifiziert sind, durchgeführt.
- Gast-Referenten oder Trainer, die keine Zertifizierung des dvct besitzen, dürfen maximal 1/3 der Ausbildung alleinverantwortlich durchführen.

**Kasten 11: Anforderungen für die Ausbildungen an dvct-Mitgliedsinstitute (Deutscher Verband für Coaching und Training e. V., 2012).**

## dvct-Kompetenzmodell Coach

**Kompetenzen** im Sinne des dvct sind Zuschreibungen an die Funktion Coach. Der Coach in diesem Sinne handelt geistig und emotional selbstorganisiert und zeigt in seinen beobachtbaren Verhaltensweisen bestimmte, grundlegende Einstellungen, die den Anforderungen des dvct e. V. entsprechen (siehe auch 5 Kompetenzbereiche).

**Qualifikationen** werden in der Regel in, von den Kompetenzen abgetrennten, normierbaren Prüfungssituationen nachgewiesen. Die „qualifizierten“ Ergebnisse spiegeln das aktuelle Wissen und die gegenwärtig vorhandenen Fertigkeiten und Fähigkeiten wider. Ein Qualifikationsnachweis kann in diesem Sinne nicht erfassen, ob ein Coach dauerhaft selbstorganisiert und situativ ausgewogen und angemessen handeln wird. Ein solches Handeln ist jedoch ohne Qualifikation äußerst unwahrscheinlich.

### Die 5 Kompetenzbereiche des dvct-Coachs:

- Persönliche Kompetenz,
- Handlungskompetenz,
- Fachlich-methodische Kompetenzen,
- Sozial-kommunikative Kompetenzen,
- Feldkompetenz

#### **Persönliche Kompetenz**

Ein Coach verfügt über Fähigkeiten, die ihm garantieren, reflektiert und selbstorganisiert zu handeln. Im engeren Sinne kann er sich selbst in seiner Tätigkeit einschätzen und hat in diesem Rahmen Werthaltungen entwickelt, eigene Begabungen und Motive identifiziert und einen Leistungsvorsatz im Sinne seines Klienten als Coach entfaltet.

In seinem Verhalten als Coach zeigt er ein hohes Maß an Übereinstimmung von Einstellungen, Verhalten und Handeln. Als Coach orientiert sich das Verhalten gegenüber Klienten an dem Wert der Einzigartigkeit der Person. Vor diesem Hintergrund entwickelt sich ein Coach in seiner Persönlichkeit weiter.

#### **Handlungskompetenz**

Ein Coach ist in der Lage sein Handeln auf eigene Emotionen, Motive, Werte sowie auf alle anderen Fähigkeiten, Erfahrungen und Kompetenzen, die seinen eigenen Willensantrieb im Coaching beeinflussen, zu überprüfen.

Ein Coach zeigt Fähigkeiten, sein Handeln auf den Klienten, das Veränderungsthema des Klienten, den Kontext des Klienten und die damit verbundene Umsetzung auszurichten.

Im systemischen Kontext berücksichtigt er zusätzlich die Wechselwirkungen einer Veränderung innerhalb des Unternehmens bzw. der Organisation.

Im psychologischen Kontext greift der Coach auf situativ passende psychologische Modelle und Vorgehensweisen zurück, um den **Coachee** (Klienten) in seinem Veränderungsprozess optimal zu unterstützen.

#### **Fachlich-Methodische Kompetenzen**

Ein Coach verfügt über Fähigkeiten, in der Bearbeitung von Veränderungsthemen des Klienten geistig und physisch selbstorganisiert zu handeln, d.h. er kann mit seinen fachlichen, methodischen und instrumentellen Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten kreativ Veränderung auslösen und begleiten.

Ein Coach kann Wissen und Werte sinnorientiert einordnen und bewerten.

In seiner Tätigkeit geht der Coach methodisch selbstorganisiert und gestaltend vor. Methoden und Werkzeuge werden vom Coach selbst kreativ weiter entwickelt und an die eigene Persönlichkeit angepaßt.

#### **Sozial-Kommunikative Kompetenzen**

Ein Coach setzt sich unvoreingenommen mit seinem Klienten und dessen Kontext auseinander. Sein Verhalten ist sachgerecht und beziehungsorientiert. Er verhält sich dabei wertschätzend und respektvoll im Umgang mit Klienten und anderen im Prozess beteiligten Personen.

Er nutzt seine Fähigkeiten, um einführend zuzuhören, eine Beziehung zum Klienten aufzubauen und angemessen in die Kommunikation mit dem Klienten zu führen. Zur sozial-kommunikativen Kompetenz gehört auch die Fähigkeit, Konflikte wahrzunehmen, sich diesen bewusst und selbstkritisch zu stellen, seinen Standpunkt darzulegen und einen Konsens oder Kompromiss zu finden.

#### **Feldkompetenz**

Feldkompetenz besteht aus den spezifischen Sach- und Fachkenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die durch Erfahrung in einem bestimmten Arbeit-/Tätigkeitsfeld erworben worden sind. Im Sinne des dvct bedeutet das, dass ein Coach im thematischen Kontext des Klienten über grundlegendes Orientierungswissen verfügt und es im Sinne seines Klienten anwendet.

Je konkreter die Feldkompetenzen des Coaches im Zusammenhang mit dem zu bearbeitenden Veränderungsthema verfügbar sind, desto stärker kann der Coach von Anfang an im Bezugsrahmen des **Coachee** (Klienten) agieren, und so ein Coaching auch von der inhaltlichen Seite auf Augenhöhe durchführen.

### **Kasten 12: Das dvct-Kompetenzmodell Coach (Deutscher Verband für Coaching und Training e. V., 2015b).**

Die „Anforderungen für die Ausbildungen an dvct-Mitgliedsinstitute“ (s. Kasten 11) beziehen sich auf Coaching und/oder Trainingsweiterbildungen. Vorausgesetzt werden in jedem Fall mindestens 150 Zeitstunden (Präsenzstunden) bei mindestens sechs Monaten Gesamtdauer (Deutscher Verband für Coaching und Training e. V., 2012).

In Bezug auf die Voraussetzungen an die Teilnehmer der Weiterbildung wird von den Weiterbildungsanbietern erwartet, dass sie Teilnahmevoraussetzungen bzw. ihre Zielgruppe in der Gestaltung

der Weiterbildung berücksichtigen, transparent darstellen und für Interessenten zugänglich machen. Auf spezifizierende inhaltliche Vorgaben wird dabei jedoch verzichtet (ebenda).

Die Voraussetzungen an verantwortliche Weiterbildungsleitung bestehen im Wesentlichen in der der Zertifizierung als Coach durch den dvct, den Abschluss eines anerkannten Hochschulstudiums und fünf Jahre Berufserfahrung mit Leitungserfahrung. Diese Personen müssen zwei Drittel der Weiterbildung durchführen, nur maximal ein Drittel darf von Gast-Referenten durchgeführt werden, die kein dvct-Zertifikat vorweisen können (ebenda).

Zur Spezifizierung der Inhalte der Weiterbildung und der Rollen und Aufgaben von Coaches und Trainern hat der dvct Kompetenzmodelle für Coaches und Trainer entwickelt und veröffentlicht. Das dvct-Kompetenzmodell Coach (s. Kasten 12) beschreibt die geforderten Qualifikationen und Kompetenzen von dvct-Coaches, die sich in die persönliche Kompetenz, Handlungskompetenz, fachlich-methodische Kompetenzen, sozial-kommunikative Kompetenzen und Feldkompetenz aufteilen (Deutscher Verband für Coaching und Training e. V., 2015b) und an denen sich die Weiterbildungen inhaltlich orientieren sollen (Deutscher Verband für Coaching und Training e. V., 2012).

#### **4.3.2.2.6 Systemische Gesellschaft – Deutscher Verband für systemische Forschung, Therapie, Supervision und Beratung e. V. (SG)**

Die SG zertifiziert zweistufig systemische Coaching-Weiterbildungen und Aufbauweiterbildungen auf der Basis ihrer Rahmenrichtlinien (s. Kasten 13). Die Weiterbildung „Systemisches Coaching“ umfasst dabei 150 Zeitstunden für Theorie und Methoden, 37,5 Zeitstunden für Selbsterfahrung und Selbstreflexion und 37,5 Zeitstunden in Form von Lehr-Coaching. Hinzu kommen selbst organisierte 56,25 Zeitstunden Intervision, 56,25 Zeitstunden Praxis und 37,5 Zeitstunden Eigenarbeit. Insgesamt wird auf diese Weise von der SG ein Gesamtumfang von 375 Zeitstunden gefordert.<sup>169</sup> Die Gesamtdauer der Weiterbildung „Systemisches Coaching“ umfasst dabei mindestens 18 Monate (Systemische Gesellschaft, 2015).

Die „Aufbauweiterbildung Systemisches Coaching“ umfasst 75 Zeitstunden für Theorie und Methoden, 18,75 Zeitstunden Selbsterfahrung und Selbstreflexion und 37,5 Zeitstunden für Lehr-Coaching. Selbst organisiert kommen 37,5 Zeitstunden Intervision, 26,25 Zeitstunden Praxis und 30 Zeitstunden Eigenarbeit hinzu, so dass hier ein Gesamtumfang von 225 gefordert wird. Die Gesamtdauer umfasst mindestens 12 Monate (ebenda).

Beide Arten von Weiterbildung müssen von einem SG- oder DGSF-zertifizierten Lehrenden für Coaching geleitet werden. Theorie und Methoden, Selbsterfahrung und Lehr-Coaching werden unter der Leitung von Lehrenden absolviert, davon 75 Prozent von Lehrenden mit SG- oder DGSF-Zertifikat (ebenda).

Die Teilnehmer der Weiterbildung Systemisches Coaching müssen über einen Hochschul-, Fachhochschul- oder Fachschulabschluss verfügen – dabei sind Ausnahmen nach individueller Prüfung möglich –, erwünscht sind zudem mehrere Jahre Berufserfahrung als Führungskraft, Personalentwickler, Trainer oder Berater. Für die Aufbauweiterbildung Systemisches Coaching gelten die gleichen Voraussetzungen, hinzu kommt als Zulassungsvoraussetzung eine bereits absolvierte Weiterbildung nach den SG-Rahmenrichtlinien bzw. ein von der SG oder der DGSF ausgestelltes Zertifikat über eine Weiterbildung in systemischer Beratung, Therapie oder Supervision (ebenda).

In Bezug auf die Inhalte der Weiterbildung wird nicht zwischen der Weiterbildung Systemisches Coaching und der Aufbauweiterbildung Systemisches Coaching differenziert. Es werden u. a. neben der Selbsterfahrung (Reflexion biografischer und beruflich sozialisierter Sichtweisen, Affekt-, Verhaltens- und Lösungsmuster), Supervision, dokumentierte Praxis, Intervision und Eigenarbeit (Schriftlich dokumentierte Eigenarbeitszeit in Studiengruppen) insbesondere bei der Theorie und den Methoden die Vermittlung von Wissen und Kompetenzen in 16 Bereichen gefordert: Systemisch-konstruktivistisches Denken, Entwicklung von Coaching, Coaching-Konzepte, Anwendung von Coaching, Wissen über Organisations- und Unternehmensstrukturen und Führung; Analyse und Umgang mit Organisationsmustern und Gruppenprozessen, Prozessen des Wandels, personalen

---

<sup>169</sup> Die SG verwendet andere Zeiteinheiten, zur besseren Vergleichbarkeit mit den Standards der anderen Verbände werden diese hier in Zeitstunden umgerechnet. Die Weiterbildungseinheiten (WE) und Lerneinheiten (LE) der SG entsprechen 45 Minuten.

Mustern und Beziehungsdynamik, Gestaltung von Coaching als Prozess, Methoden der Kontext- und Problemanalyse, Auftragsklärung und Kontraktgestaltung; Prozessphasen, Settings, systemische Fragetechniken und Interventionsmethoden, Methoden der Gesprächs- und Beziehungsgestaltung und ethische Grundsätze (ebenda).

## **Systemische Gesellschaft – Rahmenrichtlinien für die Zertifizierung der Weiterbildung „Systemisches Coaching“**

Ziel der von den Mitgliedsinstituten der Systemischen Gesellschaft (SG) durchgeführten Weiterbildung ist die Vermittlung einer beraterischen Kompetenz als Coach, die es erlaubt, in eigenverantwortlicher Tätigkeit systemische Konzepte und Methoden in den unterschiedlichen Praxisfeldern von Coaching umzusetzen.

### **I. Weiterbildung**

#### **1. Zulassungsvoraussetzung**

##### **1.1 Systemisches Coaching**

Für die Weiterbildung Systemisches Coaching gelten folgende Zulassungsvoraussetzungen:

- Hochschul-, Fachhochschul- oder Fachschulabschluss. Ausnahmeanträge können individuell gestellt werden.
  - mehrjährige Berufspraxis als Führungskraft, Personalentwickler\_in, Trainer\_in oder Berater\_in ist erwünscht.
- Über die Zulassung zur Weiterbildung entscheiden die Mitgliedsinstitute.

##### **1.2 Aufbauweiterbildung Systemisches Coaching**

Für die Aufbauweiterbildung Systemisches Coaching gelten neben den unter 1.1 genannten folgende

Zulassungsvoraussetzungen:

Ein Zertifikat bzw. eine Bescheinigung eines SG-Instituts über die vorher absolvierte Weiterbildung entsprechend den gültigen SG-Rahmenrichtlinien oder ein entsprechendes SG-/DGSF-Zertifikat in

- Systemischer Beratung
- Systemischer Therapie oder
- Systemischer Supervision

#### **2. Inhaltliche Elemente der Weiterbildung**

Die Weiterbildung soll Wissen und Kompetenzen in mindestens folgenden Bereichen vermitteln:

##### **2.1 Theorie/Methoden**

- Grundlagen systemisch – konstruktivistischen Denkens
- Entwicklung von Coaching
- Coachingkonzepte
- Anwendungsbereiche von Coaching
- Wissen über Organisations- und Unternehmensstrukturen und Führung
- Analyse und Umgang mit Organisationsmustern und Gruppenprozessen
- Analyse und Umgang mit Prozessen des Wandels
- Analyse und Umgang mit personalen Mustern und Beziehungsdynamik
- Gestaltung von Coaching als Prozess
- Methoden der Kontext- und Problemanalyse
- Auftragsklärung und Kontraktgestaltung im Coaching
- Phasen im Coachingprozess
- Settings im Coaching (Einzel-, Team- und Gruppencoaching)
- Systemische Fragetechniken und Interventionsmethoden
- Methoden der Gesprächs- und Beziehungsgestaltung
- Ethische Grundsätze beraterischer Arbeit, Reflexion eigener emotionaler Reaktionen, Definition unethischen Verhaltens

##### **2.2 Selbsterfahrung**

Selbsterfahrung wird verstanden als eine Reflexion biografischer und beruflich sozialisierter Sichtweisen, Affekt-, Verhaltens- und Lösungsmuster der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die gemeinsam mit einem/r Lehrenden im Hinblick auf die in dem Weiterbildungskurs und in der Praxis gewonnen Erfahrungen und Anregungen erfolgt. Den Weiterbildungsteilnehmerinnen und -teilnehmern soll auf diese Art ermöglicht werden, systemische Vorgehensweisen aus der Klient\_innen- bzw. Kund\_innenperspektive zu erleben.

##### **2.3 Supervision**

Als Supervision wird die reflexive Auswertung und Vorbereitung der Praxisaktivitäten der Teilnehmenden mit einem/r Lehrenden (als Gruppen-, Team- oder Live-Supervision bzw. -Coaching) verstanden.

##### **2.4 Dokumentierte Praxis**

Während der Weiterbildung entwickeln die Teilnehmenden ihre eigene Praxis in ihrem Arbeitsfeld mit ihren Klient\_innen und Klientensystemen bzw. Kund\_innen und Kundensystemen.

##### **2.5 Intervision und Eigenarbeit**

Für die Absolvierung des Weiterbildungscurriculums ist neben der Teilnahme an den Lehreinheiten ein umfangreiches Eigenstudium - bezogen auf die zu bearbeitende Literatur und die übende Umsetzung der vermittelten Inhalte - erforderlich. Eine schriftlich dokumentierte Eigenarbeitszeit in Studiengruppen ist nachzuweisen.

### **3. Umfang der Weiterbildung**

### 3.1 Systemisches Coaching

Der Umfang der Weiterbildung Systemisches Coaching gliedert sich auf in folgende Weiterbildungseinheiten (WE)/Lerneinheiten (LE):

- a) 200 WE Theorie und Methoden
- b) 50 WE Selbsterfahrung und Selbstreflexion
- c) 50 WE Lehrcoaching
- d) 75 LE Intervision
- e) 75 LE nachgewiesene Praxis in Form dokumentierter Beratungsarbeit,
- f) 50 LE Eigenarbeit, Literaturstudium etc.

Dies entspricht einem Gesamtumfang von 500 WE/LE. Die 300 WE Theorie/Methoden, Selbsterfahrung und Lehrcoaching wurden unter der Leitung von Lehrenden absolviert, davon 75% von Lehrenden mit SG- oder DGSF-Zertifikat. LE (Lerneinheiten) sind selbst organisiert.

Die Weiterbildung wurde von einem/r SG-/DGSF-zertifizierten Lehrenden für Coaching geleitet.

### 3.2 Aufbauweiterbildung Systemisches Coaching

Der Umfang der Aufbauweiterbildung Systemisches Coaching gliedert sich auf in folgende Weiterbildungseinheiten (WE)/Lerneinheiten (LE):

- a) 100 WE Theorie und Methoden
- b) 25 WE Selbsterfahrung und Selbstreflexion
- c) 50 WE Lehrcoaching
- d) 50 LE Intervision
- e) 35 LE nachgewiesene Praxis in Form dokumentierter Beratungsarbeit
- f) 40 LE Eigenarbeit, Literaturstudium etc.

Dies entspricht einem Gesamtumfang von 300 WE/LE. Die 175 WE Theorie/Methoden, Selbsterfahrung und Lehrcoaching wurden unter der Leitung von Lehrenden absolviert, davon 75% von Lehrenden mit SG- oder DGSF-Zertifikat.

Die Weiterbildung wurde von einem/r SG-/DGSF-zertifizierten Lehrenden für Coaching geleitet.

### 4. Organisation der Weiterbildung

Die Weiterbildungskurse werden in den dafür anerkannten Mitgliedsinstituten der Systemischen Gesellschaft durchgeführt und können auch nur dort abgeschlossen werden. Über die Anerkennung äquivalenter Weiterbildungselemente entscheiden die Mitgliedsinstitute. Die Mindestdauer der berufsbegleitenden Weiterbildung beträgt 1.5 Jahre.

Die Mindestdauer der berufsbegleitenden Aufbauweiterbildung beträgt 1 Jahr.

### 5. Qualitätssicherung

Die Mitgliedsinstitute bescheinigen die Teilnahme an einzelnen Bestandteilen des Weiterbildungscurriculums. Die Coachingprozesse der Weiterbildungsteilnehmer\_innen werden in einem dialogischen Prozess mit den Lehrenden ausgewertet. Mit dem Abschluss der Weiterbildung bescheinigen die Mitgliedsinstitute diese Form der Qualitätssicherung.

## II. Zertifikat der Systemischen Gesellschaft

Die Systemische Gesellschaft vergibt ein eigenes Zertifikat. Es werden Weiterbildungsabschlüsse derjenigen Institute von der Systemischen Gesellschaft zertifiziert, deren Curricula den in diesen Rahmenrichtlinien genannten Voraussetzungen entsprechen. Die Mitgliedsinstitute bescheinigen die ordnungsgemäße Teilnahme an den unter I.3 (Umfang der Weiterbildung) aufgelisteten Weiterbildungs- und Lerneinheiten sowie die dokumentierte Praxis und beantragen die Zertifizierung.

Bei einem Verstoß gegen die Ethik-Richtlinien der Systemischen Gesellschaft kann das Zertifikat entzogen werden.

## III. Anerkennung der Qualifikation von Lehrenden in Systemischem Coaching durch die Systemische Gesellschaft

Für die Anerkennung als Lehrende\_r für Systemisches Coaching (SG) müssen folgende Mindestvoraussetzungen erfüllt sein:

- abgeschlossene Fachhochschulabschlussbildung oder anderer Hochschulabschluss. Ausnahmeanträge können individuell gestellt werden.
- abgeschlossene Weiterbildung in systemischem Coaching, systemischer Supervision, systemischer Therapie, systemischer Beratung oder einer äquivalenten Weiterbildung.
- 5-jährige Praxis als systemischer Coach (mindestens 500 Std.)
- 5-jährige Lehrerfahrung an einer Hochschule oder im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen und Weiterbildungsinstituten
- Co-Leitung in einem Weiterbildungslehrgang „Systemisches Coaching“ eines Mitgliedsinstituts oder eines die Mitgliedschaft beantragenden Instituts.

Bei einem Verstoß gegen die Ethik-Richtlinien der Systemischen Gesellschaft kann das Zertifikat entzogen werden.

## IV. Zertifizierungsgremium

Es besteht aus 3 SG-Lehrenden in Systemischem Coaching, die von der Mitgliederversammlung für die Dauer von 3 Jahren gewählt werden. Zu den Aufgaben des Zertifizierungsgremiums gehören:

- Zertifizierung der Qualifikation „Systemischer Coach (SG)“ („Systemische Coachin“?)
- Zertifizierung der Qualifikation „Lehrende\_r Coaching (SG)“ bzw. „Lehrcoach\_in“

Das Zertifizierungsgremium setzt sich für die Qualitätssicherung der Weiterbildung in Systemischem Coaching ein, indem es die erreichten Qualifikationen prüft und bei etwaigen Differenzen Vorschläge für eine Problemlösung unterbreitet.

**Kasten 13** *Rahmenrichtlinien der Systemischen Gesellschaft für die Zertifizierung der Weiterbildung „Systemisches Coaching“ (Systemische Gesellschaft, 2015).*

## 4.4 Zusammenfassung und Diskussion

Auf der Basis eines Qualitätsverständnisses für Dienstleistungen wie Coaching-Weiterbildungen, welches dem der DIN EN ISO 9000 entspricht und mit „*Grad, in dem ein Satz inhärenter Merkmale Anforderungen an Struktur-, Prozess- und Ergebnis erfüllt*“ definiert wurde, wurde in diesem Kapitel versucht, diese inhärenten Merkmale explorierend darzustellen.

Wenngleich die Ergebnisse und Zusammenfassungen von aktuellen Metaanalysen (vgl. Kotte et al., 2016) und Wirkfaktoren (Lindart, 2015) zum Verständnis der Wirksamkeit und der Qualität von Coaching einen wesentlichen Beitrag leisten, zeichneten sich wesentliche Ergebnisse zur Einschätzung von Coaching-Maßnahmen bereits durch die in Kapitel 4.2.1 vorgestellten frühen Untersuchungen im deutschsprachigen Raum ab. Ein anderes Bild ergibt sich bei den in Kapitel 4.2.2 vorgestellten Untersuchungen von Coaching-Weiterbildungen im deutschsprachigen Raum. Die vorliegenden Studien haben primär Pilotcharakter und sind aufgrund überwiegend kleiner Fallzahlen in der Auswertung nur begrenzt interpretierbar. Hier ist noch Grundlagenarbeit zu leisten, um die Qualität bzw. Wirkmechanismen und -faktoren verstehen zu können. Erschwert wird dies durch mehrere Umstände: Es existiert eine Vielzahl von Qualitätsmanagementsystemen im Weiterbildungsbereich (Kapitel 4.3.1) und ebenso existieren mehrere Verbänden mit entsprechenden Qualitätsmodellen und Zertifizierungsstandards (Kapitel 4.3.2). Der Coaching-Weiterbildungsmarkt ist überwiegend intransparent, was Bemühungen um eine qualitätsorientierte Regulierung erschwert. Entsprechend negative Konsequenzen wurden schon bei Mindel (2003) beschrieben und setzen sich auch zehn Jahre später fort (Schwertl, 2013). Auch wenn schon unter Berücksichtigung der Entwicklung der Marktgröße<sup>170</sup> die Qualität von Coaching-Weiterbildungen nicht durchgängig schlecht sein mag, bleibt sie unter derartigen Bedingungen zumindest ungewiss. Ein Handlungsbedarf ist somit offenkundig.

Die Qualitätsmodelle der Coaching-Verbände (s. Kapitel 4.3.2.2) beschreiben in unterschiedlicher Weise formale Anforderungen an Coaching-Weiterbildungen, wie z. B. den zeitlichen Umfang und die Dauer, machen inhaltliche Vorgaben und beschreiben weitere Anforderungen, wie z. B. zum Anerkennungs- bzw. Zertifizierungsverfahren. Bezogen auf die Qualität von Coaching-Weiterbildungen werden damit zwar teilweise normative Vorgaben gemacht, unklar bleibt jedoch bei allen vorgestellten Qualitätsmodellen, wie bzw. ob diese Vorgaben valide und reliabel überprüft, d.h. gemessen werden können. Bei formalen Aspekten wie der Zeitdauer erscheint dies zunächst trivial. Aber auch hier unterscheiden sich die normativen Vorgaben der betrachteten Verbände von 125 Zeitstunden mit 80 Prozent Präsenzanteil bis 375 Zeitstunden und es fehlt der Bezugsrahmen zur Einschätzung der Güte. Ist mehr automatisch besser? Ist die Güte einer 300 Zeitstunden umfassenden Weiterbildung im Vergleich zu einer 150 Zeitstunden umfassenden Weiterbildung doppelt so groß zu werten? Zur Vermeidung von Scheinobjektivierungen sollten Qualitätsmodelle hier empirisch abgesicherte Orientierung bieten.

In besonderem Ausmaß gilt das Messbarkeitsproblem bei inhaltlichen Qualitätsaspekten bzw. Vorgaben. Ist eine Mess- oder Überprüfbarkeit nicht oder kaum gegeben, stellt sich die Frage der Sinnhaftigkeit des Modells bzw. des jeweiligen Modellaspekts. Beispielhaft sei hier die ICF-Kernkompetenz<sup>171</sup> Nummer 4, der Aspekt „Präsenz beim Coaching“, genannt. Wie die „*Fähigkeit mit voller Aufmerksamkeit präsent zu sein und die Fähigkeit, eine spontane Beziehung mit dem Klienten aufzubauen*“ objektiv, valide und reliabel erfasst werden kann, bleibt offen, d.h. eine konkret benannte Operationalisierung fehlt.<sup>172</sup> Das Aufstellen inhaltlicher Kriterien für die Qualität von Coaching-Weiterbildungen bzw. die Formulierung von Qualitätsaspekten, die unter Bezugnahme auf Testgütekriterien nicht seriös messbar und somit nicht überprüfbar sind, öffnen die Frage nach der Zweckdienlichkeit des dahinterliegenden Qualitätsverständnisses.

Hinzu kommt, dass die Zertifizierungs- und Anerkennungsverfahren deutlich überwiegend auf die Ergebnisqualität fokussiert sind, d.h. sich unumwunden als sogenannte „Kompetenzmodelle“ primär auf die Fähigkeiten, Eigenschaften und Verhaltensweisen der Absolventen von Coaching-Weiterbildungen beziehen, nicht oder in nur geringem Maße aber auf die Struktur und den Ablauf der Weiterbildung, die die Absolventen

---

<sup>170</sup> Siehe Kapitel 3.2.

<sup>171</sup> Siehe Kasten 9 in Kapitel 4.3.2.2.3.

<sup>172</sup> Auch die Hinweise in den Bewertungsstufen für die ICF-Kernkompetenzen (International Coach Federation Inc., 2016a) lassen hier erheblichen Interpretationsspielraum.

durchlaufen haben. Kompetenzmodelle – selbst wenn ihre Inhalte durchgängig messbar wären – sind jedoch für sich genommen für die Beurteilung einer Coaching-Weiterbildung ungenügend: Auch in dem Fall, dass eine Weiterbildung durchgängig hervorragende Absolventen vorweisen kann, muss dies nicht zwingend die Güte der Weiterbildung belegen. Es wäre z. B. auch denkbar, dass die Absolventen bereits vor der Weiterbildung kompetent waren. In so einem Fall würde eine Scheingüte gemessen, die tatsächlich auf der *Teilnehmerauswahl* beruht und nicht zwangsläufig mit der *Teilnehmerqualifizierung* im Zusammenhang steht. Ein die Güte einer Weiterbildung wesentlich beeinflussender Faktor ist somit, *wie und in welcher Weise in der Weiterbildung Befähigung ermöglicht wird*. Es müssen daher auch Aspekte von Struktur- und Prozessqualität erfasst werden, dies belegen auch die Untersuchungen zur Qualität von Coachings von Heß und Roth (2000), Schmidt (2003) und Jansen et al. (2004) (s. Kapitel. 4.2.1).

Unabhängig von den genannten kritischen Aspekten lassen die vorgestellten Qualitätsmodelle bzw. Zertifizierungs- und Anerkennungsverfahren ein weiteres Defizit erkennen: Sie erlauben keine quantitativ messbaren Vergleiche zwischen den unterschiedlichen Angeboten, auch nicht innerhalb eines Qualitätsmodells eines Verbandes. Es wäre jedoch wünschenswert, dass ein Qualitätsmodell, welches auf Transparenz ausgerichtet ist, Entsprechendes zu leisten vermag.

Abgeleitet aus dieser Zustandsbeschreibung bzw. Bestandsaufnahme ergibt sich die Fragestellung samt den Forschungsfragen und Hypothesen, die im folgenden Kapitel 5 dargestellt werden.



## 5 Fragestellung

Aus den Darstellungen in den Kapiteln 3 und 4 zu dem Coaching-Weiterbildungsmarkt und der Qualität von Coaching-Weiterbildungen ergeben sich vielfältige Fragen für die Forschung. Für die vorliegende Arbeit wurden diese auf den Aspekt der Qualitätsmessung von Coaching-Weiterbildungen im deutschsprachigen Raum fokussiert und die folgend beschriebenen Forschungsfragen und Operationalisierungen sowie die Zielsetzungen der Arbeit und die dabei zugrundeliegenden Hypothesen abgeleitet.

### 5.1 Forschungsfragen

Ausgehend von dem bisher nicht zufriedenstellenden Stand der Forschung zu Coaching-Weiterbildungen im deutschsprachigen Raum (s. Kapitel 4.2.2), den allgemeinen Fragen zur Qualität und Qualitätsmanagementsystemen in der Weiterbildung und den unterschiedlichen Qualitätsmodellen der Verbänden wurden folgende Fragestellungen für die Forschung abgeleitet. Basis der Fragestellungen ist dabei ein der DIN EN ISO 9000 entsprechendes Qualitätsverständnis von Coaching-Weiterbildungen, welches Qualität mit „*Grad, in dem ein Satz inhärenter Merkmale Anforderungen an Struktur-, Prozess- und Ergebnis erfüllt*“ definiert (s. Kapitel 4.1).<sup>173</sup>

1. Ist es möglich, die der Qualität innewohnenden inhärenten Merkmale von Coaching-Weiterbildung interessengruppenübergreifend systematisch zu erfassen und in Form relevanter Kriterien von Qualität zu beschreiben?  
Die Beantwortung dieser Frage erfolgt auf der Basis einer Literaturrecherche zu potenziellen Qualitätskriterien von Coaching-Weiterbildungen samt anschließender Expertenbefragung sowie mit Hilfe von offenen Experteninterviews.
2. Lassen sich die Qualitätskriterien von Coaching-Weiterbildung quantitativ erfassen oder ist die Divergenz der verschiedenen Angebote so groß, dass ein quantitativer Vergleich nicht sinnvoll möglich ist?  
Die Beantwortung dieser Frage erfolgt mit Hilfe einer Fragebogenuntersuchung der Absolventen von verschiedenen Coaching-Weiterbildungen.
3. Können auf Basis von Qualitätskriterien mittels Verfahren der multivariaten Statistik trennbare Faktoren gefunden werden, die das Qualitätsverständnis der Befragten erfassen und den Dimensionen der Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität zugeordnet werden können?  
Die Beantwortung dieser Frage erfolgt durch die Auswertung der Befragung der Absolventen von Coaching-Weiterbildungen mittels einer explorativen Faktorenanalyse.
4. Lässt sich die Qualität von Coaching-Weiterbildungen unter Berücksichtigung der Gütekriterien der klassischen Testtheorie erfassen und in einem Messmodell darstellen?  
Die Beantwortung dieser Frage erfolgt durch die Konstruktion eines Messmodells und dessen Validierung anhand von Konstruktbefragungen und einer konfirmatorischen Faktorenanalyse auf der Basis weiterer Stichproben.

Die Zielsetzung dieser Arbeit ist es daher,

- zu überprüfen, ob ein ausreichend spezifischer Satz inhärenter Merkmale in Form von Qualitätskriterien von Coaching-Weiterbildungen existiert,
- die Qualitätskriterien mittels quantitativer Messung zu erfassen,

---

<sup>173</sup> Die erfasste subjektive Beurteilung einer Zielgruppe kann dabei als inhärentes Merkmal festgelegt werden (Deutsches Institut für Normung e. V., 2015).

- auf der Basis der so gewonnenen Daten ein möglichst objektives, valides und reliables Messmodell zu konstruieren, dessen Validität sowohl qualitativ als auch quantitativ überprüft die Qualität von Coaching-Weiterbildungen erfasst,
- das es ermöglicht, die Güte von Coaching-Weiterbildungen durch Skalen von Qualität quantitativ miteinander zu vergleichen und
- das sowohl inhaltlich als auch durch Prüfung der Modellgüte anhand unabhängiger Stichproben validiert wird.

## 5.2 Hypothesen

Zur Durchführung der Untersuchungen im Rahmen der Zielsetzung dieser Arbeit werden folgende Hypothesen aufgestellt:

Hypothese 1: Trotz aller Unterschiede zwischen den existierenden Coaching-Weiterbildungen und dahinterliegenden Qualitätsmodellen von Verbänden, Anbietern und Qualitätsmanagementsystemen weisen Coaching-Weiterbildungen eine ausreichend spezifische Menge an Gemeinsamkeiten auf.

Hypothese 2: Die Qualität von Coaching-Weiterbildungen ist anhand dieser Gemeinsamkeiten beschreibbar und es existieren inhärente Merkmale, die quantitativ reliabel erfasst werden können.

Hypothese 3: Die inhärenten Merkmale der Qualität von Coaching-Weiterbildungen sind latente Variablen, die den Dimensionen der Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität zugeordnet werden können.

Hypothese 4: Die Qualität von Coaching-Weiterbildungen lässt sich durch ein Messmodell anhand der latenten Variablen beschreiben und objektiv, valide und reliabel quantitativ erfassen.

## 6 Methodischer Teil

In diesem Kapitel werden das Forschungsdesign, die gewählten Untersuchungsarten, sowie Erhebungs-, Analyse- und Auswertungsmethoden dargestellt. Neben der Beschreibung des empirischen Vorgehens und der Stichproben werden zudem die Entwicklung und Überprüfung der eingesetzten Erhebungsinstrumente sowie die gefundenen Ergebnisse und die daraus schlussfolgerbaren Ableitungen dokumentiert und abschließend zusammengefasst.

### 6.1 Einleitung

Zur Entwicklung eines möglichst validen, reliablen und objektiven Verfahrens zur Erfassung der inhärenten Merkmale der Qualität von Coaching-Weiterbildungen war – insbesondere beim Stand der Forschung<sup>174</sup> – wissenschaftliche Grundlagenarbeit notwendig. Somit war es das Ziel, ein komplexes, aber inhaltlich nachvollziehbares und gleichzeitig methodisch transparentes Forschungsdesign anzuwenden. Bereits in der Konzeptionierungsphase des Forschungsdesigns war deutlich, dass nur eine umfassende, auf einer breiten empirischen Basis aufbauende Analyse methodisch wie inhaltlich sinnvolle Ergebnisse erwarten ließ, was einen längeren Erhebungszeitraum sowie mehrere aufeinander aufbauende Untersuchungs- bzw. Analysephasen erforderte. Daraus resultierte ein in vier Phasen gegliedertes Forschungsdesign (s. Abbildung 9):

*Phase 1* bestand aus zwei Voranalysen mit dem Ziel der Konstruktion eines Fragebogens mit potenziellen inhärenten Merkmalen, d.h. Qualitätskriterien: Seit dem 03.09.2001 wurden Marktdaten über das Coaching-Weiterbildungsangebot in Deutschland, Österreich und der Schweiz mittels einer Online-Datenbank erfasst (s. Kapitel 6.2.1).<sup>175</sup> <sup>176</sup> Dazu wurden die Informationen von Coaching-Weiterbildungsanbietern und ihren Coaching-Weiterbildungen gesammelt. Vom 10.02.2003 bis 19.06.2004 folgte eine Literaturrecherche (s. Kapitel 6.2.2), um eine Sammlung potenzieller Qualitätskriterien von Coaching-Weiterbildungen aufzubauen. Den Abschluss von Phase 1 bildete die Konstruktion eines Fragebogens (s. Kapitel 6.3) für eine Expertenbefragung mit 278 potenziellen Qualitätskriterien.

*Phase 2* bestand aus zwei Datenerhebung mit dem Ziel der Konstruktion eines Fragebogens für die Hauptuntersuchung in Phase 3: Vom 11.08.2004 bis 27.07.2005 wurden 72 Coaching-Weiterbildungsexperten mit Hilfe des in Phase 1 entwickelten Papierfragebogens gebeten, die 278 potenziellen Qualitätskriterien nach Bedeutsamkeit zu bewerten. Zudem konnten weitere inhärente Merkmale als Qualitätskriterien frei ergänzt und hinsichtlich ihrer Bedeutsamkeit bewertet werden (s. Kapitel 6.4). Um sicher zu stellen, dass keine essentiellen Merkmale vernachlässigt wurden, wurden parallel acht erfahrene Coaching-Weiterbildungsanbieter und zwei Coaching-Experten vom 30.08.2004 bis 06.09.2005 mit Hilfe eines teilstrukturierten Verfahrens interviewt (s. Kapitel 6.5) und konnten dabei offen Bewertungsmerkmale, deren vermutete Ursachen und mögliche Operationalisierungen benennen. Auf der Basis der ausgewertete Ergebnisse der Expertenbefragung und der Experteninterviews wurde zum Abschluss von Phase 2 ein Fragebogen für die Hauptuntersuchung konstruiert, der 150 Items umfasste, die aus den als relevant identifizierten Qualitätskriterien abgeleitet wurden.

In *Phase 3* wurde vom 01.10.2005 bis 31.07.2006 die Hauptuntersuchung durchgeführt. Mit Hilfe des in Phase 2 in einer Papier- und Onlineversion entwickelten Fragebogens konnten die Einschätzungen von insgesamt 975 Absolventen einer Coaching-Weiterbildung erfasst werden. Zur Identifikation latenter Variablen wurden die gewonnenen Daten mittels einer explorative Faktorenanalyse ausgewertet und relevante Faktoren extrahiert. Anschließend wurden unter Berücksichtigung einer Item-Analyse aus den Faktoren Skalen abgeleitet. Im Ergebnis konnte das Qualitätsmodell „Coaching-Index“ mit 10 Skalen und 75 Items konstruiert werden.

---

<sup>174</sup> Dies betrifft insbesondere den Stand der Forschung zu Beginn dieser Arbeit. Allerdings muss auch den aktuelle Stand als lückenhaft bezeichnet werden (vgl. Lippmann, 2015, S. 59; 2016, S. 18). Überwiegend werden bzgl. der Qualität von Coaching-Weiterbildungen Listen mit Inhalten (vgl. Stiftung Warentest, 2013a; 2013b) und/oder formalen Aspekten der Coaching-Weiterbildungen (DBVC, 2014) veröffentlicht. Ein anderes auf breiter Datenbasis statistisch abgesichertes Messsystem, das qualitative Aussagen und quantitative Vergleiche von Coaching-Weiterbildungen ermöglicht, existiert aktuell nach dem Kenntnisstand des Autors nicht.

<sup>175</sup> Dabei handelt es sich um ein laufendes Projekt, das auch nach Abschluss der Untersuchungen fortgesetzt wurde.

<sup>176</sup> Die Online-Datenbank ist im Internet unter [www.coaching-index.de](http://www.coaching-index.de) erreichbar.

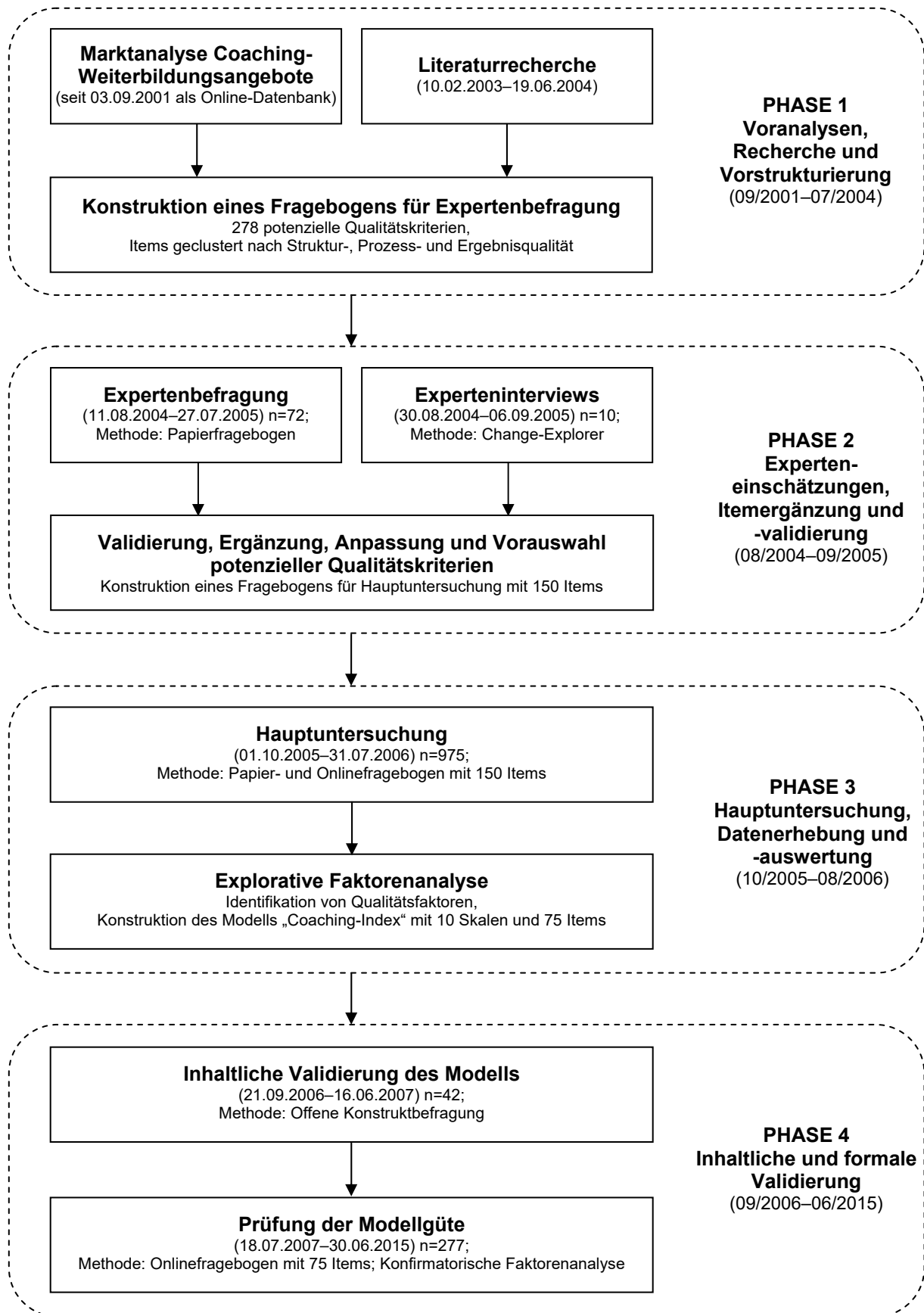


Abbildung 9: Das Forschungsdesign

Die *Phase 4* diente der inhaltlichen und formalen Validierung bzw. der Prüfung der Güte des in Phase 3 konstruierten Coaching-Index-Qualitätsmodells. Zur inhaltlichen Validierung wurde vom 21.09.2006 bis 16.06.2007 in vier Gruppen mit insgesamt 42 Personen eine Konstruktbefragung durchgeführt, um die Merkmale der Qualität von Coaching-Weiterbildungen ungestützt zu erfassen (s. Kapitel 6.8.1). Die vier Gruppen bestanden aus Personen, die am Ende ihrer Coaching-Weiterbildung standen und zuvor an keiner Befragung im Rahmen der vorigen Untersuchungen teilgenommen hatten. Ihre Angaben wurden auf Übereinstimmung mit den Skalen des Coaching-Index-Modells geprüft. Zur Prüfung der Modellgüte fand vom 18.07.2007 bis 30.06.2015 auf der Basis des Coaching-Index-Modells eine Online-Befragung von 277 Absolventen von mindestens 50 Coaching-Weiterbildungen statt. Die auf der Basis dieser neuen Stichprobe erhobenen Daten wurden mit Hilfe einer konfirmatorischen Faktorenanalyse ausgewertet, um die Güte des Qualitätsmodells „Coaching-Index“ und die Reliabilität der Skalen und einzelner Items zu überprüfen (s. Kapitel 6.8.2).

## 6.2 Voranalysen

Die Voranalysen gehörten zur Phase 1 des Forschungsdesigns dienten drei Zielen: Die Sammlung von Daten über die existierenden Coaching-Weiterbildungen bzw. Coaching-Weiterbildungsanbieter im deutschsprachigen Raum, die Identifikation von Experten für Coaching-Weiterbildungen und der Aufbau einer möglichst umfassende Sammlung von potenziellen Qualitätskriterien für Coaching-Weiterbildungen, um damit die Grundlage für die anschließende Befragung der Coaching-Weiterbildungsexperten (s. Kapitel 6.4) zu schaffen.

Obwohl im Rahmen der Voranalysen zahlreiche potenzielle Qualitätskriterien via Literaturrecherche gesammelt werden sollten, war es *nicht* das Ziel, bereits im Rahmen der Voranalysen eine vollständige, in sich abgeschlossene Sammlung von Qualitätskriterien aufzubauen zu können. Stattdessen sollten zunächst nur möglichst plausible, d.h. konzeptionell begründbare Kriterien gesammelt werden, die erst anschließend durch die Expertenbefragung (s. Kapitel 6.4) und Experteninterviews (s. Kapitel 6.5) vervollständigt und validiert werden sollten.

### 6.2.1 Online-Datenbank „Coaching-Index“

Zur Identifikation von Coaching-Weiterbildungen und Coaching-Weiterbildungsanbietern wurde am 03.09.2001 im Internet der Online-Dienst „Coaching-Index“ gestartet. Dabei handelt es sich um eine Online-Datenbank, die eine Übersicht von Coaching-Weiterbildungen gibt. Das Ziel des Betriebs der Datenbank war die möglichst vollständige Erfassung sämtlicher Coaching-Weiterbildungen im deutschsprachigen Raum samt der systematischen Sammlung detaillierter Informationen zu den einzelnen Weiterbildungsgängen wie Inhalt, Ablauf, zeitliche Dauer, Stundenumfang, Format<sup>177</sup>, Preis, Zielgruppen, Anzahl Teilnehmer, Kosten, Veranstaltungsort uvm. Zudem wurden Informationen über die Anbieter wie Adresse, Gründungsjahr, Referenten, Dozenten, Referenzen uvm. gesammelt.

Recherchiert wurden die Coaching-Weiterbildungsanbieter über eine Internetrecherche, eine Literaturrecherche, die Analyse von Artikeln und Anzeigen in den Zeitschriften „managerSeminare“, „wirtschaft + weiterbildung“ und „Kommunikation & Seminar“ und die Direktansprache von Weiterbildungsanbietern. Um sicherzustellen, dass es sich bei den Weiterbildungsangeboten um Coaching-Weiterbildungen handelte, wurden die Weiterbildungsinhalte auf Übereinstimmung mit den in der Literatur gängigen Coaching-Definitionen (s. Kapitel 2.2) geprüft. Da ein Eintrag in die Online-Datenbank „Coaching-Index“ kostenlos war, waren die Anbieter nach entsprechender Anfrage hinreichend interessiert, ihre Daten zur Verfügung zu stellen und in die Datenbank aufgenommen zu werden. Insgesamt konnten auf diese Weise bis zum Start der Phase 2 des Forschungsdesigns am 11.08.2004 detaillierte Angaben von 254 Coaching-Weiterbildungsanbietern erfasst werden.

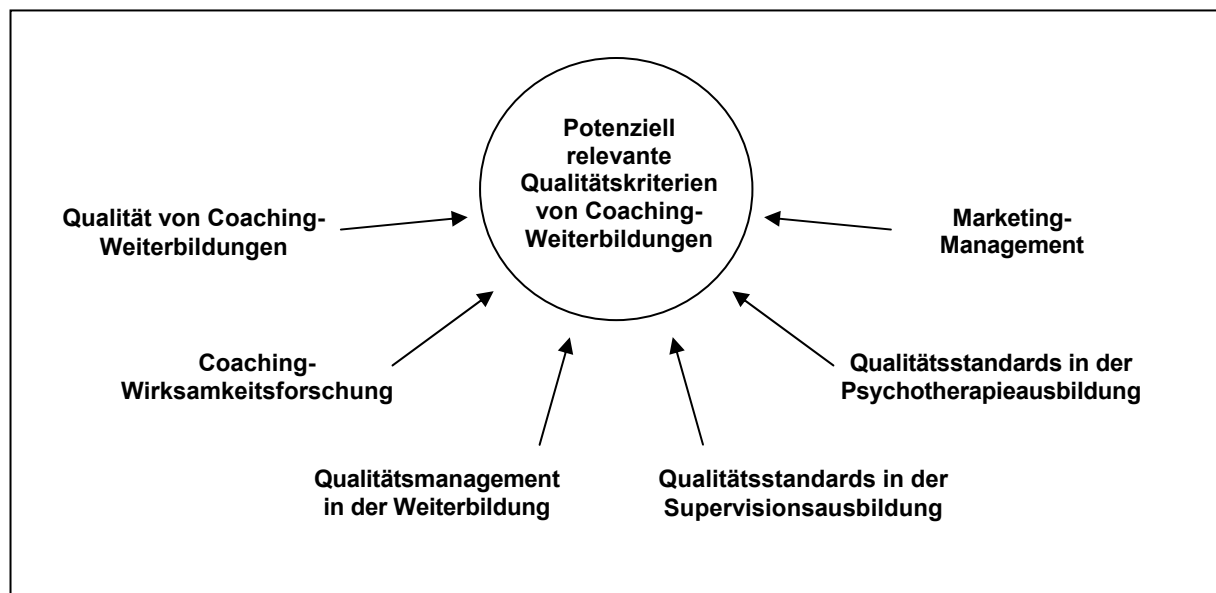
---

<sup>177</sup> Es werden z. B. Einzel- und Gruppen-Weiterbildungen, sowie Fern- und Präsenzweiterbildungen und entsprechende Kombinationen angeboten.

## 6.2.2 Literaturrecherche

Um die für Coaching-Weiterbildungen relevanten, inhärenten Merkmale von Qualität in Form von potenziellen Qualitätskriterien zu identifizieren, wurde vom 10.02.2003 bis 19.06.2004 eine Literaturrecherche und -auswertung vorgenommen (vgl. Bühner, 2011, S. 100). Im Ergebnis konnten mehrere Literaturquellen identifiziert werden, auf zurückgegriffen wurde, um eine möglichst umfassende Sammlung potenziell relevanter Qualitätskriterien von Coaching-Weiterbildungen zusammenstellen zu können (s. Abbildung 10).<sup>178 179</sup> Der Schwerpunkt lag dabei auf der Literatur zur *Coaching-Wirksamkeitsforschung* (Heß & Roth, 2001; Antonczyk, 2001; Schmidt, 2003; Jansen, Mäthner & Bachmann, 2003) und zur Qualität von Coaching-Prozessen (Anders, 2002) und Coaching-Weiterbildungen (Ostheider, 1998; Ludwig, 2004).

Ergänzend wurden noch weitere Quellen berücksichtigt: Da Coaching eine strukturelle Ähnlichkeit zur Supervision aufweist (Schreyögg, 2003; Looss, 2002; Rauen, 2003) wurde ergänzend auf die in der *Supervisionsausbildung* vorhandenen Erfahrungen zurückgegriffen (Schreyögg, 1994, 2004). Entsprechendes gilt eingeschränkt für *psychotherapeutische Ausbildungen* (Reimer et al., 1998), da Methoden psychotherapeutischer Schulen auch im Coaching eingesetzt werden (Rauen, 2003). Ergänzt wurden Erkenntnisse des *Qualitätsmanagements in der Weiterbildung* (DGQ, 2001; Zech, 2004; 2008), da es sich bei Coaching-Weiterbildungen i. d. R. um Fort- oder Weiterbildungsmaßnahmen handelt (s. Kapitel 3.1).



**Abbildung 10: Quellen potenziell relevanter Qualitätskriterien von Coaching-Weiterbildungen**

Weiterhin wurde bei der Literaturrecherche der Aspekt berücksichtigt, dass zwischen Marketing-Aktivitäten und der Qualitätswahrnehmung ein Zusammenhang erwartet werden kann (Bruhn, 2002; 2004), der möglicherweise wechselseitig verläuft. Deshalb waren insbesondere zwei Aspekte zu beachten: Einerseits ist nicht auszuschließen, dass sich der Einfluss eines spezifisch ausgeprägten Image-Profiles des Weiterbildungsanbieters bzw. seiner Coaching-Weiterbildung auf das gesamte Qualitätsempfinden auswirkt. In diesem Fall wäre das Image-Profil als eine – nicht die einzige – kausale *Ursache* für die Qualität anzusehen. Andererseits kann eine spezifische Ausprägung eines Imageprofils auch als *Ergebnis* der erfolgreichen Umsetzung von anderen Qualitätskriterien angesehen werden könnte – und wäre somit Teil der Ergebnisqualität (vgl. Benkenstein et al., 2003). In diesem Fall wäre das Qualitätsempfinden kausal für das Image-Profil. Auch

<sup>178</sup> Siehe auch Kapitel 4.2.1.

<sup>179</sup> Zum Zeitpunkt der Literaturrecherche vom 10.02.2003–19.06.2004 konnte nur auf die bis dahin verfügbare Literatur zugegriffen werden. Neuere Veröffentlichungen zum Thema Qualität von Coaching (z. B. Berninger-Schäfer & Wolf, 2011) bzw. Coaching-Weiterbildungen (z. B. DBVC, 2014; Stiftung Warentest, 2013b; Zimmermann, 2014) und Veröffentlichungen zur Wirksamkeitsforschung (z. B. Greif, Schmidt & Thamm, 2012; Künzli, 2009) lassen zwar Ausdifferenzierungen des Qualitätsthemas erkennen, jedoch keine grundsätzlichen Widersprüche zu den hier verwandten Quellen.

eine Interaktion beider Effekte ist nicht auszuschließen.<sup>180</sup> Unabhängig von der Richtung der Kausalität bzw. möglicher Interaktionseffekt schien es daher im Ergebnis angemessen, *Marketing-Aktivitäten* und *Image-Profile* als potenzielle Qualitätskriterien anzunehmen.

## 6.3 Konstruktion des Fragebogens für die Expertenbefragung

Um aus der Vielzahl der in der Literatur thematisierten potenziellen Qualitätskriterien einerseits diejenigen mit hoher Relevanz zu selektieren und andererseits mögliche weitere, in der Literatur bisher nicht thematisierte Qualitätskriterien zu identifizieren, wurde als Abschluss von Phase 1 ein Fragebogen für eine Befragung von Experten im Bereich Coaching-Weiterbildungen konstruiert. Dieser sollte dazu dienen, die über die Literaturrecherche identifizierten potenziellen Qualitätskriterien nach Relevanz zu bewerten und sie durch weitere, ebenfalls zu bewertende Qualitätskriterien zu ergänzen, um im Ergebnis eine möglichst vollständige Sammlung *relevanter* Qualitätskriterien zu generieren. Diese wiederum sollte als eine Grundlage für Entwicklung von Items für den Fragebogen der Hauptuntersuchung (Phase 3) dienen.

### 6.3.1 Methode

Basierend auf der Literaturrecherche wurden alle Qualitätskriterien gesammelt, die möglicherweise einen relevanten Einfluss auf die Güte der Qualitätsdimensionen der Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität haben können.

Die Konstruktion des Fragebogens für die Expertenbefragung bestand dabei aus den folgenden, nacheinander durchgeführten Schritten:

- Festlegung des Antwortformats
- Itemsammlung
- Reihenfolge der Items
- Formulierung der Instruktion

Die einzelnen Schritte werden folgend detailliert beschrieben.

#### 6.3.1.1 Festlegung des Antwortformats

Da der zu konstruierende Fragebogen auf das Ziel ausgerichtet war, relevante Qualitätskriterien zu finden, ohne dass auf einem bereits existierenden Modell der Qualität von Coaching-Weiterbildungen aufbauen zu können, wurde die Relevanz eines Kriteriums über den *Erfolg* operationalisiert (vgl. Rauen, 2003, S. 191 ff.). Diese Operationalisierung basiert auf den Ergebnissen von Schmidt (2003, S. 44), die Erfolg als Teilaspekt von Qualität und als Entsprechung von Ergebnisqualität versteht. Daher sollte die persönliche Einschätzung der Experten zu den potenziellen Qualitätskriterien als *Erfolgsmerkmal* abgefragt werden.

Zur Beurteilung der potenziellen Qualitätskriterien durch die Experten wurde als Antwortformat eine gebundene Aufgabenbeantwortung (Lienert & Raatz, 1998, S. 18 f.; Bühner, 2011, S. 110 ff.) für den Grad der Antwortausprägungen in Form einer bipolaren Ratingskala mit sechs Kategorien angeboten. Die einzelnen Antwortkategorien waren „1 – sehr wenig wichtig“, „2 – wenig wichtig“, „3 – eher wenig wichtig“, „4 – eher wichtig“, „5 – wichtig“ und „6 – sehr wichtig“. Auf eine mittlere Antwortkategorie wurde verzichtet, um möglichst eindeutige Einschätzungen zu erhalten und eine sehr starke Häufung dieser Kategorie zu verringern. Ferner wurde auch keine „Weiß-Nicht“-Kategorie o.ä. als potenzielle Ausweichmöglichkeit angeboten, da von

---

<sup>180</sup> Eine weiterführende Betrachtung dieser Zusammenhänge fand hier nicht statt, da eine Sammlung von potenziell relevanten Qualitätskriterien angestrebt war, nicht die Analyse von Kausalwirkungen.

der Zielgruppe der Experten das hinreichende Wissen vorausgesetzt werden darf, die entsprechenden Fragen zu beantworten (vgl. Mummendey & Grau, 2008, S. 76 ff.).

Um möglichst präzise Angaben bei Qualitätskriterien zu erhalten, die in Form von Zahlenangaben quantifiziert werden können (z. B. Kosten der Weiterbildung, Gruppengröße, Stundenumfang, Alter usw.) wurde hier auf eine Einschätzung der Wichtigkeit verzichtet, um stattdessen die Angaben offen abzufragen. Die Antwortdimensionen (z. B. Euro, Anzahl Personen, Stunden, Jahre usw.) wurde dabei vorgegeben, um Antworten in vergleichbaren Einheiten zu erhalten.

Neben den zu bewertenden potenziellen Qualitätskriterien hatten die Experten in dem Fragebogen die Möglichkeit, weitere Qualitätskriterien als offene Antworten frei zu ergänzen und dabei ebenfalls von „sehr wenig wichtig“ (1) bis „sehr wichtig“ (6) zu bewerten. Auf diese Weise sollte erreicht werden, dass so wenig wie möglich – insbesondere relevante – Qualitätskriterien übersehen werden und im Ergebnis eine umfassende Sammlung von Qualitätskriterien entsteht.

### 6.3.1.2 Itemsammlung

Mit Hilfe der Literaturrecherche ließen sich 278 potenzielle Qualitätskriterien identifizieren, die – analog zum Qualitätsmodell von Heß und Roth (2001, S. 64 ff.) – den Dimensionen der Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität zugeordnet werden können. Für den Fragebogen wurde die Strukturqualität in sechs Bereiche<sup>181</sup> untergliedert, um die unterschiedlichen Aspekte der **Strukturqualität** systematisch in Form von vorstrukturierten Bereichen anzuordnen:

- „Materielle Strukturqualität (Räumlichkeiten & Ausstattung)“,
- „Konzeptionelle Strukturqualität (Teilnahmebedingungen & Konzept)“,
- „Konzeptionelle Strukturqualität (Marktauftritt & Akquisition)“,
- „Personelle Strukturqualität (Weiterbildungsleitung)“,
- „Personelle Strukturqualität (Teilnehmer)“,
- „Beziehung“ (der Dozenten/Referenten zu den Teilnehmern und die Beziehung der Teilnehmer untereinander).

Die **materielle Strukturqualität (Räumlichkeiten & Ausstattung)** umfasst dabei potenzielle Qualitätskriterien, die die Qualität der Seminar- bzw. Übungsräume beschreiben, in denen die Coaching-Weiterbildung stattfindet (vgl. Zech, 2008, S. 117).<sup>182</sup> Im Einzelnen sind dies die Raumgröße, Raumanzahl, Bestuhlung und Tische, Beleuchtung, Beheizung/Klimatisierung, technische Ausstattung (z. B. Visualisierungsmöglichkeiten), Schallisolation/Ruhe und die Vermeidung von Störeinflüssen bzw. die Möglichkeit zum diskreten Arbeiten. Hinzu kommen die Lage/Erreichbarkeit des Weiterbildungsortes, die Güte der Übernachtungsmöglichkeiten und die Güte der Verpflegung.

Weiterhin sind als mögliche Qualitätskriterien auch die eingesetzten Materialien und Medien anzusehen. Dazu ist Folgendes zu zählen: Unterlagen/Dokumentation, Handouts, Infotexte, Folien, Bücher, Artikel, Nachbereitung (Fotoprotokolle etc.), Verfügbarkeit von Literatur (Bücherecke, Präsenzbibliothek), Flip-Charts, Moderationswände, Overhead-Projektor, Beamer, Testverfahren, Musik, Kassettenrekorder, CD/DVD-Player,

---

<sup>181</sup> Heß und Roth (2001, S. 141 f.) unterscheiden vier Bereiche der Strukturqualität: Personelle Strukturqualität (Coach), Klient, Beziehung und Unternehmen. Materielle und konzeptionelle Strukturqualität wurden hier ergänzt, da die Räumlichkeiten und die Ausstattung im Rahmen von Coaching-Weiterbildungen, ebenso wie die Teilnahmebedingungen und das Weiterbildungskonzept zumindest als potenziell relevante Qualitätskriterien angesehen wurden.

<sup>182</sup> Die Betrachtung dieses Aspektes von Qualität wurde in der Coaching-Literatur lange vernachlässigt. Wolff und von Zadow (2010, S. 60) führen dazu – bezugnehmend auf das Coaching, wenngleich hier eine Nähe zu Coaching-Weiterbildungen unterstellt werden darf – aus: „Bei der Auswahl der Räumlichkeiten für die Coaching-Sitzungen ist darauf zu achten, dass das Coaching in einer dem Anliegen angemessenen Umgebung stattfinden kann. Als wichtigster Punkt ist hierbei eine deutliche Trennung zwischen den Arbeits- und Privaträumen des Coachs zu nennen. Die Arbeitsräume sollten der Klientenzielgruppe und den Coaching-Anliegen entsprechend ausgestattet sein. Dies betrifft auch die Ausstattung mit Materialien und Medien, die im Coaching zum Einsatz kommen.“ Eine weiterführende Auseinandersetzung mit dem Thema „Coaching-Räume“ findet sich bei Martens-Schmid (2016).



Tonband / Tonbandaufzeichnungen, TV, Videorekorder, Videokamera / Videoaufzeichnungen, E-Learning, Internet-Foren, Chatrooms und E-Mail (vgl. Reimer et al., 1998, S. 631 f.).

Die **konzeptionelle Strukturqualität (Teilnahmebedingungen & Konzept)** umfasst die Möglichkeit, dass sich die Teilnehmer vor der Weiterbildung über die Inhalte/Arbeitsweise/Didaktik/Methoden informieren können, vertragliche Regelungen/Teilnahmebedingungen klar und nachvollziehbar sind, Termine von der Weiterbildungsleitung vorgegeben werden, Termine von der Weiterbildungsleitung und den Teilnehmern gemeinsam festgelegt werden, Termine wie vereinbart stattfinden, für die Teilnehmer die Möglichkeit besteht, die Weiterbildung auch vorzeitig abbrechen zu können, dass sich die Teilnehmer vor der Weiterbildung ausführlich über die Qualifikation der Dozenten/Referenten informieren können, dass die Qualifikations- und Kompetenzprofile von Dozenten/Referenten vor oder in der Weiterbildung klar dargestellt sind, dass die Dozenten/Referenten vor oder zu Beginn der Weiterbildung klären, welche Erwartungen an die Teilnehmer im Rahmen der Weiterbildung gerichtet werden, dass die Dozenten/Referenten das didaktische Konzept und die Arbeitsweise in der Weiterbildung allen Teilnehmern nachvollziehbar vorstellen, dass die Teilnehmer eine Teilnahmebescheinigung erhalten, dass die Teilnehmer ein Zertifikat des Weiterbildungsanbieters erhalten, dass die Teilnehmer ein Zertifikat erhalten, welches von einer relevanten Professionsgemeinschaft (z. B. Berufsverbänden) anerkannt wird, dass bei einem vorzeitigen Abbruch durch Teilnehmer nicht die gesamte Weiterbildung bezahlt werden muss, dass bei einem vorzeitigen Abbruch durch den Veranstalter nicht die gesamte Weiterbildung bezahlt werden muss, dass die Preise der Weiterbildung von den Teilnehmern als angemessen empfunden werden, dass die Preise transparent gestaltet sind, dass alle Teilnehmer den gleichen Preis bezahlen, dass Privatzahler einen Preisnachlass erhalten, dass bei Mehrfachbuchungen Preisnachlässe gewährt werden, dass grundsätzlich keine Preisnachlässe gewährt werden, dass Ratenzahlung möglich ist, und dass in Härtefällen kulante Zahlungsbedingungen angeboten werden. Außerdem zählen zu den potenziellen Qualitätskriterien der Preis einer Coaching-Weiterbildung, der Stundenumfang, die Gesamtdauer, das Verhältnis von Teilnehmern pro DozentIn/ReferentIn, die Gruppengröße (Gesamtzahl der Teilnehmer) und die Anzahl von Dozenten/Referenten, die eine Coaching-Weiterbildung haben sollte.

Die **konzeptionelle Strukturqualität (Marktauftritt & Akquisition)** umfasst Kriterien, die zu dem Imageprofil und den Marketing-Aktivitäten eines Coaching-Weiterbildungsanbieters gehören. Zum Imageprofil wurden hier in Anlehnung an Benkenstein et al. (2003, S. 53 ff.) Eigenschaften wie dynamisch, erfahren, fair, flexibel, innovativ, jung, kompetent, praxisorientiert, seriös, sympathisch, vertrauenswürdig, umfangreich und zuverlässig aufgenommen. Zu den möglichen Marketingaktivitäten gehören Informations-/Werbeproschüren, Visitenkarten, Briefpapier, Wiedererkennungswert eines Logos, Werbung in Printmedien (Anzeigen in Zeitschriften usw.), Werbung im Radio, Werbung im TV, Bannerwerbung auf Internet-Seiten von Dritten, Eigener Internet-Auftritt, Text-/Bannerwerbung in Internet-Newslettern von Dritten, Eigener Newsletter, Empfehlungen durch ehemalige/aktuelle Teilnehmer, Empfehlungen durch KollegInnen, öffentliche Informationsveranstaltungen, private Informationsveranstaltungen (für geladene Gäste), öffentliche Vorträge, private Vorträge, Kooperationen mit anderen Weiterbildungseinrichtungen, das Engagieren bekannter Persönlichkeiten als GastdozentInnen, Hinweise auf Möglichkeit zum Zertifikatserwerb, Aushänge an Universitäten/Fachhochschulen, die Kaltaquisition per Telefon, sowie die Höhe des Marketing-Etats (Bruhn, 2002).

Die **personelle Strukturqualität (Weiterbildungsleitung)** umfasst die Qualifikation und die Fähigkeiten der Dozenten/Referenten einer Coaching-Weiterbildung (Rauen & Steinhübel, 2005c, S. 304) hinsichtlich psychologischem Wissen, pädagogischem/andragogischem Wissen, betriebswirtschaftlicher Kenntnisse, eigener Coaching-Weiterbildung, therapeutischer Aus- und Weiterbildung, Coaching-Erfahrung als Berater, Coaching-Erfahrung als Klient, Führungserfahrung, Feldkompetenzen/spezifischer Branchenkenntnisse, philosophischer Kenntnisse, Methodenkompetenz, Beobachtungsgabe, diagnostischer Kompetenzen, Organisationswissen, Kommunikationsfähigkeiten, Konfliktbewältigungsfähigkeiten, Selbstreflexion, kognitiver Fähigkeiten, Beziehungsgestaltungskompetenzen, Moderationsfähigkeiten, Präsentationsfähigkeiten, rhetorischer Fähigkeiten und didaktischem Können. Hinzu kommen die Aspekte, ob die Dozenten/Referenten über ein abgeschlossenes Hochschulstudium verfügen, sie sich kontinuierlich fortbilden, sie ideologisch und methodisch Offenheit offen sind, selbstkritisch eigene Fehler eingestehen können, ihre Schwächen kennen und Supervision nutzen. Weitere Kriterien sind die Anzahl bisheriger Coaching-Weiterbildungen die die Dozenten/Referenten bisher geleitet

haben, ob die Dozenten/Referenten einer Professionsgemeinschaft (z. B. Berufsverband) angehören, ob sie einer Sekte angehören, esoterischen Praktiken einsetzen, Referenzen für ihre Coaching-Tätigkeit vorweisen können und über Praxis in der Arbeit als Coach verfügen. Als formale Kriterien können weiterhin angesehen werden: Das Mindestalter von Dozenten/Referenten einer Coaching-Weiterbildung, die Länge der Berufserfahrung als Coach und der Bildungsgrad.

Die **personelle Strukturqualität (Teilnehmer)** beinhaltet als mögliche Qualitätskriterien das Alter der TeilnehmerIn einer Coaching-Weiterbildung, ihren Bildungsgrad, ihre aktuelle Tätigkeit vor der Coaching-Weiterbildung, körperlichen Beeinträchtigungen, psychischen Beeinträchtigungen, Selbstregulationsfähigkeit, Sektenangehörigkeit, freiwillige Teilnahme, Veränderungsbereitschaft, Bereitschaft zur Mitarbeit, Bereitschaft, Schwächen eingestehen zu können, persönliches Wohlbefinden, Emotionen zulassen können, zielorientiert arbeiten, erlebnisorientiert arbeiten, als Coach tätig werden wollen, die Weiterbildung selbst finanzieren, die Weiterbildung vom Arbeitgeber finanziert bekommen oder sich die Weiterbildungskosten mit dem Arbeitgeber teilen (vgl. Rauen & Steinhübel, 2005c, S. 306 f.).

Die **Beziehung** umfasst zum einen das Verhältnis der Dozenten/Referenten zu den Teilnehmern, zum anderen das Verhältnis der Teilnehmer untereinander. Beides wird geprägt durch Aspekte wie Vertrauen, Akzeptanz, Sympathie, Offenheit, Gleichwertigkeit, Ehrlichkeit, persönliche Passung und konstruktive Zusammenarbeit (Heß & Roth, 2001, S. 141–143).

Die **Prozessqualität einer Coaching-Weiterbildung** umfasst die explizite Klärung von Rahmenbedingungen wie Preise/Kosten, Nebenkosten (z. B. für Zertifikate, Einzel-Coachings), Kosten für Unterkunft und Verpflegung, der Dauer der gesamten Weiterbildung, der Lerninhalte, der eingesetzten Methoden, des didaktischen Aufbaus, der Zusammensetzung der Übungsgruppen, der Zusammensetzung der gesamten Teilnehmergruppe, der realistisch erreichbaren Ziele, der Erwartungshaltungen an die Weiterbildung, der Regelungen bei Absage und der Regelungen bei Abbruch. Hinzu kommt, ob die Dozenten/Referenten sich vor der Weiterbildung ein genaues Bild von den Teilnehmern machen (z. B. durch Fragebögen, Interviews), ob die Dozenten/Referenten gut vorbereitet sind, sie Entwicklungen und Veränderungen der Teilnehmer dokumentieren, sie wertschätzend mit den Teilnehmern umgehen, ob die Teilnehmer die Inhalte und Methoden der Weiterbildung mitbestimmen können, ob die Teilnehmer Fehler begehen dürfen, ob die Teilnehmer bei Fragen zum Vorgehen genaue und klare Antworten erhalten, ob konkrete Coaching-Sitzungen geübt werden, ob das Ende der Weiterbildung gut vorbereitet wird und ob eine methodische Vielfalt geboten wird (Methoden aus der unterschiedlichen Schulen). Ein weiterer möglicher Teil der Prozessqualität ist die methodische Grundrichtung der Coaching-Weiterbildung, also z. B. systemische Ansatz, transaktionsanalytischer Ansatz, lösungsorientierter Ansatz uvm., sowie die Vermittlung methodischer Kompetenzen, also z. B. aktives Zuhören, analysieren des Klientenumfeldes, Reflexion anregen, konfrontativ arbeiten uvm. Hinzu kommen Aspekte wie die Passung der Methoden zu den Teilnehmern, dass die verwendeten Methoden transparent und erklärbar sind, dass den Teilnehmern die richtige Haltung für den Einsatz von Methoden vermittelt wird, dass die Weiterbildung abwechslungsreich gestaltet ist, dass die Dozenten/Referenten Flexibilität der Vorgehensweise besitzen, dass eine weiterbildungsbegleitende Supervision der Teilnehmer angeboten wird, dass eine Evaluation der Coaching-Weiterbildung stattfindet, dass Zwischenresümee (prozessbegleitende, formative Evaluation) gezogen werden, dass ein Abschlussresümee (summative Evaluation) gezogen, dass eine externe oder interne Evaluation stattfindet und wie der Praxistransfer in die praktische Arbeit als Coach ermöglicht wird. Hinzu kommen Kriterien wie der prozentuale Theorieanteil einer Coaching-Weiterbildung und deren einzelne Dauer, sowie der Praxisanteil und seine Dauer, die Dauer der einzelnen Blöcke einer Coaching-Weiterbildung und die Zeitabstände zwischen den Blöcken.

Die **Ergebnisqualität einer Coaching-Weiterbildung** umfasst Kriterien, die am Ende einer Coaching-Weiterbildung erkennbar sind und im Idealfall dem Profil eines qualifizierten Coachs möglichst nahe kommen (Rauen, 2003, S. 147 ff.), also das Handlungsrepertoire der Teilnehmer, ihre Problemlösekompetenz und Selbstreflexionsfähigkeit, ihre Fähigkeit, eigenständig komplexe Coaching-Fälle zu bearbeiten, erkannte neue Aspekte über sich selbst, die Zunahme an Bewusstheit/Verantwortung in dem Handeln und Denken, der Transfer des erlernten Wissens in die praktische Arbeit, die Entwicklung eines eigenen Coaching-Konzeptes, die Weiterempfehlungsbereitschaft, das Eingebundensein in ein Netzwerk, die Bereitschaft, auch im Rückblick die

Coaching-Weiterbildung erneut zu buchen, ein als adäquat empfundenes Verhältnis von Aufwand und Nutzen, ein als gerechtfertigt gesehener zeitlicher Aufwand, angemessene Kosten der Coaching-Weiterbildung, dass die Kosten für die Coaching-Weiterbildung von den Teilnehmern als lohnend eingeschätzt werden, die Bereitschaft der Teilnehmer nach der Weiterbildung als Coach arbeiten zu wollen und die Gesamtzufriedenheit in Prozent.

Als **statistische Angaben** über die befragten Experten wurden von folgende Aspekte als relevant angesehen:<sup>183</sup> Das Alter, Geschlecht, Berufsausbildung und oder Studium, therapeutische Ausbildungen, Weiterbildungen, die Länge der Tätigkeit als Coaching-Weiterbilder in Jahren, die Tätigkeit als Coach in Jahren, die Anzahl bisher geleiteter Coaching-Weiterbildungen, die Anzahl bisher ausgebildeter Teilnehmer, der Stundenumfang, die Dauer, die Anzahl der Dozenten/Referenten und die Kosten der eigenen Coaching-Weiterbildung.

### 6.3.1.3 Reihenfolge der Items

Die Items wurden in dem Fragebogen in der vorstrukturierten Reihenfolge dargestellt, wie im vorigen Kapitel 6.3.1.2 beschrieben.<sup>184</sup> Entsprechend sah der Aufbau wie folgt aus:

- Strukturqualität
  - Materielle Strukturqualität
    - Räumlichkeiten, Ausstattung, Materialien & Medien
  - Konzeptionelle Strukturqualität
    - Teilnahmebedingungen, Konzept, Kosten, Umfang, Dauer, Gruppengröße, Anzahl der DozentInnen/ReferentInnen
  - Konzeptionelle Strukturqualität
    - Marktauftritt, Marketing-Aktivitäten & Akquisition
  - Personelle Strukturqualität (Weiterbildungsleitung)
    - Fachliches Wissen, Berufserfahrung & Feldkompetenz, Persönliche Kompetenzen, formale Qualifikationen, Alter
  - Personelle Strukturqualität (TeilnehmerInnen)
    - Alter, formale Voraussetzungen, Berufsbild und -erfahrung, Motivation, persönliche Kompetenzen
  - Beziehung
    - Beziehung der DozentInnen/ReferentInnen zu den TeilnehmerInnen, Beziehung der TeilnehmerInnen untereinander
- Prozessqualität
  - Vorabklärung von Rahmenbedingungen, Zielklärung, Diagnostik der TeilnehmerInnen, Vorbereitung der DozentInnen/ReferentInnen, Umgang, Partizipation der TeilnehmerInnen, Methodische Grundrichtungen, Angemessenheit der Methoden, Vermittlung von Haltung, Supervision, Evaluation, Praxistransfer, Theorie-/Praxisanteile, Übungssequenzen, Zeitabstände
- Ergebnisqualität
  - Persönliche Kompetenzen, fachliche Kompetenzen, methodische Kompetenzen, Gesamtzufriedenheit

---

<sup>183</sup> Diese Angaben wurde insbesondere deshalb so differenziert erhoben, um im Rahmen der Auswertung mit Hilfe eines Extremgruppenvergleichs Effektstärken berechnen zu können (s. Kapitel. 6.4.3).

<sup>184</sup> Vgl. auch Kapitel 6.6.1.3.

- Statistische Angaben
  - Alter, Geschlecht, Qualifikation, Berufserfahrung, Charakteristika der eigenen Coaching-Weiterbildung

Mit Hilfe dieser Vorstrukturierung in die Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität bzw. entsprechende Unterkategorien sollte es den befragten Coaching-Weiterbildungsexperten erleichtert werden, die entsprechenden Bereiche auf Vollständigkeit zu überprüfen und ggf. fehlende Qualitätskriterien zu ergänzen und zu bewerten.

Aufgrund der vergleichsweise großen Anzahl von 278 Kriterien wäre es bei einer unstrukturierten bzw. randomisierten Darbietung der potenziellen Qualitätskriterien deutlich erschwert worden, die unterschiedlichen Aspekte der verschiedenen Qualitätsdimensionen systematisch zu erfassen und dies als Grundlage für weitere offene Antworten zu berücksichtigen. Da der Fragebogen explizit darauf ausgerichtet war, dass die Experten weitere potenzielle Qualitätskriterien ergänzen, wurde daher diese vorstrukturierte Form der Darbietung der Qualitätskriterien gewählt.

#### 6.3.1.4 Formulierung der Instruktion

Da die potenziellen Qualitätskriterien als Merkmale für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung abgefragt werden sollten, lautete die Instruktion zu dem Fragebogen: *„An welchen Merkmalen machen Sie persönlich den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung fest? Bitte bewerten Sie die folgenden Merkmale:“*.

Weiterhin erhielten die befragten Experten mit dem Papierfragebogen ein Anschreiben, das den Hintergrund erläuterte und die Instruktion wiederholte (s. Anhang B). Dabei wurde darauf hingewiesen, dass ist jedes potenzielle Qualitätskriterium unter dem Gesichtspunkt zu bewerten sei, ob es letztlich in irgendeiner Weise zu dem beiträgt, was die Experten als erfolgsrelevant einschätzen.

### 6.3.2 Ergebnisse

Die Sammlung und Vorstrukturierung von 278 potenziellen Qualitätskriterien erlaubte die Konstruktion eines Papierfragebogens mit einem Umfang von neun DIN A4-Seiten (s. Abbildung 11).<sup>185</sup> Bei 259 Qualitätskriterien wurde die bipolare Ratingskala mit sechs Kategorien für den Grad der Antwortausprägungen vorgegeben. 19 Qualitätskriterien konnten differenzierter, d.h. frei quantifizierbar beantwortet werden. Aus diesen 19 Qualitätskriterien wurden für den Fragebogen 53 Items abgeleitet, da bei 15 Kriterien jeweils nach dem Mindestmaß, dem Idealmaß und dem Maximum gefragt wurde (drei Fragevarianten) und bei vier Kriterien das Mindestmaß und ein Idealmaß (zwei Fragevarianten) angegeben werden sollte. Durch die differenzierte Abfrage sollten Mindest-, Ideal und ggf. auch Maximalwerte erfasst werden (s. a. Tabelle 25), da dies potenziell relevante Kriterien für die Qualitätseinschätzung hätten sein können.

Zur Ergänzung freier Antworten wurden in dem Fragebogen an insgesamt 16 Stellen jeweils drei bzw. vier Zeilen angeboten, damit die weitere Qualitätskriterien dort notiert und nach ihrer Wichtigkeit in eine der sechs Antwortkategorien eingestuft werden konnten.<sup>186</sup> Darüber hinaus wurden 13 Merkmale für die statistischen Angaben zu den befragten Experten hinzugefügt, um die Stichprobe möglichst präzise beschreiben zu können und die Expertise der befragten Personen sicherzustellen.

Im Ergebnis entstand so ein Fragebogen mit insgesamt 312 Items plus 16 Möglichkeiten, offen (eine beliebige Anzahl von) Antworten zu ergänzen und 13 statistischen Angaben zur Person.

<sup>185</sup> Der gesamte Fragebogen findet sich im Anhang A.

<sup>186</sup> Diese Anzahl von Zeilen bzw. weiteren Antworten schien ausreichend, da insgesamt 53 Zeilen für weitere Antworten zur Verfügung standen. Zudem enthielt das Anschreiben (s. Kapitel 6.3.1.4) den Hinweis „Ergänzen Sie ggf. weitere Anmerkungen oder Angaben zu den offenen Fragen einfach auf der Rückseite.“



### 6.3.3 Zusammenfassung

Mit Hilfe einer Branchenanalyse (s. Kapitel 6.2.1) und einer Literaturrecherche (s. Kapitel 6.2.2) konnten 278 potenziellen Qualitätskriterien gesammelt werden, die in einem neunseitigen Papierfragebogen mit 312 Items plus 16 offenen Antwortmöglichkeiten eingingen. Die Items wurden dabei vorstrukturiert nach den unterschiedlichen Aspekten der verschiedenen Qualitätsdimensionen angeordnet, um die Beantwortung des umfangreichen Fragebogens zu erleichtern. Gefragt wurde dabei nach der Wichtigkeit für den Erfolg bzw. Kriterien für eine erfolgreiche Coaching-Weiterbildung, da Erfolg als ein Teil von Qualität angesehen wird. Ziel des Fragebogens war die Identifikation relevanter Qualitätskriterien und die Sammlung weiterer, in der Literatur eventuell noch nicht beschriebener Qualitätskriterien.

## 6.4 Expertenbefragung

Vom 11.08.2004 bis zum 27.07.2005 wurden insgesamt 72 Coaching-Weiterbildungsexperten mittels des in Kapitel 6.3 konstruierten, neunseitigen Papierfragebogens (s. Anhang A) gebeten, die 278 potenziellen Qualitätskriterien in Bezug auf ihre Relevanz einzuschätzen und weitere Qualitätskriterien samt deren Wichtigkeit zu ergänzen. Ziel der Expertenbefragung war es, eine möglichst große Zahl potenzieller Qualitätskriterien zu erfassen und bzgl. ihrer Wichtigkeit einschätzen zu lassen, um sie zu selektieren. Damit sollte eine Grundlage dafür geschaffen werden, dass in der Hauptuntersuchung (s. Kapitel 6.7) ausschließlich Qualitätskriterien abgefragt werden, deren Relevanz von Experten als eher wichtig eingeschätzt und bestätigt wurde.

### 6.4.1 Stichprobe

Von den im Jahr 2004 ca. 260 aktiven Coaching-Weiterbildungsinstituten<sup>187</sup> in Deutschland, Österreich, der Schweiz und Liechtenstein, wurden die 70 Anbieter ausgewählt und angeschrieben, die seit mindestens fünf Jahren ein Coaching-Weiterbildungsangebot vorweisen konnten (s. a. Abbildung 2). Damit sollte die Qualifikation und Marktrelevanz der angeschriebenen Anbieter sichergestellt werden. In diesen 70 Coaching-Weiterbildungsinstituten waren insgesamt 141 Coaching-Weiterbildungsexperten tätig. An der Expertenbefragung beteiligten sich 50 Coaching-Weiterbildungsinstitute mit 72 Coaching-Weiterbildungsexperten. Dies entspricht einer Rücklaufquote von 71,42 Prozent (Institute) bzw. 51,06 Prozent (Experten).<sup>188</sup> Das Durchschnittsalter der 72 Coaching-Weiterbildungsexperten betrug 48,45 Jahre ( $s = 7,92$ ). Die Nationalitäten verteilten sich wie folgt: 63 Deutsche, sechs Österreicher, drei Schweizer. Die durchschnittliche Erfahrungen als Coaching-Weiterbilder betrug 7,44 Jahre ( $s = 4,60$ ), die durchschnittliche Erfahrung als Coach betrug 14,19 Jahre ( $s = 5,50$ ). Die durchschnittliche Anzahl ausgebildeter Teilnehmer betrug 137,88 ( $s = 134,08$ ).<sup>189</sup>

### 6.4.2 Methode

Zur anonymen Befragung der Coaching-Weiterbildungsexperten wurde der neunseitige Papierfragebogen verwendet, dessen Konstruktion in Kapitel 6.3 beschrieben wurde. Er enthielt 278 potenzielle Qualitätskriterien, von denen 259 gemäß ihrer Wichtigkeit von den Experten bewertet bzw. im Falle der quantifizierbaren Angaben konkret beziffert werden sollten.<sup>190</sup> Zudem konnten die Experten weitere Qualitätskriterien frei ergänzen.

<sup>187</sup> Als Quelle wurde die Online-Datenbank Coaching-Index verwendet (s. Kapitel 6.2.1).

<sup>188</sup> Zur Erhöhung der Rücklaufquote wurden den Coaching-Weiterbildungsinstituten neben den Fragebögen auch frankierte Rückumschläge zugesendet.

<sup>189</sup> Die vergleichsweise hohe Standardabweichung bei der Anzahl ausgebildeter Teilnehmer erklärt sich durch deutliche Unterschiede in der Gruppengröße von Coaching-Weiterbildungsgruppen – teilweise wurden und werden auch Einzelausbildungen durchgeführt – und durch erhebliche Unterschiede bei der Anzahl der pro Jahr beginnenden Coaching-Weiterbildungsangebote.

<sup>190</sup> Vgl. Kapitel 6.3.2.

### 6.4.3 Auswertung

Für die Auswertung wurden die Mittelwerte und Standardabweichungen aller bewerteten Qualitätskriterien berechnet und die zusätzlich von den Experten genannten Qualitätskriterien gesammelt und ihre Mittelwerte und Standardabweichungen berechnet.<sup>191</sup>

Als Selektionskriterium für die Relevanz eines Qualitätskriteriums wurde eine durchschnittliche Bewertung durch die Experten von  $\geq 4$  („eher wichtig“) verwendet. Zur Überprüfung der Angemessenheit dieses Selektionskriteriums wurden mit Hilfe eines Extremgruppenvergleichs innerhalb der 72 befragten Coaching-Weiterbildungsanbieter anhand der Effektstärke standardisierte Mittelwertunterschiede der einzelnen Qualitätsmerkmale berechnet.

Zur Bildung der beiden Extremgruppen wurde wie folgt verfahren: Von den 72 Coaching-Weiterbildungsexperten hatten insgesamt 66 vollständige Angaben zu ihrer Erfahrung als Coach in Jahren, ihrer Erfahrung als Coaching-Weiterbildungsanbieter in Jahren und der Anzahl der von ihnen geleiteten Coaching-Weiterbildungen gemacht. Aus diesen drei Kriterien wurde jeweils eine Rangreihe gebildet und als Mittelwert der drei Rangreihen der Gesamtrang berechnet. Für den Extremgruppenvergleich wurden so die 22 erfahrensten Experten und die 22 am wenigsten erfahrenen Experten durch diesem Gesamtrang ausgewählt.

Die 22 erfahrenen Experten hatten ein Durchschnittsalter von 55,35 Jahren ( $s = 5,53$ ), ihre durchschnittliche Erfahrung als Coach betrug 20,23 Jahre ( $s = 3,31$ ), ihre durchschnittliche Erfahrung als Coaching-Weiterbildungsanbieter betrug 12,62 Jahre ( $s = 4,47$ ) und die durchschnittliche Anzahl der von ihnen bisher geleiteten Coaching-Weiterbildungen betrug 17,14 ( $s = 7,98$ ).

Die 22 weniger erfahrenen Experten hatten ein Durchschnittsalter von 43,23 Jahren ( $s = 5,61$ ), ihre durchschnittliche Erfahrung als Coach betrug 10,18 Jahre ( $s = 3,66$ ), ihre durchschnittliche Erfahrung als Coaching-Weiterbildungsanbieter betrug 3,68 Jahre ( $s = 1,93$ ) und die durchschnittliche Anzahl der von ihnen bisher geleiteten Coaching-Weiterbildungen betrug 4,68 ( $s = 4,71$ ).

Als Maß für die Effektstärke wurde Cohens  $d$  für gleiche Gruppengrößen und unterschiedliche Varianzen verwendet (Cohen, 1988). Die Berechnung erfolgte nach Formel 1.

#### **Formel 1: Cohens $d$ für gleiche Gruppengrößen und unterschiedliche Varianzen**

$$d = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sqrt{\frac{(s_1^2 + s_2^2)}{2}}} \quad \begin{array}{l} \text{(vgl. Cohen, 1988)} \\ 0,2 = \text{kleiner Effekt} \\ 0,5 = \text{mittlerer Effekt} \\ 0,8 = \text{starker Effekt} \end{array}$$

Dabei ist

$\bar{x}_i$  = Mittelwert der Stichprobe  $i$

$s_i^2$  = Varianz der Stichprobe  $i$

Als Grenzwert für einen substanziellen Effekt wurde ein Cohens  $d > 0,45$  festgelegt, da dieser Wert nach Cohen (1988) knapp unterhalb eines mittleren Effektes liegt.

Die Auswertung der offen ergänzten Antworten der Experten erfolgte zunächst deskriptiv durch die Sammlung der einzelnen Antworten zu den vorstrukturierten Bereichen. Anschließend wurden die Antworten als relevant bewertet und zu Clustern zusammengefasst, die mindestens zweimal genannt wurden bzw. einen inhaltlich neuen Aspekt thematisierten, die von den Experten selbst mit  $\geq 4$  bewertet wurden und die nicht mit den Qualitätskriterien übereinstimmten, die im Fragebogen bereits genannt und als mit einer Wichtigkeit von  $< 4$  als nicht ausreichend relevant bewertet wurden.

<sup>191</sup> Die Berechnungen erfolgten mit Excel 2000.

Eine weiterführende Auswertung der Ergebnisse der Expertenbefragung samt der Selektion und Zusammenführung bzw. Ergänzung der von den Coaching-Weiterbildungsexperten gesammelten und bewerteten Qualitätskriterien wurde nach der Durchführung der Experteninterviews (s. Kapitel 6.5) im Rahmen der Konstruktion des Fragebogens für die Hauptuntersuchung vorgenommen und wird daher dort beschrieben (s. Kapitel 6.6).

#### 6.4.4 Ergebnisse

Das Ergebnis des Effektstärkenvergleichs der beiden gebildeten Extremgruppen zeigt, dass die 259 Qualitätskriterien, deren Wichtigkeit bewertet wurde<sup>192</sup>, in nur 26 Fällen (10,04 Prozent) ein Cohens  $d$  größer 0,45 aufweisen, wenn die Qualitätskriterien  $\geq 4$  („eher wichtig“ oder besser) beurteilt wurden (s. Anhang C). In der deutlich überwiegenden Zahl der Fälle schätzten beide Gruppen die Wichtigkeit der Qualitätskriterien somit vergleichbar ein. Der Extremgruppenvergleich hat daher die Angemessenheit des Selektionskriteriums, ausschließlich Qualitätskriterien mit Wichtigkeiten  $\geq 4$  als relevant anzusehen, nicht in Frage gestellt. D.h. die mit Mittelwerten  $\geq 4$  bewerteten Qualitätskriterien können bzgl. ihrer Wichtigkeit als valide angesehen werden, da durch den Extremgruppenvergleich im Sinne einer einfachen Kreuzvalidierung keine bedeutsamen Einschätzungsunterschiede zwischen erfahrenen Experten und weniger erfahrenen Experten nachgewiesen werden konnten.

Von den 259 nach Wichtigkeit bewerteten Qualitätskriterien weisen 184 einen Mittelwert von  $\geq 4$  auf. 75 Kriterien konnten somit als weniger relevant aussortiert werden, da sie unterhalb eines Wertes von 4 liegen. Tabelle 24 zeigt die 50 Qualitätskriterien, die von den Experten mit den höchsten Noten bewertet wurden. Die Mittelwerte und Standardabweichungen von allen erfragten Qualitätskriterien finden sich im Anhang D.

Es zeigt sich, dass insbesondere die Erfahrung der Weiterbildungsanbieter als Coach, ihre Fähigkeit zur Selbstreflexion, Kommunikationsfähigkeiten, Beziehungsgestaltungskompetenzen, Beobachtungsgabe, Konfliktbewältigungsfähigkeiten, psychologisches Wissen, kognitive Fähigkeiten und ihre methodische Offenheit als besonders wichtig für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung angesehen werden. Diese Ergebnisse stehen im Einklang zu den Ergebnissen von Heß und Roth (2001) und Schmidt (2003), so dass zumindest ähnliche Maßstäbe, die für Coaches gelten, auch für die Dozenten/Referenten von Coaching-Weiterbildungen angenommen und hier der **Strukturqualität** zugeordnet werden können.

Unabhängig von dem Modell von Heß und Roth (2001) zeigen die Ergebnisse auch, dass die Erweiterung der Strukturqualität um die materielle Strukturqualität (Räumlichkeiten & Ausstattung) und die konzeptionelle Strukturqualität (Teilnahmebedingungen & Konzept) sinnvoll war. Von den 29 zu benotenden Qualitätskriterien der materiellen Strukturqualität (Räumlichkeiten & Ausstattung) wurden 15 mit Wichtigkeiten  $\geq 4$  beurteilt. Von den 23 zu benotenden Qualitätskriterien der konzeptionellen Strukturqualität (Teilnahmebedingungen & Konzept) wurden 16 mit Wichtigkeiten  $\geq 4$  beurteilt. Insgesamt konnten damit 31 Qualitätskriterien als relevant identifiziert werden, die diesen bisher weniger beachteten Aspekten der Strukturqualität zugehörig sind.

Zur **Prozessqualität** zählen insbesondere ein wertschätzender und vertrauensvoller Umgang mit den Teilnehmern, der von Akzeptanz geprägt ist, konkrete Coaching-Übungen, freiwillige Teilnahme, Klärung der Rahmenbedingungen bzgl. der Dauer und der Kosten der gesamten Weiterbildung, genaue und klaren Antworten beim Fragen zum Vorgehen und Termintreue.

Zur **Ergebnisqualität** zählen vornehmlich ein erweitertes und flexibilisiertes Handlungsrepertoire der Teilnehmer, verbesserte Selbstreflexionsfähigkeit und Beziehungsgestaltungskompetenz, das Anregen von Reflexionen, eine Zunahme an Bewusstheit/Verantwortung im Handeln und Denken, der Transfer des erlernten Wissens in die praktische Arbeit, die Vermittlung einer richtigen Haltung für den Einsatz von Methoden, eine Verbesserung der Problemlösekompetenz und die methodische Schulung von Nachfragen und Feedback geben (s. Tabelle 24).

---

<sup>192</sup> Bei den restlichen potenziellen Qualitätskriterien wurden von den Experten Zahlenangaben (Euro, Stunden, Tage, Wochen, Monate, Jahre, Personenzahlen, Prozent usw.) erfragt.



**Tabelle 24: Die 50 wichtigsten Erfolgskriterien nach Experteneinschätzung**

Qualitätskriterium	Mittelwert	Standardabweichung
Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass die DozentInnen/ReferentInnen über Praxis in der Arbeit als Coach verfügen?	5,93	0,26
Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung die Qualifikation der DozentInnen/ReferentInnen hinsichtlich Selbstreflexion?	5,89	0,32
Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung die Qualifikation der DozentInnen/ReferentInnen hinsichtlich Kommunikationsfähigkeiten?	5,85	0,36
Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass bis zum Ende der Weiterbildung sich das Handlungsrepertoire der TeilnehmerInnen erweitert und flexibilisiert?	5,83	0,41
Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass der Marktauftritt des Weiterbildungsangebotes folgendermaßen wahrgenommen wird: Kompetent	5,83	0,48
Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass die DozentInnen/ReferentInnen wertschätzend mit den TeilnehmerInnen umgehen?	5,81	0,49
Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass konkrete Coaching-Sitzungen geübt werden?	5,79	0,53
Wie wichtig sind für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung die folgenden Marketing-Aktivitäten: Empfehlungen durch ehemalige/aktuelle TeilnehmerInnen	5,79	0,69
Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass die TeilnehmerInnen Fehler begehen dürfen?	5,79	0,41
Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass bis zum Ende der Weiterbildung sich die Selbstreflexionsfähigkeit der TeilnehmerInnen verbessert?	5,78	0,48
Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung die Qualifikation der DozentInnen/ReferentInnen hinsichtlich Beziehungsgestaltungskompetenzen?	5,78	0,51
Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass die DozentInnen/ReferentInnen stets gut vorbereitet in die Weiterbildungsblöcke gehen?	5,78	0,63
Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass der Marktauftritt des Weiterbildungsangebotes folgendermaßen wahrgenommen wird: Praxisorientiert	5,77	0,48
Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung die Qualifikation der DozentInnen/ReferentInnen hinsichtlich Beobachtungsgabe?	5,76	0,46
Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung die Qualifikation der DozentInnen/ReferentInnen hinsichtlich eigener Coaching-Erfahrung als Berater?	5,76	0,54
Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass die DozentInnen/ReferentInnen keiner Sekte angehören?	5,76	0,62
Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass die Teilnahme freiwillig erfolgt?	5,74	0,58
Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass die folgende methodische Kompetenz geschult werden: Beziehungsgestaltung	5,73	0,51
Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass die folgende methodische Kompetenz geschult werden: Reflexion anregen	5,73	0,51
Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass die TeilnehmerInnen zur Mitarbeit bereit sind?	5,72	0,51
Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass bis zum Ende der Weiterbildung Bewusstheit/Verantwortung in dem Handeln und Denken der TeilnehmerInnen zugenommen hat?	5,72	0,70
Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass der Marktauftritt des Weiterbildungsangebotes folgendermaßen wahrgenommen wird: Seriös	5,69	0,52
Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass bis zum Ende der Weiterbildung der Transfer des erlernten Wissens in die praktische Arbeit möglich ist?	5,69	0,50
Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass der Marktauftritt des Weiterbildungsangebotes folgendermaßen wahrgenommen wird: Erfahren	5,68	0,58
Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass die DozentInnen/ReferentInnen ihre Schwächen kennen?	5,68	0,58

*n=72 (1= sehr wenig wichtig, 2 = wenig wichtig, 3 = eher wenig wichtig, 4 = eher wichtig, 5 = wichtig, 6 = sehr wichtig)*

*Fortsetzung nächste Seite*

**Tabelle 24: Die 50 wichtigsten Erfolgskriterien nach Experteneinschätzung (Forts.)**

Qualitätskriterium	Mittelwert	Standardabweichung
Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass vor der Weiterbildung mit den TeilnehmerInnen die Rahmenbedingungen geklärt werden bzgl. der Dauer der gesamten Weiterbildung?	5,68	0,60
Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass die DozentInnen/ReferentInnen bis spätestens zur Mitte der Weiterbildung ein Verhältnis zu den TeilnehmerInnen haben, das geprägt ist durch Vertrauen?	5,67	0,56
Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass den TeilnehmerInnen die richtige Haltung für den Einsatz von Methoden vermittelt wird?	5,67	0,58
Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass die folgende methodische Kompetenz geschult werden: Aktives Zuhören	5,65	0,61
Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung die Qualifikation der DozentInnen/ReferentInnen hinsichtlich Konfliktbewältigungsfähigkeiten?	5,64	0,59
Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass die DozentInnen/ReferentInnen bis spätestens zur Mitte der Weiterbildung ein Verhältnis zu den TeilnehmerInnen haben, das geprägt ist durch Akzeptanz?	5,64	0,59
Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass vor der Weiterbildung mit den TeilnehmerInnen die Rahmenbedingungen geklärt werden bzgl. der Preise/Kosten?	5,64	0,68
Wie wichtig sind für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung die folgenden Marketing-Aktivitäten: Empfehlungen durch KollegInnen	5,63	0,81
Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass der Marktauftritt des Weiterbildungsangebotes folgendermaßen wahrgenommen wird: Vertrauenswürdig	5,61	0,62
Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung die Qualifikation der DozentInnen/ReferentInnen hinsichtlich psychologischem Wissen?	5,61	0,62
Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass die DozentInnen/ReferentInnen Flexibilität der Vorgehensweise besitzen?	5,60	0,62
Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass die DozentInnen/ReferentInnen bis spätestens zur Mitte der Weiterbildung ein Verhältnis zu den TeilnehmerInnen haben, das geprägt ist durch konstruktive Zusammenarbeit?	5,58	0,62
Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass bis zum Ende der Weiterbildung dass sich die Problemlösekompetenz der TeilnehmerInnen verbessert?	5,58	0,62
Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass die TeilnehmerInnen keiner Sekte angehören?	5,58	0,83
Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass die folgende methodische Kompetenz geschult werden: Nachfragen	5,57	0,65
Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass die folgende methodische Kompetenz geschult werden: Feedback geben	5,56	0,75
Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass die TeilnehmerInnen bei Fragen zum Vorgehen genaue und klare Antworten erhalten?	5,56	0,63
Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass Termine wie vereinbart stattfinden?	5,56	0,82
Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass man sich vor der Weiterbildung über die Inhalte/ Arbeitsweise/Didaktik/Methoden informieren kann?	5,54	0,71
Wie wichtig sind für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung die folgenden Marketing-Aktivitäten: Eigener Internet-Auftritt	5,53	1,02
Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass vor der Weiterbildung mit den TeilnehmerInnen die Rahmenbedingungen geklärt werden bzgl. der Nebenkosten (z. B. für Zertifikate, Einzel-Coachings)?	5,52	0,75
Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung die Qualifikation der DozentInnen/ReferentInnen hinsichtlich kognitiver Fähigkeiten?	5,51	0,58
Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass die DozentInnen/ReferentInnen selbstkritisch eigene Fehler eingestehen?	5,51	0,67
Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass vertraglichen Regelungen/Teilnahmebedingungen klar und nachvollziehbar sind?	5,50	0,73
Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung die ideologische, methodische Offenheit der DozentInnen/ReferentInnen?	5,48	0,69

**Tabelle 25: Quantifizierte Experteneinschätzungen zur Strukturqualität von Coaching-Weiterbildungen**

Frage	M	s	Einheit
Wie teuer sollte eine Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, mindestens sein?	5306,56	2747,47	Euro
Wie teuer darf eine ideale Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, sein?	8210,90	3504,23	Euro
Wie teuer sollte eine Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, maximal sein?	10032,21	4700,35	Euro
Welchen Stundenumfang sollte eine Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, mindestens haben?	187,34	118,72	Stunden
Welchen Stundenumfang sollte eine ideale Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, haben?	228,98	125,50	Stunden
Welchen Stundenumfang sollte eine Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, maximal haben?	279,15	146,77	Stunden
Wie viele Monate sollte eine Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, von Anfang bis Ende mindestens dauern?	13,61	6,18	Monate
Wie viele Monate sollte eine ideale Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, von Anfang bis Ende dauern?	17,74	6,90	Monate
Wie viele Monate sollte eine Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, maximal von Anfang bis Ende dauern?	23,95	9,75	Monate
Wie viele TeilnehmerInnen pro DozentIn/ReferentIn sollte eine Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, mindestens haben?	6,96	2,73	Personen
Wie viele TeilnehmerInnen pro DozentIn/ReferentIn hat eine ideale Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht?	9,30	3,17	Personen
Wie viele TeilnehmerInnen pro DozentIn/ReferentIn sollte eine Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, maximal haben?	12,39	4,04	Personen
Welche Gruppengröße (Gesamtzahl der TeilnehmerInnen) hat eine ideale Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht?	12,74	3,52	Personen
Welche Gruppengröße (Gesamtzahl der TeilnehmerInnen) sollte eine Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, wenigstens umfassen?	8,02	2,97	Personen
Welche Gruppengröße (Gesamtzahl der TeilnehmerInnen) sollte eine Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, maximal umfassen?	16,57	4,50	Personen
Wie viele DozentInnen/ReferentInnen sollte eine Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, mindestens haben?	2,36	1,61	Dozenten
Wie viele DozentInnen/ReferentInnen hat eine ideale Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht?	3,37	2,30	Dozenten
Wie viele DozentInnen/ReferentInnen sollte eine Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, maximal haben?	4,76	3,26	Dozenten
Über welchen Marketing-Etat sollte eine Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, mindestens verfügen?	5864,00	6675,14	Euro
Über welchen Marketing-Etat sollte eine ideale Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, verfügen?	9460,00	10918,45	Euro
Über welchen Marketing-Etat sollte eine Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, maximal verfügen?	15800,00	20991,18	Euro
Welches Mindestalter sollten DozentInnen/ReferentInnen einer Coaching-Weiterbildung, die Ihren Qualitätsstandards entspricht, haben?	34,68	3,92	Jahre
Welches Alter sollten DozentInnen/ReferentInnen einer idealen Coaching-Weiterbildung, die Ihren Qualitätsstandards entspricht, haben?	42,88	6,57	Jahre
Welches Höchstalter sollten DozentInnen/ReferentInnen einer Coaching-Weiterbildung, die Ihren Qualitätsstandards entspricht, haben?	74,42	14,09	Jahre

*M = Arithmetisches Mittel; s = Standardabweichung; n=72*

*(Fortsetzung nächste Seite)*

**Tabelle 25: Quantifizierte Experteneinschätzungen zur Strukturqualität von Coaching-Weiterbildungen (Forts.)**

Frage	M	s	Einheit
Wie viel Jahre Berufserfahrung als Coach sollten DozentInnen/ReferentInnen einer Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, mindestens haben?	5,99	2,47	Jahre
Wie viel Jahre Berufserfahrung als Coach sollten DozentInnen/ReferentInnen einer idealen Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, haben?	8,64	3,12	Jahre
Welches Mindestalter sollte der/die TeilnehmerIn einer Coaching-Weiterbildung, die Ihren Qualitätsstandards entspricht, haben?	28,64	3,74	Jahre
Welches Alter sollte der/die TeilnehmerIn einer idealen Coaching-Weiterbildung, die Ihren Qualitätsstandards entspricht, haben?	35,23	4,72	Jahre
Welches Höchstalter sollte der/die TeilnehmerIn einer Coaching-Weiterbildung, die Ihren Qualitätsstandards entspricht, haben?	64,56	11,87	Jahre
Wie viel Prozent Theorieanteil sollte eine Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, mindestens haben?	28,11	11,89	Prozent
Wie viel Prozent Theorieanteil sollte eine ideale Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, haben?	34,10	11,43	Prozent
Wie viel Prozent Theorieanteil sollte eine Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, maximal haben?	42,58	12,16	Prozent
Welche Dauer einzelner Theorieblöcke sollte eine Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, mindestens umfassen?	1,55	2,24	Stunden
Welche Dauer einzelner Theorieblöcke sollte eine ideale Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, umfassen?	2,00	3,08	Stunden
Welche Dauer einzelner Theorieblöcke sollte eine Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, maximal umfassen?	2,83	4,38	Stunden
Wie viel Prozent Übungs-/Praxisanteil sollte eine Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, mindestens haben?	51,11	11,90	Prozent
Wie viel Prozent Übungs-/Praxisanteil sollte eine ideale Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, haben?	60,52	11,10	Prozent
Wie viel Prozent Übungs-/Praxisanteil sollte eine Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, maximal haben?	67,94	14,81	Prozent
Welche Dauer der einzelnen Übungssequenzen sollte eine Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, mindestens umfassen?	1,02	0,59	Stunden
Welche Dauer der einzelnen Übungssequenzen sollte eine ideale Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, umfassen?	1,52	0,65	Stunden
Welche Dauer der einzelnen Übungssequenzen sollte eine Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, maximal umfassen?	2,47	1,78	Stunden
Welche Dauer sollten die einzelnen Blöcke einer Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, mindestens umfassen?	2,30	0,69	Tage
Welche Dauer sollten die einzelnen Blöcke einer idealen Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, umfassen?	3,20	0,78	Tage
Welche Dauer sollten die einzelnen Blöcke einer Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, maximal umfassen?	4,31	1,03	Tage
Welche Zeitabstände sollten zwischen den Blöcken einer Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, mindestens vorhanden sein?	5,36	2,71	Wochen
Welche Zeitabstände sollten zwischen den Blöcken einer idealen Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, vorhanden sein?	7,48	3,15	Wochen
Welche Zeitabstände sollten zwischen den Blöcken einer Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, maximal vorhanden sein?	11,58	5,00	Wochen
Ab wie viel Prozent Zufriedenheit der TeilnehmerInnen einer Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, würden Sie von einem Misserfolg der Weiterbildung ausgehen?	57,20	18,22	Prozent
Zu wie viel Prozent sollten die TeilnehmerInnen einer Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, alles in allem zufrieden sein, damit die Weiterbildung als erfolgreich angesehen werden kann?	84,21	9,67	Prozent

*M = Arithmetisches Mittel; s = Standardabweichung; n=72*

**Tabelle 26: Geclusterte Ergebnisse der offenen Antworten der Experten**

<b>Nr.</b>	<b>Antwort-Cluster</b>	<b>Kategorie</b>	<b>Bereich / Dimension</b>
1	Visualisierungsmaterialien (Flip-Charts / Metaplan-Wände / Figuren / Symbole)	Materialien und Medien	Materielle Strukturqualität (Räumlichkeiten & Ausstattung)
2	Publikationen des Weiterbildungsanbieters bzw. seiner DozentInnen/ReferentInnen in Fachzeitschriften	Marketing-Aktivitäten	Konzeptionelle Strukturqualität (Marktauftritt & Akquisition)
3	Vertrauenswürdigkeit und Authentizität	Qualifikationen der DozentInnen / ReferentInnen	Personelle Strukturqualität (Weiterbildungsleitung)
4	Lebenserfahrung und persönliche Reife	Qualifikationen der DozentInnen / ReferentInnen	Personelle Strukturqualität (Weiterbildungsleitung)
5	Umfassende Berufs-/ Organisationserfahrung	Voraussetzungen / Erfahrungen der Teilnehmer	Personelle Strukturqualität (TeilnehmerInnen)
6	Umfassende Beratungskompetenz und -erfahrung	Voraussetzungen / Erfahrungen der Teilnehmer	Personelle Strukturqualität (TeilnehmerInnen)
7	Wertschätzung	Merkmal der Beziehung der DozentInnen / ReferentInnen zu den TeilnehmerInnen	Beziehung / Strukturqualität
8	Wertschätzung	Merkmal der Beziehung der Teilnehmer untereinander	Beziehung / Strukturqualität
9	Supervision	Maßnahmen für Praxistransfer	Prozessqualität
10	Eigene Coaching-Fälle durchführen	Maßnahmen für Praxistransfer	Prozessqualität
11	Coaching-Fälle schriftlich dokumentieren	Maßnahmen für Praxistransfer	Prozessqualität
12	In der Weiterbildung Coaching-Situationen üben	Maßnahmen für Praxistransfer	Prozessqualität
13	Übungsgruppen mit gemeinsamen Arbeiten und Erfahrungsaustausch	Maßnahmen für Praxistransfer	Prozessqualität
14	Hausaufgaben erledigen	Maßnahmen für Praxistransfer	Prozessqualität
15	Eigene Coaching-Demonstrationen durchführen	Maßnahmen für Praxistransfer	Prozessqualität
16	Abschluss-Arbeit erstellen	Maßnahmen für Praxistransfer	Prozessqualität
17	Fragetechniken	Methodische Kompetenzen	Ergebnisqualität
18	Entscheidungsfindungen	Methodische Kompetenzen	Ergebnisqualität
19	Ziele setzen	Methodische Kompetenzen	Ergebnisqualität

Neben den benoteten Qualitätskriterien geben die Ergebnisse der Expertenbefragung auch eine inhaltliche Orientierung zu inhaltlich-quantitativen Aspekten der Strukturqualität. Tabelle 25 enthält die quantifizierten Experteneinschätzungen zur Strukturqualität von Coaching-Weiterbildungen. Diese Daten sind aufschlussreich, um die Ausprägung von folgenden Aspekten abschätzen zu können: Kosten, Stundenumfang, Dauer, Anzahl Teilnehmer pro Weiterbildung und pro Dozent/Referent, die Anzahl von Dozenten/Referenten, den Marketing-Etat einer Coaching-Weiterbildung, das Alter der Dozenten/Referenten, der Umfang der Berufserfahrung als Coach der Dozenten/Referenten, das Alter der Teilnehmer, Theorie- und Praxisanteil in der Coaching-Weiterbildung, die Dauer einzelner Theorieeinheiten, die Dauer einzelner Übungssequenzen, die Dauer der einzelnen Blöcke einer Coaching-Weiterbildung, die Zeitabstände zwischen den Blöcken einer Coaching-Weiterbildung und das Maß der Zufriedenheit der Teilnehmer in Prozent, ab dem Erfolg bzw. Misserfolg erkennbar wird.

Dabei zeigt die Standardabweichung der einzelnen Ergebnisse, dass die quantitativen Angaben teilweise erheblich differieren. So werden bzgl. einer idealen Coaching-Weiterbildung deren Kosten im Durchschnitt mit 8.210,90 Euro beziffert ( $s = 3504,23$ ), ihr Stundenumfang mit 228,98 ( $s = 125,50$ ), ihre Dauer mit 17,74 Monaten ( $s = 6,90$ ) und ihr Marketing-Etat mit 9.460,00 Euro, wobei die Standardabweichung hier sogar 10.918,45 Euro beträgt, was erhebliche Unterschiede zwischen den Experten erkennen lässt. Da Coaching-Weiterbildungen auf unterschiedliche Zielgruppen fokussieren war hier aber eine erhebliche Varianz zu erwarten.

Zu den vorgegebenen potenziellen Qualitätskriterien wurden von den befragten Experten insgesamt 293 weitere Kriterien schriftlich ergänzt, von den 284 bewertet wurden, davon 283 mit einer Wichtigkeit  $\geq 4$  (s. Anhang E). Aus diesen Ergänzungen konnten 19 Antwort-Cluster gebildet werden (s. Tabelle 26). Explizite Mehrfachnennungen führten zur Bildung von sieben Clustern und semantische bzw. inhaltliche Übereinstimmungen von Antworten führten zur Bildung von zwölf Clustern.<sup>193</sup> Acht der 19 Cluster sind Qualitätskriterien, die Maßnahmen beschreiben, welche den Praxistransfer des zu erlernenden Wissens in die praktische Arbeit als Coach ermöglichen sollen und somit der Prozessqualität zugeordnet werden können. Die relative hohe Anzahl von Clustern in diesem Bereich erklärt sich im Wesentlichen dadurch, dass hier mit 106 offenen Antworten von den Experten die meisten Ergänzungen vorgenommen wurden.<sup>194</sup> Weitere acht Cluster gehören zur der Strukturqualität (materielle, konzeptionelle, personelle Strukturqualität und Beziehung) und drei Cluster, die die zu vermittelnden methodischen Kompetenzen beschreiben, können zu der Ergebnisqualität gezählt werden. Somit finden sich, wenn auch in unterschiedlicher Anzahl, die Aspekte von Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität auch in den offenen Antworten der Experten wieder.

#### 6.4.5 Zusammenfassung

Die Befragung der Coaching-Weiterbildungsexperten hat gezeigt, dass von den Coaching-Weiterbildungsexperten 184 Qualitätskriterien als relevant wichtig eingeschätzt wurden. Diese Qualitätskriterien lassen sich den Dimensionen der Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität zuordnen. Auf Basis dieser Ergebnisse kann die Vorauswahl der potenziellen Qualitätskriterien als passend angesehen werden und weist eine Nähe zu dem für Coaches konstruierten Qualitätsmodell von Heß und Roth (2001) auf. Die Erweiterung der Strukturqualität um die Bereiche materielle Strukturqualität (Räumlichkeiten & Ausstattung) und konzeptionelle Strukturqualität (Teilnahmebedingungen & Konzept) ergab zudem 31 weitere, relevante Qualitätskriterien.

Bezogen auf den gesamten Fragebogen konnten 75 Qualitätskriterien als weniger wichtig für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung identifiziert werden. Das dazu verwandte Selektionskriterium – eine Wichtigkeit unterhalb eines Wertes von 4 auf einer Skala von 1 (sehr wenig wichtig) bis 6 (sehr wichtig) – konnte mittels einer Effekttärkeanalyse auf Basis eines Extremgruppenvergleichs zwischen zwei Expertengruppen im Sinne einer einfachen Kreuzvalidierung bestätigt werden. Die Identifizierung von weniger wichtigen Qualitätskriterien

<sup>193</sup> Die 19 Cluster wurden im Rahmen der Konstruktion des Fragebogens für die Hauptuntersuchung zu Items umformuliert (s. Kapitel 6.6.1.2.5).

<sup>194</sup> Die hohe Zahl der ergänzten Antworten beim Praxistransfer wurde vermutlich auch dadurch beeinflusst, dass hierzu in dem Fragebogen nur wenige vorgegebene Antworten zu bewerten waren, so dass die befragten Experten entsprechend viele, noch ungenannte Kriterien ergänzen konnten.

ist ebenso bedeutsam, um im Sinne der Daten- und Redundanzreduktion bzw. des Sparsamkeitsprinzips nicht alles Messbare zu erfassen, sondern sich auf das Relevante zu konzentrieren.

Darüber hinaus konnten durch die Befragung weitere 293 offene Antworten als Ergänzungen der Experten gesammelt werden. Nach einer zusammenfassenden Auswertung konnten daraus insgesamt 19 Antwort-Cluster gebildet werden, die ebenfalls den Qualitätsdimensionen der Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität zugeordnet werden konnten.

Damit hat die Befragung der Experten wichtige Grundlagen des Qualitätsverständnisses aus der Literatur bestätigt und konnte darüber hinaus um mehrere Qualitätskriterien erweitert werden. Die besonders relevanten 184 Qualitätskriterien konnten identifiziert und um 19 weitere offene Antworten auf insgesamt 203 Kriterien ergänzt werden. Mit Hilfe der Expertenbefragung konnte somit eine umfassende Sammlung bedeutsamer Kriterien zur Erfassung der Qualität von Coaching-Weiterbildungen aufgebaut werden.

## 6.5 Experteninterviews

Durch die Literaturrecherche und die Befragung von Experten mittels Fragebogen konnten Qualitätskriterien gesammelt und als relevant identifiziert werden. Allerdings konnte damit für sich genommen noch nicht ausgeschlossen werden, dass möglicherweise weitere relevante Qualitätskriterien bzw. -Dimensionen nicht berücksichtigt worden waren. Denn einerseits ist die wissenschaftlich fundierte Literatur zu dem Thema „Qualität von Coaching-Weiterbildungen“ überschaubar<sup>195</sup> und andererseits war der Fragebogen für die Expertenbefragung in Form von vorstrukturierten Bereichen angeordnet (s. Kapitel 6.2.3), was zwar die Beantwortung erleichtert, jedoch auch Einfluss auf die frei zu ergänzenden Antworten ausüben kann („Ausstrahlungseffekt“, „Halo-Effekt“).

Um daher diese mögliche Fehlerquelle ausschließen zu können und sicherzustellen, ggf. weitere relevante Kriterien zu erfassen, die Einfluss auf die Qualität von Coaching-Weiterbildungen nehmen können, wurden im Zeitraum vom 30.08.2004 bis 06.09.2005 mit zehn Experten teilstrukturierte Interviews mit offenen Fragen durchgeführt. Die bewusst anders gewählte Form der offenen Befragung diente dazu, dass eben keinerlei Vorstrukturierung oder Nennung konkreter Qualitätskriterien – auch nicht als Beispiele – als einschränkende bzw. verzerrende Variable wirksam werden konnte.

### 6.5.1 Stichprobe

Als Interviewpartner konnten per Zufallsauswahl aus den Daten des Coaching-Index acht erfahrene Coaching-Weiterbildungsanbieter gewonnen werden, die zum Zeitpunkt des Interviews mehr als fünf Jahre als Weiterbildungsanbieter tätig waren und gleichzeitig über mehr als zehnjährige Erfahrung als Coach verfügten. Sechs der Coaching-Weiterbildungsanbieter waren männlich, zwei weiblich. Zu der Zufallsstichprobe ergänzt wurden ein weiblicher Coach mit zum Zeitpunkt des Interviews 15 Jahren Coaching-Erfahrung und ein männlicher Wissenschaftler, der zum Zeitpunkt des Interviews im Bereich Organisationslernen seit über 20 Jahren forschte und als Coach-Gutachter tätig war. Beide waren nicht als Coaching-Weiterbildungsanbieter bzw. Dozenten im Rahmen einer Coaching-Weiterbildung tätig, was im Sinne der Berücksichtigung einer ergänzenden Außenperspektive als wünschenswert bzw. vorteilhaft angesehen wurde. Insgesamt konnten daher mit zehn Experten Interviews geführt werden.<sup>196</sup>

---

<sup>195</sup> Diese Einschätzung galt insbesondere zur Zeit des Untersuchungszeitraums, ist allerdings auch aktuell noch gültig (vgl. Lippmann, 2015; 2016).

<sup>196</sup> Von den zehn Interviews wurden fünf persönlich und fünf fermündlich durchgeführt.

## 6.5.2 Methode

Als methodische Basis der Experteninterviews wurde eine modifizierte Form des Change-Explorers (Greif, Runde & Seeberg, 2004, 2005; Runde, 2003, 2005; Runde & Bastians, 2005) verwendet. Dabei handelt es sich um ein teilstandardisiertes Verfahren, welches zur Analyse und Exploration der Prozesse und Ergebnisse bei Veränderungsvorhaben entwickelt wurde. Dieses erkundende Verfahren wurde als Grundlage für das folgend beschriebene Vorgehen gewählt, da es ein Ziel der Experteninterviews war, möglicherweise bisher noch nicht erfasste Qualitätskriterien zu identifizieren, also möglichst umfassende und vertiefte Konstrukte von Qualität in Coaching-Weiterbildungen erfragen zu können. Ein wesentliches Kennzeichen des Change Explorers besteht zudem in der Trennung von Bewertungsmerkmalen und den Ursachen, die verantwortlich dafür sind, dass die Merkmale eintreffen. Entsprechend wurde auch in den durchgeführten Experteninterviews getrennt zwischen den

- *Bewertungsmerkmalen* von erfolgreichen<sup>197</sup> Coaching-Weiterbildungen und den
- *Ursachen*, die verantwortlich dafür sind, dass diese Merkmale eintreffen („Erfolgsfaktoren“).

Diese Unterscheidung ist besonders hilfreich, um Merkmale inhaltlich vertiefend zu verstehen. Weiterhin wurden für das Interview zwei Aspekte ergänzt: Es wurde nach möglichen

- *Operationalisierungen* bzw. Möglichkeiten der Messung des jeweiligen Merkmals gefragt<sup>198</sup> und es wurden
- *Skalierungsfragen* gestellt, um die genannten Merkmale auf einer Wichtigkeits-Skala von 1 bis 6 einzuschätzen.<sup>199</sup>

Die genauen Interviewfragen zu den vier Bereichen lauteten wie folgt:

### a) Bewertungsmerkmale:

- „An welchen Merkmalen machen Sie persönlich die positiven/negativen Ergebnisse und Folgen einer Coaching-Weiterbildung fest?“

Ergänzend wurde zu den Bewertungsmerkmalen gefragt:

- „Warum ist das genannte Merkmal wichtig? Wofür ist es nützlich?“
- „Was wäre der Schaden, wenn das genannte Merkmal nicht gegeben ist?“
- „Bitte schildern Sie den zeitlichen Ablauf einer Coaching-Weiterbildung samt Lehrinhalte. Welche Merkmale erscheinen Ihnen besonders wichtig?“

### b) Ursachen:

- „Worauf führen Sie persönlich die positiven/subjektiven Ergebnisse einer Coaching-Weiterbildung zurück?“

### c) Operationalisierungen:

- „Wie könnte man das Merkmal operationalisieren/messen?“

### d) Skalierungsfragen:

- „Welche Bedeutsamkeit hat das Merkmal für eine Coaching- Weiterbildung insgesamt gesehen auf einer Skala von 1 bis 6 mit 1 = sehr wenig wichtig; 2 = wenig wichtig; 3 = eher wenig wichtig; 4 = eher wichtig; 5 = wichtig; 6 = sehr wichtig?“

<sup>197</sup> Es wurde nach Merkmalen einer erfolgreichen Coaching-Weiterbildung gefragt, da Erfolg als Teilaspekt von Qualität angesehen werden kann (Schmidt, 2003, S. 44), vgl. Kapitel 6.3.1.1.

<sup>198</sup> Die Experten selbst sollten möglichst konkrete Operationalisierungen der entsprechenden Qualitätskriterien benennen, um diese ggf. in den Fragebogen für die Hauptuntersuchung aufnehmen zu können, ohne im Rahmen der Auswertung das Kriterium durch eine andere Person operationalisieren zu lassen zu müssen. Auf diese Weise sollten auch mögliche Missverständnisse vermieden werden.

<sup>199</sup> Die Skalierungsfragen dienen dazu, die Bedeutsamkeit des jeweiligen Merkmals einschätzen zu lassen – analog zur der Expertenbefragung (s. Kapitel 6.4). Damit sollte auch eine Vergleichbarkeit zu den Ergebnissen der Expertenbefragung sichergestellt werden, so dass nur relevante Merkmale, die mit Wichtigkeiten  $\geq 4$  bewertet wurden, für die Konstruktion des Fragebogens der Hauptuntersuchung (s. Kapitel 6.6) verwendet werden.



Nach der Beantwortung der Interviewfragen zu einem Bewertungsmerkmal wurde jeweils ein neuer Durchlauf mit dem nächsten Bewertungsmerkmal begonnen, bis nach Einschätzung des interviewten Experten alle wichtigen Bewertungsmerkmale und deren angenommenen Ursachen vollständig genannt waren. Die Übersicht zum gesamten Ablauf des Interviewverfahrens ist in Kasten 14 dargestellt.

- (1) Einführung durch den Interviewer: Dank für die Bereitschaft zum Interview, Überblick zum Interview, Anonymisierung der Angaben.
- (2) Offene Fragen durch den Interviewer zum Finden und Benennen von Bewertungsmerkmalen. Subjektive Einschätzung der Bewertungsmerkmale zur Beschreibung der Qualität einer Coaching-Weiterbildung durch die Experten.
- (3) Frage des Interviewers, subjektive Ursachen und Erklärungen, die für das Eintreffen der Bewertungsmerkmale verantwortlich sind, zu benennen.
- (4) Frage des Interviewers, wie das Bewertungsmerkmal operationalisiert bzw. gemessen werden könnte.
- (5) Bitte des Interviewers, das Bewertungsmerkmal auf einer Skala von 1 (sehr wenig wichtig) bis 6 (sehr wichtig) einzuschätzen. Danach ggf. Wechsel zurück zu (2) zwecks Finden und Benennen eines weiteren Bewertungsmerkmals.
- (6) Abschluss des Experteninterviews: Frage des Interviewers nach praktische Folgerungen zur künftigen Verbesserung von Coaching-Weiterbildungen, Frage zur Zufriedenheit mit dem Interview.

**Kasten 14: Ablauf der Experteninterviews**

### 6.5.3 Auswertung

Die Antworten der interviewten Experten wurden während des Interviews schriftlich vom Interviewer<sup>200</sup> notiert. Sofern aufgrund längerer Ausführungen eine Zusammenfassung einer Antwort notwendig bzw. sinnvoll war, wurden die Experten gebeten, die Antwort prägnant zusammenzufassen oder es wurde eine Zusammenfassung vorgeschlagen, die von den Experten bestätigt oder korrigiert wurde. Auf diese Weise wurden alle Antworten von allen zehn Interviewpartnern deskriptiv gesammelt.

Anschließend wurden im Rahmen der Auswertung alle gesammelten Bewertungsmerkmale aussortiert, deren Wichtigkeit anhand der durch die Experten selbst vorgenommene Bewertung der Wichtigkeit unterhalb eines Wertes von 4 lag.<sup>201</sup> Die verbleibenden Bewertungsmerkmale wurden anschließend auf inhaltlich-semantische Übereinstimmung mit den Ergebnissen der Expertenbefragung (s. Kapitel 6.4) überprüft und in eine der folgenden vier Kategorien eingeordnet:

- B = Bereits vorhanden (das Bewertungsmerkmal wird bereits durch ein inhaltlich adäquates Qualitätskriterium aus der Expertenbefragung erfasst). Beispiel: Das Bewertungsmerkmal „Reputation der Dozenten insbesondere bzgl. Praxiserfahrung als Coach“ mit der Operationalisierung „Umfang (Breite und Tiefe) der Referenzliste“ wird bereits durch die beiden Items der Expertenbefragung „Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass die DozentInnen/ReferentInnen über Praxis in der Arbeit als Coach verfügen“ und „Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass die DozentInnen/ReferentInnen über Referenzen für Ihre Coaching-Tätigkeit verfügen?“ repräsentiert.
- I= Indirekt vorhanden (das Bewertungsmerkmal wird bereits durch mehrere Qualitätskriterien aus der Expertenbefragung abgedeckt, die zusammengenommen dem Merkmal entsprechen). Beispiel: Das Bewertungsmerkmal „Reputation der Weiterbildung im Markt“ mit der Operationalisierung „Anzahl

<sup>200</sup> Die Interviews wurden vom Autor persönlich durchgeführt und dokumentiert, um einen vergleichbaren Ablauf- und Dokumentationsprozess zu gewährleisten.

<sup>201</sup> Vgl. Kapitel 6.4.4.

der Coaching-Prozesse, die der coachende Dozent durchführt“ wird durch die Items der Expertenbefragung zum Marktauftritt des Weiterbildungsangebotes differenzierter erfasst<sup>202</sup>; hinzu kommen die Items „Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung die Anzahl bisheriger Coaching-Weiterbildungen die die DozentInnen/ReferentInnen bisher geleitet haben?“ und „Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung die Qualifikation der DozentInnen/ReferentInnen hinsichtlich eigener Coaching-Erfahrung als Berater?“. Zusammen genommen repräsentieren diese Items das Bewertungsmerkmal; es ist somit indirekt abgebildet.

- N = Nicht relevant (das Bewertungsmerkmal entspricht einem der 75 Qualitätskriterien aus der Expertenbefragung, die geringer als 4 bewertet wurden<sup>203</sup>, und wird daher nicht berücksichtigt). Beispiel: Das Bewertungsmerkmal „Umsetzen und Lernen der Coaching-Gespräche mit Videokontrolle“ mit der Operationalisierung „Zählen des Einsatzes bestimmter einzelner Techniken“ wird durch die Items der Expertenbefragung „Welche der folgenden, in der Weiterbildung eingesetzten Materialien und Medien sind für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung bedeutsam: Videokamera / Videoaufzeichnungen“, repräsentiert, das im Durchschnitt mit 3,94 bewertet und daher nicht weiter berücksichtigt wurde.
- E = Ergänzt (dieses Bewertungsmerkmal repräsentiert ein bisher nicht erfasstes Qualitätskriterium). Beispiel: Das Bewertungsmerkmal „Erreichte Arbeitsfähigkeit und Lernfähigkeit der Gruppen / Teilnehmer“ mit der Operationalisierung „Befindlichkeit des Gruppenklimas, Einhaltung von Strukturen bzgl. Zeit und Effektivität“.

Ziel der Auswertung war es daher, die Bewertungsmerkmale zu identifizieren, die sowohl relevant (bzw. nicht nicht-relevant) als auch in der vorhergehenden Expertenbefragung noch nicht berücksichtigt waren. Die darüber hinaus erfragten Ursachen und möglichen Operationalisierungen der Merkmale dienten zur ergänzenden Überprüfung auf inhaltliche Vergleichbarkeit mit den Qualitätskriterien der Expertenbefragung, sofern ein Merkmal für sich genommen nicht hinreichend präzise einzuordnen war. Die Operationalisierungsvorschläge dienten im Hinblick auf die Konstruktion des Fragebogens für die Hauptuntersuchung (s. Kapitel 6.6) als Ausgangspunkt für die Formulierung entsprechender Items, um ein Merkmal inhaltlich adäquat im Sinne der Intention des Experten zu erfassen.

**Tabelle 27: Kategorisierte Bewertungsmerkmale aus den Experteninterviews**

Experte	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Summe
<b>Anzahl genannter Merkmale</b>	18	12	20	5	11	15	10	9	5	8	113
<b>Merkmale mit Wichtigkeit ≥ 4</b>	15	12	20	5	8	15	10	9	5	5	104
<b>Merkmale mit Wichtigkeit &lt; 4</b>	3	0	0	0	3	0	0	0	0	3	9
<b>B = Bereits vorhanden</b>	1	0	0	0	4	2	2	0	0	2	11
<b>I = Indirekt vorhanden</b>	14	9	17	4	3	11	7	9	5	3	82
<b>N = Nicht relevant</b>	0	0	2	0	0	1	0	0	0	0	3
<b>E = Ergänzt</b>	0	3	1	1	1	1	1	0	0	0	8

<sup>202</sup> Siehe Anhang A.

<sup>203</sup> Siehe Anhang D.

## 6.5.4 Ergebnisse

Insgesamt wurden von den zehn interviewten Experten 113 Bewertungsmerkmale genannt, davon wurden 104 mit einer Wichtigkeit von mindestens 4 („eher wichtig“) eingeschätzt, d.h. neun Bewertungsmerkmale wurden als weniger wichtig beurteilt (alle Ergebnisse finden sich im Anhang F). Von diesen 104 Bewertungsmerkmalen konnten insgesamt 93 in die Kategorien B (11) und I (82) eingeordnet werden, als nicht relevant (Kategorie N) wurden lediglich drei Bewertungsmerkmale kategorisiert (s. Tabelle 27).

**Tabelle 28: Aus den Experteninterviews ergänzte Bewertungsmerkmale**

Bewertungsmerkmale	Ursachen	Messung / Operationalisierung über...	Bewertung
Spaß und Motivation der Teilnehmer sich weitere Methoden anzueignen (Vertiefung / Festigung)	Lernerfolg in der Gruppe und entsprechende Rückmeldung durch die Referenten / gutes Lernklima / erreichbare Teilziele	Anmeldung für Weiterbildung und Supervision	6
Lust und Freude der Teilnehmer, Methoden umsetzen und anwenden zu wollen	Teilnehmer bekommen reichhaltiges Repertoire an Methoden; Teilnehmer haben Möglichkeiten, Methoden aus verschiedenen Perspektiven kennen zu lernen (Coach, Klient, Beobachter); zeitnahe Transfer von Theorie in die Praxis	Stimmungsbarometer; vergleichendes Hinterfragen der drei Perspektiven	5
Teilnehmer haben Mut, Dinge anzuwenden und umzusetzen	Methodensicherheit und persönliche Selbstsicherheit / Stabilität und erfolgreich Praxiserfahrung	Frequenz (Häufigkeit des beobachtbaren Verhaltens)	5
Erreichte Arbeitsfähigkeit und Lernfähigkeit der Gruppen / Teilnehmer	Gute Rahmensetzung durch Organisation und Referenten und Teilnehmerauswahl im Vorfeld	Befindlichkeit des Gruppenklimas, Einhaltung von Strukturen bzgl. Zeit und Effektivität	6
Teilnehmer bringen eigenen Probleme und Erfahrungen in die Fortbildung ein und haben die Möglichkeit, miteinander Lösungen zu erarbeiten (gemeinsam Konzepte erarbeiten); Probleme werden aktiv angegangen und Teilnehmer geben später Rückmeldungen über den Erfolg	Soziale-emotionales Klima in der Fortbildungsgruppe; Selbstanspruch der Teilnehmer, der praktiziert wird (sich selbst ernst nehmen); Vertrauen zu den anderen Teilnehmern; es muss Vertraulichkeit auch in der Fortbildungsgruppe sicher gestellt sein	Häufigkeit der eingebrachten Probleme und Erfahrungen	6
Verständnis von Theorie, Methoden und Techniken (Vorhandensein einer Meta-Theorie, die ein Verständnis von veränderungswirksamen Faktoren ermöglicht)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. (Metatheoretisch) konsistentes und in sich schlüssiges Ausbildungskonzept und viel Üben (inkl. Reflexion), praktische Erfahrung.</li> <li>2. Unterscheidung von Methoden (Wege) und Techniken (einzelne Schritte)</li> <li>3. Durchführung und Auswertung in „Superzeitlupe“</li> <li>4. Fähigkeit, Kommentare zu kommentieren</li> </ol>	<p>Auswertung von Coaching-Transkripten (samt Reflexion)</p> <p>„Übersetzen“ eines theoretischen Modells in das einer anderen theoretischen Schule</p>	6
Absolventen haben Kompetenz und Bereitschaft, ein gesundes Berufsleben und Berufsentwicklung anzugehen (Vorbeugen von Burnout und Midlife-Crisis, „Berufshygiene“)	Fragestellungen der Work-Life-Balance als regelmäßiger Bestandteil des Austauschs in der Weiterbildungsgruppe. Perspektiven in der Supervision und im Feedback. Teilnehmer lernen Haltung, dass effiziente Arbeit mit Gelassenheit angegangen werden kann.	Erschöpfungszustand der Teilnehmer lässt nach Ankunft am Weiterbildungsort nach, Belebung und Besinnlichkeit wird ausgelöst.	5
Teilnehmer haben für sich geklärt, mit welchen Klienten und Methoden sie erfolgreich arbeiten können	Forcierter Wechsel in Übungsgruppen; Ermutigung zum Coaching von ungeliebten Klienten; Verdeutlichung des eigenen Erfahrungshintergrundes;	Verschriftlichtes Coaching-Konzept	6

Die Ergebnisse bestätigen damit zum einen, dass der Fragebogen für die Expertenbefragung bereits eine große Anzahl von potenziellen Qualitätskriterien erfasst hatte, so dass hier entsprechende Redundanzen offensichtlich wurden; zum anderen bestätigt die geringe Anzahl von nicht relevanten Bewertungsmerkmalen (Kategorie N) die Güte der Stichprobe der interviewten Experten bzw. die Validität ihrer Antworten. Entsprechendes gilt für die acht Bewertungsmerkmale, die bisher nicht erfasste Qualitätskriterien repräsentieren (Kategorie E), die möglicherweise als relevant zu bewerten sind (s. Tabelle 28).

Inhaltlich umfassen die acht ergänzten Bewertungsmerkmale abermals<sup>204</sup> die Dimensionen der Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität: Die Motivation der Teilnehmer, neue Methoden kennenzulernen und anzuwenden kann der Strukturqualität zugeordnet werden. Die Möglichkeit eigene Erfahrungen und Anliegen in die Weiterbildung einzubringen und daran zu arbeiten und dabei eine hohe Arbeitsfähigkeit zu erzielen zählen zur Prozessqualität. Zur Ergebnisqualität zählen ein entwickeltes Verständnis von Theorie, Methoden und Zielgruppen, welches sich in einem eigens erarbeiteten Konzept widerspiegelt, sowie die entwickelte Kompetenz für ein gesundes Berufsleben und eine berufliche Entwicklung (s. Tabelle 28).

### 6.5.5 Zusammenfassung

Mit Hilfe der Experteninterviews konnten weitere acht Bewertungsmerkmale identifiziert werden, deren Inhalte der Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität zugeordnet werden konnten. Diese Merkmale bzw. ihre Inhalte können als potenzielle Qualitätskriterien in den Fragebogen der Hauptuntersuchung aufgenommen werden.<sup>205</sup> Damit haben die Experteninterviews ihren Primärzweck erfüllt, weitere relevante Qualitätskriterien zu identifizieren.

Darüber hinaus kann die vergleichsweise hohe Zahl von 93 Bewertungsmerkmalen in den Kategorien B und I aus einer Grundgesamtheit von 104 als wichtig eingestuften Merkmalen als Kennzeichen für die Validität des Fragebogens für die Expertenbefragung (s. Kapitel 6.4) angesehen werden. Jedenfalls weist die Anzahl der als redundant kategorisierten Antworten darauf hin, dass der Fragebogen offensichtlich bereits einen Großteil relevanter Qualitätskriterien erfasst hatte.

Insgesamt betrachtet scheint mit den Ergebnissen der Expertenbefragung und mit den vorliegenden Ergänzungen aus den Experteninterviews eine genügende Anzahl von plausibel erhobenen und als relevant bewerteten Qualitätskriterien vorzuliegen, die sich – bei unabhängiger Erhebung der Daten – ergänzen bzw. wechselseitig bestätigen. Damit ist die angestrebte Grundlage gegeben, um den Fragebogen für die Hauptuntersuchung konstruieren zu können.

## 6.6 Konstruktion des Fragebogens für die Hauptuntersuchung

Auf der Basis der Ergebnisse der Expertenbefragung (s. Kapitel 6.4) und der Experteninterviews (s. Kapitel 6.5) bzw. deren Bewertungen und Ergänzungen von Qualitätskriterien wurde der Fragebogen für die anschließend geplante Hauptuntersuchung (s. Kapitel 6.7) konstruiert. Vorrangiges Ziel dabei war es,

- im Rahmen der Itemsammlung die Qualitätskriterien auszuwählen, die von den Experten als wichtig eingestuft wurden,
- inhaltlich ähnliche Qualitätskriterien zu Items für den Fragebogen der Hauptuntersuchung zusammenzufassen und
- alle bedeutsamen Ergänzungen aus der Expertenbefragung und den Experteninterview in den Fragebogen zu integrieren.

---

<sup>204</sup> Vgl. Kapitel 6.4.5.

<sup>205</sup> Die endgültige Formulierung der Bewertungsmerkmale bzw. deren Zusammenfassung zu Items für den Fragebogen der Hauptuntersuchung wird in Kapitel 6.6.1.2.6 beschrieben.

Damit sollte sichergestellt werden, dass nicht alle denkbaren, sondern nur die von den Experten als relevant bewerteten Kriterien – diese aber möglichst nicht redundant – im dem Fragebogen der Hauptuntersuchung Berücksichtigung finden.

### 6.6.1 Methode

Ausgehend von dem Fragebogen der Expertenbefragung wurden dessen Ergebnisse und die Ergebnisse der Experteninterviews genutzt, um die Items für den Fragebogen der Hauptuntersuchung zu formulieren. Die Konstruktion des Fragebogens der Hauptuntersuchung bestand dabei aus folgenden, nacheinander durchgeführten Schritten:

- Festlegung des Antwortformats
- Itemsammlung
  - Auswahl der relevanten Qualitätskriterien
  - Zusammenlegung von Qualitätskriterien
  - Differenzierung von Qualitätskriterien
  - Weitere Anpassungen
  - Ergänzungen aus der Expertenbefragung
  - Ergänzungen aus den Experteninterviews
- Reihenfolge der Items
- Formulierung der Instruktion

Da das Antwortformat wesentlichen Einfluss auf die Formulierung der Items hat, wurde dies zuerst festgelegt, um dann – basierend auf den Antwortkategorien – inhaltlich entsprechende Itemformulierungen aus den Ergebnissen der Expertenbefragung und der Experteninterviews abzuleiten.

#### 6.6.1.1 Festlegung des Antwortformats

Als Antwortformat wurde für die überwiegende Zahl der Items des Fragebogens eine gebundene Aufgabenbeantwortung (Lienert & Raatz, 1998, S. 18 f.; Bühner, 2011, S. 110 ff.) für den Grad der Antwortausprägungen verwendet, die in Form einer bipolaren Ratingskala mit sechs Kategorien realisiert wurde. Die gerade Anzahl von Kategorien entsprach der Absicht, „von vornherein nur profilierte Urteile“ (Mummendey & Grau, 2008, S. 76) zuzulassen, also keine mittlere Antwortkategorie als potenzielle Ausweichmöglichkeit anzubieten.<sup>206</sup>

Die einzelnen Antwortkategorien der bipolaren Ratingskala sind „1 – trifft gar nicht zu“, „2 – trifft nicht zu“, „3 – trifft eher nicht zu“, „4 – trifft eher zu“, „5 – trifft zu“ und „6 – trifft sehr zu“ entsprechen dem Fragebogeninstrument „S-C-Eval“ (Runde, 2004), einem Verfahren zur summativen Evaluation von Coaching-Prozessen. Im Unterschied zum S-C-Eval wurde jedoch auf eine Antwortkategorie „nicht relevant“ verzichtet, da für die einleitende Instruktion (s. Kapitel 6.6.1.4) der Hinweis vorgesehen war, eine Beantwortung zu unterlassen, falls eine Frage nicht beantwortet werden kann. Weiterhin wurde auch auf eine „Weiß-nicht“-Kategorie verzichtet, da mit dem Fragebogen kein Wissen abgefragt werden sollte, das den Befragten<sup>207</sup> nicht grundsätzlich zur Verfügung stehen sollte:

---

<sup>206</sup> „Bei der Fragebogen-Konstruktion sollte vorab entschieden werden, ob die Probanden sich in jedem Fall für eine Antwortrichtung entscheiden müssen oder nicht. Bei Fragen nach Tatsachen oder Verhaltensweisen ist eine solche Entscheidung leichter möglich als bei Fragen nach Einstellungen gegenüber komplexen Gegenständen“ (Mummendey & Grau, 2008, S. 77).

<sup>207</sup> Die Zielgruppe des Fragebogens waren die Absolventen von Coaching-Weiterbildungen. Diese sollten über das Wissen bzw. die gemachten Erfahrungen verfügen, um die Fragen beantworten zu können.

„Eine »Weiß-nicht«-Alternative ist nur dann sinnvoll, wenn die Beantwortung der Frage tatsächlich *Wissen* in engerem Sinne voraussetzt, das sich die befragte Person nicht durch Überlegen während der Befragungssituation erschließen kann [...]“ (Mummendey & Grau, 2008, S. 77) [Hervorhebung im Original].

Neben den vorgegebenen Antwortkategorien waren absehbar auch Items bedeutsam, die Zahlenangaben (z. B. Alter, Preis, Stundenumfang usw.) bzw. offene Antworten erfordern. Hier wurde entsprechend dem Fragebogen der Expertenbefragung verfahren, d.h. statt Kategorien anzubieten konnten die Antworten frei vorgenommen werden.

### 6.6.1.2 Itemsammlung

Die Items des Fragebogens der Hauptuntersuchung wurden aus den als relevant identifizierten Qualitätskriterien der Expertenbefragung und der Experteninterviews abgeleitet. Da die Antwortkategorie des Fragebogens der Hauptuntersuchung von „trifft gar nicht zu“ bis „trifft sehr zu“ reichte und somit aus Ausmaß der Zutreffenheit dimensionierte, im Fragebogen der Expertenbefragung jedoch die Antwortkategorien von „sehr wenig wichtig“ bis „sehr wichtig“ lauteten und die Bedeutsamkeit eines Kriterium abfragten, mussten im Rahmen der Itemsammlung die Qualitätskriterien dementsprechend angepasst bzw. reformuliert werden, um die inhaltlichen Bedeutung des jeweiligen Kriteriums adäquat abbilden zu können.

Zur Vermeidung von Redundanzen wurden die Qualitätskriterien dazu anhand von semantischen und inhaltlichen Übereinstimmungen auf die Betrachtung der gleichen bzw. vergleichbaren Information hin geprüft. Dieser Grundgedanke lag auch bei der Zusammenführung von mehreren Qualitätskriterien zu einem Item vor (s. Kapitel 6.6.1.2.2).

#### 6.6.1.2.1 Auswahl der relevanten Qualitätskriterien

Es wurden zunächst alle Qualitätskriterien aussortiert, die in der Expertenbefragung (s. Kapitel 6.4) einen geringeren Mittelwert als 4 (auf einer Skala von 1=sehr wenig wichtig bis 6=sehr wichtig) aufwiesen. Eine Analyse der Effektstärke im Gruppenvergleich von sehr erfahrenen Coaching-Weiterbildungsanbieter mit vergleichsweise weniger erfahrenen Coaching-Weiterbildungsanbieter bestätigte dieses Vorgehen, da keine substantiellen Differenzen in der Einschätzung zwischen den Gruppen feststellbar waren.<sup>208</sup> Auf diese Weise schieden 75 Qualitätskriterien als weniger bedeutsam aus (s. Kapitel 6.4.4). Die verbleibenden 184 Kriterien wurden wie folgt beschrieben auf Redundanz geprüft und teilweise zusammengelegt.

#### 6.6.1.2.2 Zusammenlegung von Qualitätskriterien

Die Qualitätskriterien „Wie wichtig für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung sind die Seminar-/Übungsräume, in denen die Coaching-Weiterbildung stattfindet, hinsichtlich Schallisolation/Ruhe“ ( $M = 4,85$ ;  $s = 0,90$ ) und „Wie wichtig für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung sind die Seminar-/Übungsräume, in denen die Coaching-Weiterbildung stattfindet, hinsichtlich Vermeidung von Störeinflüssen / Möglichkeit zum diskreten Arbeiten“ ( $M = 5,17$ ;  $s = 0,83$ ) wurden für im Fragebogen der Hauptuntersuchung zu dem Item 1.1.01 „Die Seminar- / Übungsräume ermöglichten ein Arbeiten ohne äußere Störeinflüsse.“ zusammengefasst, da diese auf Zutreffenheit zu bewertende Aussage beide Qualitätskriterien inhaltlich repräsentiert. Die Schallisolation bzw. Ruhe ist nur für sich genommen irrelevant und umschreibt nur die Vermeidung äußerer Einflüsse, was ein ungestörtes Arbeiten ermöglicht.

Die Qualitätskriterien „Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung die Qualifikation der DozentInnen/ReferentInnen hinsichtlich eigener Coaching-Erfahrung als Berater?“ ( $M = 5,76$ ;  $s = 0,54$ ) und „Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass die DozentInnen/ReferentInnen über Praxis

---

<sup>208</sup> Siehe Kapitel 6.4.4.

in der Arbeit als Coach verfügen?“ ( $M = 5,93$ ;  $s = 0,26$ ) wurden in der Hauptuntersuchung in dem Item 1.5.12 „Die DozentInnen / ReferentInnen verfügen über praktische Erfahrung in der Arbeit als Coach.“ zusammengefasst.

Die Qualitätskriterien „Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass die Preise der Weiterbildung von den TeilnehmerInnen als angemessen empfunden werden?“ ( $M = 4,96$ ;  $s = 0,85$ ) und „Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass bis zum Ende der Weiterbildung die Kosten für die Coaching-Weiterbildung von den TeilnehmerInnen als angemessen empfunden werden?“ ( $M = 5,28$ ;  $s = 0,75$ ) wurden Fragebogen der Hauptuntersuchung zu dem Item 3.2.12 „Am Ende der Weiterbildung schätze ich die Kosten als angemessen und lohnend ein.“ zusammengeführt.

Die Qualitätskriterien „Welche der folgenden, in der Weiterbildung eingesetzten Materialien und Medien sind für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung bedeutsam: Nachbereitung (Fotoprotokolle etc.)“ ( $M = 4,42$ ;  $s = 1,27$ ) und „Welche der folgenden, in der Weiterbildung eingesetzten Materialien und Medien sind für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung bedeutsam: Unterlagen/Dokumentation, Handouts, Infotexte“ ( $M = 5,04$ ;  $s = 0,95$ ) wurden im Fragebogen der Hauptuntersuchung zusammengefasst zu Item 1.1.09 „Die Unterlagen / Dokumentation, Handouts, Infotexte, Fotoprotokolle waren gut.“

Die Qualitätskriterien „Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass die TeilnehmerInnen ein Zertifikat des Weiterbildungsanbieters erhalten?“ ( $M = 5,15$ ;  $s = 1,09$ ) und „Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass die TeilnehmerInnen ein Zertifikat erhalten, welches von einer relevanten Professionsgemeinschaft (z. B. Berufsverbänden) anerkannt wird?“ ( $M = 4,63$ ;  $s = 1,19$ ) wurden zu dem Item 1.2.03 „Ich habe / kann ein Zertifikat erhalten, welches von einer relevanten Professionsgemeinschaft (z. B. Berufsverband) anerkannt wird.“ zusammengefasst.

Die Qualitätskriterien „Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass man sich vor der Weiterbildung ausführlich über die Qualifikation der DozentInnen/ReferentInnen informieren kann?“ ( $M = 5,38$ ;  $s = 0,76$ ) und „Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass die Qualifikations- und Kompetenzprofile von GastdozentInnen/-referentInnen vor oder in der Weiterbildung klar dargestellt sind?“ ( $M = 4,83$ ;  $s = 1,17$ ) wurden zu dem Item 2.2.05 „Vor oder zu Beginn der Weiterbildung konnte ich mich über die Qualifikation der DozentInnen /ReferentInnen informieren.“ zusammengefasst.

Die Qualitätskriterien „Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass der Marktauftritt des Weiterbildungsangebotes folgendermaßen wahrgenommen wird: Seriös“ ( $M = 5,69$ ;  $s = 0,52$ ), „Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass der Marktauftritt des Weiterbildungsangebotes folgendermaßen wahrgenommen wird: Vertrauenswürdig“ ( $M = 5,61$ ;  $s = 0,62$ ) und „Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass der Marktauftritt des Weiterbildungsangebotes folgendermaßen wahrgenommen wird: Zuverlässig“ ( $M = 5,32$ ;  $s = 0,89$ ) wurden zu dem Item 1.3.03 „Wie schätzen Sie persönlich das Image Ihres Coaching-Weiterbildungsanbieters ein? Seriös und vertrauenswürdig“ zusammengefasst, da ein nicht zuverlässiger wahrgenommener Marktauftritt keinen seriösen und vertrauenswürdigen Eindruck zur Folge hätte und somit von diesen Kriterien inkludiert wird.

Die Qualitätskriterien „Wie wichtig sind für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung die folgenden Marketing-Aktivitäten: Öffentliche Vorträge (z. B. an Universitäten, IHK)“ ( $M = 4,33$ ;  $s = 1,29$ ) und „Wie wichtig sind für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung die folgenden Marketing-Aktivitäten: Öffentliche Informationsveranstaltungen“ ( $M = 4,31$ ;  $s = 1,21$ ) wurden zu dem Item 1.4.05 „Welche Marketing-Aktivitäten haben Sie bei dem Coaching-Weiterbildungsanbieter positiv wahrgenommen: Öffentliche Vorträge und Informationsveranstaltungen“ zusammengefasst.

Die Qualitätskriterien „Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung die Qualifikation der DozentInnen/ReferentInnen hinsichtlich Selbstreflexion?“ ( $M = 5,89$ ;  $s = 0,32$ ) und „Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass die DozentInnen/ReferentInnen selbstkritisch eigene Fehler eingestehen?“ ( $M = 5,51$ ;  $s = 0,67$ ) und „Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass die DozentInnen/ReferentInnen ihre Schwächen kennen?“ ( $M = 5,68$ ;  $s = 0,58$ ) wurden zu dem Item 1.5.22 „Die DozentInnen / ReferentInnen verfügen über Selbstreflexion.“ zusammengefasst, da als ein Kennzeichen der

Selbstreflexion die Selbstkritik und das Wissen um die eigenen Defizite angesehen werden kann und dies somit in dem Item inkludiert ist.

Die Qualitätskriterien „Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass Zwischenresümees (prozessbegleitende, formative Evaluation) gezogen werden?“ ( $M = 5,03$ ;  $s = 0,81$ ) und „Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass ein Abschlussresümees (summative Evaluation) gezogen wird?“ ( $M = 5,41$ ;  $s = 0,71$ ) wurden zu dem Item 2.6.12 „Es wurde während und am Ende der Weiterbildung ein Fazit gezogen.“ zusammengefasst, um hier Fachbegriffe zu vermeiden, deren Inhalte zwar durch Experten bewertet werden konnten, aber möglicherweise nicht von den Teilnehmern einer Coaching-Weiterbildung valide einschätzbar sind.

Die Qualitätskriterien „Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass vor der Weiterbildung mit den TeilnehmerInnen die Rahmenbedingungen geklärt werden bzgl. der Regelungen bei Absage?“ ( $M = 5,32$ ;  $s = 0,80$ ) und „Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass vor der Weiterbildung mit den TeilnehmerInnen die Rahmenbedingungen geklärt werden bzgl. der Regelungen bei Abbruch?“ ( $M = 5,38$ ;  $s = 0,78$ ) wurden zu dem Item 2.1.05 „Vor oder zu Beginn der Weiterbildung wurden mit mir die Rahmenbedingungen geklärt bzgl. der Regelungen bei Abbruch durch den Veranstalter oder Absage durch mich.“ zusammengefasst.

Die Qualitätskriterien „Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass bis zum Ende der Weiterbildung die Kosten für die Coaching-Weiterbildung von den TeilnehmerInnen als angemessen empfunden werden?“ [Ergebnisqualität der Weiterbildung] ( $M = 5,28$ ;  $s = 0,75$ ) und „Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass bis zum Ende der Weiterbildung die Kosten für die Coaching-Weiterbildung von den TeilnehmerInnen als lohnend eingeschätzt werden?“ ( $M = 5,42$ ;  $s = 0,73$ ) wurden zu dem Item 3.2.12 „Am Ende der Weiterbildung schätze ich die Kosten als angemessen und lohnend ein.“ zusammengefasst.

Die Qualitätskriterien „Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass die DozentInnen/ReferentInnen keiner Sekte angehören?“ ( $M = 5,76$ ;  $s = 0,62$ ) und „Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass die DozentInnen/ReferentInnen in der Weiterbildung keine esoterischen Praktiken einsetzen?“ ( $M = 5,20$ ;  $s = 1,20$ ) wurden zu dem Item 1.5.11 „Die DozentInnen/ReferentInnen setzen esoterische Praktiken ein.“ zusammengefasst, da eine Sektenzugehörigkeit als solche nicht direkt erkennbar sein muss, sondern sich im Verhalten manifestiert. Das Item 1.5.11 wurde dabei bewusst so formuliert, dass ein höheres Maß an Zutreffenheit im Gegensatz zu den anderen Item nicht positiv gewertet wird, so dass das Item auch als „Kontrollskala“ fungierte (vgl. Bortz & Döring, 2002, S. 234).<sup>209</sup>

Die Qualitätskriterien „Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung die Qualifikation der DozentInnen/ReferentInnen hinsichtlich pädagogischem/andragogischem Wissen?“ ( $M = 5,16$ ;  $s = 0,83$ ) und „Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung die Qualifikation der DozentInnen/ReferentInnen hinsichtlich didaktischem Können?“ ( $M = 5,33$ ;  $s = 0,75$ ) wurden zu dem Item 1.5.16 „Die DozentInnen/ReferentInnen verfügen über pädagogisches und didaktisches Können.“ zusammengefasst.

Die Qualitätskriterien „Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung die kontinuierliche Fortbildung der DozentInnen/ReferentInnen?“ ( $M = 5,42$ ;  $s = 0,67$ ) und „Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung die Supervision der DozentInnen/ReferentInnen?“ ( $M = 5,32$ ;  $s = 0,71$ ) ließen sich nicht zweifelsfrei von den Teilnehmern einer Coaching-Weiterbildung beantworten, da Ihnen diese Information nicht zwangsläufig verfügbar war. Stattdessen wurde das Item 1.5.14 „Die DozentInnen/ReferentInnen verfügen über Lebenserfahrung und persönliche Reife.“ verwendet, da dies von den Teilnehmern eingeschätzt werden kann und als ein mögliches Resultat der beiden Qualitätskriterien zu werten ist.

Die Qualitätskriterien „Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung die Qualifikation der DozentInnen/ReferentInnen hinsichtlich eigener Coaching-Erfahrung als Berater?“ ( $M = 5,76$ ;  $s = 0,54$ ) und „Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass die DozentInnen/ReferentInnen über Praxis in der Arbeit als Coach verfügen?“ ( $M = 5,93$ ;  $s = 0,26$ ) wurden zu dem Item 1.5.12 „Die DozentInnen/ReferentInnen verfügen über praktische Erfahrung in der Arbeit als Coach.“ zusammengefasst.

---

<sup>209</sup> Siehe auch Kapitel 6.7.2.



Die Qualitätskriterien „Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung die Qualifikation der DozentInnen/ReferentInnen hinsichtlich diagnostischer Kompetenzen?“ ( $M = 5,28$ ;  $s = 1,04$ ) und „Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung die Qualifikation der DozentInnen/ReferentInnen hinsichtlich der Fähigkeit, Organisationsmuster zu erkennen?“ ( $M = 5,47$ ;  $s = 0,75$ ) wurden zu dem Item 1.5.18 „Die DozentInnen/ReferentInnen verfügen über diagnostische Kompetenzen bzgl. Menschen und Organisationen.“ zusammengefasst.

Die Qualitätskriterien „Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung die Qualifikation der DozentInnen/ReferentInnen hinsichtlich Moderationsfähigkeiten?“ ( $M = 5,14$ ;  $s = 0,86$ ) und „Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung die Qualifikation der DozentInnen/ReferentInnen hinsichtlich Präsentationsfähigkeiten?“ ( $M = 4,85$ ;  $s = 0,83$ ) wurden zu dem Item 1.5.24 „Die DozentInnen/ReferentInnen verfügen über Moderations- und Präsentationsfähigkeiten.“ zusammengefasst.

Die Qualitätskriterien „Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung die Qualifikation der DozentInnen/ReferentInnen hinsichtlich betriebswirtschaftlicher Kenntnisse?“ ( $M = 4,37$ ;  $s = 0,95$ ) und „Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung die Qualifikation der DozentInnen/ReferentInnen hinsichtlich Feldkompetenzen/spezifischer Branchenkenntnisse?“ ( $M = 4,14$ ;  $s = 1,19$ ) wurden zu dem Item 1.5.09 „Die DozentInnen/ReferentInnen verfügen über umfassende Branchenkenntnisse.“ zusammengefasst.

Die Qualitätskriterien „Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung die Qualifikation der DozentInnen/ReferentInnen hinsichtlich Methodenkompetenz?“ ( $M = 5,40$ ;  $s = 0,78$ ) und „Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung die ideologische, methodische Offenheit der DozentInnen/ReferentInnen?“ ( $M = 5,48$ ;  $s = 0,69$ ) wurden zu dem Item 1.5.10 „Die DozentInnen/ReferentInnen sind einseitig auf eine methodische Schule festgelegt.“ zusammengefasst. Auch dieses Item wurde bewusst als Kontrollskala formuliert, so dass ein höheres Maß an Zutreffenheit nicht positiv gewertet wird.

Die Qualitätskriterien „Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass die TeilnehmerInnen Emotionen zulassen können?“ ( $M = 5,06$ ;  $s = 0,87$ ) und „Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass die TeilnehmerInnen erlebnisorientiert arbeiten?“ ( $M = 4,68$ ;  $s = 1,09$ ) wurden zu dem Item 2.3.06 „Ich konnte in der Weiterbildung erlebnisorientiert arbeiten und Emotionen zulassen.“ zusammengefasst.

Die Qualitätskriterien „Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass die DozentInnen/ReferentInnen bis spätestens zur Mitte der Weiterbildung ein Verhältnis zu den TeilnehmerInnen haben, das geprägt ist durch Vertrauen?“ ( $M = 5,67$ ;  $s = 0,56$ ) und „Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass die DozentInnen/ReferentInnen bis spätestens zur Mitte der Weiterbildung ein Verhältnis zu den TeilnehmerInnen haben, das geprägt ist durch Akzeptanz?“ ( $M = 5,64$ ;  $s = 0,59$ ) wurden zu dem Item 2.4.02 „Seit spätestens der Mitte der Weiterbildung war das Verhältnis der DozentInnen/ReferentInnen zu den TeilnehmerInnen geprägt durch Vertrauen und Akzeptanz.“ zusammengefasst.

Die Qualitätskriterien „Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass die DozentInnen/ReferentInnen bis spätestens zur Mitte der Weiterbildung ein Verhältnis zu den TeilnehmerInnen haben, das geprägt ist durch Offenheit?“ ( $M = 5,29$ ;  $s = 0,86$ ) und „Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass die DozentInnen/ReferentInnen bis spätestens zur Mitte der Weiterbildung ein Verhältnis zu den TeilnehmerInnen haben, das geprägt ist durch Ehrlichkeit?“ ( $M = 5,29$ ;  $s = 0,96$ ) wurden zu dem Item 2.4.03 „Seit spätestens der Mitte der Weiterbildung war das Verhältnis der DozentInnen/ReferentInnen zu den TeilnehmerInnen geprägt durch Offenheit und Ehrlichkeit.“ zusammengefasst.

Die Qualitätskriterien „Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass die DozentInnen/ReferentInnen bis spätestens zur Mitte der Weiterbildung ein Verhältnis zu den TeilnehmerInnen haben, das geprägt ist durch Sympathie?“ ( $M = 4,82$ ;  $s = 0,84$ ) und „Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass die DozentInnen/ReferentInnen bis spätestens zur Mitte der Weiterbildung ein Verhältnis zu den TeilnehmerInnen haben, das geprägt ist durch Passung (persönliche)?“ ( $M = 4,77$ ;  $s = 0,89$ ) wurden zu dem Item 2.4.04 „Seit spätestens der Mitte der Weiterbildung war das Verhältnis der

DozentInnen/ReferentInnen zu den TeilnehmerInnen geprägt durch Sympathie und persönliche Passung.“ zusammengefasst.

Die Qualitätskriterien „Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass die TeilnehmerInnen bis spätestens zur Mitte der Weiterbildung untereinander ein Verhältnis haben, das geprägt ist durch Vertrauen?“ ( $M = 5,31; s = 0,76$ ) und „Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass die TeilnehmerInnen bis spätestens zur Mitte der Weiterbildung untereinander ein Verhältnis haben, das geprägt ist durch Akzeptanz?“ ( $M = 5,25; s = 0,78$ ) wurden zu dem Item 2.5.02 „Seit spätestens der Mitte der Weiterbildung war das Verhältnis der TeilnehmerInnen untereinander geprägt durch Vertrauen und Akzeptanz“ zusammengefasst.

Die Qualitätskriterien „Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass die TeilnehmerInnen bis spätestens zur Mitte der Weiterbildung untereinander ein Verhältnis haben, das geprägt ist durch Offenheit?“ ( $M = 5,04; s = 0,83$ ) und „Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass die TeilnehmerInnen bis spätestens zur Mitte der Weiterbildung untereinander ein Verhältnis haben, das geprägt ist durch Ehrlichkeit?“ ( $M = 4,86; s = 0,94$ ) wurden zu dem Item 2.5.03 „Seit spätestens der Mitte der Weiterbildung war das Verhältnis der TeilnehmerInnen untereinander geprägt durch Offenheit und Ehrlichkeit“ zusammengefasst.

Die Qualitätskriterien „Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass die TeilnehmerInnen bis spätestens zur Mitte der Weiterbildung untereinander ein Verhältnis haben, das geprägt ist durch Sympathie?“ ( $M = 4,29; s = 0,90$ ) und „Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass die TeilnehmerInnen bis spätestens zur Mitte der Weiterbildung untereinander ein Verhältnis haben, das geprägt ist durch Passung (persönliche)?“ ( $M = 4,32; s = 1,07$ ) wurden zu dem Item 2.5.04 „Seit spätestens der Mitte der Weiterbildung war das Verhältnis der TeilnehmerInnen untereinander geprägt durch Sympathie und persönliche Passung“ zusammengefasst.

Die Qualitätskriterien „Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass die folgende methodische Kompetenz geschult werden: Training/Simulation“ ( $M = 4,78; s = 1,25$ ) und „Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass die folgende methodische Kompetenz geschult werden: Rollenspiele“ ( $M = 4,72; s = 1,22$ ) wurden zu dem Item 3.1.13 „Welche der folgenden methodischen Kompetenzen wurden Ihnen in der Coaching-Weiterbildung erfolgreich vermittelt? Trainieren / Simulieren (z. B. mit Hilfe von Rollenspielen)“ zusammengefasst.

Die Qualitätskriterien „Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass die folgende methodische Kompetenz geschult werden: Systemaufstellungen und Rekonstruktionen mit Hilfe von Figuren, Objekten“ ( $M = 4,52; s = 1,24$ ) und „Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass die folgende methodische Kompetenz geschult werden: Visualisieren“ ( $M = 4,86; s = 0,94$ ) wurden zu dem Item 3.1.12 „Welche der folgenden methodischen Kompetenzen wurden Ihnen in der Coaching-Weiterbildung erfolgreich vermittelt? Visualisieren von komplexen Zusammenhängen (z. B. Aufstellungen mit Figuren / Symbolen)“ zusammengefasst.

Die Qualitätskriterien „Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass bis zum Ende der Weiterbildung Aufwand und Nutzen von den TeilnehmerInnen als adäquat empfunden werden?“ ( $M = 5,31; s = 0,80$ ) und „Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass bis zum Ende der Weiterbildung die TeilnehmerInnen den zeitlichen Aufwand als gerechtfertigt ansehen?“ ( $M = 5,32; 0,73$ ) wurden zu dem Item 3.2.13 „Am Ende der Weiterbildung schätze ich den zeitlichen Aufwand als angemessen und lohnend ein.“ zusammengefasst.

Die Qualitätskriterien „Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass die TeilnehmerInnen die Coaching-Weiterbildungen als Qualifizierungsmaßnahme weiterempfehlen werden?“ ( $M = 5,15; s = 0,85$ ) und „Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass sich die TeilnehmerInnen mit Blick in die Vergangenheit wieder eine Coaching-Weiterbildung buchen würden?“ ( $M = 5,19; 1,01$ ) wurden zu dem Item 3.2.14 „Am Ende der Weiterbildung kann und werde ich die Coaching-Weiterbildung an Dritte weiterempfehlen.“ zusammengefasst, da eine konkrete Empfehlungsbereitschaft die – auch rückblickend gesehen – positive Entscheidung für die Weiterbildung inkludiert.

### 6.6.1.2.3 Differenzierung von Qualitätskriterien

Die Qualitätskriterien „Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass die vertraglichen Regelungen/Teilnahmebedingungen klar und nachvollziehbar sind?“ ( $M = 5,50$ ;  $s = 0,73$ ) und „Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass die Preise transparent gestaltet sind?“ ( $M = 4,93$ ;  $s = 0,95$ ) wurden durch das Item 1.2.01 „Die Teilnahmebedingungen und die Kosten der Weiterbildung sind klar und nachvollziehbar (keine undurchsichtige Preisgestaltung)“ zusammengefasst. In dem inhaltlichen Zusammenhang wurden darüber hinaus folgende Aussagen differenziert erfasst (Items 2.1.01 bis 2.1.06):

- 2.1.01: Vor oder zu Beginn der Weiterbildung wurden mit mir die Rahmenbedingungen geklärt bzgl. der Dauer der gesamten Weiterbildung.
- 2.1.02: Vor oder zu Beginn der Weiterbildung wurden mit mir die Rahmenbedingungen geklärt bzgl. der Preise / Kosten.
- 2.1.03: Vor oder zu Beginn der Weiterbildung wurden mit mir die Rahmenbedingungen geklärt bzgl. der Nebenkosten (z. B. für Zertifikate, Einzel-Coachings, Supervision...).
- 2.1.04: Vor oder zu Beginn der Weiterbildung wurden mit mir die Rahmenbedingungen geklärt bzgl. der Kosten für Unterkunft und Verpflegung.
- 2.1.05: Vor oder zu Beginn der Weiterbildung wurden mit mir die Rahmenbedingungen geklärt bzgl. der Regelungen bei Abbruch durch den Veranstalter oder Absage durch mich.
- 2.1.06: Vor oder zu Beginn der Weiterbildung wurden mit mir die Rahmenbedingungen geklärt bzgl. der Lerninhalte.

Das Qualitätskriterium „Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass vor der Weiterbildung mit den TeilnehmerInnen die Rahmenbedingungen geklärt werden bzgl. des didaktischen Aufbaus?“ ( $M = 4,63$ ;  $s = 1,08$ ) weist zu dem Qualitätskriterium „Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass man sich vor der Weiterbildung über die Inhalte/ Arbeitsweise/Didaktik/Methoden informieren kann?“ ( $M = 5,54$ ;  $s = 0,71$ ) eine Überschneidung auf. In der Hauptuntersuchung wurden diese Kriterien durch das Item 2.1.07 „Vor oder zu Beginn der Weiterbildung wurden mit mir die Rahmenbedingungen geklärt bzgl. der eingesetzten Methoden.“ und durch das Item 2.1.08 „Vor oder zu Beginn der Weiterbildung wurden mit mir die Rahmenbedingungen geklärt bzgl. der Arbeitsweise und Didaktik.“ repräsentiert, die die inhaltliche Aussage der Kriterien besser differenziert.

Das Qualitätskriterium „Welche der folgenden methodischen Kompetenzen wurden in Ihrer Coaching-Weiterbildung geschult: Vermittlung von Techniken“ ( $M = 4,84$ ;  $s = 1,04$ ) war durch eine detaillierte Abfrage der folgenden, von den Experten als wichtig eingestuften methodischen Kompetenzen redundant und wurde daher implizit durch folgende Items 3.1.01 bis 3.1.16 erfasst:

- 3.1.01: Gestaltung von Coach-Klient-Beziehungen
- 3.1.02: Reflexion anregen
- 3.1.03: Aktives Zuhören
- 3.1.04: Fragetechniken<sup>210</sup>
- 3.1.05: Feedback geben
- 3.1.06: Analysieren des Klientenumfeldes
- 3.1.07: Bedeutungen klären
- 3.1.08: Unterstützung geben / Entlastungen schaffen
- 3.1.09: Konfliktlösung
- 3.1.10: Reframing

<sup>210</sup> Hierbei handelt es sich um eine Ergänzung aus dem offenen Teil der Expertenbefragung (s. a. Kapitel 6.6.1.2.5).

- 3.1.11: Unterstützung geben bei Entscheidungsfindungen<sup>210</sup>
- 3.1.12: Visualisieren von komplexen Zusammenhängen (z. B. Aufstellungen mit Figuren / Symbolen)
- 3.1.13: Trainieren / Simulieren (z. B. mit Hilfe von Rollenspielen)
- 3.1.14: Arbeitsvorschläge machen
- 3.1.15: Konfrontativ arbeiten
- 3.1.16: Ziele setzen<sup>210</sup>

#### **6.6.1.2.4 Weitere Anpassungen**

Das Qualitätskriterium „Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass Termine von der Weiterbildungsleitung vorgegeben sind? ( $M = 5,07$ ;  $s = 1,18$ ) diente in der Expertenbefragung dazu, die Bedeutsamkeit vorgegebener Termine zu hinterfragen, die bestätigt wurde. In der Hauptuntersuchung wurde dies durch das Item 1.2.02 „Alle Termine fanden wie vereinbart statt“ repräsentiert.

Die Qualitätskriterien „Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass die folgende methodische Grundrichtung vertreten ist: Kurzzeittherapeutischer Ansatz nach de Shazer & Berg“ ( $M = 4,54$ ;  $s = 1,34$ ) und „Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass die folgende methodische Grundrichtung vertreten ist: Lösungsorientierter Ansatz“ ( $M = 5,06$ ;  $s = 1,17$ ) wurden durch das Item 2.6.1 „Welche methodische(n) Grundrichtung(en) war(en) für Sie in der Coaching-Weiterbildung deutlich erkennbar? (z. B. systemisch, konstruktivistisch, lösungsorientiert, NLP, transaktionsanalytisch, psychoanalytisch, hypnotherapeutisch...)“ offen abgefragt.

Die weiteren Qualitätskriterien des Fragebogens der Expertenbefragung wurden nur im Hinblick auf das geänderte Antwortformat des Fragebogen für die Hauptuntersuchung angepasst, ohne dass dabei weiterreichende Veränderungen in den daraus resultierenden Items vorgenommen wurden. Ziel war hier, die inhaltliche Bedeutung des Qualitätskriteriums mit Hilfe des jeweils daraus extrahierten Items möglichst passend repräsentiert abzufragen. So wurde z. B. aus dem relevanten Qualitätskriterium „Wie wichtig sind für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung die folgenden Marketing-Aktivitäten: Empfehlungen durch ehemalige/aktuelle TeilnehmerInnen“ ( $M = 5,79$ ;  $s = 0,69$ ) das Item 1.4.07 „Welche Marketing-Aktivitäten haben Sie bei dem Coaching-Weiterbildungsanbieter *positiv* wahrgenommen: Empfehlungen durch ehemalige / aktuelle TeilnehmerInnen“.

#### **6.6.1.2.5 Ergänzungen aus der Expertenbefragung**

Auf der Basis der 293 Antworten, die im Expertenfragebogen offenen ergänzt wurden, konnten 19 thematische Cluster identifiziert werden (s. Kapitel 6.4.4, Tabelle 26), aus denen eine entsprechende Zahl von Items für den Fragebogen der Hauptuntersuchung abgeleitet wurden. Als Kriterien für die Aufnahme in den Fragebogen der Hauptuntersuchung dienten dabei, dass die offenen Antworten der Experten einen inhaltlich neuen bzw. differenzierenden Aspekt thematisierten, d.h. nicht redundant zu den bereits erfassten Qualitätskriterien waren, und inhaltlich relevant waren, d.h. sowohl von mehreren Experten genannt als auch mit „eher wichtig“ ( $\geq 4$ ) bewertet wurden. Die 19 aus den Clustern abgeleiteten Items lauten wie folgt:

- Item 1.1.08: „Es waren genügend Visualisierungsmaterialien (z. B. Flip-Charts, Metaplan-Wände, Figuren, Symbole) vorhanden.“
- Item 1.4.10 „Welche Marketing-Aktivitäten haben Sie bei dem Coaching-Weiterbildungsanbieter *positiv* wahrgenommen: Publikationen des Weiterbildungsanbieters bzw. seiner DozentInnen/ReferentInnen in Fachzeitschriften.“
- Item 1.5.13: „Die DozentInnen/ReferentInnen sind vertrauenswürdig und authentisch.“
- Item 1.5.14: „Die DozentInnen/ReferentInnen verfügen über Lebenserfahrung und persönliche Reife.“

- Item 1.6.03: „Ich hatte zu Beginn der Weiterbildung bereits umfassende Berufs-/Organisationserfahrung.“
- Item 1.6.04: „Ich hatte zu Beginn der Weiterbildung bereits umfassende Beratungskompetenz und -erfahrung.“
- Item 2.4.06: „Seit spätestens der Mitte der Weiterbildung war das Verhältnis der DozentInnen/ReferentInnen zu den TeilnehmerInnen geprägt durch Wertschätzung.“<sup>211</sup>
- Item 2.5.06: „Seit spätestens der Mitte der Weiterbildung war das Verhältnis der TeilnehmerInnen untereinander geprägt durch Wertschätzung.“
- Item 2.7.01: „Der Praxistransfer der Coaching-Weiterbildung wurde mir durch folgende Maßnahmen ermöglicht: Meine Coachings wurden während oder nach der Weiterbildung supervidiert.“
- Item 2.7.02: „Der Praxistransfer der Coaching-Weiterbildung wurde mir durch folgende Maßnahmen ermöglicht: Ich musste begleitend zur Weiterbildung eigene Coaching-Fälle durchführen.“
- Item 2.7.03: „Der Praxistransfer der Coaching-Weiterbildung wurde mir durch folgende Maßnahmen ermöglicht: Ich musste meine Coaching-Fälle schriftlich dokumentieren.“
- Item 2.7.04: „Der Praxistransfer der Coaching-Weiterbildung wurde mir durch folgende Maßnahmen ermöglicht: Ich musste während der Weiterbildung Coaching-Situationen üben.“
- Item 2.7.05: „Der Praxistransfer der Coaching-Weiterbildung wurde mir durch folgende Maßnahmen ermöglicht: In Übungsgruppen fand ein gemeinsames Arbeiten und Erfahrungsaustausch statt.“
- Item 2.7.06: „Der Praxistransfer der Coaching-Weiterbildung wurde mir durch folgende Maßnahmen ermöglicht: Zwischen den Abschnitten der Weiterbildung musste ich „Hausaufgaben“ erledigen.“
- Item 2.7.07: „Der Praxistransfer der Coaching-Weiterbildung wurde mir durch folgende Maßnahmen ermöglicht: Ich musste Coaching-Demonstrationen durchführen.“
- Item 2.7.08: „Der Praxistransfer der Coaching-Weiterbildung wurde mir durch folgende Maßnahmen ermöglicht: Ich musste eine Abschluss-Arbeit erstellen.“
- Item 3.1.04: „Welche der folgenden methodischen Kompetenzen wurden in Ihrer Coaching-Weiterbildung geschult: Fragetechniken“.<sup>212</sup>
- Item 3.1.11: „Welche der folgenden methodischen Kompetenzen wurden Ihnen in der Coaching-Weiterbildung erfolgreich vermittelt? Unterstützung geben bei Entscheidungsfindungen“
- Item 3.1.16: „Welche der folgenden methodischen Kompetenzen wurden in Ihrer Coaching-Weiterbildung geschult: Ziele setzen“

#### **6.6.1.2.6 Ergänzungen aus den Experteninterviews**

Auf der Basis der aus den Experteninterviews ergänzten acht Bewertungsmerkmale (s. Kapitel 6.5.4, Tabelle 28), wurden für den Fragebogen der Hauptuntersuchung weitere sechs Items formuliert.

- Das Item 1.6.09: „Ich war motiviert, neue Methoden kennenzulernen und anzuwenden.“ wurde abgeleitet aus den Bewertungsmerkmalen „Spaß und Motivation der Teilnehmer sich weitere Methoden anzueignen (Vertiefung / Festigung)“, „Lust und Freude der Teilnehmer, Methoden umsetzen und anwenden zu wollen“ und „Teilnehmer haben Mut, Dinge anzuwenden und umzusetzen“. „Mut, Dinge anzuwenden“ wurde von dem befragten Experten auf Methodensicherheit zurückgeführt, so dass dieses Bewertungsmerkmal angemessen passend von dem Item 1.6.09 repräsentiert wird.

<sup>211</sup> Dieses Item repräsentiert das ursprüngliche Qualitätskriterium „Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass die DozentInnen/ReferentInnen wertschätzend mit den TeilnehmerInnen umgehen?“ ( $M = 5,81; s = 0,49$ ).

<sup>212</sup> Das Qualitätskriterium der Expertenbefragung „Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass die folgende methodische Kompetenz geschult werden: Nachfragen“ ( $M = 5,57; s = 0,65$ ) wurde in diesem Item integriert gesehen und daher nicht durch ein weiteres Item repräsentiert.

- Das Item 2.3.09: „Die Arbeitsfähigkeit in den Gruppen war hoch.“ wurde abgeleitet aus dem Bewertungsmerkmal „Erreichte Arbeitsfähigkeit und Lernfähigkeit der Gruppen / Teilnehmer“. Dabei wurde die Lernfähigkeit als impliziter Teil der Arbeitsfähigkeit angesehen und nicht explizit übernommen.
- Das Item 2.3.11: „Ich konnte eigene Anliegen und Erfahrungen in die Weiterbildung einbringen und hatte die Möglichkeit, daran zu arbeiten.“ wurde abgeleitet aus dem Bewertungsmerkmal „Teilnehmer bringen eigenen Probleme und Erfahrungen in die Fortbildung ein und haben die Möglichkeit, miteinander Lösungen zu erarbeiten (gemeinsam Konzepte erarbeiten); Probleme werden aktiv angegangen und Teilnehmer geben später Rückmeldungen über den Erfolg“. Das Item 2.3.11 fokussiert hier bewusst den zentralen Aspekt, eigene Themen in die Weiterbildung einzubringen.
- Das Item 3.2.04: „Am Ende der Weiterbildung weiß ich, mit welchen Klienten und Methoden ich erfolgreich arbeiten kann.“ wurde abgeleitet aus dem Bewertungsmerkmal „Teilnehmer haben für sich geklärt, mit welchen Klienten und Methoden sie erfolgreich arbeiten können“.
- Das Item 3.2.07: „Am Ende der Weiterbildung könnte ich ein eigenes Coaching-Konzept entwickeln, das mein Verständnis von Theorie, Methoden und Techniken ausdrückt.“ wurde abgeleitet aus dem Bewertungsmerkmal „Verständnis von Theorie, Methoden und Techniken (Vorhandensein einer Meta-Theorie, die ein Verständnis von veränderungswirksamen Faktoren ermöglicht)“.
- Das Item 3.2.11: „Am Ende der Weiterbildung fühle ich mich für ein gesundes Berufsleben und Berufsentwicklungen kompetent und bereit (Vorbeugen von Burnout und Midlife-Crisis, „Berufshygiene“).“ wurde abgeleitet aus dem Bewertungsmerkmal „Absolventen haben Kompetenz und Bereitschaft, ein gesundes Berufsleben und Berufsentwicklung anzugehen (Vorbeugen von Burnout und Midlife-Crisis, „Berufshygiene“)“.

Wie aus den Formulierungen der Items ersichtlich ist, wurde jeweils versucht, die inhaltliche Kernaussage eines Bewertungsmerkmals zu erfassen und in prägnanter und verständlicher Form aus der „Ich-Perspektive“ bzw. mit Bezug auf die Teilnehmergruppe zu formulieren.

### 6.6.1.3 Reihenfolge der Items

Die Präsentation der Items fand im Fragebogen in Form von Itemgruppen in der jeweils gleichen Reihenfolge statt, um eine möglichst valide Beantwortung des Fragebogens mit einer akzeptablen Beantwortungsdauer zu ermöglichen. Die Itemgruppen wurden aus den vorstrukturierten Bereichen des Fragebogens für die Expertenbefragung (s. Kapitel 6.2.3) abgeleitet. Insbesondere durch die offenen Antworten der Experten in der Expertenbefragung und durch die Ergebnisse der Experteninterviews zeigte sich jedoch, dass auch die Dimensionen der Prozess- und Ergebnisqualität inhaltlich differenzierter vorstrukturiert werden können. Daher wurde die Prozessqualität in fünf Bereiche und die Ergebnisqualität in vier Bereiche segmentiert. Hinzu kommen die Angaben zur Person, die zur Strukturqualität zu zählen sind. Durch diese Ausdifferenzierung ergaben sich insgesamt 16 Itemgruppen, die folgend dargestellt sind:

- Materielle Strukturqualität – Räumlichkeiten & Ausstattung (Item 1.1.01 bis 1.1.11)
- Konzeptionelle Strukturqualität – Teilnahmebedingungen (Item 1.2.01 bis 1.2.10)
- Konzeptionelle Strukturqualität – Image (Item 1.3.01 bis 1.3.09)
- Konzeptionelle Strukturqualität – Marketingaktivitäten (Item 1.4.01 bis 1.4.11)
- Personelle Strukturqualität – Weiterbildungsleitung (Item 1.5.08 bis 1.5.27)
- Personelle Strukturqualität – TeilnehmerInnen (Item 1.6.02 bis 1.6.09)
- Prozessqualität – Klärung von Rahmenbedingungen (Item 2.1.01 bis 2.2.05)
- Inhaltliche Prozessqualität – Ablauf und Klima (Item 2.3.02 bis 2.3.13)

- Personelle Prozessqualität – Beziehung (Item 2.4.01 bis 2.5.06)<sup>213</sup>
- Inhaltliche Prozessqualität – Konzepte & Methoden (Item 2.6.01 bis 2.6.12)
- Inhaltliche Prozessqualität – Praxistransfer (Item 2.7.01 bis 2.7.08)
- Ergebnisqualität – Methodenkompetenz (Item 3.1.01 bis 3.1.16)
- Ergebnisqualität – Fachliche Kompetenz (Item 3.2.01 bis 3.2.07)
- Ergebnisqualität – Persönliche Kompetenz (Item 3.2.08 bis 3.2.11)
- Ergebnisqualität – Gesamteinschätzung (Item 3.2.12 bis 3.2.15)
- Angaben zur Person (Item 3.3.01 bis 3.3.07)

Diese 16 Itemgruppen wurden im Fragebogen der Hauptuntersuchung nicht explizit genannt, sondern dienten nur der inhaltlichen Strukturierung des Fragebogens. Die Items wurden durchgängig mit aufsteigender Itemnummer präsentiert, angefangen bei Item 1.1.01.

Alternativ wäre es auch möglich gewesen, mit Hilfe einer randomisierten Itempräsentation eventuelle Kontext- bzw. Reihenfolgeeffekte und andere systematische Antworttendenzen zu vermeiden bzw. zu minimieren (vgl. Rost & Hoberg, 1997). Allerdings löst dies nicht alle Probleme, denn eine randomisierte Darstellung kann im Vergleich zu einer gruppierten Itempräsentation wiederum zu anderen Effekten führen: Es verlangt eine deutlich höhere Konzentrationsleistung der Befragten, Items mit ständig wechselnden Inhalten zu beantworten, was es wiederum erschwert, die Items korrekt zu beantworten und somit die Validität beeinflussen kann. Bei einer hohen Zahl von zu beantwortenden Items ist zudem mit einer längeren Beantwortungsdauer zu rechnen, die bei randomisierter Darstellung einen noch umfangreicheren Zeitraum in Anspruch genommen hätte. Damit wären Ermüdungseffekte und eine erhöhte Abbrecherquote anzunehmen gewesen, die zu Verzerrungen führen können (Christophersen, 2007). So kommen auch Schriesheim et al. (1989, S. 505 f.) zu dem Ergebnis, dass es für die Validität und die Reliabilität nicht von Relevanz ist, ob die Items randomisiert oder gruppiert dargestellt werden. Eine Blockbildung wird dann nicht empfohlen, wenn das Ziel des Fragebogens *nicht* offensichtlich gemacht werden soll (Schriesheim et al., 1989, S. 505). Da dies für die Befragung irrelevant und das Ziel der Untersuchung explizit schriftlich auf dem Fragebogen notiert war, schien eine Darstellung in Form von Itemgruppen akzeptabel. Im Fragebogen wurde daher keine Randomisierung der Itempräsentation vorgenommen (vgl. Christophersen, 2007, S. 122).

#### 6.6.1.4 Formulierung der Instruktion

Am Anfang des Fragebogens der Hauptuntersuchung wurde eine einleitende Instruktion gegeben (s. Kasten 15). Ziel dieser Instruktion war es, die Befragten über das Ziel und die Hintergründe des Fragebogens aufzuklären und mit einer kurzen und transparenten Darstellung die Motivation zu erhöhen, den Fragebogen auszufüllen. Dazu diente auch der Hinweis, möglichst spontan zu antworten und nicht beantwortbare Fragen auszulassen<sup>214</sup>, um hier mögliche Hemmnisse, keine passenden Antworten geben zu können, zu reduzieren. Der Hinweis zur Dauer der Beantwortung des Fragebogens diente dazu, den zeitlichen Aufwand bereits vorher abschätzbar zu machen und so die Abbrecherquote möglichst gering zu halten.

Der Hinweis, dass es sich bei dem Fragebogen um Teil eines Dissertationsvorhabens handelt, wurde explizit erwähnt, um den befragten Personen den wissenschaftlichen Anspruch der Untersuchung zu vermitteln<sup>215</sup>, der an mit der Erforschung von Qualität einem übergeordneten Interesse aller Marktbeteiligten orientiert ist. Dies

<sup>213</sup> Heß und Roth (2001, S. 141) sehen in der Beziehung ein Merkmal der Strukturqualität. Da sich in der Beziehung im Sinne des „Wie ist der Umgang miteinander?“ ein prozesshaftes Element ausdrückt („Wie führt man eine qualitativ gute Coaching-Weiterbildung durch?“), wurde für den Fragebogen der Hauptuntersuchung die Beziehung als Teil der Prozessqualität angesehen.

<sup>214</sup> Potenziell hätte der Hinweis, nicht beantwortbare Fragen offen zu lassen, den Anteil der fehlenden Werte bei der Beantwortung der Fragen erhöhen können. Allerdings wurde davon ausgegangen, dass die Absolventen einer Coaching-Weiterbildung zum deutlich überwiegenden Anteil über das Wissen verfügen sollten, die Items zu beantworten. Insofern diente dieser Hinweis primär der Reduzierung der Hemmschwelle, den Fragebogen (möglichst vollständig) auszufüllen.

<sup>215</sup> Mit der Instruktion auf dem Fragebogen sollte auch den Weiterbildungsanbietern das Ziel der Untersuchung deutlich gemacht werden, da geplant war, dass diese ihren Teilnehmern den Fragebogen aushändigen.

geschah insbesondere vor dem Hintergrund, dass Fragebögen bzw. Umfragen auch „pro forma“ zur Verfolgung von Partikularinteressen oder zu reinen Werbezwecken eingesetzt werden, was die Motivation zur Beantwortung senken kann.

Dieser Fragebogen ist Teil des Dissertationsprojektes zur Entwicklung von Qualitätsstandards in Coaching-Weiterbildungen (Universität Osnabrück, Prof. Dr. Siegfried Greif) von Christopher Rauen. Mit dem Ausfüllen des Fragebogens helfen Sie bei der wissenschaftlichen Erforschung von Qualität und unterstützen Ihren Weiterbildungsanbieter bei der systematischen Verbesserung seiner Coaching-Weiterbildung.

**Bitte beurteilen Sie Ihre Coaching-Weiterbildung, indem Sie die folgenden Fragen bzw. Aussagen beantworten (Zutreffendes bitte ankreuzen / eintragen). Entscheiden Sie sich möglichst spontan – Ihre subjektive Meinung ist gefragt. Können oder möchten Sie eine Frage nicht beantworten, lassen Sie sie einfach aus.**

*Die Beantwortung dieses Fragebogens dauert ca. 15–20 Minuten.*

#### ***Kasten 15: Instruktion zum Fragebogen der Hauptuntersuchung***

### **6.6.2 Ergebnisse**

Durch die Auswahl, Zusammenfassung, Differenzierung, Anpassung und Ergänzung aus den Ergebnissen der Expertenbefragung und der Experteninterviews konnten für den Fragebogen der Hauptuntersuchung insgesamt 150 Items extrahiert werden, die in 16 Itemgruppen segmentiert wurden. Für 142 Items des Fragebogens wurde die bipolare Ratingskala mit sechs Kategorien für den Grad der Antwortausprägungen vorgegeben. Bei den drei Items 2.6.15 („Wie viel Prozent Theorieanteil hatte die Coaching-Weiterbildung insgesamt?“), 2.6.16 (Wie viel Prozent Übungs- / Praxisanteil hatte die Coaching-Weiterbildung insgesamt?)<sup>216</sup> und 3.2.15 („Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit der Coaching-Weiterbildung? (0 %=überhaupt nicht zufrieden; 100 %= vollkommen zufrieden“) wurde eine Prozent-Skala als Antwortformat vorgegeben, um möglichst präzise abgestufte Antworten zu erhalten.

Zudem gab es fünf Items, bei denen als Antwort Zahlenwerte für unterschiedliche Dimensionen angeben werden mussten:

- Item 1.2.08 („Wie teuer ist die gesamte Coaching-Weiterbildung (Nettopreis ohne Umsatzsteuer; ohne Fahrt- und Übernachtungskosten)?“) verlangte eine Zahlenangabe in Euro.
- Item 1.2.09 („Welchen Stundenumfang hat die gesamte Coaching-Weiterbildung (echte Zeitstunden / Präsenzstunden / ohne Eigenarbeit)?“) verlangte eine Zahlenangabe in Zeitstunden.
- Item 1.2.10 („Über welchen Zeitraum erstreckte sich die gesamte Coaching-Weiterbildung von Beginn bis Abschluss?“) verlangte eine Zahlenangabe in Monaten.
- Die Items 3.3.01 („Alter“) und 3.3.02 („Berufserfahrung“) verlangten Zahlenangaben in Jahren.

Bei diesen Items wurden die geforderten Antwortdimensionen ausgeschrieben vorgegeben, um mögliche Missverständnisse zu vermeiden.

Zusammen mit der Instruktion konnte Ergebnis eine Papierfragebogen erstellt werden, der einen Gesamtumfang von vier DIN A4-Seiten umfasste (Auszug s. Abbildung 12)<sup>217</sup>. Der Online-Fragebogen hatte inklusive Instruktion einen Umfang von 20 Abschnitte (Auszug s. Abbildung 13).

<sup>216</sup> Die Items 2.6.15 und 2.6.16 verhalten sich absehbar antiproportional zueinander, wurden aber dennoch beide in den Fragebogen aufgenommen, um aus der Angabe des Theorieumfangs nicht a priori auf den Praxisumfang (bzw. andersherum) zu schließen, sondern diesen vermuteten Zusammenhang empirisch zu überprüfen.

<sup>217</sup> Der komplette Fragebogen befindet sich im Anhang G.



## Fragebogen zu Qualitätsstandards in Coaching-Weiterbildungen

Dieser Fragebogen ist Teil des Dissertationsprojektes zur Entwicklung von Qualitätsstandards in Coaching-Weiterbildungen (Universität Osnabrück, Prof. Dr. Siegfried Greif) von Christopher Rauen. Mit dem Ausfüllen des Fragebogens helfen Sie bei der wissenschaftlichen Erforschung von Qualität und unterstützen Ihren Weiterbildungsanbieter bei der systematischen Verbesserung seiner Coaching-Weiterbildung.

**Bitte beurteilen Sie Ihre Coaching-Weiterbildung, indem Sie die folgenden Fragen bzw. Aussagen beantworten (Zutreffendes bitte ankreuzen/eintragen). Entscheiden Sie sich möglichst spontan – Ihre subjektive Meinung ist gefragt. Können oder möchten Sie eine Frage nicht beantworten, lassen Sie sie einfach aus.** Die Beantwortung dieses Fragebogens dauert ca. 15–20 Minuten.

Wie beurteilen Sie die Coaching-Weiterbildung hinsichtlich der folgenden Aussagen?		1	2	3	4	5	6
		trifft gar nicht zu	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu	trifft sehr zu
1.1.01	Die Seminar-/Übungsräume ermöglichen ein Arbeiten ohne äußere Störeinflüsse.						
1.1.02	Die technische Ausstattung der Räume war gut.						
1.1.03	Die Raumgröße und die Anzahl der Räume waren angemessen.						
1.1.04	Die Beheizung/Klimatisierung der Räume war gut.						
1.1.05	Die Beleuchtung der Räume war gut.						
1.1.06	Die Stühle und Tische in den Räumen ermöglichen ein angenehmes Arbeiten.						
1.1.07	Die Verpflegung war gut.						
1.1.08	Es waren genügend Visualisierungsmaterialien (z.B. Flip-Charts, Metaplan-Wände, Figuren, Symbole) vorhanden.						
1.1.09	Die Unterlagen/Dokumentation, Handouts, Infotexte, Fotoprotokolle waren gut.						
1.1.10	Bücher und Artikel konnten während der Coaching-Weiterbildung eingesehen werden (z.B. in einer Bücherecke).						
1.1.11	Es war ein Austausch per E-Mail mit den DozentInnen/ReferentInnen möglich.						

Wie beurteilen Sie die Coaching-Weiterbildung hinsichtlich der folgenden Aussagen?		1	2	3	4	5	6
		trifft gar nicht zu	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu	trifft sehr zu
1.2.01	Die Teilnahmebedingungen und die Kosten der Weiterbildung sind klar und nachvollziehbar (keine undurchsichtige Preisgestaltung).						
1.2.02	Alle Termine fanden wie vereinbart statt.						
1.2.03	Ich habe/kann ein Zertifikat erhalten, welches von einer relevanten Professionsgemeinschaft (z.B. Berufsverband) anerkannt wird.						
1.2.08	Wie teuer ist die gesamte Coaching-Weiterbildung (Nettopreis ohne Umsatzsteuer; ohne Fahrt- und Übernachtungskosten)?	Euro					
1.2.09	Welchen Stundenumfang hat die gesamte Coaching-Weiterbildung (echte Zeitstunden/Präsenzstunden/ohne Eigenarbeit)?	Zeitstunden					
1.2.10	Über welchen Zeitraum erstreckte sich die gesamte Coaching-Weiterbildung von Beginn bis Abschluss?	Monate					

Wie schätzen Sie persönlich das Image Ihres Coaching-Weiterbildungsanbieters ein? (Ihre subjektive Meinung ist gefragt)		1	2	3	4	5	6
		trifft gar nicht zu	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu	trifft sehr zu
1.3.01	Kompetent						
1.3.02	Praxisorientiert						
1.3.03	Seriös und vertrauenswürdig						
1.3.04	Erfahren						
1.3.05	Fair						
1.3.06	Sympathisch						
1.3.07	Innovativ						
1.3.08	Flexibel						
1.3.09	Umfangreich im Angebot						

Abbildung 12: Auszug aus dem Papierfragebogen der Hauptuntersuchung

**Wie schätzen Sie persönlich das Image Ihres Coaching-Weiterbildungsanbieters ein? (Ihre subjektive Meinung ist gefragt)**

19. **Kompetent**

trifft gar nicht zu  trifft nicht zu  trifft eher nicht zu  trifft eher zu  trifft zu  trifft sehr zu

20. **Praxisorientiert**

trifft gar nicht zu  trifft nicht zu  trifft eher nicht zu  trifft eher zu  trifft zu  trifft sehr zu

21. **Seriös und vertrauenswürdig**

trifft gar nicht zu  trifft nicht zu  trifft eher nicht zu  trifft eher zu  trifft zu  trifft sehr zu

22. **Erfahren**

trifft gar nicht zu  trifft nicht zu  trifft eher nicht zu  trifft eher zu  trifft zu  trifft sehr zu

23. **Fair**

trifft gar nicht zu  trifft nicht zu  trifft eher nicht zu  trifft eher zu  trifft zu  trifft sehr zu

24. **Sympathisch**

trifft gar nicht zu  trifft nicht zu  trifft eher nicht zu  trifft eher zu  trifft zu  trifft sehr zu

25. **Innovativ**

trifft gar nicht zu  trifft nicht zu  trifft eher nicht zu  trifft eher zu  trifft zu  trifft sehr zu

26. **Flexibel**

trifft gar nicht zu  trifft nicht zu  trifft eher nicht zu  trifft eher zu  trifft zu  trifft sehr zu

27. **Umfangreich im Angebot**

trifft gar nicht zu  trifft nicht zu  trifft eher nicht zu  trifft eher zu  trifft zu  trifft sehr zu

**Zurück**

**Weiter**

**Abbildung 13:** Auszug aus dem Onlinefragebogen der Hauptuntersuchung

#### 6.6.4 Zusammenfassung

Basierend auf den Ergebnissen der Expertenbefragung (s. Kapitel 6.4) und der Experteninterviews (s. Kapitel 6.5) konnten für den Fragebogen der Hauptuntersuchung 150 Items extrahiert werden. Sie enthalten die als relevant identifizierten Aussagen zu der Qualität einer Coaching-Weiterbildung, die von Absolventen von Coaching-Weiterbildungen nach Zutreffenheit beantwortet werden sollen. Die Items wurden in 16 Gruppen segmentiert, die ausdifferenzierte Kategorien der Struktur-, Prozess und Ergebnisqualität darstellen, um die Beantwortung zu erleichtern. Ziel des Fragebogens ist die Sammlung von Daten zur Exploration latenter Strukturen zur Beschreibung der Qualität von Coaching-Weiterbildungen.

Der Fragebogen wurde in zwei Varianten entwickelt: In Form eines vierseitigen Papierfragebogens und in einer gleich strukturierten Onlineversion, die aus 20 Abschnitten bestand.

## 6.7 Hauptuntersuchung

Die Hauptuntersuchung diente dazu, mit Hilfe des in Kapitel 6.6 entwickelten Fragebogens eine möglichst große Zahl von Absolventen von Coaching-Weiterbildungen zu befragen. Diese Befragung wurde im Zeitraum vom 01.10.2005 bis 31.07.2006 durchgeführt. Ziel der Hauptuntersuchung war es, mit Hilfe einer explorativen Faktorenanalyse vermutete latente Variablen zu finden, die die Qualität von Coaching-Weiterbildungen beschreiben um damit eine Grundlage für ein faktorenanalytisch konstruiertes, plausibles Modell zur quantitativen Messung der Qualität von Coaching-Weiterbildungen zu schaffen.

### 6.7.1 Stichprobe

In der Hauptuntersuchung wurden die Absolventen von Coaching-Weiterbildungen freiwillig und anonym befragt. Um Teilnehmer für die Untersuchung zu gewinnen, wurden über den Coaching-Newsletter<sup>218</sup> des Autors, die Homepage des Coaching-Report<sup>219</sup>, des Coaching-Index<sup>220</sup> und des Coaching-Lexikon<sup>221</sup> sowie über die Printmedien „managerSeminare“ und „TrainingAktuell“ sowie den E-Mail-Infoservice dieser beiden Zeitschriften mögliche Teilnehmer angesprochen. Hinzu kam die Unterstützung vom Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen e. V. (BDP), dem Deutschen Bundesverband Coaching e. V. (DBVC) und dem Österreichischem Coaching-Dachverband Austrian Coaching Council (ACC), die mit Nachrichten an ihre Mitglieder auf die Fragebogenuntersuchung hinwiesen. Im Ergebnis unterstützten 43 Coaching-Weiterbildungsanbieter aktiv die Untersuchung<sup>222</sup>, d.h. diese händigten ihren Teilnehmern den Fragebogen in der Papierversion aus oder wiesen sie auf den ebenfalls verfügbaren Online-Fragebogen<sup>223</sup> hin. Unter Berücksichtigung der Verschiedenheit und der Reichweite dieser Informationskanäle kann davon ausgegangen werden, dass ein erheblicher Teil des Marktes über die Untersuchung informiert war.

An die zur aktiven Unterstützung bereiten 43 Coaching-Weiterbildungsanbieter wurden 1.019 Papierfragebögen versendet<sup>224</sup>, die die Teilnehmer der Weiterbildung freiwillig ausfüllen konnten. Der Rücklauf der Papierfragebögen lag bei 531 Exemplaren, dies entspricht einer Rücklaufquote von 52,10 Prozent. Der Fragebogen konnte zudem in einer Online-Variante ausgefüllt werden, dies geschah 458mal.<sup>225</sup> Von den insgesamt 989 ausgefüllten Fragebögen waren 975 Fragebögen verwertbar.<sup>226</sup>

Insgesamt konnten durch die auswertbaren Papier- und den Onlinefragebögen die Angaben von 184 unterschiedlichen Coaching-Weiterbildungsanbietern erfasst werden – bei einem Gesamtmarkt während des Untersuchungszeitraums von ca. 300 Anbietern. Somit handelte es sich um eine sehr breite Stichprobe und nach aktuellem Kenntnisstand um die größte bisher durchgeführte deutschsprachige Erhebung im Bereich Coaching.

Das Durchschnittsalter aller Personen, die den Fragebogen der Hauptuntersuchung ausgefüllt haben, lag bei 41,98 Jahren ( $s = 7,633$ ). 56,21 Prozent waren weiblich, 38,15 Prozent männlich (5,64 Prozent ohne Angabe des Geschlechts).

Der Bildungsgrad der befragten Personen lag insgesamt hoch, 72 Prozent der befragten Personen verfügten mindestens über einen (Fach-)Hochschulabschluss, nur 2,77 Prozent verfügten über einen Haupt- oder Realschulabschluss (s. Tabelle 29).

Auch die durchschnittliche Berufserfahrung lag mit 16,59 Jahren ( $s = 8,826$ ) vergleichsweise hoch. 57,08 Prozent der befragten Personen waren angestellt, 37,72 Prozent selbständig/freiberuflich tätig, 3,46 Prozent waren angestellt und selbständig tätig, 1,73 Prozent gaben an, Arbeit suchend zu sein.

<sup>218</sup> Der Coaching-Newsletter ([www.coaching-newsletter.de](http://www.coaching-newsletter.de)) hatte im Januar 2006 insgesamt 20.620 Empfänger.

<sup>219</sup> Siehe [www.coaching-report.de](http://www.coaching-report.de).

<sup>220</sup> Siehe [www.coaching-index.de](http://www.coaching-index.de).

<sup>221</sup> Siehe [www.coaching-lexikon.de](http://www.coaching-lexikon.de).

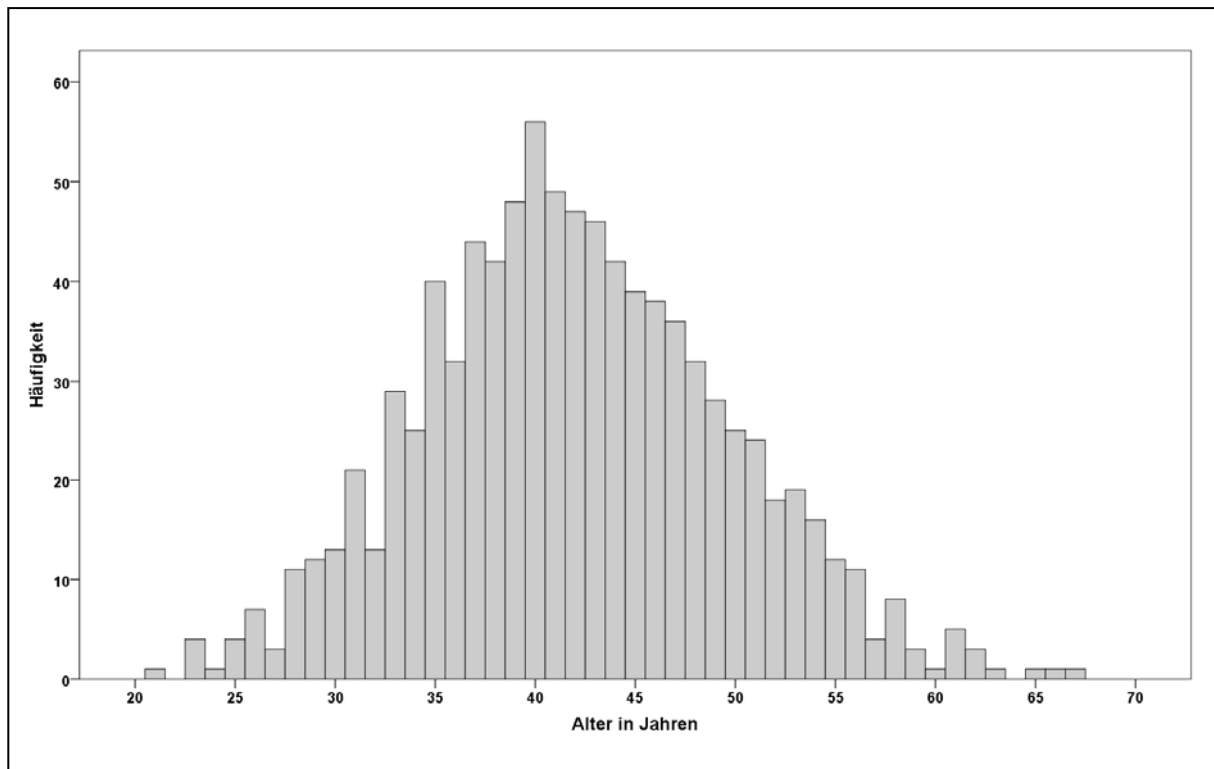
<sup>222</sup> Die 43 Coaching-Weiterbildungsanbieter repräsentierten zum Untersuchungszeitraum ca. 14 Prozent des Gesamtmarktes in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Die Repräsentativität einer Stichprobe wird allerdings nicht allein durch ihre Größe bestimmt, da auch die Strukturgleichheit zur Grundgesamtheit von wesentlicher Bedeutung ist.

<sup>223</sup> Dieser Fragebogen entsprach bzgl. Anzahl, Reihenfolge und Formulierung der Items der Papierversion (s. Abbildung 13).

<sup>224</sup> Den Papierfragebögen wurde ein frankierter Umschlag für den Rückversand beigelegt, um die Rücklaufquote zu erhöhen.

<sup>225</sup> An der Onlinebefragung konnten sich Teilnehmer von allen am Markt existierenden Coaching-Weiterbildungseinrichtungen beteiligen.

<sup>226</sup> Als „ausgefüllter Fragebogen“ wurden alle Fragebögen gewertet, in denen mindestens 60 Prozent der Items beantwortet waren.



**Abbildung 14:** Altersverteilung in der Stichprobe (Durchschnittsalter: 41,98 Jahre)

**Tabelle 29:** Bildungsgrad der Teilnehmer der Hauptuntersuchung (n=975)

Promotion/Habilitation:	5,54 %
(Fach-)Hochschulabschluss:	66,46 %
Abitur/Fachabitur/Matura:	11,18 %
Lehre/Berufsausbildung:	9,23 %
Realschulabschluss:	1,64 %
Hauptschulabschluss:	1,13 %
Keine Angabe:	4,82 %

Bzgl. ihres Berufes gaben 38,36 Prozent der befragten Personen an, als Trainer/Berater/Coach tätig zu sein, 17,64 Prozent waren Führungskräfte, 11,18 Prozent Personalentwickler, 3,38 Prozent Dozenten, 3,18 Prozent Therapeuten, 1,03 Prozent Wissenschaftler, 19,69 Prozent Sonstiges und keine Angabe 5,58 Prozent.

Zu dem beabsichtigten Umfang, nach der Coaching-Weiterbildung als Coach tätig zu werden, gab nur eine Minderheit von 19,2 Prozent an, eine Vollzeit-Tätigkeit als Coach anzustreben, die Mehrheit von 58,6 Prozent beabsichtigte eine Teilzeit-Tätigkeit als Coach (s. Tabelle 30).

**Tabelle 30:** Angestrebter Umfang der Coaching-Tätigkeit nach der Coaching-Weiterbildung (n=975)

Vollzeit-Tätigkeit als Coach beabsichtigt:	19,2 %
Teilzeit-Tätigkeit als Coach beabsichtigt:	58,6 %
Steht noch nicht fest:	12,8 %
Keine Tätigkeit als Coach beabsichtigt:	3,8 %
Keine Angabe:	5,6 %

## 6.7.2 Methode

Die Datenerhebung fand anonym via Fragebogen (s.a. Kapitel 6.7.1) statt, der in einer Papier- und in einer Onlineversion verfügbar war, die beide gleich strukturiert aufgebaut waren. Entsprechend waren die einleitende Instruktion, die Formulierung der Items und ihre Reihenfolge, die Antwortskalierungen und die Angaben zur Person identisch positioniert. In der Papierversion hatte der Fragebogen einen Umfang von vier DIN A4-Seiten, in der Online-Version bestand er aus 20 Abschnitten.

Um eine Datenverzerrung durch manipulatives, mehrfaches Ausfüllen, einseitig undifferenzierte Antworten oder absichtliche Positiv/Negativ-Bewertung zu verhindern bzw. zu reduzieren wurden folgende Maßnahmen eingesetzt:

- Bei der Online-Befragung wurden die Uhrzeiten und IP-Adressen erfasst. Wenn von einer IP-Adresse bzw. in einem bestimmten Zeitraum für nur einen Anbieter mehrfach Fragebögen eingegeben worden wären – was nicht der Fall war –, wäre dies erkannt worden. Entsprechendes gilt, wenn einzelne Personen mehrere Anbieter gezielt positiv oder negativ bewertet hätten.
- Den Coaching-Weiterbildungsanbietern war es durch die offen zugängliche Form der Befragung via Internet nicht möglich, kritische Bewertungen zu unterbinden. Begründete schlechte Bewertungen und gleichzeitig extrem positiven Bewertungen führen zu deutlich sichtbarer Verzerrung der Datenkonsistenz mit entsprechend negativem Einfluss auf die interne Konsistenz (s. Kapitel 6.7.7).
- Um undifferenziert einseitige Antworttendenzen erkennen zu können enthielt der Fragebogen darüber hinaus drei Items mit umgekehrter Polung, die als „Kontrollskalen“ fungierten (vgl. Bortz & Döring, 2002, S. 234): Item 1.5.10 („Die DozentInnen / ReferentInnen sind einseitig auf eine methodische Schule festgelegt.“), 1.6.06 („Ich gehöre einer Sekte an.“) und 1.5.11 (Die DozentInnen / ReferentInnen setzen esoterische Praktiken ein.“). Bei diesen Items ist die Antwort „Trifft sehr zu“ nicht positiv, sondern stellt – im Gegensatz zu 139 weiteren Items im Fragebogen – eine negative Aussage dar. Fragebögen, die eine generalisiert undifferenzierte Antworttendenz erkennen und diese Items offensichtlich unberücksichtigt lassen, konnten so leicht identifiziert und von der Untersuchung ausgeschlossen werden.

Darüber hinaus wurden in dem Fragebogen noch Informationen zur Person abgefragt, um die Stichprobe möglichst präzise beschreiben zu können. Die Angaben zur Person umfassen Geschlecht, Bildungsgrad, Beruf, Arbeitsverhältnis und der gewünschte Umfang an Coaching-Tätigkeit nach der Weiterbildung. Weiterhin wurde offen abgefragt, wie man auf die Coaching-Weiterbildung erstmalig aufmerksam wurde und welche methodischen Grundrichtungen in der Coaching-Weiterbildung deutlich erkennbar waren. Damit sollte sichergestellt werden, dass nur Personen, die tatsächlich eine Coaching-Weiterbildung absolviert haben, den Fragebogen beantworten.

## 6.7.3 Auswertung

Aus den inhaltlichen Voranalysen (s. Kapitel 6.2), den Ergebnissen der Expertenbefragung (s. Kapitel 6.4) und der Experteninterviews (s. Kapitel 6.5) ließ sich der Fragebogen für die Hauptuntersuchung konstruieren. Dieser stellt für sich genommen jedoch kein hinreichend theoretisches begründetes Modell über eine geeignete Struktur zur Erfassung der Qualität von Coaching-Weiterbildungen dar. Um aus den erhobenen Fragebogendaten ein entsprechendes Modell samt Skalen entwickeln zu können, wurden zunächst die Daten von 989 ausgefüllten Fragebögen gesichtet und auf undifferenzierte Antworttendenzen und Auffälligkeiten hin analysiert. Dabei zeigte sich, dass 14 Fragebögen nicht sinnvoll ausgewertet werden konnten, da drei Fragebögen eine einseitig positive Antworttendenz enthielten und elf Fragebögen der Online-Variante keine Coaching-Weiterbildung einschätzten, sondern andere Weiterbildungen<sup>227</sup> beurteilten – somit verblieben die Antworten von 975 befragten Personen für die weitere Analyse.

---

<sup>227</sup> In der Online-Variante des Fragebogens war es freiwillig möglich, den Namen des Weiterbildungsanbieters und der Absolvierten Weiterbildung anzugeben.

Da die Angaben zu den Items 2.6.15 („Wie viel Prozent Theorieanteil hatte die Coaching-Weiterbildung insgesamt?“) und 2.6.16 (Wie viel Prozent Übungs- / Praxisanteil hatte die Coaching-Weiterbildung insgesamt?) präzise antiproportional (umgepolt identisch) waren (s. a. Kapitel 6.6.2), wurde das Item 2.6.15 für die weitere Auswertung nicht berücksichtigt, so dass nur 149 der 150 Items weiter ausgewertet wurden.

Mittels z-Transformation wurden die auswertbaren Daten der verbliebenen 975 befragten Personen standardisiert und anschließend durch eine explorative Faktorenanalyse (engl. explorative factor analysis – EFA) ausgewertet (s. Kapitel 6.7.3.3). Die „gelegentlich unreflektiert“ (Bortz, 1999, S. 499; Bortz & Schuter, 2010, S. 388; vgl. Costello & Osborne, 2005) eingesetzte Hauptkomponentenanalyse (engl. principal components analysis – PCA) dient primär der Komplexitätsreduktion und Datenbeschreibung (vgl. Bühner, 2006, S. 194). Die Hauptachsenanalyse (engl. principal axis factor analysis – PAF) hingegen dient der Aufdeckung latenter Strukturen in der Datenmatrix. Nach Backhaus et al. (2006, S. 292)

„liegt das Ziel der Hauptachsenanalyse in der Erklärung der Varianz der Variablen durch hypothetische Größen (Faktoren), und es ist zwingend eine Unterscheidung zwischen Kommunalitäten und Einzelrestvarianz erforderlich“ (ebenda) [Hervorhebung im Original].

Da für es ein Ziel dieser Untersuchung war, latente Strukturen aufzudecken, um ein Messmodell zur Erfassung der Qualität von Coaching-Weiterbildungen zu entwickeln, wurde daher eine EFA mit Hauptachsenanalyse als Extraktionsmethode eingesetzt (s. Kapitel 6.7.3.3).<sup>228</sup> Dabei wurde Varimax als orthogonales Rotationsverfahren verwendet, um mit Hilfe der EFA Faktoren zu finden, die möglichst unkorreliert sind und eine reproduzierbare Einfachstruktur aufweisen. Die Kommunalitätenschätzung wurde iterativ vorgenommen (s. Kapitel 6.7.3.4.1). Nach der Extraktion der Faktoren und der Festlegung ihrer Anzahl (s. Kapitel 6.7.3.4.2) wurden mit Hilfe der Ergebnisse der Itemanalyse (s. Kapitel 6.7.5) aus den Faktoren Skalen für das resultierende Messmodell „Coaching-Index“ konstruiert (s. Kapitel 6.7.6) und deren Reliabilität anhand von Cronbachs Alpha berechnet (s. Kapitel 6.7.7).<sup>229</sup>

Vor der Durchführung der EFA wurden die 149 erhobenen Variablen der Hauptuntersuchung zunächst auf ihre Eignung für eine Auswertung durch eine EFA geprüft (s. Kapitel 6.7.3.1 und 6.7.3.2). Die dazu notwendigen Berechnungen wurden mit der Software SPSS für Windows 16 durchgeführt.

### 6.7.3.1 Überprüfung der Voraussetzungen

Da aufgrund der verwandten bipolaren Ratingskala und der Zahlenangaben das für die EFA notwendige metrische Skalenniveau bei allen Variablen vorlag, wurde zunächst zur Überprüfung der Normalverteilungsannahme der Kolmogorow-Smirnow-Test mit Signifikanzkorrektur nach Lilliefors und der Shapiro-Wilk-Test angewandt. Die Ergebnisse beider Tests (s. Anhang H) zeigen, dass die vorliegende Verteilung der Daten signifikant von der Normalverteilung abweicht. Allerdings erlaubt die Stichprobengröße von  $n=975$  dessen ungeachtet eine weitere Auswertung mit Hilfe von parametrischen Verfahren (vgl. Bortz & Döring, 2006, S. 218).

Anschließend wurde neben der Berechnung des Kaiser-Meyer-Olkin-Kriteriums (KMO) der Stichprobeneignung der Bartlett-Test auf Sphärizität durchgeführt (s. Tabelle 31) und eine Anti-Image-Korrelationsmatrix berechnet (s. Kapitel 6.7.3.2), um die Eignung der einzelnen Variablen für eine EFA zu prüfen.

Mit einem KMO-Wert von 0,966 (s. Tabelle 31) eignen sich die erhobenen Daten sehr gut für eine Faktorenanalyse (Backhaus et al., 2006, S. 276). Im Bartlett-Test auf Sphärizität zur Überprüfung der signifikanten Abweichung der Korrelationskoeffizienten in der Korrelationsmatrix zeigt sich ein Chi-Quadrat-Wert von 65.160,39 bei 11.026 Freiheitsgraden. Dieser ist hochsignifikant ( $p < 0,001$ ), somit kann die Nullhypothese, dass zwischen den Daten keine Korrelationen bestehen, zurückgewiesen werden.<sup>230</sup>

<sup>228</sup> „Die Entscheidung darüber, ob eine Faktorenanalyse mit Hilfe der Hauptkomponenten- oder der Hauptachsenanalyse durchgeführt werden soll, wird [...] allein durch sach-inhaltliche Überlegungen bestimmt“ (Backhaus et al., 2006, S. 293) [Hervorhebung im Original].

<sup>229</sup> Auf die Validität wird erst nach der Güteprüfung in Kapitel 6.7.2.7 näher eingegangen.

<sup>230</sup> Einschränkung sei darauf hingewiesen, dass der Bartlett-Test bei einer relativ großen Stichprobengröße von  $n=975$  praktisch immer zu einer Abweisung der Nullhypothese führt, da auch sehr kleine Korrelationskoeffizienten signifikant abweichen; ferner setzt der Bartlett-

Anschließend wurde eine tiefergehende Prüfung der Daten auf der Ebene der einzelnen Variablen vorgenommen, um ihre Eignung für eine Faktorenanalyse sicherzustellen.

**Tabelle 31: Ergebnisse KMO- und Bartlett-Test für die Daten der Hauptuntersuchung**

Maß der Stichprobeneignung nach Kaiser-Meyer-Olkin		0,966
Bartlett-Test auf Sphärizität	Ungefähres Chi-Quadrat	65.160,391
	Freiheitsgrade	11.026
	Signifikanz nach Bartlett	0,000

### 6.7.3.2 Überprüfung der Eignung der Variablen

Zur Prüfung der Eignung der einzelnen Variablen für eine EFA wurde das Measure of Sampling Adequacy (MSA) verwendet (Kaiser, 1970), welche sich an das KMO-Maß anlehnt und sich aus den Korrelationen und Partialkorrelationen jeweils einer Variable mit allen anderen Variablen berechnet. Der MSA-Koeffizient einer Variablen zeigt daher an, in welchem Ausmaß sie zu den restlichen Variablen passt, um faktorenanalytisch ausgewertet zu werden (Guttman, 1953).

Ein variablenspezifischer MSA-Wert unterhalb von 0,6 gilt im Hinblick auf die Eignung für die explorative Faktorenanalyse als „kläglich“ (Backhaus et al., 2006, S. 276). Entsprechend zu dem Schwellenwert für die gesamte Anti-Image-Korrelationsmatrix von 0,8 wurde dieser Wert hier ebenfalls als Schwellenwert für das variablenspezifische MSA-Kriterium angelegt.<sup>231</sup> Die MSA-Koeffizienten der 149 erfassten Variablen liegen in der Anti-Image-Korrelationsmatrix, die die negativen Partialkorrelationen der Variablen enthält, in einem Bereich von 0,577 bis 0,986 (s. Anhang I). Unter dem Schwellenwert von 0,8 lagen insgesamt acht Variablen.

Daher wurden die folgenden acht Items

- 1.6.07 („Ich bin weitgehend frei von psychischen Beeinträchtigungen“; MSA: 0,577),
- 3.3.01 („Alter“ [in Jahren]; MSA: 0,617),<sup>232</sup>
- 3.3.02 („Berufserfahrung“ [in Jahren]; MSA: 0,629),
- 1.6.04 („Ich hatte zu Beginn der Weiterbildung bereits umfassende Beratungskompetenz und -erfahrung“; MSA: 0,662),
- 1.208 („Wie teuer ist die Coaching-Weiterbildung (Nettopreis ohne Umsatzsteuer; ohne Fahrt- und Übernachtungskosten)?“; MSA: 0,711),
- 1.210 („Über welchen Zeitraum erstreckte sich die Coaching-Weiterbildung von Anfang bis Ende?“; MSA: 0,705),
- 1.6.03 („Ich hatte zu Beginn der Weiterbildung bereits umfassende Berufs- / Organisationserfahrung“; MSA: 0,727) und
- 1.6.07 („Ich gehöre einer Sekte an.“ [umgepolt]; MSA: 0,764)

---

Test eine Normalverteilung der Daten voraus, die hier nicht gegeben ist, für eine Faktorenanalyse aber nicht zwingend notwendig ist (Backhaus et al., 2006, S. 273; vgl. Bühner, 2006, S. 196).

<sup>231</sup> Kaiser und Rice (1974, S. 111 ff., zitiert nach Backhaus et al., 2006, S. 276) schlagen für die gesamte Anti-Image-Korrelationsmatrix einen Schwellenwert von 0,80 zur Durchführung einer Faktorenanalyse als wünschenswert vor. MSA-Werte erlauben aber ebenso auf der Ebene einzelner Variablen eine Einschätzung zur Eignung für eine Faktorenanalyse (variablenspezifisches MSA-Kriterium). Werte  $\geq 0,9$  gelten als „marvelous“ (erstaunlich),  $\geq 0,8$  „meritorious“ (verdienstvoll),  $\geq 0,7$  „middling“ (ziemlich gut),  $\geq 0,6$  „mediocre“ (mittelmäßig),  $\geq 0,5$  „miserable“ (kläglich) und  $< 0,5$  gilt als „unacceptable“ (kläglich) (vgl. Weiber & Mühlhaus, 2013, S. 132 f.; 144). Backhaus et al. (2006, S. 310) empfehlen, Variablen „sukzessive auszuschließen [...], bis alle variablenspezifischen MSA-Kriterien größer als 0,5 sind.“

<sup>232</sup> Im Anhang I2 findet sich eine Übersicht der Korrelation des Alters mit den anderen Variablen. Das Alter korreliert mit .731 mit der Berufserfahrung, mit .324 mit der Berufs-/Organisationserfahrung vor dem Beginn der Weiterbildung und mit .320 mit der vorhandenen Beratungskompetenz und -erfahrung. Acht weitere Korrelationen liegen deutlich unter .2, der Rest liegt überwiegend deutlich unter .1.

schrittweise entfernt und im Rahmen der weiteren, folgend beschriebenen Analysen nicht weiter berücksichtigt (vgl. Backhaus et al., 2006, S. 276). Im Ergebnis sind daher von den ursprünglich erfassten 149 Variablen die verbleibenden 141 in die weiteren Analysen eingegangen.<sup>233</sup>

### 6.7.3.3 Explorative Faktorenanalyse

Mit den 141 Variablen wurde eine explorativen Faktorenanalyse mit der Hauptachsenanalyse als Extraktionsmethode und Varimax als Rotationsmethode gerechnet (s. Tabelle 33).

Vor der Durchführung der Faktorenanalyse wurden die fehlenden Werte (missing values) in dem Datensatz analysiert. Da nur diejenigen 975 Fragebögen in den Datensatz eingingen, die zu mindestens 60 Prozent ausgefüllt waren, fehlten in dem Datensatz nur 4,39 Prozent der Daten. Ein systematischer Effekt, der zu fehlenden Angaben führte, war dabei nicht zu erkennen, so dass sie als missing completely at random (MCAR) (Rubin, 1976) gesehen werden können. Als Imputationsschätzer wurde daher das arithmetische Mittel verwendet, zumal schon bedingt durch die geringe Menge an fehlenden Werten dadurch kaum ein wesentlicher verzerrender Effekt anzunehmen war. Anschließend wurden die Daten z-transformiert, um eine standardisierte Datenmatrix zu erhalten, die die Grundlage für die EFA bildete.

#### 6.7.3.3.1 Kommunalitätenschätzung

Die Kommunalität  $h^2$  einer Variablen ist die Summe der quadrierten Faktorladungen einer Variablen über alle Faktoren und kann theoretisch einen Maximalwert von 1 erreichen. Dieser Maximalwert würde bedeuten, dass die Varianz einer Variablen komplett durch die Faktoren aufgeklärt wird. Schon aufgrund des explorativen Ansatzes der hier gewählten Methodik war davon im vorliegenden Fall nicht auszugehen, so dass eine Restvarianz – bedingt durch Messfehler oder andere beeinflussende Größen – den Maximalwert der Kommunalität entsprechend reduziert (Backhaus et al., 2006, S. 289 ff., 312 ff.; Bortz, 1989, S. 625). Da die Werte der Kommunalitäten mit dem Extraktionsverfahren der Faktorenanalyse zusammenhängen und hier eine Hauptachsenanalyse angestrebt war (s. Kapitel 6.7.3) wurden durch den Iterationsprozess der Hauptachsenanalyse die Schätzwerte der Kommunalitäten extrahiert (s. Tabelle 32).<sup>234</sup>

Im Ergebnis zeigt sich, dass 48 Items Kommunalitäten unterhalb eines Wertes von 0,5 aufweisen und 93 Items oberhalb von 0,5 liegen. Dementsprechend zeigt sich in der rotierten Faktorenmatrix (s. Tabelle 34), dass viele der Items mit geringer Kommunalität keine hohen Ladungen in der gefundenen Faktorenstruktur aufweisen und somit von dieser nicht bzw. nur in geringem Ausmaß repräsentiert werden (s. Kapitel 6.7.3.4.2).

Aufgrund der Stichprobengröße von  $n=975$  und der Anzahl von 141 Items wurde an dieser Stelle jedoch auf einen Ausschluss von Items mit geringer Kommunalität verzichtet<sup>235</sup>, da die „Stabilität der Faktorenlösung mit wachsender Stichprobengröße“ zunimmt (Bühner, 2011, S. 345). Selbst eine geringe Kommunalität von 0,2 kann z. B. bei einer Stichprobengröße von 260 und sechs Items pro Faktor zu einer ausgezeichneten Lösung führen (ebenda).<sup>236</sup> Zudem werden die Faktorladungen bei vielen Items kaum noch von den ermittelten Kommunalitäten nennenswert beeinflusst (Guttman, 1953). Zur Lösung des Kommunalitätenproblems – also der Schätzung bei unbekannter Anzahl der gemeinsamen Faktoren und der gemeinsamen Varianzen – verweist Bortz (1999, S. 542) auf die bereits in Kapitel 6.7.3.2 vorgenommene Anti-Image-Analyse.

<sup>233</sup> Die drei negativ wertenden Items 1.5.10 („Die DozentInnen / ReferentInnen sind einseitig auf eine methodische Schule festgelegt.“), 1.5.11 „Die DozentInnen / ReferentInnen setzen esoterische Praktiken ein.“) und 1.6.06 („Ich gehöre einer Sekte an.“) wurden vor der Datenanalyse umgepolt, so dass höhere Werte auch hier positive Aussagen darstellen.

<sup>234</sup> Eine Tabelle mit den anfänglichen und extrahierten Kommunalitäten der Items aufsteigend sortiert nach extrahierter Kommunalität findet sich im Anhang J.

<sup>235</sup> Kopp und Lois (2014, S. 93) empfehlen den Ausschluss von Variablen mit geringer Kommunalität zu erwägen, um mögliche Ergebnisverzerrungen zu vermeiden.

<sup>236</sup> Dies gilt für Maximum-Likelihood-Faktorenanalysen mit Varimax-Rotation ((Bühner, 2011, S. 345).



**Tabelle 32: Anfängliche und extrahierte Kommunalitäten der Items**

Item	Beschreibung (gekürzt)	$h^2$ anfänglich	$h^2$ extrahiert
1.1.01	Die Seminar-/Übungsräume ermöglichten ein angenehmes Arbeiten ohne äußere Störeinflüsse.	,554	,560
1.1.02	Die technische Ausstattung der Räume war gut.	,590	,564
1.1.03	Die Raumgröße und Anzahl der Räume waren angemessen.	,573	,577
1.1.04	Die Beheizung/Klimatisierung der Räume war gut.	,575	,559
1.1.05	Die Beleuchtung der Räume war gut.	,575	,582
1.1.06	Die Stühle und Tische in den Räumen ermöglichten ein angenehmes Arbeiten.	,523	,524
1.1.07	Die Verpflegung war gut.	,342	,311
1.1.08	Es waren genügend Visualisierungsmaterialien (z. B. Flip-Charts) vorhanden.	,576	,556
1.1.09	Die Unterlagen/Dokumentation, Handouts, Infotexte, Fotoprotokolle waren gut.	,553	,569
1.1.10	Bücher und Artikel konnten während der Coaching-Weiterbildung eingesehen werden.	,411	,404
1.1.11	Es war ein Austausch per E-Mail mit den DozentInnen/ReferentInnen möglich.	,418	,374
1.2.01	Die Teilnahmebedingungen und die Kosten der Weiterbildung sind für mich klar und nachvollziehbar.	,512	,493
1.2.02	Alle Termine fanden wie vereinbart statt.	,395	,325
1.2.03	Ich habe/kann ein Zertifikat von einer relevanten Professionsgemeinschaft erhalten.	,293	,268
1.2.09	Stundenumfang der Coaching-Weiterbildung (Zeitstunden / Präsenzstunden / ohne Eigenarbeit).	,333	,300
1.3.01	Image des Coaching-Weiterbildungsanbieters: Kompetent	,727	,708
1.3.02	Image des Coaching-Weiterbildungsanbieters: Praxisorientiert	,628	,606
1.3.03	Image des Coaching-Weiterbildungsanbieters: Seriös und vertrauenswürdig	,728	,735
1.3.04	Image des Coaching-Weiterbildungsanbieters: Erfahren	,689	,694
1.3.05	Image des Coaching-Weiterbildungsanbieters: Fair	,716	,697
1.3.06	Image des Coaching-Weiterbildungsanbieters: Sympathisch	,696	,666
1.3.07	Image des Coaching-Weiterbildungsanbieters: Innovativ	,715	,716
1.3.08	Image des Coaching-Weiterbildungsanbieters: Flexibel	,688	,690
1.3.09	Image des Coaching-Weiterbildungsanbieters: Umfangreich im Angebot	,608	,625
1.4.01	Positiv wahrgenommene Marketing-Aktivität: Informations-/Werbebrochüren	,447	,447
1.4.02	Positiv wahrgenommene Marketing-Aktivität: Wiedererkennbares Logo	,514	,598
1.4.03	Positiv wahrgenommene Marketing-Aktivität: Eigener Internet-Auftritt	,426	,473
1.4.04	Positiv wahrgenommene Marketing-Aktivität: Eigener Newsletter	,340	,280
1.4.05	Positiv wahrgenommene Marketing-Aktivität: Öffentliche Vorträge und Informationsveranstaltungen	,427	,419
1.4.06	Positiv wahrgenommene Marketing-Aktivität: Kooperationen mit anderen Weiterbildungseinrichtungen	,423	,429
1.4.07	Positiv wahrgenommene Marketing-Aktivität: Empfehlungen	,386	,380
1.4.08	Positiv wahrgenommene Marketing-Aktivität: Empfehlungen durch KollegInnen des Anbieters	,402	,425
1.4.09	Positiv wahrgenommene Marketing-Aktivität: Hinweise auf Möglichkeit zum Zertifikatserwerb	,420	,387
1.4.10	Positiv wahrgenommene Marketing-Aktivität: Publikationen in Fachzeitschriften.	,400	,367
1.5.08	Die DozentInnen / ReferentInnen haben bereits zahlreiche Coaching-Weiterbildungen geleitet.	,487	,489
1.5.09	Die DozentInnen / ReferentInnen verfügen über umfassende Branchenkenntnisse.	,576	,609
1.5.10	Die DozentInnen / ReferentInnen sind einseitig auf eine methodische Schule festgelegt. (umgepolt)	,333	,363
1.5.11	Die DozentInnen / ReferentInnen setzen esoterische Praktiken ein. (umgepolt)	,226	,102
1.5.12	Die DozentInnen / ReferentInnen verfügen über praktische Erfahrung in der Arbeit als Coach.	,561	,524
1.5.13	Die DozentInnen / ReferentInnen sind vertrauenswürdig und authentisch.	,732	,695
1.5.14	Die DozentInnen / ReferentInnen verfügen über Lebenserfahrung und persönliche Reife.	,687	,650
1.5.15	Die DozentInnen / ReferentInnen verfügen über psychologisches Wissen.	,504	,483
1.5.16	Die DozentInnen / ReferentInnen verfügen über pädagogisches und didaktisches Können.	,663	,654
1.5.17	Die DozentInnen / ReferentInnen verfügen über Beobachtungsgabe.	,671	,668
1.5.18	Die DozentInnen / ReferentInnen verfügen über diagnostische Kompetenzen.	,642	,615
1.5.19	Die DozentInnen / ReferentInnen verfügen über Kommunikationsfähigkeiten.	,701	,678
1.5.20	Die DozentInnen / ReferentInnen verfügen über Konfliktbewältigungsfähigkeiten.	,709	,670

$h^2$  = Kommunalität; Extraktionsmethode: Hauptachsenfaktorenanalyse

Fortsetzung nächste Seite

**Tabelle 32: Anfängliche und extrahierte Kommunalitäten der Items (Forts.)**

Item	Beschreibung (gekürzt)	$h^2$ anfänglich	$h^2$ extrahiert
1.5.21	Die DozentInnen / ReferentInnen verfügen über Beziehungsgestaltungskompetenzen.	,725	,692
1.5.22	Die DozentInnen / ReferentInnen verfügen über Selbstreflexion.	,693	,674
1.5.23	Die DozentInnen / ReferentInnen verfügen über kognitive Fähigkeiten.	,597	,562
1.5.24	Die DozentInnen / ReferentInnen verfügen über Moderations- und Präsentationsfähigkeiten.	,610	,590
1.5.25	Die DozentInnen / ReferentInnen sind rhetorisch gewandt.	,562	,519
1.5.26	Die DozentInnen / ReferentInnen waren in der Weiterbildung stets gut vorbereitet.	,614	,561
1.5.27	Die DozentInnen / ReferentInnen sind in ihrer Vorgehensweise während der Weiterbildung flexibel.	,631	,587
1.6.02	Ich absolvierte die Weiterbildung freiwillig.	,376	,351
1.6.05	Ich war zur Mitarbeit bereit.	,357	,341
1.6.08	Meine Selbstregulationsfähigkeit ist funktionstüchtig.	,256	,189
1.6.09	Ich war motiviert, neue Methoden kennenzulernen und anzuwenden.	,335	,332
2.1.01	Es wurden die Rahmenbedingungen geklärt bzgl. der Dauer der gesamten Weiterbildung.	,700	,713
2.1.02	Es wurden die Rahmenbedingungen geklärt bzgl. der Preise/Kosten.	,744	,846
2.1.03	Es wurden die Rahmenbedingungen geklärt bzgl. der Nebenkosten (z. B. für Zertifikate).	,494	,483
2.1.04	Es wurden die Rahmenbedingungen geklärt bzgl. der Kosten für Unterkunft und Verpflegung.	,434	,454
2.1.05	Es wurden die Rahmenbedingungen geklärt bei Abbruch durch Veranstalter / Absage durch mich.	,444	,401
2.1.06	Es wurden mit mir die Rahmenbedingungen geklärt bzgl. der der Lerninhalte.	,672	,659
2.1.07	Es wurden mit mir die Rahmenbedingungen geklärt bzgl. der der eingesetzten Methoden.	,807	,835
2.1.08	Es wurden mit mir die Rahmenbedingungen geklärt bzgl. der Arbeitsweise und Didaktik.	,806	,825
2.2.01	Die DozentInnen/ReferentInnen machten sich ein genaues Bild von mir (z. B. durch Fragebögen)	,549	,542
2.2.02	Es wurde geklärt, welche Erwartungen ich an die Weiterbildung stelle.	,640	,704
2.2.03	Es wurde geklärt, welche Erwartungen an mich gestellt werden.	,659	,706
2.2.04	Es wurde geklärt, welche Ziele durch die Weiterbildung erreichbar sind.	,629	,584
2.2.05	Ich konnte mich vorab über die Qualifikation der DozentInnen/ReferentInnen informieren.	,477	,433
2.3.02	Ich erhielt bei Fragen zum Vorgehen klare und nachvollziehbare Antworten.	,641	,582
2.3.03	Ich durfte in der Weiterbildung Fehler begehen.	,489	,448
2.3.04	Ich war in der Weiterbildung stets lern- und veränderungsbereit.	,488	,527
2.3.05	Ich konnte in der Weiterbildung Schwächen eingestehen.	,591	,586
2.3.06	Ich konnte in der Weiterbildung erlebnisorientiert arbeiten und Emotionen zulassen.	,647	,657
2.3.07	Ich konnte in der Weiterbildung zielorientiert arbeiten.	,637	,624
2.3.08	Ich fühlte mich in der Weiterbildung wohl.	,687	,655
2.3.09	Die Arbeitsfähigkeit in den Gruppen war hoch.	,609	,554
2.3.10	Ich konnte die Inhalte und Methoden der Weiterbildung mitbestimmen.	,414	,351
2.3.11	Ich konnte eigene Anliegen u. Erfahrungen einbringen und hatte die Möglichkeit, daran zu arbeiten.	,572	,549
2.3.12	Es wurden konkrete Coaching-Sitzungen geübt.	,552	,507
2.3.13	Das Ende der Weiterbildung war gut vorbereitet.	,547	,457
2.4.01	Das Verhältnis der DozentInnen zu den TeilnehmerInnen war geprägt durch konstruktive Zusammenarbeit.	,799	,765
2.4.02	Das Verhältnis der DozentInnen zu den TeilnehmerInnen war geprägt durch Vertrauen und Akzeptanz.	,852	,853
2.4.03	Das Verhältnis der DozentInnen zu den TeilnehmerInnen war geprägt durch Offenheit und Ehrlichkeit.	,830	,828
2.4.04	Das Verhältnis der DozentInnen zu den TeilnehmerInnen war geprägt durch Sympathie und persönliche Passung.	,773	,758
2.4.05	Das Verhältnis der DozentInnen zu den TeilnehmerInnen war geprägt durch Gleichwertigkeit.	,692	,645
2.4.06	Das Verhältnis der DozentInnen zu den TeilnehmerInnen war geprägt durch Wertschätzung.	,785	,753
2.5.01	Das Verhältnis der TeilnehmerInnen untereinander war geprägt durch konstruktive Zusammenarbeit.	,758	,746
2.5.02	Das Verhältnis der TeilnehmerInnen untereinander war geprägt durch Vertrauen und Akzeptanz.	,840	,839
2.5.03	Das Verhältnis der TeilnehmerInnen untereinander war geprägt durch Offenheit und Ehrlichkeit.	,817	,817

$h^2$  = Kommunalität; Extraktionsmethode: Hauptachsenfaktorenanalyse

Fortsetzung nächste Seite

**Tabelle 32: Anfängliche und extrahierte Kommunalitäten der Items (Forts.)**

Item	Beschreibung (gekürzt)	$h^2$ anfänglich	$h^2$ extrahiert
2.5.04	Das Verhältnis der TeilnehmerInnen untereinander war geprägt durch Sympathie u. pers. Passung.	,764	,746
2.5.05	Das Verhältnis der TeilnehmerInnen untereinander war geprägt durch Gleichwertigkeit	,731	,697
2.5.06	Das Verhältnis der TeilnehmerInnen untereinander war geprägt durch Wertschätzung	,791	,770
2.6.07	Die vorgestellten Methoden waren transparent und erklärbar.	,629	,611
2.6.08	Die Methoden passten zu den TeilnehmerInnen.	,544	,517
2.6.09	Den TeilnehmerInnen wurde eine angemessene Haltung für den Einsatz von Methoden vermittelt.	,647	,618
2.6.10	Die Weiterbildung war abwechslungsreich gestaltet.	,641	,622
2.6.11	Eine weiterbildungsbegleitende Supervision der TeilnehmerInnen wurde angeboten.	,490	,492
2.6.12	Es wurde während und am Ende der Weiterbildung ein Fazit gezogen.	,507	,446
2.6.16n	Wie viel Prozent Übungs-/Praxisanteil hatte die Coaching-Weiterbildung insgesamt?	,313	,257
2.7.01	Meine Coachings wurden während oder nach der Weiterbildung supervidiert.	,542	,576
2.7.02	Ich musste begleitend zur Weiterbildung eigene Coaching-Fälle durchführen.	,635	,640
2.7.03	Ich musste meine Coaching-Fälle schriftlich dokumentieren.	,609	,660
2.7.04	Ich musste während der Weiterbildung Coaching-Situationen üben.	,517	,472
2.7.05	In Übungsgruppen fand ein gemeinsames Arbeiten und Erfahrungsaustausch statt.	,471	,413
2.7.06	Zwischen den Abschnitten der Weiterbildung musste ich „Hausaufgaben“ erledigen.	,483	,456
2.7.07	Ich musste Coaching-Demonstrationen durchführen.	,480	,455
2.7.08	Ich musste eine Abschluss-Arbeit erstellen.	,459	,415
3.1.01	Erfolgreiche Vermittlung der Methode: Gestaltung von Coach-Klient-Beziehungen	,585	,584
3.1.02	Erfolgreiche Vermittlung der Methode: Reflexion anregen	,615	,595
3.1.03	Erfolgreiche Vermittlung der Methode: Aktives Zuhören	,639	,685
3.1.04	Erfolgreiche Vermittlung der Methode: Fragetechniken	,572	,559
3.1.05	Erfolgreiche Vermittlung der Methode: Feedback geben	,587	,583
3.1.06	Erfolgreiche Vermittlung der Methode: Analysieren des Klientenumfeldes	,541	,540
3.1.07	Erfolgreiche Vermittlung der Methode: Bedeutungen klären	,594	,580
3.1.08	Erfolgreiche Vermittlung der Methode: Unterstützung geben/Entlastungen schaffen	,534	,498
3.1.09	Erfolgreiche Vermittlung der Methode: Konfliktlösung	,539	,496
3.1.10	Erfolgreiche Vermittlung der Methode: Reframing	,422	,384
3.1.11	Erfolgreiche Vermittlung der Methode: Unterstützung geben bei Entscheidungsfindungen	,503	,492
3.1.12	Erfolgreiche Vermittlung der Methode: Visualisieren von komplexen Zusammenhängen	,498	,449
3.1.13	Erfolgreiche Vermittlung der Methode: Trainieren/Simulieren (z. B. mit Hilfe von Rollenspielen)	,505	,499
3.1.14	Erfolgreiche Vermittlung der Methode: Arbeitsvorschläge machen	,568	,610
3.1.15	Erfolgreiche Vermittlung der Methode: Konfrontativ arbeiten	,511	,482
3.1.16	Erfolgreiche Vermittlung der Methode: Ziele setzen	,521	,511
3.2.01	Am Ende der Weiterbildung ist mir der Transfer des Wissens in die praktische Arbeit möglich.	,658	,626
3.2.02	Am Ende der Weiterbildung kann ich eigenständig Coachings durchführen und als Coach arbeiten.	,620	,634
3.2.03	Am Ende der Weiterbildung bin ich in ein Netzwerk eingebunden.	,422	,370
3.2.04	Am Ende der Weiterbildung weiß ich, mit welchen Klienten und Methoden ich arbeiten kann.	,623	,643
3.2.05	Am Ende der Weiterbildung hat sich mein Handlungsrepertoire erweitert und flexibilisiert.	,670	,625
3.2.06	Am Ende der Weiterbildung hat sich meine Problemlösekompetenz deutlich gesteigert.	,629	,580
3.2.07	Am Ende der Weiterbildung habe ich ein eigenes Coaching-Konzept entwickelt.	,486	,482
3.2.08	Am Ende der Weiterbildung ist meine Selbstreflexionsfähigkeit ausgeprägter	,731	,760
3.2.09	Am Ende der Weiterbildung handele und denke ich bewusster.	,732	,775
3.2.10	Am Ende der Weiterbildung bin ich mir berufl. u. privat neuer Aspekte über mich bewusst geworden	,607	,630
3.2.11	Am Ende der Weiterbildung fühle ich mich für ein gesundes Berufsleben und Berufsentwicklung bereit	,552	,517
3.2.12	Am Ende der Weiterbildung schätze ich die Kosten als angemessen und lohnend ein.	,731	,713
3.2.13	Am Ende der Weiterbildung schätze ich den zeitlichen Aufwand als angemessen und lohnend ein.	,748	,760
3.2.14	Am Ende der Weiterbildung kann und werde ich die Coaching-Weiterbildung weiterempfehlen.	,787	,780
3.2.15	Gesamtzufriedenheit insgesamt mit der Coaching-Weiterbildung	,759	,743

$h^2$  = Kommunalität; Extraktionsmethode: Hauptachsenfaktorenanalyse

### 6.7.3.4.2 Anzahl der Faktoren

Klassische Abbruchkriterien zur Festlegung der Anzahl der Faktoren (Backhaus et al., 2006, S. 314) waren im vorliegenden Fall nicht hilfreich: Da eine sehr große Zahl von 27 Faktoren einen Eigenwert  $\geq 1$  aufweist, überschätzte das Kaiser-Guttman-Kriterium vermutlich die Anzahl der relevanten Faktoren (vgl. Bortz, 1999, S. 528). Tabelle 33 gibt einen Überblick zu den mit Hilfe der EFA gefundenen Faktoren, ihren Eigenwerten und den Anteilen an aufgeklärter Varianz.

**Tabelle 33: Erklärte Gesamtvarianz der Faktorenanalyse (n=975)**

Faktor	Anfängliche Eigenwerte			Extrahierte Summen von quadrierten Ladungen			Rotierte Summen von quadrierten Ladungen		
	Gesamtsumme	% der Varianz	Kumulativ %	Gesamtsumme	% der Varianz	Kumulativ %	Gesamtsumme	% der Varianz	Kumulativ %
1	38,947	27,622	27,622	38,570	27,355	27,355	23,524	16,684	16,684
2	6,146	4,359	31,980	5,723	4,059	31,414	6,048	4,289	20,973
3	4,324	3,067	35,047	4,012	2,845	34,259	4,804	3,407	24,379
4	3,700	2,624	37,671	3,252	2,307	36,566	4,303	3,052	27,431
5	3,140	2,227	39,898	2,727	1,934	38,500	3,428	2,431	29,863
6	2,912	2,066	41,963	2,446	1,735	40,235	3,227	2,289	32,151
7	2,654	1,883	43,846	2,240	1,589	41,823	2,978	2,112	34,263
8	2,544	1,804	45,650	2,066	1,465	43,288	2,946	2,089	36,353
9	2,153	1,527	47,178	1,741	1,235	44,523	2,930	2,078	38,431
10	2,106	1,494	48,671	1,655	1,174	45,697	2,691	1,908	40,339
11	1,836	1,302	49,973	1,447	1,026	46,723	2,166	1,537	41,876
12	1,793	1,272	51,245	1,391	,987	47,710	1,946	1,380	43,256
13	1,737	1,232	52,477	1,305	,926	48,636	1,816	1,288	44,544
14	1,609	1,141	53,618	1,138	,807	49,443	1,747	1,239	45,784
15	1,556	1,104	54,722	1,113	,789	50,232	1,694	1,202	46,985
16	1,496	1,061	55,783	1,015	,720	50,952	1,638	1,162	48,147
17	1,417	1,005	56,788	,969	,687	51,639	1,533	1,087	49,234
18	1,360	,965	57,753	,865	,614	52,253	1,520	1,078	50,312
19	1,286	,912	58,665	,794	,563	52,816	1,195	,848	51,160
20	1,215	,862	59,527	,767	,544	53,360	1,181	,838	51,998
21	1,191	,845	60,372	,756	,536	53,896	1,084	,768	52,766
22	1,166	,827	61,199	,711	,504	54,400	1,052	,746	53,512
23	1,133	,803	62,002	,695	,493	54,893	1,037	,736	54,248
24	1,090	,773	62,775	,623	,442	55,335	,928	,658	54,906
25	1,065	,755	63,531	,574	,407	55,742	,831	,589	55,495
26	1,045	,741	64,272	,532	,377	56,119	,714	,507	56,002
27	1,037	,736	65,007	,510	,361	56,481	,675	,479	56,481
28	,995	,706	65,713						

Extraktionsmethode: Hauptachsenfaktorenanalyse. Rotationsmethode: Varimax.

Der Scree-Test zeigte nach acht Faktoren einen leichten Abfall, nach dem die Funktion in ihren linearen Teil übergeht (s. Abbildung 15). Guadagnoli und Velicer (1988, S. 265 ff.; vgl. Bortz & Schuster, 2010, S. 396 f., 422) empfehlen für eine begründete Interpretation eines Faktors, dass – unabhängig von der Stichprobengröße –

dieser mindestens vier Items mit einer Faktorladung größer als 0,60 aufweisen sollte.<sup>237</sup> Entsprechendes gilt, wenn ein Faktor zehn Items mit Ladungen größer als 0,40 aufweist. Laden weniger als zehn Item mit größer als 0,40 auf einen Faktor, wird eine Interpretation nur empfohlen, wenn die Stichprobenzahl 300 übersteigt (ebenda). Dieses Kriterium bot sich in der vorliegenden Studie an, weil auf dieser Grundlage Faktoren mit mindestens vier untereinander korrelierenden und von anderen Faktoren relativ unabhängigen Items gefunden werden können, die jeweils zu Fragebogenskalen zusammengefasst werden können.

Bei der Stichprobengröße von  $n=975$  zeigte sich nach diesen Kriterien, dass bis einschließlich Faktor 12 eine plausible und inhaltlich gut interpretierbare Varimax-rotierte Faktorenlösung erstellt werden konnte. Auf Faktor 12 fanden sich allerdings nur drei inhaltlich gut interpretierbare Items mit Ladungen größer als 0,5 – davon zwei Items größer als 0,6.<sup>238</sup> Bei Extraktion von 13, 14 und 15 Faktoren laden nur noch auf zwei Items größer als 0,50 und unterschreiten damit das Minimum von mindestens drei Items pro Faktor (Bühner, 2006, S. 192; Homburg et al., 2008, S. 282), der 16. Faktor hat nur noch ein Item mit einer Faktorladung größer als 0,50. Insgesamt erschien daher eine Festlegung auf zwölf Faktoren pragmatisch sinnvoll.<sup>239</sup>

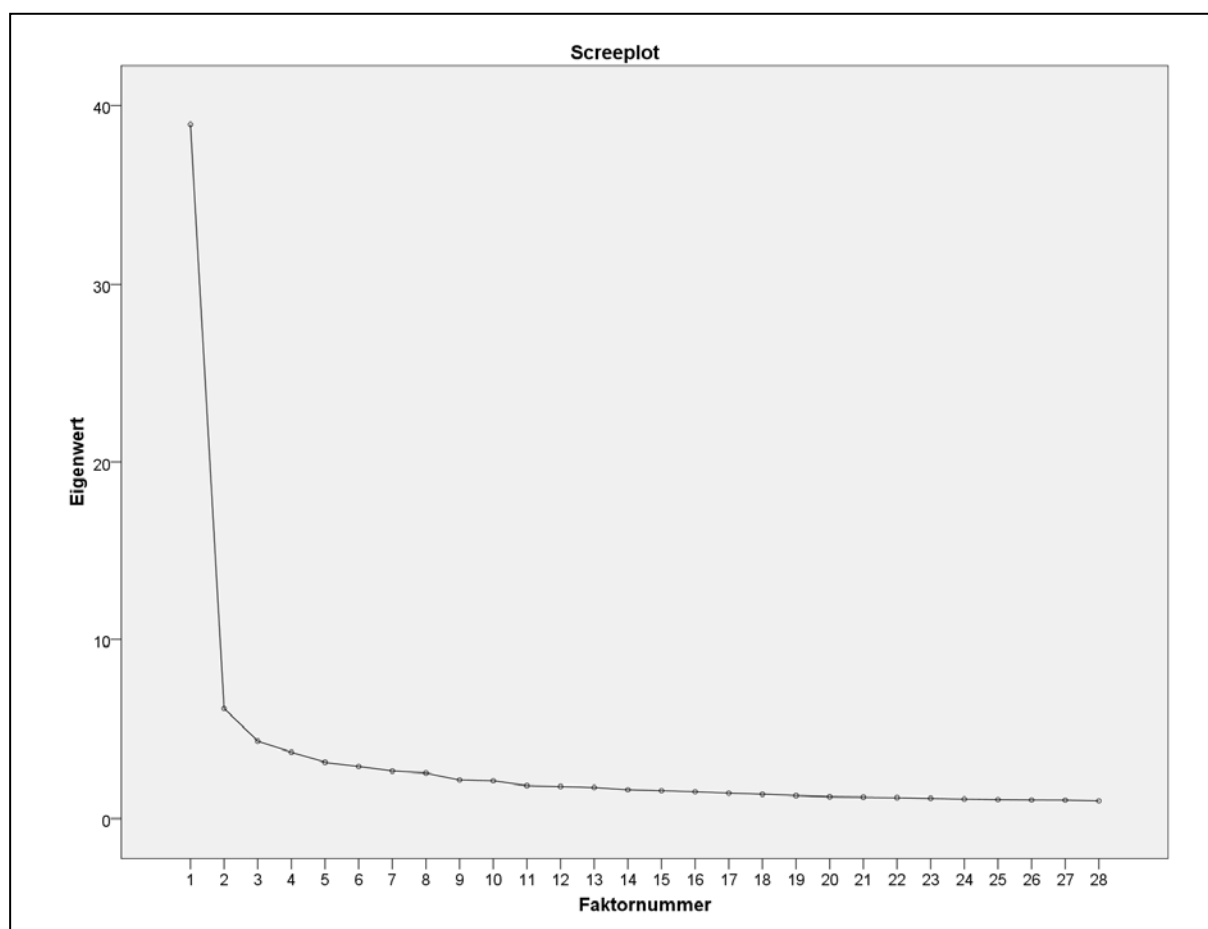


Abbildung 15: Eigenwertefunktion zum Screeplot ( $n=975$ )

In einem auf zwölf Faktoren begrenzten Modell lassen sich insgesamt 85 Items identifizieren (s. Tabelle 34), die den Grenzwert für die Faktorladung von  $\geq 0,5$  einhalten (vgl. Backhaus et al., 2006, S. 295, 331). In der rotierten Faktormatrix zeigt sich eine Einfachstruktur (s. Tabelle 34), d.h. die Items laden immer nur auf einem Faktor bedeutsam hoch (Backhaus et al., 2006, S. 331).

<sup>237</sup> Costello und Osborne (2005, S. 5) führen auf der Basis einer Überprüfung von über 1700 Studien, in denen eine EFA eingesetzt wurde, dazu aus: „A factor with fewer than three items is generally weak and unstable; 5 or more strongly loading items (.50 or better) are desirable and indicate a solid factor. With further research and analysis it may be possible to reduce the item number and maintain a strong factor; if there is a very large data set.“

<sup>238</sup> Backhaus et al. (2006, S. 299, 331) weisen auf die Konvention hin, bei der Interpretation von Faktoren nur Faktorladungen  $\geq 0,5$  zu verwenden.

<sup>239</sup> „Oberster Maßstab für die Anzahl der zu extrahierenden Faktoren ist, dass sinnvoll zu interpretierende Faktoren daraus resultieren“ (Bühner, 2006, S. 210).

**Tabelle 34: Rotierte Faktorenmatrix mit Faktorladungen  $\geq 0,50$  (sortiert nach Items)**

Item	Inhalt (gekürzt)	Faktor											
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.1.01	Seminarräume ermöglichten angenehmes Arbeiten ohne Störeinflüsse.				,665								
1.1.02	Die technische Ausstattung der Räume war gut.				,692								
1.1.03	Die Raumgröße und Anzahl der Räume waren angemessen.				,681								
1.1.04	Die Beheizung/Klimatisierung der Räume war gut.				,705								
1.1.05	Die Beleuchtung der Räume war gut.				,711								
1.1.06	Stühle u. Tische in den Räumen ermöglichten angenehmes Arbeiten.				,676								
1.1.08	Es waren genügend Visualisierungsmaterialien vorhanden.				,514								
1.3.01	Image des Anbieters: Kompetent	,675											
1.3.02	Image des Anbieters: Praxisorientiert	,568											
1.3.03	Image des Anbieters: Seriös und vertrauenswürdig	,703											
1.3.04	Image des Anbieters: Erfahren	,628											
1.3.05	Image des Anbieters: Fair	,732											
1.3.06	Image des Anbieters: Sympathisch	,701											
1.3.07	Image des Anbieters: Innovativ	,661											
1.3.08	Image des Anbieters: Flexibel	,642											
1.4.01	Marketingaktivitäten: Informations-/Werbebrochüren												,530
1.4.02	Marketingaktivitäten: Wiedererkennbares Logo												,684
1.4.03	Marketingaktivitäten: Eigener Internet-Auftritt												,624
1.4.05	Marketingaktivitäten: Öffentliche Vorträge und Infoveranstaltungen										,540		
1.4.06	Marketingaktivitäten: Kooperationen mit anderen Weiterbildungseinrichtungen										,616		
1.4.08	Marketingaktivitäten: Empfehlungen durch KollegInnen des Anbieters										,558		
1.4.10	Marketingaktivitäten: Publikationen des Weiterbildungsanbieters										,516		
1.5.13	Die DozentInnen sind vertrauenswürdig und authentisch.	,729											
1.5.14	Die DozentInnen verfügen über Lebenserfahrung und persönliche Reife.	,683											
1.5.15	Die DozentInnen verfügen über psychologisches Wissen.	,554											
1.5.16	Die DozentInnen verfügen über pädagogisches u. didaktisches Können.	,691											
1.5.17	Die DozentInnen verfügen über Beobachtungsgabe.	,723											
1.5.18	Die DozentInnen verfügen über diagnostische Kompetenzen.	,663											
1.5.19	Die DozentInnen verfügen über Kommunikationsfähigkeiten.	,766											
1.5.20	Die DozentInnen verfügen über Konfliktbewältigungsfähigkeiten.	,723											
1.5.21	Die DozentInnen verfügen über Beziehungsgestaltungskompetenzen.	,761											
1.5.22	Die DozentInnen verfügen über Selbstreflexion.	,746											
1.5.23	Die DozentInnen verfügen über kognitive Fähigkeiten.	,626											
1.5.24	Die DozentInnen verfügen über Moderations- und Präsentationsfähigkeiten.	,526											
1.5.25	Die DozentInnen sind rhetorisch gewandt.	,577											
1.5.26	Die DozentInnen waren in der Weiterbildung stets gut vorbereitet.	,634											
1.5.27	Die DozentInnen sind in ihrer Vorgehensweise flexibel.	,634											
2.1.01	Dauer der gesamten Weiterbildung wurde mit mir vorab geklärt.								,743				
2.1.02	Preise/Kosten wurden mit mir vorab geklärt.								,828				
2.1.03	Nebenkosten (z. B. für Zertifikate) wurden mit mir vorab geklärt.								,627				
2.1.04	Kosten für Unterkunft und Verpflegung wurden mit mir vorab geklärt.								,506				
2.2.01	Die DozentInnen machten sich vorab ein genaues Bild von mir.									,606			
2.2.02	Vorab wurden meine Erwartungen an die Weiterbildung geklärt.									,732			
2.2.03	Vorab wurde geklärt, welche Erwartungen an mich gestellt werden.									,719			

Extraktionsmethode: Hauptachsenfaktorenanalyse. Rotationsmethode: Varimax.

Fortsetzung nächste Seite

**Tabelle 34: Rotierte Faktorenmatrix mit Faktorladungen  $\geq 0,50$  (sortiert nach Items) (Forts.)**

Item	Inhalt (gekürzt)	Faktor											
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
2.2.04	Vorab wurde geklärt, welche Ziele erreichbar sind.								,558				
2.3.02	Ich erhielt bei Fragen zum Vorgehen klare Antworten.	,540											
2.3.08	Ich fühlte mich in der Weiterbildung wohl.	,577											
2.3.09	Die Arbeitsfähigkeit in den Gruppen war hoch.		,542										
2.4.01	Das Verhältnis der DozentInnen war geprägt durch konstruktive Zusammenarbeit.	,682											
2.4.02	Das Verhältnis der DozentInnen war geprägt durch Vertrauen und Akzeptanz.	,728											
2.4.03	Das Verhältnis der DozentInnen war geprägt durch Offenheit und Ehrlichkeit.	,699											
2.4.04	Das Verhältnis der DozentInnen war geprägt durch Sympathie und Passung.	,658											
2.4.05	Das Verhältnis der DozentInnen war geprägt durch Gleichwertigkeit.	,620											
2.4.06	Das Verhältnis der DozentInnen war geprägt durch Wertschätzung.	,716											
2.5.01	Das Verhältnis der TeilnehmerInnen untereinander war geprägt durch konstruktive Zusammenarbeit.		,785										
2.5.02	Das Verhältnis der TeilnehmerInnen untereinander war geprägt durch Vertrauen und Akzeptanz.		,85										
2.5.03	Das Verhältnis der TeilnehmerInnen untereinander war geprägt durch Offenheit und Ehrlichkeit.		,825										
2.5.04	Das Verhältnis der TeilnehmerInnen untereinander war geprägt durch Sympathie und Passung.		,806										
2.5.05	Das Verhältnis der TeilnehmerInnen untereinander war geprägt durch Gleichwertigkeit		,773										
2.5.06	Das Verhältnis der TeilnehmerInnen untereinander war geprägt durch Wertschätzung		,806										
2.6.07	Die vorgestellten Methoden waren transparent und erklärbar.	,560											
2.6.09	Den TeilnehmerInnen wurde eine Haltung für den Einsatz von Methoden vermittelt.	,560											
2.6.10	Die Weiterbildung war abwechslungsreich gestaltet.	,571											
2.7.02	Ich musste begleitend eigene Coaching-Fälle durchführen.					,709							
2.7.03	Ich musste meine Coaching-Fälle schriftlich dokumentieren.					,740							
2.7.04	Ich musste während der Weiterbildung Coaching-Situationen üben.					,515							
2.7.06	Zwischendurch musste ich „Hausaufgaben“ erledigen.					,545							
2.7.08	Ich musste eine Abschluss-Arbeit erstellen.					,536							
3.1.03	Erfolgreiche Vermittlung der Methode: Aktives Zuhören											,628	
3.1.04	Erfolgreiche Vermittlung der Methode: Fragetechniken											,534	
3.1.05	Erfolgreiche Vermittlung der Methode: Feedback geben											,519	
3.1.06	Erfolgreiche Vermittlung der Methode: Analysieren des Klientenumfeldes			,553									
3.1.07	Erfolgreiche Vermittlung der Methode: Bedeutungen klären			,547									
3.1.13	Erfolgreiche Vermittlung der Methode: Trainieren/Simulieren			,533									
3.1.14	Erfolgreiche Vermittlung der Methode: Arbeitsvorschläge machen			,726									
3.1.15	Erfolgreiche Vermittlung der Methode: Konfrontativ arbeiten			,634									
3.1.16	Erfolgreiche Vermittlung der Methode: Ziele setzen			,524									
3.2.02	Am Ende kann ich Coachings durchführen und als Coach arbeiten.									,641			
3.2.04	Am Ende weiß ich, mit welchen Klienten u. Methoden ich arbeiten kann.									,606			
3.2.07	Am Ende habe ich ein eigenes Coaching-Konzept entwickelt.									,503			
3.2.08	Am Ende ist meine Selbstreflexionsfähigkeit ausgeprägter.						,764						
3.2.09	Am Ende handele und denke ich bewusster.						,778						
3.2.10	Am Ende bin ich mir neuer Aspekte über mich bewusst geworden.						,687						
3.2.14	Am Ende kann ich die Weiterbildung an Dritte weiterempfehlen.	,630											
3.2.15	Gesamtzufriedenheit	,605											
<b>Eigenwerte der Faktoren</b>		23,52	6,05	4,80	4,30	3,43	3,23	2,98	2,95	2,93	2,69	2,17	1,95

Extraktionsmethode: Hauptachsenfaktorenanalyse. Rotationsmethode: Varimax.

#### 6.7.4 Ergebnisse: Beschreibung der Faktoren

Die mit Hilfe der EFA gefundenen zwölf Faktoren lassen sich wie folgend dargestellt anhand ihrer Items und Faktorladungen inhaltlich interpretieren. Das Varimax-Kriterium versucht eine Einfachstruktur mit untereinander unabhängigen („orthogonalen“) Faktoren aufzustellen<sup>240</sup> (Thurstone, 1947), d.h. die Variablen sollen möglichst immer nur auf einem Faktor hoch laden und auf den anderen Faktoren niedrig. Augenfällig ist dies in der vorliegenden Rotationslösung gelungen (s. Tabelle 34). Dies erleichtert die inhaltliche Interpretation der Faktoren und ihre Benennung (vgl. Bortz, 1989, S. 665) mit Hilfe eines passenden Stichwortes.

Der **Faktor 01** (F01) erklärt als Generalfaktor mit 16,684 Prozent einen Großteil der Varianz der Daten. Insgesamt besteht er aus 36 Items<sup>241</sup>, die Faktorladungen von 0,526 bis 0,766 aufweisen. Die Aussagen der einzelnen Items des Faktors 01 lassen dabei – auch wenn die Items relativ hoch miteinander korrelieren (s. Anhang G2) und ein nicht trennbares Konstrukt bilden – vier inhaltliche Bereiche erkennen. Neun Items mit Faktorladungen von 0,554 bis 0,766 beschreiben fähigkeits-eigenschaftsbezogene Fach- und Sozialkompetenzen der Lehr-Coaches<sup>242</sup> (z. B. „Kommunikationsfähigkeiten“, „Selbstreflexion“, „Beobachtungsgabe“, „Konfliktbewältigungsfähigkeiten“). Neun weitere Items mit Faktorladungen von 0,540 bis 0,729 beschreiben das Verhältnis der Lehr-Coaches zu der Teilnehmergruppe. Dieses Verhältnis wird beschrieben durch Merkmale wie „Vertrauen und Akzeptanz“, „Wertschätzung“, „Sympathie“, „konstruktive Zusammenarbeit“ u. ä., aber durch auch ein Wohlgefühl. Acht Items mit Faktorladungen von 0,526 bis 0,691 beschreiben sowohl das „pädagogische und didaktische Können“ der Lehr-Coaches, als auch deren Vorgehensweise zur Wissensvermittlung innerhalb der Coaching-Weiterbildung. Zehn Items mit Faktorladungen von 0,568 bis 0,732 beschreiben diverse Einschätzungen über das wahrgenommene Image des Weiterbildungsanbieters als auch die Gesamtzufriedenheit und die Weiterempfehlungsbereitschaft der Teilnehmer mit der Coaching-Weiterbildung. Faktor 01 beschreibt als *Generalfaktor* also Aspekte von Kompetenz (diese kann als Teil der Strukturqualität angesehen werden), Beziehung (Prozessqualität), Didaktik (Prozessqualität) und Gesamteindruck (Ergebnisqualität) und daher zusammenfassend „*Allgemeiner Qualitätseindruck*“ genannt.

Der **Faktor 02** (F02) klärt 4,289 Prozent der Varianz und besteht aus sieben Items mit Faktorladungen von 0,542 bis 0,850 (sechs Items > 0,60). Er beschreibt das Verhältnis der Teilnehmer zueinander und das Ausmaß der Arbeitsfähigkeit der Teilnehmergruppe. Das von den Befragten hier vermutlich wahrgenommene Gemeinsame dürfte ein offen-vertrauensvolles und wertschätzend-konstruktives Klima innerhalb der Gruppe sein. Faktor 02 wird daher „*Gruppenklima*“<sup>243</sup> genannt und kann als Teil der Prozessqualität angesehen werden.

Der **Faktor 03** (F03) besteht aus sechs Items mit Faktorladungen von 0,524 bis 0,726 (zwei Items > 0,60) und klärt 3,407 Prozent der Datenvarianz: Alle Items beschreiben die erfolgreiche Vermittlung von Methoden für die Arbeit mit Coaching-Klienten (z. B. „Arbeitsvorschläge machen“, „Analysieren des Klientenumfeldes“, „Bedeutungen klären“, „Ziele setzen“), die der Steuerung des Coaching-Prozesses dienen. Der Faktor 03 wird daher „*Prozesssteuerung*“ genannt und kann der Ergebnisqualität zugeordnet werden.

Der **Faktor 04** (F04) klärt 3,052 Prozent der Varianz und besteht aus sieben Items mit Faktorladungen von 0,514 bis 0,711 (sechs Items > 0,60) und ist verhältnismäßig leicht interpretierbar, da alle Items die Zufriedenheit mit den Seminarräumen und deren Ausstattung beschreiben (z. B. Güte der Beleuchtung, Beheizung, technische Ausstattung, Raumgröße, vorhandene Materialien usw.). Entsprechend wird der Faktor 04 „*Ausstattung*“ genannt; er gehört zur Strukturqualität.

Der **Faktor 05** (F05) besteht aus fünf Items mit Faktorladungen von 0,515 bis 0,740 (zwei Items > 0,60) und klärt 2,431 Prozent der Varianz. Besonders hoch laden auf Faktor 05 zwei Items, die das Durchführen und Dokumentieren von eigenen Coaching-Fällen abfragen. Ergänzt werden die Notwendigkeit, Hausaufgaben im Rahmen der Coaching-Weiterbildung zu machen, eine Abschlussarbeit zu erstellen und während der Weiterbildung Coaching-Situationen zu üben. Gemeinsamkeit dieser Aktivitäten ist das praktische Üben, also

<sup>240</sup> Engl. „simple structure“.

<sup>241</sup> Bezogen auf die mittels der EFA gefundenen 85 Items, die eine Faktorladung von  $\geq 0,5$  aufweisen.

<sup>242</sup> DozentInnen / ReferentInnen werden hier zu „Lehr-Coaches“ zusammengefasst.

<sup>243</sup> Es ist denkbar, dass das Gruppenklima sowohl als *Ursache*, als auch als *Ergebnis* einer guten Beziehung sein kann. Entsprechendes gilt aber auch für das Verhältnis der Teilnehmer untereinander und die Arbeitsfähigkeit in Gruppen. Da das Konstrukt des Gruppenklimas die Aspekte von Beziehungs- und Arbeitsfähigkeit zusammenfasst, wurde dem Gruppenklima der Vorzug gegeben.



die praktische Arbeit als Coach. Faktor 05 wird daher „*Fallpraxis*“ genannt und wird der Prozessqualität zugeordnet.

Der **Faktor 06** (F06) klärt 2,289 Prozent der Varianz und besteht nur aus drei Items mit Faktorladungen von 0,687 bis 0,778 (zwei Items > 0,76) und beschreiben Aussagen, die eine zunehmende Ausprägung von bewusstem Handeln, Denken und Selbstreflexionsfähigkeit sowie das Erkennen neuer Aspekte über die eigene Person beinhalten. Faktor 06 wird daher „*Persönlichkeitsentwicklung*“ genannt, die als Teil der Ergebnisqualität gesehen werden.

Der **Faktor 07** (F07) besteht aus vier Items mit Faktorladungen von 0,506 bis 0,828 (drei Items > 0,60) und klärt 2,112 Prozent der Varianz. Diese beschreiben, dass mit den Teilnehmern vor der Weiterbildung die Kosten und die Dauer der Weiterbildung sowie die Nebenkosten und mögliche Kosten für Unterkunft und Verpflegung geklärt sind.<sup>244</sup> Faktor 07 wird daher „*Kostentransparenz*“ genannt und kann zur Strukturqualität gezählt werden.

Der **Faktor 08** (F08) klärt 2,089 Prozent der Varianz und besteht aus vier Items mit Faktorladungen von 0,558 bis 0,732 (drei Items > 0,60). Die Items beschreiben, dass mit den Teilnehmern vor der Weiterbildung die gegenseitigen Erwartungen geklärt werden, sich die Lehr-Coaches einen Eindruck über die Teilnehmer verschaffen und die im Rahmen der Weiterbildung erreichbaren Ziele thematisiert wurden. Faktor 08 wird daher „*Erwartungskklärung*“ genannt und als Teil der Prozessqualität angesehen.

Der **Faktor 09** (F09) besteht aus nur drei Items mit Faktorladungen von 0,503 bis 0,641 (zwei Items > 0,60) und klärt 2,078 Prozent der Varianz. Er beschreibt die Kompetenz der Teilnehmer, am Ende der Weiterbildung Coachings durchführen und als Coach arbeiten zu können, die dafür notwendigen Methoden gelernt zu haben und die eigene Zielgruppe zu kennen. Hinzu kommt die Entwicklung eines eigenen Coaching-Konzeptes. Daher wird Faktor 09 „*Eigenständigkeit*“ genannt und der Ergebnisqualität zugeordnet.

Der **Faktor 10** (F10) klärt 1,908 Prozent der Varianz und besteht aus vier Items mit Faktorladungen von 0,516 bis 0,616 (ein Item > 0,60) und beschreibt vier Marketingaktivitäten des Coaching-Weiterbildungsanbieters und seiner Lehr-Coaches, die positiv wahrgenommen wurden: Die Kooperation mit anderen Weiterbildungseinrichtungen, die Empfehlung der Weiterbildung durch Kollegen des Weiterbildungsanbieters, öffentliche Vorträge und Informationsveranstaltungen sowie Publikationen des Weiterbildungsanbieter bzw. seiner Lehr-Coaches in Fachzeitschriften. Daher wird Faktor 10 „*Kooperationsbereitschaft*“ genannt. Dieser Faktor kann als Teil der Strukturqualität angesehen werden.

Der **Faktor 11** (F11) besteht aus nur drei Items mit Faktorladungen von 0,519 bis 0,628 (ein Item > 0,60) und klärt 1,537 Prozent der Varianz. Die drei Items fragen die im Rahmen der Coaching-Weiterbildungen erfolgreich vermittelten methodischen Kompetenzen ab und umfassen das aktive Zuhören, Fragetechniken und Feedback geben. Gemeinsamkeit für den Erwerb und Einsatz eben dieser Methoden im Rahmen von Coaching-Prozessen ist die Notwendigkeit, einen Dialog mit dem Klienten führen zu können, der weniger durch Anweisungen, sondern vielmehr durch achtsames Begleiten, klärende Fragen und wertschätzende Rückmeldung charakterisierbar sein dürfte, was den genannten Items entspricht. Faktor 11 wird daher „*Gesprächsführung*“ genannt und zählt zur Ergebnisqualität.

Der **Faktor 12** (F12) klärt 1,380 Prozent der Varianz und besteht ebenfalls aus nur drei Items mit Faktorladungen von 0,530 bis 0,684 (zwei Items > 0,60) und bewertet drei Marketingaktivitäten des Weiterbildungsanbieters, die wahrgenommen wurden: Ein wiedererkennbares Logo, ein eigener Internet-Auftritt und Informations-/Werbeproschüren. Gemeinsamkeit dieser Aspekte des Marketings, dürfte eine entsprechend prägnante Außendarstellung des Coaching-Weiterbildungsanbieters sein. Faktor 12 wird daher „*Marketingprägnanz*“ genannt und wird als ein Aspekt der Strukturqualität verstanden.

Insgesamt gesehen zeigt sich damit, dass mit Hilfe der Faktorenanalyse interpretierbare Faktoren gefunden werden konnten. Die Zusammenhänge der Items innerhalb der Faktoren erscheinen inhaltlich schlüssig und nachvollziehbar. Die Faktoren selbst lassen einen klaren Zusammenhang zur Thema „Qualität von Coaching-Weiterbildungen“ und zu den dahinterliegenden theoretischen Annahmen erkennen.

---

<sup>244</sup> Es ist leicht nachvollziehbar, dass z. B. versteckte Nebenkosten, die einem Teilnehmer nicht ausreichend transparent gemacht wurden, diesen unangenehm überraschen und in der Gesamtbewertung der Weiterbildung bzw. der Lehr-Coaches beeinflussen.

Die Faktoren zeigen weiterhin, dass Qualität nicht nur als Ergebnisqualität verstanden werden kann – z. B. repräsentiert durch F09 (Eigenständigkeit), sondern dass die Strukturqualität (z. B. F04 – Ausstattung) und die Prozessqualität (z. B. F02 – Gruppenklima) unterscheidbar sind. Somit kann geschlussfolgert werden, dass sowohl der Fragebogen (s. Kapitel 6.6.2) als auch die gewählte Methodik zur Auswertung mittels einer EFA geeignet waren, statistisch trennbare Faktoren zur Beschreibung des Qualitätsverständnisses der Befragten und zur Messbarkeit der Qualität zu finden. Die entsprechenden Forschungsfragen 2 und 3 (s. Kapitel 5.1) lassen sich somit diesbzgl. positiv beantworten.

Tabelle 35 und Tabelle 36 geben einen detaillierten Überblick über die zwölf Faktoren und die dazugehörigen 85 Items samt ihrer Faktorladungen. Auf der Basis dieser Ergebnisse werden im folgenden Kapitel 6.7.5 die Itemanalysen beschrieben und anschließend – insbesondere unter Berücksichtigung der part-whole-korrigierten Trennschärfe der Items – aus den Faktoren Skalen für das angestrebte Qualitätsmodell abgeleitet (s. Kapitel 6.7.6).

**Tabelle 35: Rotierte Faktorenmatrix mit Faktorladungen  $\geq 0,50$  (sortiert nach Faktoren und Faktorladungen)**

Item	Inhalt (gekürzt)	Faktor											
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.5.19	Die DozentInnen verfügen über Kommunikationsfähigkeiten.	,766											
1.5.21	Die DozentInnen verfügen über Beziehungsgestaltungskompetenzen.	,761											
1.5.22	Die DozentInnen verfügen über Selbstreflexion.	,746											
1.3.05	Image des Anbieters: Fair	,732											
1.5.13	Die DozentInnen sind vertrauenswürdig und authentisch.	,729											
2.4.02	Das Verhältnis der DozentInnen war geprägt durch Vertrauen und Akzeptanz.	,728											
1.5.20	Die DozentInnen verfügen über Konfliktbewältigungsfähigkeiten.	,723											
1.5.17	Die DozentInnen verfügen über Beobachtungsgabe.	,723											
2.4.06	Das Verhältnis der DozentInnen war geprägt durch Wertschätzung.	,716											
1.3.03	Image des Anbieters: Seriös und vertrauenswürdig	,703											
1.3.06	Image des Anbieters: Sympathisch	,701											
2.4.03	Das Verhältnis der DozentInnen war geprägt durch Offenheit und Ehrlichkeit.	,699											
1.5.16	Die DozentInnen verfügen über pädagogisches u. didaktisches Können.	,691											
1.5.14	Die DozentInnen verfügen über Lebenserfahrung und persönliche Reife.	,683											
2.4.01	Das Verhältnis der DozentInnen war geprägt durch konstruktive Zusammenarbeit.	,682											
1.3.01	Image des Anbieters: Kompetent	,675											
1.5.18	Die DozentInnen verfügen über diagnostische Kompetenzen.	,663											
1.3.07	Image des Anbieters: Innovativ	,661											
2.4.04	Das Verhältnis der DozentInnen war geprägt durch Sympathie und Passung.	,658											
1.3.08	Image des Anbieters: Flexibel	,642											
1.5.26	Die DozentInnen waren in der Weiterbildung stets gut vorbereitet.	,634											
1.5.27	Die DozentInnen sind in ihrer Vorgehensweise flexibel.	,634											
3.2.14	Am Ende kann ich die Weiterbildung an Dritte weiterempfehlen.	,630											
1.3.04	Image des Anbieters: Erfahren	,628											
1.5.23	Die DozentInnen verfügen über kognitive Fähigkeiten.	,626											
2.4.05	Das Verhältnis der DozentInnen war geprägt durch Gleichwertigkeit.	,620											
3.2.15	Gesamtzufriedenheit	,605											
2.3.08	Ich fühlte mich in der Weiterbildung wohl.	,577											
1.5.25	Die DozentInnen sind rhetorisch gewandt.	,577											
2.6.10	Die Weiterbildung war abwechslungsreich gestaltet.	,571											
1.3.02	Image des Anbieters: Praxisorientiert	,568											
2.6.07	Die vorgestellten Methoden waren transparent und erklärbar.	,560											
2.6.09	Den TeilnehmerInnen wurde eine Haltung für den Einsatz von Methoden vermittelt.	,560											
1.5.15	Die DozentInnen verfügen über psychologisches Wissen.	,554											
2.3.02	Ich erhielt bei Fragen zum Vorgehen klare Antworten.	,540											
1.5.24	Die DozentInnen verfügen über Moderations- und Präsentationsfähigkeiten.	,526											
2.5.02	Das Verhältnis der TeilnehmerInnen untereinander war geprägt durch Vertrauen und Akzeptanz.		,850										
2.5.03	Das Verhältnis der TeilnehmerInnen untereinander war geprägt durch Offenheit und Ehrlichkeit.		,825										
2.5.04	Das Verhältnis der TeilnehmerInnen untereinander war geprägt durch Sympathie und Passung.		,806										
2.5.06	Das Verhältnis der TeilnehmerInnen untereinander war geprägt durch Wertschätzung		,806										
2.5.01	Das Verhältnis der TeilnehmerInnen untereinander war geprägt durch konstruktive Zusammenarbeit.		,785										
2.5.05	Das Verhältnis der TeilnehmerInnen untereinander war geprägt durch Gleichwertigkeit		,773										
2.3.09	Die Arbeitsfähigkeit in den Gruppen war hoch.		,542										

Extraktionsmethode: Hauptachsenfaktorenanalyse. Rotationsmethode: Varimax.

Fortsetzung nächste Seite

**Tabelle 35: Rotierte Faktorenmatrix mit Faktorladungen  $\geq 0,50$  (sortiert nach Faktoren und Faktorladungen)  
(Forts.)**

Item	Inhalt (gekürzt)	Faktor											
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
3.1.14	Erfolgreiche Vermittlung der Methode: Arbeitsvorschläge machen			,726									
3.1.15	Erfolgreiche Vermittlung der Methode: Konfrontativ arbeiten			,634									
3.1.06	Erfolgreiche Vermittlung der Methode: Analysieren des Klientenumfeldes			,553									
3.1.07	Erfolgreiche Vermittlung der Methode: Bedeutungen klären			,547									
3.1.13	Erfolgreiche Vermittlung der Methode: Trainieren/Simulieren			,533									
3.1.16	Erfolgreiche Vermittlung der Methode: Ziele setzen			,524									
1.1.05	Die Beleuchtung der Räume war gut.				,711								
1.1.04	Die Beheizung/Klimatisierung der Räume war gut.				,705								
1.1.02	Die technische Ausstattung der Räume war gut.				,692								
1.1.03	Die Raumgröße und Anzahl der Räume waren angemessen.				,681								
1.1.06	Stühle u. Tische in den Räumen ermöglichten angenehmes Arbeiten.				,676								
1.1.01	Seminarräume ermöglichten angenehmes Arbeiten ohne Störeinflüsse.				,665								
1.1.08	Es waren genügend Visualisierungsmaterialien vorhanden.				,514								
2.7.03	Ich musste meine Coaching-Fälle schriftlich dokumentieren.					,740							
2.7.02	Ich musste begleitend eigene Coaching-Fälle durchführen.					,709							
2.7.06	Zwischendurch musste ich „Hausaufgaben“ erledigen.					,545							
2.7.08	Ich musste eine Abschluss-Arbeit erstellen.					,536							
2.7.04	Ich musste während der Weiterbildung Coaching-Situationen üben.					,515							
3.2.09	Am Ende handele und denke ich bewusster.						,778						
3.2.08	Am Ende ist meine Selbstreflexionsfähigkeit ausgeprägter.						,764						
3.2.10	Am Ende bin ich mir neuer Aspekte über mich bewusst geworden.						,687						
2.1.02	Preise/Kosten wurden mit mir vorab geklärt.							,828					
2.1.01	Dauer der gesamten Weiterbildung wurde mit mir vorab geklärt.							,743					
2.1.03	Nebenkosten (z. B. für Zertifikate) wurden mit mir vorab geklärt.							,627					
2.1.04	Kosten für Unterkunft und Verpflegung wurden mit mir vorab geklärt.							,506					
2.2.02	Vorab wurden meine Erwartungen an die Weiterbildung geklärt.								,732				
2.2.03	Vorab wurde geklärt, welche Erwartungen an mich gestellt werden.								,719				
2.2.01	Die DozentInnen machten sich vorab ein genaues Bild von mir.								,606				
2.2.04	Vorab wurde geklärt, welche Ziele erreichbar sind.								,558				
3.2.02	Am Ende kann ich Coachings durchführen und als Coach arbeiten.									,641			
3.2.04	Am Ende weiß ich, mit welchen Klienten u. Methoden ich arbeiten kann.									,606			
3.2.07	Am Ende habe ich ein eigenes Coaching-Konzept entwickelt.									,503			
1.4.06	Marketingaktivität: Kooperat. mit anderen Weiterbildungseinrichtungen										,616		
1.4.08	Marketingaktivität: Empfehlungen durch KollegInnen des Anbieters										,558		
1.4.05	Marketingaktivität: Öffentliche Vorträge und Infoveranstaltungen										,540		
1.4.10	Marketingaktivität: Publikationen des Weiterbildungsanbieters										,516		
3.1.03	Erfolgreiche Vermittlung der Methode: Aktives Zuhören											,628	
3.1.04	Erfolgreiche Vermittlung der Methode: Fragetechniken											,534	
3.1.05	Erfolgreiche Vermittlung der Methode: Feedback geben											,519	
1.4.02	Marketingaktivität: Wiedererkennbares Logo												,684
1.4.03	Marketingaktivität: Eigener Internet-Auftritt												,624
1.4.01	Marketingaktivität: Informations-/Werbefroschüren												,530

Extraktionsmethode: Hauptachsenfaktorenanalyse. Rotationsmethode: Varimax.

**Tabelle 36: Faktoren mit Items und Faktorladungen**

Item	Faktor	$a_i$
<b>Faktor 01: Allgemeiner Qualitätseindruck</b>		
1.5.19	Die DozentInnen / ReferentInnen verfügen über Kommunikationsfähigkeiten.	,766
1.5.21	Die DozentInnen / ReferentInnen verfügen über Beziehungsgestaltungskompetenzen.	,761
1.5.22	Die DozentInnen / ReferentInnen verfügen über Selbstreflexion.	,746
1.3.05	Image des Coaching-Weiterbildungsanbieters: Fair	,732
1.5.13	Die DozentInnen / ReferentInnen sind vertrauenswürdig und authentisch.	,729
2.4.02	Das Verhältnis der DozentInnen / ReferentInnen zu den TeilnehmerInnen war geprägt durch Vertrauen und Akzeptanz.	,728
1.5.20	Die DozentInnen / ReferentInnen verfügen über Konfliktbewältigungsfähigkeiten.	,723
1.5.17	Die DozentInnen / ReferentInnen verfügen über Beobachtungsgabe.	,723
2.4.06	Das Verhältnis der DozentInnen / ReferentInnen zu den TeilnehmerInnen war geprägt durch Wertschätzung.	,716
1.3.03	Image des Coaching-Weiterbildungsanbieters: Seriös und vertrauenswürdig	,703
1.3.06	Image des Coaching-Weiterbildungsanbieters: Sympathisch	,701
2.4.03	Das Verhältnis der DozentInnen / ReferentInnen zu den TeilnehmerInnen war geprägt durch Offenheit und Ehrlichkeit.	,699
1.5.16	Die DozentInnen / ReferentInnen verfügen über pädagogisches und didaktisches Können.	,691
1.5.14	Die DozentInnen / ReferentInnen verfügen über Lebenserfahrung und persönliche Reife.	,683
2.4.01	Das Verhältnis der DozentInnen / ReferentInnen zu den TeilnehmerInnen war geprägt durch konstruktive Zusammenarbeit.	,682
1.3.01	Image des Coaching-Weiterbildungsanbieters: Kompetent	,675
1.5.18	Die DozentInnen / ReferentInnen verfügen über diagnostische Kompetenzen bzgl. Menschen und Organisationen.	,663
1.3.07	Image des Coaching-Weiterbildungsanbieters: Innovativ	,661
2.4.04	Das Verhältnis der DozentInnen / ReferentInnen zu den TeilnehmerInnen war geprägt durch Sympathie und persönliche Passung.	,658
1.3.08	Image des Coaching-Weiterbildungsanbieters: Flexibel	,642
1.5.26	Die DozentInnen / ReferentInnen waren in der Weiterbildung stets gut vorbereitet.	,634
1.5.27	Die DozentInnen / ReferentInnen sind in ihrer Vorgehensweise während der Weiterbildung flexibel.	,634
3.2.14	Am Ende der Weiterbildung kann und werde ich die Coaching-Weiterbildung an Dritte weiterempfehlen.	,630
1.3.04	Image des Coaching-Weiterbildungsanbieters: Erfahren	,628
1.5.23	Die DozentInnen / ReferentInnen verfügen über kognitiv-intellektuelle Fähigkeiten.	,626
2.4.05	Das Verhältnis der DozentInnen / ReferentInnen zu den TeilnehmerInnen war geprägt durch Gleichwertigkeit.	,620
3.2.15	Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit der Coaching-Weiterbildung? (0 %=überhaupt nicht zufrieden; 100 %= vollkommen zufrieden)	,605
2.3.08	Ich fühlte mich in der Weiterbildung wohl.	,577
1.5.25	Die DozentInnen / ReferentInnen sind rhetorisch gewandt.	,577
2.6.10	Die Weiterbildung war abwechslungsreich gestaltet.	,571
1.3.02	Image des Coaching-Weiterbildungsanbieters: Praxisorientiert	,568
2.6.07	Die vorgestellten Methoden waren transparent und erklärbar.	,560
2.6.09	Mir wurde eine angemessene Haltung für den Einsatz von Methoden vermittelt.	,560
1.5.15	Die DozentInnen / ReferentInnen verfügen über psychologisches Wissen.	,554
2.3.02	Ich erhielt bei Fragen zum Vorgehen klare und nachvollziehbare Antworten.	,540
1.5.24	Die DozentInnen / ReferentInnen verfügen über Moderations- und Präsentationsfähigkeiten.	,526

$a_i$  = Faktorladung

Fortsetzung nächste Seite

**Tabelle 36: Faktoren mit Items und Faktorladungen (Forts.)**

Item	Faktor	$a_i$
<b>Faktor 02: Gruppenklima</b>		
2.5.02	Das Verhältnis der TeilnehmerInnen untereinander war geprägt durch Vertrauen und Akzeptanz.	,850
2.5.03	Das Verhältnis der TeilnehmerInnen untereinander war geprägt durch Offenheit und Ehrlichkeit.	,825
2.5.04	Das Verhältnis der TeilnehmerInnen untereinander war geprägt durch Sympathie und persönliche Passung.	,806
2.5.06	Das Verhältnis der TeilnehmerInnen untereinander war geprägt durch Wertschätzung.	,806
2.5.01	Das Verhältnis der TeilnehmerInnen untereinander war geprägt durch konstruktive Zusammenarbeit.	,785
2.5.05	Das Verhältnis der TeilnehmerInnen untereinander war geprägt durch Gleichwertigkeit.	,773
2.3.09	Die Arbeitsfähigkeit in den Gruppen war hoch.	,542
<b>Faktor 03: Prozesssteuerung</b>		
3.1.14	Erfolgreiche Vermittlung der Methode: Arbeitsvorschläge machen	,726
3.1.15	Erfolgreiche Vermittlung der Methode: Konfrontativ arbeiten	,634
3.1.06	Erfolgreiche Vermittlung der Methode: Analysieren des Klientenumfeldes	,553
3.1.07	Erfolgreiche Vermittlung der Methode: Bedeutungen klären	,547
3.1.13	Erfolgreiche Vermittlung der Methode: Trainieren / Simulieren (z. B. mit Hilfe von Rollenspielen)	,533
3.1.16	Erfolgreiche Vermittlung der Methode: Ziele setzen	,524
<b>Faktor 04: Ausstattung</b>		
1.1.05	Die Beleuchtung der Räume war gut.	,711
1.1.04	Die Beheizung / Klimatisierung der Räume war gut.	,705
1.1.02	Die technische Ausstattung der Räume war gut.	,692
1.1.03	Die Raumgröße und Anzahl der Räume waren angemessen.	,681
1.1.06	Die Stühle und Tische in den Räumen ermöglichten ein angenehmes Arbeiten.	,676
1.1.01	Die Seminar- / Übungsräume ermöglichten ein Arbeiten ohne äußere Störeinflüsse.	,665
1.1.08	Es waren genügend Visualisierungsmaterialien (z. B. Flip-Charts, Metaplan-Wände, Figuren, Symbole) vorhanden.	,514
<b>Faktor 05: Fallpraxis</b>		
2.7.03	Ich musste meine Coaching-Fälle schriftlich dokumentieren.	,740
2.7.02	Ich musste begleitend zur Weiterbildung eigene Coaching-Fälle durchführen.	,709
2.7.06	Zwischen den Abschnitten der Weiterbildung musste ich „Hausaufgaben“ erledigen.	,545
2.7.08	Ich musste eine Abschluss-Arbeit erstellen.	,536
2.7.04	Ich musste während der Weiterbildung Coaching-Situationen üben.	,515
<b>Faktor 06: Persönlichkeitsentwicklung</b>		
3.2.09	Am Ende der Weiterbildung handele und denke ich bewusster.	,778
3.2.08	Am Ende der Weiterbildung ist meine Selbstreflexionsfähigkeit ausgeprägter als vor der Weiterbildung.	,764
3.2.10	Am Ende der Weiterbildung bin ich mir beruflich und privat neuer Aspekte über mich und meiner Situation bewusst geworden (z. B. mein weiterer Entwicklungs- und Lernbedarf).	,687
<b>Faktor 07: Kostentransparenz</b>		
2.1.02	Vor oder zu Beginn der Weiterbildung wurden mit mir die Rahmenbedingungen geklärt bzgl. der Preise / Kosten.	,828
2.1.01	Vor oder zu Beginn der Weiterbildung wurden mit mir die Rahmenbedingungen geklärt bzgl. der Dauer der gesamten Weiterbildung.	,743
2.1.03	Vor oder zu Beginn der Weiterbildung wurden mit mir die Rahmenbedingungen geklärt bzgl. der Nebenkosten (z. B. für Zertifikate, Einzel-Coachings, Supervision...).	,627
2.1.04	Vor oder zu Beginn der Weiterbildung wurden mit mir die Rahmenbedingungen geklärt bzgl. der Kosten für Unterkunft und Verpflegung.	,506

$a_i$  = Faktorladung

Fortsetzung nächste Seite

**Tabelle 36: Faktoren mit Items und Faktorladungen (Forts.)**

Item	Faktor	$a_i$
<b>Faktor 08: Erwartungsklä rung</b>		
2.2.02	Vor oder zu Beginn der Weiterbildung wurde geklärt, welche Erwartungen ich an die Weiterbildung stelle.	,732
2.2.03	Vor oder zu Beginn der Weiterbildung wurde geklärt, welche Erwartungen an mich gestellt werden.	,719
2.2.01	Vor oder zu Beginn der Weiterbildung machten sich die DozentInnen / ReferentInnen ein genaues Bild von mir (z. B. durch Fragebögen, Interviews, Tests).	,606
2.2.04	Vor oder zu Beginn der Weiterbildung wurde geklärt, welche Ziele durch die Weiterbildung erreichbar sind.	,558
<b>Faktor 09: Eigenständigkeit</b>		
3.2.02	Am Ende der Weiterbildung kann ich eigenständig komplexe Coachings durchführen und als Coach arbeiten.	,641
3.2.04	Am Ende der Weiterbildung weiß ich, mit welchen Klienten und Methoden ich erfolgreich arbeiten kann.	,606
3.2.07	Am Ende der Weiterbildung habe ich ein eigenes Coaching-Konzept entwickelt, das mein Verständnis von Theorie, Methoden und Techniken ausdrückt.	,503
<b>Faktor 10: Kooperationsbereitschaft</b>		
1.4.06	Positiv wahrgenommene Marketing-Aktivität: Kooperationen mit anderen Weiterbildungseinrichtungen	,616
1.4.08	Positiv wahrgenommene Marketing-Aktivität: Empfehlungen durch KollegInnen des Anbieters	,558
1.4.05	Positiv wahrgenommene Marketing-Aktivität: Öffentliche Vorträge und Informationsveranstaltungen	,540
1.4.10	Positiv wahrgenommene Marketing-Aktivität: Publikationen des Weiterbildungsanbieters bzw. seiner DozentInnen / ReferentInnen in Fachzeitschriften	,516
<b>Faktor 11: Gesprächsführung</b>		
3.1.03	Erfolgreiche Vermittlung der Methode: Aktives Zuhören	,628
3.1.04	Erfolgreiche Vermittlung der Methode: Fragetechniken	,534
3.1.05	Erfolgreiche Vermittlung der Methode: Feedback geben	,519
<b>Faktor 12: Marketingprägnanz</b>		
1.4.02	Positiv wahrgenommene Marketing-Aktivität: Wiedererkennbares Logo	,684
1.4.03	Positiv wahrgenommene Marketing-Aktivität: Eigener Internet-Auftritt	,624
1.4.01	Positiv wahrgenommene Marketing-Aktivität: Informations- / Werbebroschüren	,530

$a_i$  = Faktorladung

### 6.7.5 Itemanalyse

Die Itemanalyse diente der Prüfung, ob bzw. in welchem Ausmaß die 85 Items der zwölf Faktoren für ein Messmodell geeignet sind. Für die Itemanalyse wurden nach der Klassischen Testtheorie (vgl. Moosbrugger & Hartig, 2003) die part-whole-korrigierte Trennschärfe der Items ( $r_{it(i)}$ ), der Schwierigkeitsindex ( $p_i$ ) und die itemspezifische Homogenität ( $r_{ii}$ )<sup>245</sup> berechnet (s. Tabelle 37).<sup>246</sup>

Die **part-whole-korrigierte Trennschärfe ( $r_{it(i)}$ )** eines Items dient als Maßzahl, in welchem Ausmaß ein Item zwischen Personen mit niedriger und hoher Merkmalsausprägung differenziert; dazu wird die Korrelation eines Items mit der Summe aller anderen Items eines Faktors berechnet. Die part-whole-korrigierte Trennschärfe kann als Korrelationsmaß Werte von -1 bis 1 annehmen. Damit die Trennschärfe nicht überschätzt wird, da ein Item selbst Teil eines Faktors ist, wird die Korrelation ohne das Item berechnet. Diese part-whole-korrigierte Trennschärfe<sup>247</sup> lässt sich nach Formel 2 berechnen:<sup>248</sup>

<sup>245</sup> Teilweise wird die itemspezifische Homogenität auch „Homogenitätsindex“ genannt (vgl. Lienert & Raatz, 1998, S. 99).

<sup>246</sup> Trennschärfe, Schwierigkeit und Homogenität sind nicht unabhängig voneinander. So verringert z. B. eine hohe Schwierigkeit die Trennschärfe, mittlere Schwierigkeit führt zu hoher Trennschärfe (Bortz & Döring, 2006, S. 220). Für eine genauere Darstellung der Zusammenhänge sei z. B. auf Bühner (2011, S. 173 f.) oder Fisseni (2004, S. 32–46) verwiesen.

<sup>247</sup> Auch „Teil-Ganz-Korrektur“ genannt (s. z. B. Fisseni, 2004, S. 37).

<sup>248</sup> In SPSS wird die part-whole-korrigierte Trennschärfe als „Korrigierte Item-Skala-Korrelation“ bezeichnet. Diese wird von SPSS berechnet und ausgegeben, wenn bei im Rahmen der Reliabilitätsanalyse in den Statistiken die Option „Skala, wenn Item gelöscht“ aktiviert wird.

**Formel 2: Part-whole-korrigierte Trennschärfe ( $r_{it(i)}$ )**

$$r_{it(i)} = \frac{r_{it} \cdot SD(x) - SD(x_i)}{\sqrt{SD(x)^2 + SD(x_i)^2 - 2r_{it} \cdot SD(x) \cdot SD(x_i)}} \quad \begin{array}{l} \text{(vgl. Bühner, 2011, S. 172)} \\ \geq 0,3 \text{ gilt als Grenzwert für akzeptable } r_{it(i)} \\ \text{(Bortz \& Döring, 2006, S. 220)} \end{array}$$

Dabei ist

$r_{it}$  = Unkorrigierte Korrelation des Items mit den Summenwerten des Faktors

$SD(x_i)$  = Standardabweichung des Item i

$SD(x)$  = Standardabweichung der Werte des Faktors

Im Ergebnis zeigt die Analyse der part-whole-korrigierten Trennschärfe keine negativen Trennschärfen, alle Items korrelieren also positiv mit den anderen Items „ihres“ Faktors. Allerdings liegt die Trennschärfe der sieben Items 2.7.08, 1.4.05, 1.4.03, 1.4.06, 3.1.15, 2.7.03 und 1.4.02 unterhalb eines als kritisch anzusehenden Wertes von 0,3 (Borg & Staufenbiel, 1997). 24 Items liegen in einem Bereich  $> 0,3$  und  $< 0,5$ . 54 Items liegen in einem Bereich  $> 0,5$  (s. Tabelle 37).<sup>249</sup>

Der **Schwierigkeitsindex ( $p_i$ )** für Items mit mehrstufigen Ratingskalen<sup>250</sup> ist der Quotient aus der Summe der beobachteten Punktzahl und der theoretisch erreichbaren Maximalpunktzahl. Er kann Werte von 0 bis 1 annehmen; ein hoher Wert gibt ein hohes Ausmaß an Zustimmung zu dem beantworteten Item wieder. Der Schwierigkeitsindex ( $p_i$ ) wurde nach Formel 3 berechnet:

**Formel 3: Schwierigkeitsindex ( $p_i$ ) für intervallskalierte Stufen:**

$$p_i = \frac{\sum_{m=1}^n x_{im}}{k_i \cdot n} \quad \begin{array}{l} \text{(Dahl, 1971, S. 140)} \\ \text{Gewünschte Bandbreite: } 0,2-0,8 \\ \text{(Lienert \& Raatz, 1998, S. 115)} \end{array}$$

Dabei ist

$x_i$  = erreichte Punktzahl des Items i

$k_i$  = maximal erreichbare Punktzahl des Items i

$n$  = Anzahl der Antworten

Die Berechnung des Schwierigkeitsindex ( $p_i$ ) zeigt im Ergebnis, dass 26 Items in einem Bereich von  $> 0,4$  bis  $< 0,8$  liegen.<sup>251</sup> Die restlichen 59 Items liegen zwischen 0,803 und 0,929 (s. Tabelle 37). Darin zeigt sich, dass die befragten Personen insgesamt gesehen eine deutliche Tendenz aufweisen, die Items überwiegend zustimmend zu beantworten.<sup>252 253</sup> Dies steht im Einklang mit dem Ergebnis, dass die Daten signifikant von der Normalverteilung abweichen (s. Kapitel 6.7.3.1).

<sup>249</sup> Nach Bortz und Döring (2006, S. 220) „sind positive Werte zwischen 0,3 und 0,5 mittelmäßig und Werte größer als 0,5 hoch“ einzuschätzen.

<sup>250</sup> Damit der Schwierigkeitsindex Werte von 0 bis 1 annimmt, wurde hier für seine Berechnung bei allen Items die unterste Ratingkategorie mit 0 kodiert und die fünf anderen Kategorien wurden von 1 bis 5 kodiert.

<sup>251</sup> Die Itemschwierigkeit sollte idealerweise in einem Bereich von 0,2 bis 0,8 liegen (Lienert & Raatz, 1998, S. 115, Bortz & Döring, 2006, S. 219).

<sup>252</sup> Dies deckt sich mit der Beantwortung des Items 3.2.15 („Wie zufrieden sind Sie insgesamt gesehen mit der Coaching-Weiterbildung?(0 %=überhaupt nicht zufrieden; 100 %= vollkommen zufrieden)“): Bei einem Mittelwert von 88,93 ( $s = 13,56$ ) kann bei den meisten Teilnehmern einer Coaching-Weiterbildung von einem hohen Maß an Zufriedenheit ausgegangen werden. Entsprechend gibt es eine deutliche Tendenz zur zustimmenden Beantwortung.

<sup>253</sup> Die Antworten sind linksschief verteilt und weisen tendenziell einen positiven Exzess (Kurtosis) auf.



**Tabelle 37: Kennwerte der Itemanalyse**

Item	Beschreibung	Faktor	$a_i$	$r_{it(i)}$	$p_i$	$r_{ii}$	$N$	$M$	$SD$
1.1.01	Seminarräume ermöglichten angenehmes Arbeiten ohne Störeinflüsse.	F04	0,665	0,398	0,845	0,192	969	5,22	0,86
1.1.02	Die technische Ausstattung der Räume war gut.	F04	0,692	0,405	0,793	0,198	966	4,96	0,84
1.1.03	Die Raumgröße und Anzahl der Räume waren angemessen.	F04	0,681	0,463	0,806	0,209	967	5,03	0,95
1.1.04	Die Beheizung/Klimatisierung der Räume war gut.	F04	0,705	0,333	0,745	0,158	965	4,72	1,04
1.1.05	Die Beleuchtung der Räume war gut.	F04	0,711	0,320	0,813	0,168	966	5,06	0,85
1.1.06	Stühle u. Tische in den Räumen ermöglichten angenehmes Arbeiten.	F04	0,676	0,376	0,776	0,185	959	4,88	0,99
1.1.08	Es waren genügend Visualisierungsmaterialien vorhanden.	F04	0,514	0,486	0,846	0,246	966	5,23	0,85
1.3.01	Image des Anbieters: Kompetent	F01	0,675	0,710	0,901	0,341	963	5,51	0,70
1.3.02	Image des Anbieters: Praxisorientiert	F01	0,568	0,650	0,880	0,326	960	5,40	0,80
1.3.03	Image des Anbieters: Seriös und vertrauenswürdig	F01	0,703	0,714	0,913	0,355	966	5,57	0,72
1.3.04	Image des Anbieters: Erfahren	F01	0,628	0,629	0,912	0,318	964	5,56	0,74
1.3.05	Image des Anbieters: Fair	F01	0,732	0,713	0,893	0,356	958	5,47	0,78
1.3.06	Image des Anbieters: Sympathisch	F01	0,701	0,727	0,886	0,350	956	5,43	0,77
1.3.07	Image des Anbieters: Innovativ	F01	0,661	0,707	0,822	0,356	950	5,11	0,93
1.3.08	Image des Anbieters: Flexibel	F01	0,642	0,676	0,829	0,339	954	5,15	0,93
1.4.01	Marketingaktivität: Informations-/Werbebrochüren	F12	0,530	0,321	0,666	0,178	933	4,33	1,36
1.4.02	Marketingaktivität: Wiedererkennbares Logo	F12	0,684	0,299	0,729	0,172	945	4,64	1,29
1.4.03	Marketingaktivität: Eigener Internet-Auftritt	F12	0,624	0,261	0,788	0,148	944	4,94	1,13
1.4.05	Marketingaktivität: Öffentliche Vorträge und Infoveranstaltungen	F10	0,540	0,243	0,542	0,139	874	3,71	1,55
1.4.06	Marketingaktivität: Kooperat. mit anderen Weiterbildungseinrichtungen	F10	0,616	0,263	0,518	0,143	853	3,59	1,54
1.4.08	Marketingaktivität: Empfehlungen durch KollegInnen des Anbieters	F10	0,558	0,306	0,402	0,155	817	3,02	1,69
1.4.10	Marketingaktivität: Publikationen des Weiterbildungsanbieters	F10	0,516	0,307	0,600	0,151	878	4,01	1,66
1.5.13	Die DozentInnen sind vertrauenswürdig und authentisch.	F01	0,729	0,754	0,912	0,367	970	5,56	0,70
1.5.14	Die DozentInnen verfügen über Lebenserfahrung und persönliche Reife.	F01	0,683	0,665	0,904	0,330	968	5,52	0,71
1.5.15	Die DozentInnen verfügen über psychologisches Wissen.	F01	0,554	0,541	0,896	0,257	965	5,48	0,73
1.5.16	Die DozentInnen verfügen über pädagogisches u. didaktisches Können.	F01	0,691	0,735	0,835	0,360	967	5,18	0,85
1.5.17	Die DozentInnen verfügen über Beobachtungsgabe.	F01	0,723	0,697	0,905	0,336	969	5,53	0,67
1.5.18	Die DozentInnen verfügen über diagnostische Kompetenzen.	F01	0,663	0,662	0,874	0,326	955	5,37	0,73
1.5.19	Die DozentInnen verfügen über Kommunikationsfähigkeiten.	F01	0,766	0,728	0,897	0,357	963	5,48	0,67
1.5.20	Die DozentInnen verfügen über Konfliktbewältigungsfähigkeiten.	F01	0,723	0,737	0,843	0,372	953	5,21	0,85
1.5.21	Die DozentInnen verfügen über Beziehungsgestaltungskompetenzen.	F01	0,761	0,741	0,863	0,370	963	5,31	0,78
1.5.22	Die DozentInnen verfügen über Selbstreflexion.	F01	0,746	0,715	0,849	0,364	955	5,24	0,81
1.5.23	Die DozentInnen verfügen über kognitive Fähigkeiten.	F01	0,626	0,592	0,897	0,306	948	5,49	0,64
1.5.24	Die DozentInnen verfügen über Moderations- und Präsentationsfähigkeiten.	F01	0,526	0,611	0,825	0,304	961	5,13	0,84
1.5.25	Die DozentInnen sind rhetorisch gewandt.	F01	0,577	0,588	0,856	0,299	965	5,28	0,74

$a_i$  = Faktorladung;  $r_{it(i)}$  = Part-whole-korrigierte Trennschärfe der Items;  $p_i$  = Schwierigkeitsindex;  $r_{ii}$  = itemspezifische Homogenität;  $N$  = Anzahl Nennungen;  $M$  = Mittelwert;  $SD$  = Standardabweichung  
 Fortsetzung nächste Seite

**Tabelle 37: Kennwerte der Itemanalyse (Forts.)**

Item	Beschreibung	Faktor	$a_i$	$r_{it(i)}$	$p_i$	$r_{ii}$	$N$	$M$	$SD$
1.5.26	Die DozentInnen waren in der Weiterbildung stets gut vorbereitet.	F01	0,634	0,663	0,863	0,331	955	5,33	0,77
1.5.27	Die DozentInnen sind in ihrer Vorgehensweise flexibel.	F01	0,634	0,696	0,844	0,336	956	5,22	0,88
2.1.01	Dauer der gesamten Weiterbildung wurde mit mir vorab geklärt.	F07	0,743	0,337	0,929	0,186	963	5,64	0,65
2.1.02	Preise/Kosten wurden mit mir vorab geklärt.	F07	0,828	0,384	0,928	0,197	959	5,64	0,65
2.1.03	Nebenkosten (z. B. für Zertifikate) wurden mit mir vorab geklärt.	F07	0,627	0,354	0,851	0,172	949	5,26	1,09
2.1.04	Kosten für Unterkunft und Verpflegung wurden mit mir vorab geklärt.	F07	0,506	0,322	0,803	0,174	923	5,02	1,33
2.2.01	Die DozentInnen machten sich vorab ein genaues Bild von mir.	F08	0,606	0,396	0,537	0,206	948	3,69	1,59
2.2.02	Vorab wurden meine Erwartungen an die Weiterbildung geklärt.	F08	0,732	0,506	0,709	0,261	951	4,54	1,24
2.2.03	Vorab wurde geklärt, welche Erwartungen an mich gestellt werden.	F08	0,719	0,493	0,642	0,263	950	4,21	1,33
2.2.04	Vorab wurde geklärt, welche Ziele erreichbar sind.	F08	0,558	0,559	0,721	0,290	946	4,60	1,14
2.3.02	Ich erhielt bei Fragen zum Vorgehen klare Antworten.	F01	0,540	0,728	0,834	0,355	945	5,17	0,85
2.3.08	Ich fühlte mich in der Weiterbildung wohl.	F01	0,577	0,754	0,886	0,362	951	5,43	0,80
2.3.09	Die Arbeitsfähigkeit in den Gruppen war hoch.	F02	0,542	0,638	0,844	0,278	943	5,22	0,91
2.4.01	Das Verhältnis der DozentInnen zu den TeilnehmerInnen war geprägt durch konstruktive Zusammenarbeit.	F01	0,682	0,818	0,883	0,404	942	5,41	0,75
2.4.02	Das Verhältnis der DozentInnen zu den TeilnehmerInnen war geprägt durch Vertrauen und Akzeptanz.	F01	0,728	0,795	0,890	0,405	940	5,45	0,76
2.4.03	Das Verhältnis der DozentInnen zu den TeilnehmerInnen war geprägt durch Offenheit und Ehrlichkeit.	F01	0,699	0,789	0,884	0,397	940	5,42	0,79
2.4.04	Das Verhältnis der DozentInnen zu den TeilnehmerInnen war geprägt durch Sympathie und Passung.	F01	0,658	0,766	0,860	0,384	930	5,30	0,83
2.4.05	Das Verhältnis der DozentInnen zu den TeilnehmerInnen war geprägt durch Gleichwertigkeit.	F01	0,620	0,706	0,823	0,360	931	5,11	0,98
2.4.06	Das Verhältnis der DozentInnen zu den TeilnehmerInnen war geprägt durch Wertschätzung.	F01	0,716	0,758	0,902	0,388	939	5,51	0,74
2.5.01	Das Verhältnis der TeilnehmerInnen untereinander war geprägt durch konstruktive Zusammenarbeit.	F02	0,785	0,564	0,857	0,281	936	5,28	0,80
2.5.02	Das Verhältnis der TeilnehmerInnen untereinander war geprägt durch Vertrauen und Akzeptanz.	F02	0,850	0,558	0,851	0,281	933	5,26	0,85
2.5.03	Das Verhältnis der TeilnehmerInnen untereinander war geprägt durch Offenheit und Ehrlichkeit.	F02	0,825	0,562	0,834	0,283	936	5,17	0,90
2.5.04	Das Verhältnis der TeilnehmerInnen untereinander war geprägt durch Sympathie und Passung.	F02	0,806	0,535	0,817	0,261	927	5,08	0,89
2.5.05	Das Verhältnis der TeilnehmerInnen untereinander war geprägt durch Gleichwertigkeit	F02	0,773	0,520	0,820	0,255	930	5,10	0,93
2.5.06	Das Verhältnis der TeilnehmerInnen untereinander war geprägt durch Wertschätzung	F02	0,806	0,555	0,869	0,276	931	5,35	0,83
2.6.07	Die vorgestellten Methoden waren transparent und erklärbar.	F01	0,560	0,725	0,860	0,350	934	5,30	0,76
2.6.09	Den TeilnehmerInnen wurde eine Haltung für den Einsatz von Methoden vermittelt.	F01	0,560	0,721	0,864	0,355	923	5,32	0,78
2.6.10	Die Weiterbildung war abwechslungsreich gestaltet.	F01	0,571	0,721	0,869	0,351	927	5,35	0,78
2.7.02	Ich musste begleitend eigene Coaching-Fälle durchführen.	F05	0,709	0,374	0,705	0,181	919	4,52	1,62

$a_i$  = Faktorladung;  $r_{it(i)}$  = Part-whole-korrigierte Trennschärfe der Items;  $p_i$  = Schwierigkeitsindex;  $r_{ii}$  = itemspezifische Homogenität;  $N$  = Anzahl Nennungen;  $M$  = Mittelwert;  $SD$  = Standardabweichung  
 Fortsetzung nächste Seite

**Tabelle 37: Kennwerte der Itemanalyse (Forts.)**

Item	Beschreibung	Faktor	$a_i$	$r_{it(i)}$	$p_i$	$r_{ii}$	N	M	SD
2.7.03	Ich musste meine Coaching-Fälle schriftlich dokumentieren.	F05	0,740	0,263	0,564	0,133	919	3,82	1,85
2.7.04	Ich musste während der Weiterbildung Coaching-Situationen üben.	F05	0,515	0,436	0,837	0,200	925	5,18	1,16
2.7.06	Zwischendurch musste ich „Hausaufgaben“ erledigen.	F05	0,545	0,321	0,597	0,167	922	3,98	1,66
2.7.08	Ich musste eine Abschluss-Arbeit erstellen.	F05	0,536	0,100	0,636	0,059	911	4,18	2,00
3.1.03	Erfolgreiche Vermittlung der Methode: Aktives Zuhören	F11	0,628	0,631	0,872	0,297	930	5,36	0,82
3.1.04	Erfolgreiche Vermittlung der Methode: Fragetechniken	F11	0,534	0,618	0,879	0,288	932	5,40	0,80
3.1.05	Erfolgreiche Vermittlung der Methode: Feedback geben	F11	0,519	0,538	0,855	0,258	924	5,27	0,86
3.1.06	Erfolgreiche Vermittlung der Methode: Analysieren des Klientenumfeldes	F03	0,553	0,403	0,777	0,198	925	4,88	1,12
3.1.07	Erfolgreiche Vermittlung der Methode: Bedeutungen klären	F03	0,547	0,506	0,793	0,232	900	4,96	0,99
3.1.13	Erfolgreiche Vermittlung der Methode: Trainieren/Simulieren	F03	0,533	0,377	0,786	0,203	924	4,93	1,15
3.1.14	Erfolgreiche Vermittlung der Methode: Arbeitsvorschläge machen	F03	0,726	0,385	0,681	0,201	896	4,41	1,23
3.1.15	Erfolgreiche Vermittlung der Methode: Konfrontativ arbeiten	F03	0,634	0,263	0,619	0,163	910	4,10	1,35
3.1.16	Erfolgreiche Vermittlung der Methode: Ziele setzen	F03	0,524	0,428	0,825	0,216	922	5,12	1,00
3.2.02	Am Ende kann ich Coachings durchführen und als Coach arbeiten.	F09	0,641	0,544	0,791	0,279	919	4,95	0,94
3.2.04	Am Ende weiß ich, mit welchen Klienten u. Methoden ich arbeiten kann.	F09	0,606	0,530	0,760	0,276	920	4,80	0,88
3.2.07	Am Ende habe ich ein eigenes Coaching-Konzept entwickelt.	F09	0,503	0,425	0,704	0,205	917	4,52	1,19
3.2.08	Am Ende ist meine Selbstreflexionsfähigkeit ausgeprägter.	F06	0,764	0,549	0,838	0,260	922	5,19	0,90
3.2.09	Am Ende handele und denke ich bewusster.	F06	0,778	0,563	0,830	0,268	920	5,16	0,93
3.2.10	Am Ende bin ich mir neuer Aspekte über mich bewusst geworden.	F06	0,687	0,515	0,848	0,251	920	5,24	0,83
3.2.14	Am Ende kann ich die Weiterbildung an Dritte weiterempfehlen.	F01	0,630	0,782	0,875	0,385	912	5,37	0,92
3.2.15	Gesamtzufriedenheit (0–100)	F01	0,605	0,800	0,889	0,384	920	88,93	13,08

$a_i$  = Faktorladung;  $r_{it(i)}$  = Part-whole-korrigierte Trennschärfe der Items;  $p_i$  = Schwierigkeitsindex;  $r_{ii}$  = itemspezifische Homogenität; N = Anzahl Nennungen; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung

Die *itemspezifische Homogenität* ( $r_{ii}$ ) ist die durchschnittliche Korrelation eines Items mit allen anderen Items, wobei die Korrelation des Items mit sich selbst (Autokorrelation) nicht mit einbezogen wird. Auch wenn für die itemspezifische Homogenität ( $r_{ii}$ ) kein einheitlicher Grenzwert existiert, kann sie im Rahmen der Itemanalyse zusammen mit weiteren Analyseergebnissen Anhaltspunkte für die Beurteilung von Items geben.<sup>254</sup> Dies gilt insbesondere für das Entfernen von Items aufgrund sehr geringer Homogenitätswerte. Die fünf Items 2.7.08, 2.7.03, 1.4.05, 1.4.06 und 1.4.03 weisen eine itemspezifische Homogenität mit Werten  $< 0,15$  auf, wobei Item 2.7.08 („Ich musste eine Abschluss-Arbeit erstellen.“) mit einem besonders geringem Wert von 0,059 auffällt. 17 Items liegen in einem Bereich von  $> 0,15$  bis  $< 0,20$ . 29 Items liegen zwischen  $\geq 0,20$  und  $< 0,30$ . 34 Items weisen Werte von 0,304 bis 0,405 auf.

Die Itemanalyse gibt mit diesen Ergebnissen deutliche Hinweise, welche Items vor bzw. im Rahmen einer Skalenkonstruktion aus dem Modell entfernt werden sollten. Im folgenden Kapitel 6.7.6 soll dies näher beschrieben werden.

<sup>254</sup> Nach Briggs und Cheek (1986) sollte die mittlere Interitemkorrelation in einem Bereich zwischen 0,15 und 0,50 liegen. Damit ist die Homogenität ausreichend groß, ohne aber die inhaltliche Aussagekraft des zu erfassenden Konstruktes durch ein zu hohes Maß an redundanten Items zu sehr einzuengen.

### 6.7.6 Skalenkonstruktion des Coaching-Index-Modells

Aus den mittels der EFA extrahierten zwölf Faktoren wurden unter Berücksichtigung der Ergebnisse der Itemanalyse und unter Berücksichtigung inhaltlicher Aspekte Skalen für das „Coaching-Index“-Modell konstruiert.<sup>255</sup> Dabei wurde für die Auswahl der Items insbesondere die part-whole-korrigierte Trennschärfe als Selektionskriterium angewandt, für die ein Grenzwert von 0,3 angenommen wurde, den die Trennschärfe nicht unterschreiten sollte (Borg & Staufenbiel, 1997; vgl. Bortz & Döring, 2006, S. 220). Da alle Items mit einer itemspezifischen Homogenität unterhalb eines kritischen Wertes von 0,15 (Briggs & Cheek, 1986) gleichzeitig den Grenzwert der part-whole-korrigierten Trennschärfe unterschreiten, bestätigt auch dies die Entscheidung, die entsprechenden Items aus dem Modell zu entfernen (s. Tabelle 38).

Der Faktor 01 konnte komplett samt allen dazugehörigen Items für die Skalenkonstruktion übernommen werden. Aus ihm wurde die Skala S01 gebildet, die zur besseren inhaltlichen Strukturierung im Modell parallel durch die vier Subskalen S01s1 (Kompetenz), S01s2 (Beziehung), S01s3 (Didaktik) und S01s4 (Gesamteindruck) beschrieben wird.<sup>256</sup> Auch aus dem Faktor 02 konnten alle Items übernommen werden, aus ihm ging die Skala S02 (Gruppenklima) hervor. Bei der aus der aus dem Faktor 03 abgeleiteten Skala S03 (Prozesssteuerung) wurde aufgrund eines part-whole-korrigierten Trennschärfewertes von 0,263 das Item 3.1.15 („Erfolgreiche Vermittlung der Methode: Konfrontativ arbeiten“) entfernt, so dass hier fünf von sechs Items übernommen werden konnten. Faktor 04 konnte samt seiner sieben Items komplett für Skala S04 (Ausstattung) übernommen werden.

**Tabelle 38: Aus dem Skalenmodell entfernte Items**

Item	Kurzbeschreibung	Faktor	$r_{it(i)}$	$p_i$	$r_{ii}$	$h^2$
3.1.15	Erfolgreiche Vermittlung der Methode: Konfrontativ arbeiten	F03	0,263	0,619	0,163	0,482
2.7.08	Ich musste eine Abschluss-Arbeit erstellen.	F05	0,100	0,636	0,059	0,415
2.7.03	Ich musste meine Coaching-Fälle schriftlich dokumentieren.	F05	0,263	0,564	0,133	0,660
1.4.05	Marketingaktivität: Öffentliche Vorträge und Infoveranstaltungen	F10	0,243	0,542	0,139	0,419
1.4.06	Marketingaktivität: Kooperat. mit anderen Weiterbildungseinrichtungen	F10	0,263	0,518	0,143	0,429
1.4.03	Marketingaktivität: Eigener Internet-Auftritt	F12	0,261	0,788	0,148	0,473
1.4.02	Marketingaktivität: Wiedererkennbares Logo	F12	0,299	0,729	0,172	0,598

$r_{it(i)}$  = Part-whole-korrigierte Trennschärfe der Items;  $p_i$  = Schwierigkeitsindex;  $r_{ii}$  = itemspezifische Homogenität;  $h^2$  = extrahierte Kommunalität

**Tabelle 39: Aus dem Skalenmodell entfallene Items (bedingt durch den Wegfall von Faktor 10 und 12)**

Item	Kurzbeschreibung	Faktor	$r_{it(i)}$	$p_i$	$r_{ii}$	$h^2$
1.4.08	Marketingaktivität: Empfehlungen durch KollegInnen des Anbieters	F10	0,306	0,402	0,155	0,425
1.4.10	Marketingaktivität: Publikationen des Weiterbildungsanbieters	F10	0,307	0,600	0,151	0,367
1.4.01	Marketingaktivität: Informations-/Werbebrochüren	F12	0,321	0,666	0,178	0,447

$r_{it(i)}$  = Part-whole-korrigierte Trennschärfe der Items;  $p_i$  = Schwierigkeitsindex;  $r_{ii}$  = itemspezifische Homogenität;  $h^2$  = extrahierte Kommunalität

In der aus dem Faktor 05 hervorgehenden Skala 05 (Fallpraxis) wurden die Items 2.7.03 („Ich musste meine Coaching-Fälle schriftlich dokumentieren.“) und 2.7.08 („Ich musste eine Abschluss-Arbeit erstellen.“) aufgrund ihrer part-whole-korrigierte Trennschärfe von unter 0,3 entfernt. Die itemspezifische Homogenität (Bortz & Döring, 2006, S. 219) zeigt zudem, dass das Item 2.7.08 mit 0,059 einen sehr geringen Wert aufweist<sup>257</sup>, was ergänzend zur part-whole-korrigierte Trennschärfe von 0,100 eine Eliminierung des Items rechtfertigte. Daher gingen von den fünf Items aus Faktor 05 nur drei Items in die Skala S05 ein.

<sup>255</sup> Somit erfüllte jede aus einem Faktor konstruierte Skala vorerst auch die Voraussetzung, aus mindestens drei Items zu bestehen, die eine Ladung  $\geq 0,5$  aufweisen.

<sup>256</sup> Die hohe Korrelation der Subfaktoren (s. Tabelle 42) lässt darauf schließen, dass die Skala S01 nicht trennbar ist, auch wenn die Subskalen bzw. ihre Items inhaltlich unterscheidbar sind.

<sup>257</sup> In der Literatur werden zwar Hinweise wie z. B. bei Briggs und Cheek (1986), jedoch keine einheitlichen Grenzwerte für die itemspezifische Homogenität genannt.

**Tabelle 40: Skalen des Coaching-Index-Modells**

Skala	Item	Kurzbeschreibung	$a_i$	$r_{it(i)}$
<b>S01</b>	1.5.19	Die DozentInnen verfügen über Kommunikationsfähigkeiten.	0,766	0,728
Skala 01 »Allgemeiner Qualitätseindruck«		Die DozentInnen verfügen über		
	1.5.21	Beziehungsgestaltungskompetenzen.	0,761	0,741
	1.5.22	Die DozentInnen verfügen über Selbstreflexion.	0,746	0,715
Subskala 1 (S01s1): »Kompetenz«	1.5.20	Die DozentInnen verfügen über Konfliktbewältigungsfähigkeiten.	0,723	0,697
	1.5.17	Die DozentInnen verfügen über Beobachtungsgabe.	0,723	0,737
	1.5.14	Die DozentInnen verfügen über Lebenserfahrung und persönliche Reife.	0,683	0,665
	1.5.18	Die DozentInnen verfügen über diagnostische Kompetenzen.	0,663	0,662
	1.5.23	Die DozentInnen verfügen über kognitive Fähigkeiten.	0,626	0,592
	1.5.15	Die DozentInnen verfügen über psychologisches Wissen.	0,554	0,541
<b>S01</b>	1.5.13	Die DozentInnen sind vertrauenswürdig und authentisch.	0,729	0,754
Subskala 2 (S01s2): »Beziehung«	2.4.02	Das Verhältnis der DozentInnen war geprägt durch Vertrauen und Akzeptanz.	0,728	0,795
	2.4.06	Das Verhältnis der DozentInnen zu den TeilnehmerInnen war geprägt durch Wertschätzung.	0,716	0,758
	2.4.03	Das Verhältnis der DozentInnen zu den TeilnehmerInnen war geprägt durch Offenheit und Ehrlichkeit.	0,699	0,789
	2.4.01	Das Verhältnis der DozentInnen zu den TeilnehmerInnen war geprägt durch konstruktive Zusammenarbeit.	0,682	0,818
	2.4.04	Das Verhältnis der DozentInnen zu den TeilnehmerInnen war geprägt durch Sympathie und Passung.	0,658	0,766
	2.4.05	Das Verhältnis der DozentInnen zu den TeilnehmerInnen war geprägt durch Gleichwertigkeit.	0,620	0,706
	2.3.08	Ich fühlte mich in der Weiterbildung wohl.	0,577	0,754
	2.3.02	Ich erhielt bei Fragen zum Vorgehen klare Antworten.	0,540	0,728
<b>S01</b>	1.5.16	Die DozentInnen verfügen über pädagogisches u. didaktisches Können.	0,691	0,735
Subskala 3 (S01s3): »Didaktik«	1.5.26	Die DozentInnen waren in der Weiterbildung stets gut vorbereitet.	0,634	0,663
	1.5.27	Die DozentInnen sind in ihrer Vorgehensweise flexibel.	0,634	0,696
	1.5.25	Die DozentInnen sind rhetorisch gewandt.	0,577	0,588
	2.6.10	Die Weiterbildung war abwechslungsreich gestaltet.	0,571	0,721
	2.6.07	Die vorgestellten Methoden waren transparent und erklärbar.	0,560	0,725
	2.6.09	Den TeilnehmerInnen wurde eine Haltung für den Einsatz von Methoden vermittelt.	0,560	0,721
	1.5.24	Die DozentInnen verfügen über Moderations- und Präsentationsfähigkeiten.	0,526	0,611
<b>S01</b>	1.3.05	Image des Anbieters: Fair	0,732	0,713
Subskala 4 (S01s4): »Gesamteindruck«	1.3.03	Image des Anbieters: Seriös und vertrauenswürdig	0,703	0,714
	1.3.06	Image des Anbieters: Sympathisch	0,701	0,727
	1.3.01	Image des Anbieters: Kompetent	0,675	0,710
	1.3.07	Image des Anbieters: Innovativ	0,661	0,707
	1.3.08	Image des Anbieters: Flexibel	0,642	0,676
	3.2.14	Am Ende kann ich die Weiterbildung an Dritte weiterempfehlen.	0,630	0,782
	1.3.04	Image des Anbieters: Erfahren	0,628	0,629
	3.2.15	Gesamtzufriedenheit	0,605	0,800
	1.3.02	Image des Anbieters: Praxisorientiert	0,568	0,650
<b>S02</b>	2.5.02	Das Verhältnis der TeilnehmerInnen untereinander war geprägt durch Vertrauen und Akzeptanz.	0,850	0,558
Skala 02: »Gruppenklima«	2.5.03	Das Verhältnis der TeilnehmerInnen untereinander war geprägt durch Offenheit und Ehrlichkeit.	0,825	0,562
	2.5.04	Das Verhältnis der TeilnehmerInnen untereinander war geprägt durch Sympathie und Passung.	0,806	0,535
	2.5.06	Das Verhältnis der TeilnehmerInnen untereinander war geprägt durch Wertschätzung	0,806	0,555
	2.5.01	Das Verhältnis der TeilnehmerInnen untereinander war geprägt durch konstruktive Zusammenarbeit.	0,785	0,564
	2.5.05	Das Verhältnis der TeilnehmerInnen untereinander war geprägt durch Gleichwertigkeit	0,773	0,520
	2.3.09	Die Arbeitsfähigkeit in den Gruppen war hoch.	0,542	0,638

$a_i$  = Faktorladung;  $r_{it(i)}$  = Part-whole-korrigierte Trennschärfe der Items

Fortsetzung nächste Seite

**Tabelle 40: Skalen des Coaching-Index-Modells (Forts.)**

Skala	Item	Kurzbeschreibung	$a_i$	$r_{it(i)}$
<b>S03</b> Skala 03: »Prozesssteuerung«	3.1.14	Erfolgreiche Vermittlung der Methode: Arbeitsvorschläge machen	0,726	0,385
	3.1.06	Erfolgreiche Vermittlung der Methode: Analysieren des Klientenumfeldes	0,553	0,403
	3.1.07	Erfolgreiche Vermittlung der Methode: Bedeutungen klären	0,547	0,506
	3.1.13	Erfolgreiche Vermittlung der Methode: Trainieren/Simulieren	0,533	0,377
	3.1.16	Erfolgreiche Vermittlung der Methode: Ziele setzen	0,524	0,428
<b>S04</b> Skala 04: »Ausstattung«	1.1.05	Die Beleuchtung der Räume war gut.	0,711	0,320
	1.1.04	Die Beheizung/Klimatisierung der Räume war gut.	0,705	0,333
	1.1.02	Die technische Ausstattung der Räume war gut.	0,692	0,405
	1.1.03	Die Raumgröße und Anzahl der Räume waren angemessen.	0,681	0,463
	1.1.06	Stühle u. Tische in den Räumen ermöglichten angenehmes Arbeiten.	0,676	0,376
	1.1.01	Seminarräume ermöglichten angenehmes Arbeiten ohne Störeinflüsse.	0,665	0,398
	1.1.08	Es waren genügend Visualisierungsmaterialien vorhanden.	0,514	0,486
	1.1.09	Die Räume waren sauber.	0,509	0,403
<b>S05</b> Skala 05: »Fallpraxis«	2.7.02	Ich musste begleitend eigene Coaching-Fälle durchführen.	0,709	0,374
	2.7.06	Zwischendurch musste ich „Hausaufgaben“ erledigen.	0,545	0,321
	2.7.04	Ich musste während der Weiterbildung Coaching-Situationen üben.	0,515	0,436
<b>S06</b> Skala 06: »Persönlichkeitsentwicklung«	3.2.09	Am Ende handele und denke ich bewusster.	0,778	0,563
	3.2.08	Am Ende ist meine Selbstreflexionsfähigkeit ausgeprägter.	0,764	0,549
	3.2.10	Am Ende bin ich mir neuer Aspekte über mich bewusst geworden.	0,687	0,515
<b>S07</b> Skala 07: »Kostentransparenz«	2.1.02	Preise/Kosten wurden mit mir vorab geklärt.	0,828	0,384
	2.1.01	Dauer der gesamten Weiterbildung wurde mit mir vorab geklärt.	0,743	0,337
	2.1.03	Nebenkosten (z. B. für Zertifikate) wurden mit mir vorab geklärt.	0,627	0,354
	2.1.04	Kosten für Unterkunft und Verpflegung wurden mit mir vorab geklärt.	0,506	0,322
<b>S08</b> Skala 08: »Erwartungsklärung«	2.2.02	Vorab wurden meine Erwartungen an die Weiterbildung geklärt.	0,732	0,506
	2.2.03	Vorab wurde geklärt, welche Erwartungen an mich gestellt werden.	0,719	0,493
	2.2.01	Die DozentInnen machten sich vorab ein genaues Bild von mir.	0,606	0,396
	2.2.04	Vorab wurde geklärt, welche Ziele erreichbar sind.	0,558	0,559
	3.2.02	Am Ende kann ich Coachings durchführen und als Coach arbeiten.	0,641	0,544
<b>S09</b> Skala 09: »Eigenständigkeit«	3.2.04	Am Ende weiß ich, mit welchen Klienten u. Methoden ich arbeiten kann.	0,606	0,530
	3.2.07	Am Ende habe ich ein eigenes Coaching-Konzept entwickelt.	0,503	0,425
<b>S10</b> Skala 10: »Gesprächsführung«	3.1.03	Erfolgreiche Vermittlung der Methode: Aktives Zuhören	0,628	0,631
	3.1.04	Erfolgreiche Vermittlung der Methode: Fragetechniken	0,534	0,618
	3.1.05	Erfolgreiche Vermittlung der Methode: Feedback geben	0,519	0,538

$a_i$  = Faktorladung;  $r_{it(i)}$  = Part-whole-korrigierte Trennschärfe der Items

Faktor 06 wurde samt seiner drei Items komplett für Skala S06 (Persönlichkeitsentwicklung) übernommen, da alle drei Items eine part-whole-korrigierte Trennschärfe über 0,5 aufweisen. Entsprechendes gilt für Faktor 07 und die daraus abgeleitete Skala S07 (Kostentransparenz); auch hier wurden alle Items übernommen (alle  $r_{it(i)} > 0,3$ ). Dies gilt ebenso für die vier Items von Faktor 08, aus denen die Skala S08 (Erwartungsklärung) abgeleitet wurde und für die drei Items von Faktor 09, der zur Skala 09 (Eigenständigkeit) führte.

Auf Faktor 10 laden vier Items relevant hoch ( $> 0,51$ ), allerdings liegt die part-whole-korrigierte Trennschärfe von zwei Items (1.4.05 und 1.4.06) unter 0,3 (s. Tabelle 37) und ist damit als zu gering einzuschätzen, so dass für eine daraus abgeleitete Skala nur zwei Items verblieben wären. Da dies das Minimum von drei Items unterschreitet (Bühner, 2006, S. 192; Homburg et al., 2008, S. 282) und die zwei verbleibenden Items für die Bestimmung von Gütekriterien nicht ausreichend sind, wurde aus dem Faktor 10 keine Skala abgeleitet. Daher sind auch die Items 1.4.08 und 1.4.10 nicht in dem Coaching-Index-Modell enthalten. Da beide Items relativ geringe Werte bei der part-whole-korrigierten Trennschärfe und bei der itemspezifische Homogenität aufweisen (s. Tabelle 39) ist der Wegfall von Faktor 10 aus dem Skalenmodell zudem auch unter Berücksichtigung der

Ergebnisse der Itemanalyse begründbar. Verstärkt wird diese Begründung durch die extrahierte Kommunalität, die bei den beiden Items ebenfalls deutlich unterhalb von 0,5 liegt (s. Tabelle 39).

Die drei Items von Faktor 11 weisen hingegen eine part-whole-korrigierte Trennschärfe über 0,5 auf und wurden somit für die daraus abgeleitete Skala S10 (Gesprächsführung) übernommen.

Faktor 12 besteht aus drei Items, doch die part-whole-korrigierte Trennschärfe von zwei Items (Item 1.4.02 und 1.4.03) liegt unter 0,3 (s. Tabelle 38), so dass nur das Item 1.4.01 verbleiben würde. Entsprechend zu der Begründung zu Faktor F10 wurde Faktor F12 daher nicht für die Konstruktion einer Skala verwendet, somit entfällt auch das Item 1.4.01 aus dem Skalenmodell, dessen extrahierte Kommunalität aber ohnehin unterhalb von 0,5 lag (s. Tabelle 39).

Begründet durch diese Verfahrensweise konnten aus den zwölf Faktoren mit 85 Items insgesamt zehn Skalen<sup>258</sup> mit 75 Items für das Skalenmodell des Coaching-Index abgeleitet werden (s. Tabelle 40 und Abbildung 16). Entsprechend der aufgeklärten Varianz durch Faktor 01 nimmt die aus ihm abgeleitete Skala S01 mit ihren vier Subskalen eine zentrale Bedeutung in dem Modell ein.

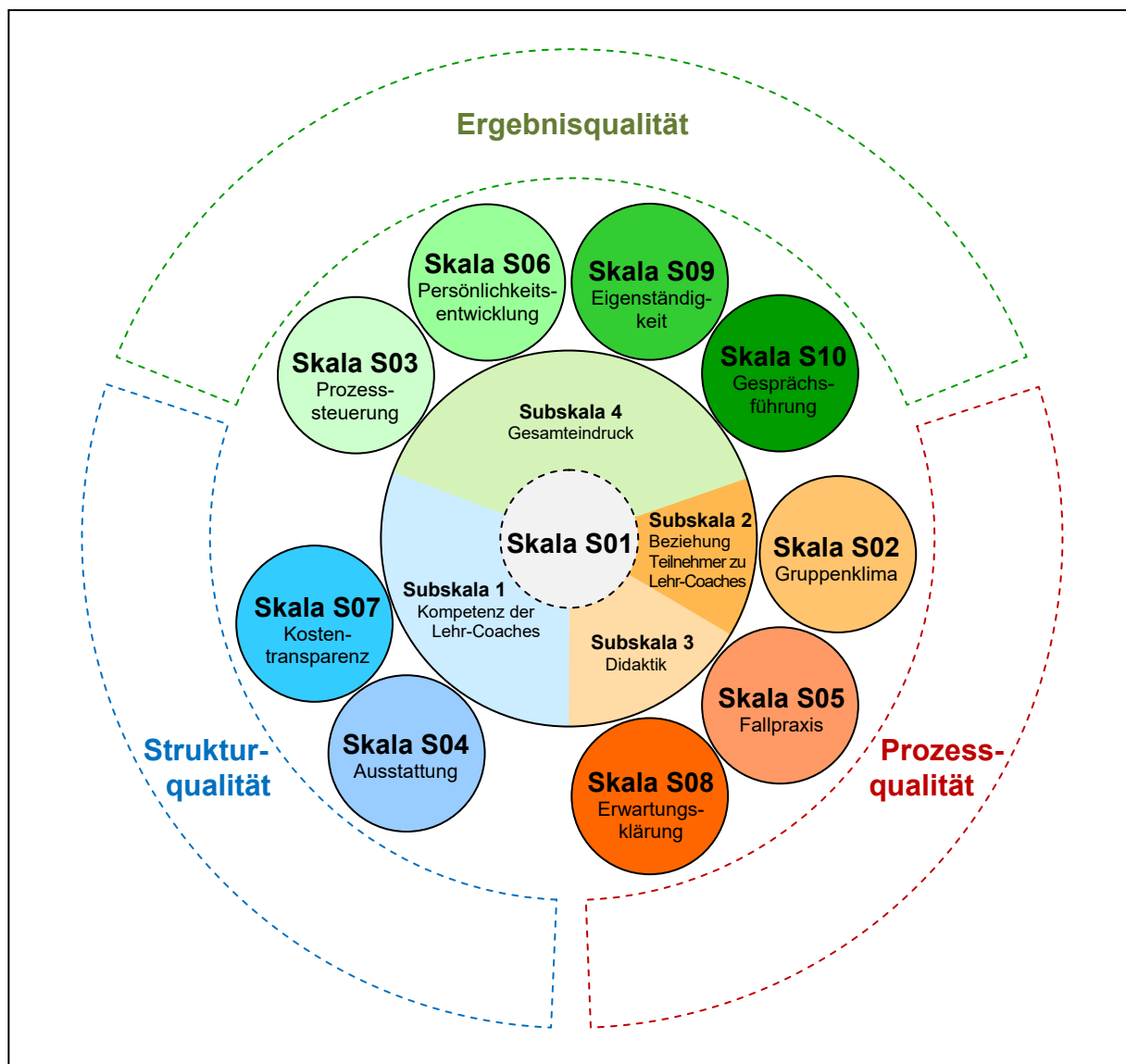


Abbildung 16: Das Coaching-Index-Modell

<sup>258</sup> Die zehn Skalen sind ohne Subskalen zu verstehen.

Alle Skalen des Coaching-Index-Modells sind bedingt durch die Varimaxrotation aus orthogonal berechneten Faktoren mit 141 Items hervorgegangen, weisen in dem korrigierten Modell mit zehn Skalen und den verbleibenden 75 Items jedoch Korrelationen zwischen 0,190 und 0,634 auf. Neun Korrelation liegen unterhalb von 0,3, weitere 18 Korrelationen liegen im Bereich zwischen  $\geq 0,3$  und  $< 0,4$  und 14 Korrelationen liegen zwischen  $\geq 0,4$  und  $< 0,5$ . Die vier höchsten Korrelationen sind  $\geq 0,5$  und finden sich zwischen den Skalen S01 und S02 (0,624), S01 und S10 (0,579), S03 und S10 (0,535) sowie zwischen S01 und S03 (0,532). Die geringste Korrelation findet sich zwischen S06 (Persönlichkeitsentwicklung) und S07 (Kostentransparenz) (0,190) (s. Tabelle 41).

**Tabelle 41: Skalenkorrelationen im Coaching-Index-Modell**

	S01	S02	S03	S04	S05	S06	S07	S08	S09	S10
S01		0,624	0,532	0,459	0,337	0,498	0,411	0,486	0,461	0,579
S02	0,624		0,323	0,310	0,282	0,396	0,259	0,310	0,351	0,346
S03	0,532	0,323		0,295	0,396	0,391	0,282	0,446	0,481	0,535
S04	0,459	0,310	0,295		0,231	0,255	0,299	0,331	0,308	0,318
S05	0,337	0,282	0,396	0,231		0,377	0,284	0,476	0,437	0,389
S06	0,498	0,396	0,391	0,255	0,377		0,190	0,341	0,407	0,429
S07	0,411	0,259	0,282	0,299	0,284	0,190		0,357	0,331	0,344
S08	0,486	0,310	0,446	0,331	0,476	0,341	0,357		0,437	0,410
S09	0,461	0,351	0,481	0,308	0,437	0,407	0,331	0,437		0,414
S10	0,579	0,346	0,535	0,318	0,389	0,429	0,344	0,410	0,414	

Spearman-Rho; alle Korrelationen sind bei Niveau 0,01 signifikant (zweiseitig).

Die Berechnung der Korrelationen der aus Gründen der inhaltlichen Strukturierung beschriebenen Subskalen von S01 zeigt, dass diese zwischen 0,684 und 0,737 und damit in einem mittleren bis hohen Bereich korrelieren<sup>259</sup> (s. Tabelle 42) und ein nicht trennbares Konstrukt darstellen. Eine Unterscheidung erfolgt daher nur unter den inhaltlichen Aspekten und dient der Zuordnung zu den Dimensionen der Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität<sup>260</sup>, nicht aus methodischen Erwägungen.

**Tabelle 42: Korrelation der Subskalen von Skala S01**

	S01s1	S01s2	S01s3	S01s4
S01s1		0,721	0,737	0,684
S01s2	0,721		0,729	0,747
S01s3	0,737	0,729		0,715
S01s4	0,684	0,747	0,715	

Spearman-Rho; alle Korrelationen sind bei Niveau 0,01 signifikant (zweiseitig).

Bezogen auf die drei Dimensionen der Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität können diese gemäß der Skalenkonstruktion des Coaching-Index-Modells wie folgt inhaltlich konkret beschrieben und unterschieden werden:

<sup>259</sup> Entsprechendes gilt für die 36 Items der Skala S01, die aus dem Faktor F01 abgeleitet wurde (s. Anhang G2).

<sup>260</sup> Die drei Qualitätsdimensionen sind ebenfalls nicht voneinander unabhängig (Heß & Roth, 2001, S. 63 f.).



Die **Strukturqualität** (Zentrale Frage: Was benötigt man für eine qualitativ gute Coaching-Weiterbildung?) lässt sich durch folgende Aspekte beschreiben:

- Die Weiterbildung zeichnet sich durch eine umfassende Fach- und Sozialkompetenz der Lehr-Coaches<sup>261</sup> aus
- Es sind funktionale Räume und eine angemessene technische Ausstattung vorhanden, die ein störungsfreies Arbeit ermöglichen
- Es ist eine hohe Transparenz aller Kosten verursachenden Aspekte gegeben

Die **Prozessqualität** (Zentrale Frage: Wie führt man eine qualitativ gute Coaching-Weiterbildung durch?) drückt sich durch folgende Charakteristika aus:

- Die Teilnehmern und den Lehr-Coaches haben eine gute Beziehung zueinander, die sich insbesondere durch Authentizität, Vertrauen, Akzeptanz und Wertschätzung ausdrückt
- Eine professionelle Didaktik ermöglicht ein abwechslungsreiches Arbeiten
- Es herrscht ein angenehmes, von Vertrauen, Akzeptanz und Offenheit geprägtes Klima in der Teilnehmergruppe
- Es finden praktische Coaching-Fallübungen statt
- Es finden Erwartungs- und Zielklärungen zwischen den Teilnehmern und Lehr-Coaches statt

Die **Ergebnisqualität** (Zentrale Frage: Was ist das Ergebnis einer qualitativ guten Coaching-Weiterbildung?) kann anhand folgender Resultate erkannt werden:

- Die Teilnehmer sind insgesamt zufrieden und haben einen positiven Gesamteindruck von der Coaching-Weiterbildung gewonnen. Die Weiterbildung wird von den Teilnehmern weiterempfohlen.
- Die Steuerung von Coaching-Prozessen wurde von den Teilnehmern erfolgreich erlernt
- Es ist eine spürbare persönliche Entwicklung der Teilnehmer zu verzeichnen
- Es wurde von den Teilnehmern eine eigenständige Coaching-Kompetenz aufgebaut
- Die Teilnehmer beherrschen eine sichere Gesprächsführung

Das Coaching-Index-Modell bestätigt mit seinen Skalen, dass die Qualität von Coaching-Weiterbildungen nicht alleine auf Ergebnisqualität reduziert werden kann, sondern unabhängig davon auch Aspekte von Struktur- und Prozessqualität zum Verständnis der Qualität notwendig sind.

### 6.7.7 Reliabilität

Zur Bestimmung der Reliabilität der einzelnen Skalen des Coaching-Index-Modells wurde Cronbachs  $\alpha$  als Maß der internen Konsistenz berechnet. Tabelle 43 gibt einen Überblick über die Reliabilitäten der ursprünglichen Faktoren und den daraus abgeleiteten Skalen.

Die Skalen S01 (Allgemeiner Qualitätseindruck) und S02 (Gruppenklima) weisen mit Werten von 0,977 (S01) und 0,945 (S02) exzellente Reliabilitäten auf. Die Skalen S04 (Ausstattung), S06 (Persönlichkeitsentwicklung), S07 (Kostentransparenz), S08 (Erwartungskklärung) und S10 (Gesprächsführung) sind mit Werten  $> 0,8$  als gut anzusehen. Die Skalen S03 (Prozesssteuerung) und S09 (Eigenständigkeit) sind mit  $> 0,7$  akzeptabel. Die Reliabilität der Skala S03 hat gegenüber dem Faktor F03, aus dem sie abgeleitet wurde, geringfügig abgenommen. Im Wesentlichen ist dies darauf zurückzuführen, dass Faktor F03 aus sechs Items bestand, bei Skala S03 jedoch im Rahmen der Skalenkonstruktion (s. Kapitel 6.7.6) das Item 3.1.15 wegen seiner zu geringen part-whole-korrigierten Trennschärfe ( $r_{i(i)}=0,263$ ) eliminiert wurde und somit nur noch aus fünf Items besteht.

---

<sup>261</sup> Statt „DozentInnen / ReferentInnen“ wurde seit Juli 2008 der Begriff „Lehr-Coaches“ verwendet (s. Kapitel 6.7.8.2).

Die Skala S05 (Fallpraxis) ist mit einem Wert von 0,689 als akzeptabel einzuordnen, da sie – wie Skala 09 – nur aus drei Variablen besteht.<sup>262</sup> Skala S05 hat gegenüber dem Ursprungsfaktor F05 einen geringeren  $\alpha$ -Wert, da diese nur noch aus drei Items besteht, da die Items 2.7.08 ( $r_{it(i)}=0,100$ ) und 2.7.03 ( $r_{it(i)}=0,263$ ) eliminiert wurden.

Insgesamt gesehen liegen die Reliabilitäten der Skalen des Coaching-Index-Modells überwiegend in einem sehr guten Bereich, so dass damit auch von dem Modell insgesamt eine entsprechend hohe Zuverlässigkeit erwartet werden kann.

**Tabelle 43: Reliabilitäten der Faktoren und der daraus abgeleiteten Skalen des Coaching-Index-Modells**

<i>n</i>	Faktor	Cronbachs $\alpha$	Anzahl Items	Abgeleitete Skala des Coaching-Index-Modells	Cronbachs $\alpha$	Anzahl Items
725	F01	0,977	36	S01 Allgemeiner Qualitätseindruck	0,977	36
919	F02	0,945	7	S02 Gruppenklima	0,945	7
852	F03	0,808	6	S03 Prozessteuerung	0,778	5
938	F04	0,872	7	S04 Ausstattung	0,872	7
887	F05	0,784	5	S05 Fallpraxis	0,689	3
905	F06	0,880	3	S06 Persönlichkeitsentwicklung	0,880	3
905	F07	0,808	4	S07 Kostentransparenz	0,808	4
935	F08	0,858	4	S08 Erwartungskklärung	0,858	4
902	F09	0,770	3	S09 Eigenständigkeit	0,770	3
737	F10	0,705	4	- (entfällt)	-	-
918	F11	0,805	3	S10 Gesprächsführung	0,805	3
908	F12	0,718	3	- (entfällt)	-	-
<b>Summe</b>	<b>12</b>		<b>85</b>	<b>10</b>		<b>75</b>

## 6.7.8 Konstruktion des Fragebogens auf Basis des Coaching-Index-Modells

Mit dem Coaching-Index-Modell lag ein plausibel konstruiertes Modell der Qualität von Coaching-Weiterbildungen vor. Um die Qualität mit Hilfe eines Instrumentes zu messen, wurde wie folgend beschrieben ein Online-Fragebogen entwickelt, der das Coaching-Index-Modell bzw. seine Items repräsentiert. Neben der Messung der Weiterbildungsqualität sollte durch den Einsatz des Fragebogens auf der Basis einer neuen Stichprobe auch die Güte des Coaching-Index-Modells mittels einer konfirmatorischen Faktorenanalyse einer Prüfung unterzogen werden (s. Kapitel 6.8.2).

### 6.7.8.1 Festlegung des Antwortformats

Als Antwortformat wurde – entsprechend zu dem Fragebogen der Hauptuntersuchung – eine bipolare Ratingskala mit sechs Kategorien („1 – trifft gar nicht zu“, „2 – trifft nicht zu“, „3 – trifft eher nicht zu“, „4 – trifft eher zu“, „5 – trifft zu“ und „6 – trifft sehr zu“) verwendet (vgl. Kapitel 6.6.1.1).

<sup>262</sup> Da Cronbachs  $\alpha$  sich tendenziell mit steigender Anzahl der Variablen erhöht, ist bei einer geringen Zahl von Variablen auch ein kleinerer  $\alpha$ -Wert akzeptabel (vgl. Churchill, 1979; Homburg & Giering, 1996). Nach Peter (1997, S. 180 ff.) sind bei weniger als vier Variablen auch  $\alpha$ -Werte von  $> 0,4$  akzeptabel. Nunnally (1978, S. 245) benennt bei  $\geq 4$  Variablen pro Konstrukt einen  $\alpha$ -Wert von  $\geq 0,7$  als Grenzwert.

### 6.7.8.2 Itemsammlung

Für den Fragebogen wurden die 75 Items des Coaching-Index-Modells verwendet. Weiterhin wurden acht Items ergänzt, die zusätzliche Informationen zu den Coaching-Weiterbildungen erfassen sollten (Anbietername, Endzeitpunkt der Weiterbildung, Anzahl absolvierter Coachings nach der Weiterbildung, persönlicher Kommentar, Preis, Gesamtstundenumfang, Präsenzstundenumfang, Gesamtdauer).<sup>263</sup> Für die Angaben zur Person wurden sieben weitere Items ergänzt, so dass der Fragebogen insgesamt 90 Items umfasste (s. Tabelle 45).

**Tabelle 44: Umformulierte Items der Skalen des Coaching-Index-Modells**

Item	Formulierung vor der Fragebogenkonstruktion	Formulierung nach der Fragebogenkonstruktion
2.1.01	Vor oder zu Beginn der Weiterbildung wurden mit mir die Rahmenbedingungen geklärt bzgl. der Dauer der gesamten Weiterbildung.	Vor oder zu Beginn der Weiterbildung wurden mit mir die Bedingungen bezüglich der Dauer der gesamten Weiterbildung geklärt.
2.1.02	Vor oder zu Beginn der Weiterbildung wurden mit mir die Rahmenbedingungen geklärt bzgl. der Preise / Kosten.	Vor oder zu Beginn der Weiterbildung wurden mit mir die Bedingungen bezüglich der Preise / Kosten geklärt.
2.1.03	Vor oder zu Beginn der Weiterbildung wurden mit mir die Rahmenbedingungen geklärt bzgl. der Nebenkosten (z. B. für Zertifikate, Einzel-Coachings, Supervision... ).	Vor oder zu Beginn der Weiterbildung wurden mit mir die Bedingungen bezüglich der Nebenkosten geklärt (z. B. für Zertifikate, Einzel-Coachings, Supervision...).
2.1.04	Vor oder zu Beginn der Weiterbildung wurden mit mir die Rahmenbedingungen geklärt bzgl. der Kosten für Unterkunft und Verpflegung.	Vor oder zu Beginn der Weiterbildung wurden mit mir die Kosten für Unterkunft und Verpflegung geklärt.
2.2.01	Vor oder zu Beginn der Weiterbildung machten sich die DozentInnen / ReferentInnen ein genaues Bild von mir (z. B. durch Fragebögen, Interviews, Tests).	Vor oder zu Beginn der Weiterbildung wurden Fragen an mich gestellt (um einen genaueren Eindruck von mir zu gewinnen).
2.2.04	Vor oder zu Beginn der Weiterbildung wurde geklärt, welche Ziele durch die Weiterbildung erreichbar sind.	Vor oder zu Beginn der Weiterbildung wurden die Ziele geklärt, die durch die Weiterbildung erreichbar sind.
2.3.08	Ich fühlte mich in der Weiterbildung wohl.	Ich fühlte mich in der Coaching-Weiterbildung sehr wohl.
2.6.10	Die Weiterbildung war abwechslungsreich gestaltet.	Die Coaching-Weiterbildung war abwechslungsreich gestaltet.
3.1.14	Welche der folgenden methodischen Kompetenzen wurden Ihnen in der Coaching-Weiterbildung erfolgreich vermittelt? Arbeitsvorschläge machen	Welche der folgenden methodischen Kompetenzen wurden Ihnen in Ihrer Coaching-Weiterbildung erfolgreich vermittelt? Arbeitsvorschläge unterbreiten
3.1.16	Welche der folgenden methodischen Kompetenzen wurden Ihnen in Ihrer Coaching-Weiterbildung erfolgreich vermittelt?: Ziele setzen	Welche der folgenden methodischen Kompetenzen wurden Ihnen in Ihrer Coaching-Weiterbildung erfolgreich vermittelt? Zielfindungsprozesse / Ziele setzen
3.2.09	Am Ende der Weiterbildung handele und denke ich bewusster.	Am Ende der Weiterbildung handele und denke ich bewusster als vor der Weiterbildung.
3.2.10	Am Ende der Weiterbildung bin ich mir beruflich und privat neuer Aspekte über mich und meiner Situation bewusst geworden (z. B. mein weiterer Entwicklungs- und Lernbedarf).	Am Ende der Weiterbildung sind mir neue Aspekte meiner persönlichen und beruflichen Situation bewusst geworden.
3.2.14	Ich werde die Coaching-Weiterbildung an Dritte weiterempfehlen.	Ich werde die Coaching-Weiterbildung ganz sicher an Dritte weiterempfehlen.

<sup>263</sup> Diese Items wurden in dem Fragebogen ergänzt, um sicherzustellen, dass möglichst nur Personen, die tatsächlich eine Coaching-Weiterbildung absolviert haben, den Fragebogen mit plausiblen Angaben ausfüllen können.

In den Items des Coaching-Index-Fragebogens wurden im Vergleich zum Fragebogen der Hauptuntersuchung 13 Formulierungen mit dem Ziel angepasst, die Verständlichkeit zu erhöhen bzw. die enthaltene Aussage möglichst präzise und unmissverständlich darzustellen, ohne die inhaltliche Bedeutung des jeweiligen Items substantiell zu verändern.<sup>264</sup> Zudem wurde an 22 Stellen statt des Begriffs „DozentInnen / ReferentInnen“ seit Juli 2008 der Begriff „Lehr-Coaches“ verwendet.<sup>265</sup> Tabelle 44 zeigt die vorgenommenen Änderungen in der Formulierung der betroffenen 13 Items.

### 6.7.8.3 Reihenfolge der Items

Die Reihenfolge der Items wurde im Vergleich zu dem Fragebogen der Hauptuntersuchung deutlich verändert. Während im Fragebogen der Hauptuntersuchung die Items mit aufsteigender Nummerierung dargeboten wurden, wurden die Items in dem in dem Coaching-Index-Fragebogen in der Reihenfolge wie in Tabelle 45 dargestellt präsentiert.<sup>266</sup> Daher beginnt der Fragebogen mit den Items von Skala S01, es wurden aber verschiedene Items der Subskalen von Skala S01 in dem Fragebogen verteilt. Es folgen die Skalen S04, S02, S08, S07, S05, S03, S10, S09 und S06.

Auf diese Weise wurden die Skalen bzgl. ihrer Zuordnung nach Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität unsortiert dargeboten, um mögliche Reihenfolgeeffekte zu reduzieren bzw. zumindest zwischen den Skalen nicht die gleiche Reihenfolge wie im Fragebogen der Hauptuntersuchung zu wiederholen.<sup>267</sup>

### 6.7.8.4 Formulierung der Instruktion

Als einleitende Instruktion wurde in dem Online-Fragebogen der im Kasten 16 dargestellte Text verwandt (s.a. Abbildung 17). Dabei handelt es sich dabei um eine geringfügig modifizierte Version der Instruktion zum Fragebogen der Hauptuntersuchung (s. Kapitel 6.6.1.4). Die Instruktion diente dem Zweck, die Zielsetzung der Befragung kurz darzustellen und sollte dazu beitragen, die Items möglichst spontan zu beantworten, ggf. nicht beantwortbare Items auszulassen und den zu erwartenden Zeitaufwand abschätzen zu können, um die Abbrecherquote gering zu halten.

Diese Befragung dient der Erforschung der Qualität von Coaching-Weiterbildungen. Bitte nehmen Sie an dieser Untersuchung teil, wenn Sie eine Coaching-Weiterbildung absolviert haben.

Bitte beurteilen Sie Ihre Weiterbildung, indem Sie die folgenden Fragen bzw. Aussagen beantworten (Zutreffendes bitte anklicken / eintragen). Entscheiden Sie sich möglichst spontan – Ihre subjektive Meinung ist gefragt.

Können oder möchten Sie eine Frage nicht beantworten, lassen Sie sie einfach aus.

Die Beantwortung dieses Fragebogens dauert ca. 15 Minuten.

#### ***Kasten 16: Instruktion zum Coaching-Index-Fragebogen***

<sup>264</sup> Bei den Item 2.3.08 wurde die Aussage präzisiert und verstärkt indem aus „Ich fühlte mich in der Weiterbildung wohl.“ die Aussage „Ich fühlte mich in der Coaching-Weiterbildung sehr wohl.“ wurde. Bei dem Item 3.2.14 wurde aus „Ich werde ich die Coaching-Weiterbildung an Dritte weiterempfehlen.“ die verstärkende Formulierung „Ich werde die Coaching-Weiterbildung ganz sicher an Dritte weiterempfehlen.“ Aufgrund der linksschiefen Verteilung der Daten in der Hauptuntersuchung wurde hier angenommen, dass eine Verstärkung der (sinngleichen) Aussage zu besser differenzierenden Antworten führen könnte.

<sup>265</sup> Der Begriff „Lehr-Coach“ hatte sich zu diesem Zeitpunkt als in der Branche allgemeine verständlicher Begriff für einen in der Weiterbildung von Coaches tätigen Dozenten etabliert. Aufgrund der Verständlichkeit des Begriffes und seiner Prägnanz, wurde er daher der umschreibenden Formulierung „DozentInnen / ReferentInnen“ gegenüber als angemessenes Synonym bevorzugt.

<sup>266</sup> Da der Coaching-Index-Fragebogen eine deutlich geringere Anzahl von Items hatte, als der Fragebogen der Hauptuntersuchung, wurde auf eine durchgängige Präsentation in Itemgruppen verzichtet. Einzelne Items wurden daher teilweise von den anderen Items ihrer Skala getrennt an anderer Stelle dargeboten.

<sup>267</sup> Einer Güteprüfung der Konstrukte des Coaching-Index-Modells mittels einer konfirmatorischen Faktorenanalyse kann dank dieses anderen Aufbaus tendenziell eher unterstellt werden, die Konstrukte *inhaltlich* zu hinterfragen.

**Tabelle 45: Die Reihenfolge der Items im Coaching-Index-Fragebogen**

Nr.	Item	Skala / Kommentar
-	Coaching-Weiterbildungsanbieter	Information zur Weiterbildung
-	Wann haben Sie Ihre Coaching-Weiterbildung beendet (Monat/Jahr, z. B. 11/2008)?	Information zur Weiterbildung
-	Wie viele komplette Coaching-Prozesse haben Sie nach dem Ende der Coaching-Weiterbildung durchgeführt und abgeschlossen?	Information zur Weiterbildung
1.5.19	Die Lehr-Coaches verfügen über Kommunikationsfähigkeiten.	Skala S01s1
1.5.22	Die Lehr-Coaches verfügen über Selbstreflexion.	Skala S01s1
1.5.17	Die Lehr-Coaches verfügen über Beobachtungsgabe.	Skala S01s1
1.5.20	Die Lehr-Coaches verfügen über Konfliktbewältigungsfähigkeiten.	Skala S01s1
1.5.14	Die Lehr-Coaches verfügen über Lebenserfahrung und persönliche Reife.	Skala S01s1
1.5.16	Die Lehr-Coaches verfügen über pädagogisches und didaktisches Können.	Skala S01s3
1.5.18	Die Lehr-Coaches verfügen über diagnostische Kompetenzen bzgl. Menschen und Organisationen.	Skala S01s1
1.5.26	Die Lehr-Coaches waren in der Weiterbildung stets gut vorbereitet.	Skala S01s3
1.5.27	Die Lehr-Coaches sind in ihrer Vorgehensweise während der Weiterbildung flexibel.	Skala S01s3
1.5.23	Die Lehr-Coaches verfügen über kognitiv-intellektuelle Fähigkeiten.	Skala S01s1
1.5.25	Die Lehr-Coaches sind rhetorisch gewandt.	Skala S01s3
1.5.15	Die Lehr-Coaches verfügen über psychologisches Wissen.	Skala S01s1
1.5.24	Die Lehr-Coaches verfügen über Moderations- und Präsentationsfähigkeiten.	Skala S01s3
1.3.05	Wie schätzen Sie persönlich das Markt-Image Ihres Coaching-Weiterbildungsanbieters ein? (Ihre subjektive Meinung ist gefragt) Fair	Skala S01s4
1.3.06	Sympathisch	Skala S01s4
1.3.03	Seriös und vertrauenswürdig	Skala S01s4
1.3.01	Kompetent	Skala S01s4
1.3.07	Innovativ	Skala S01s4
1.3.08	Flexibel	Skala S01s4
1.3.04	Erfahren	Skala S01s4
1.3.02	Praxisorientiert	Skala S01s4
1.1.04	Die Beheizung / Klimatisierung der Räume war gut.	Skala S04
1.1.05	Die Beleuchtung der Räume war gut.	Skala S04
1.1.02	Die technische Ausstattung der Räume war gut.	Skala S04
1.1.06	Die Stühle und Tische in den Räumen ermöglichten ein angenehmes Arbeiten.	Skala S04
1.1.01	Die Seminar- / Übungsräume ermöglichten ein Arbeiten ohne äußere Störeinflüsse.	Skala S04
1.1.03	Die Raumgröße und die Anzahl der Räume waren angemessen.	Skala S04
1.1.08	Es waren genügend Visualisierungsmaterialien vorhanden (z. B. Flip-Charts, Metaplan-Wände, Figuren, Symbole).	Skala S04
1.5.21	Die Lehr-Coaches verfügen über Beziehungsgestaltungskompetenzen.	Skala S01s1
1.5.13	Die Lehr-Coaches sind vertrauenswürdig und authentisch.	Skala S01s2
2.3.02	Ich erhielt bei Fragen zum Vorgehen klare und nachvollziehbare Antworten.	Skala S01s2
2.4.02	Das Verhältnis der Lehr-Coaches zu den TeilnehmerInnen war geprägt durch ... Vertrauen und Akzeptanz.	Skala S01s2
2.4.06	Das Verhältnis der Lehr-Coaches zu den TeilnehmerInnen war geprägt durch ... Wertschätzung.	Skala S01s2
2.4.03	Das Verhältnis der Lehr-Coaches zu den TeilnehmerInnen war geprägt durch ... Offenheit und Ehrlichkeit.	Skala S01s2
2.4.01	Das Verhältnis der Lehr-Coaches zu den TeilnehmerInnen war geprägt durch ... konstruktive Zusammenarbeit.	Skala S01s2
2.4.04	Das Verhältnis der Lehr-Coaches zu den TeilnehmerInnen war geprägt durch ... Sympathie und persönliche Passung.	Skala S01s2
2.4.05	Das Verhältnis der Lehr-Coaches zu den TeilnehmerInnen war geprägt durch ... Gleichwertigkeit.	Skala S01s2
2.5.02	Das Verhältnis der TeilnehmerInnen untereinander war geprägt durch ... Vertrauen und Akzeptanz.	Skala S02
2.5.03	Das Verhältnis der TeilnehmerInnen untereinander war geprägt durch ... Offenheit und Ehrlichkeit.	Skala S02
2.5.04	Das Verhältnis der TeilnehmerInnen untereinander war geprägt durch ... Sympathie und persönliche Passung.	Skala S02
2.5.06	Das Verhältnis der TeilnehmerInnen untereinander war geprägt durch ... Wertschätzung.	Skala S02
2.5.01	Das Verhältnis der TeilnehmerInnen untereinander war geprägt durch ... konstruktive Zusammenarbeit.	Skala S02
2.5.05	Das Verhältnis der TeilnehmerInnen untereinander war geprägt durch ... Gleichwertigkeit.	Skala S02
2.3.09	Die Arbeitsfähigkeit in den Gruppen war hoch.	Skala S02
2.2.02	Vor oder zu Beginn der Weiterbildung ... wurde geklärt, welche Erwartungen ich an die Weiterbildung stelle.	Skala S08

Fortsetzung nächste Seite

**Tabelle 45: Die Reihenfolge der Items im Coaching-Index-Fragebogen (Forts.)**

Nr.	Item	Skala / Kommentar
2.2.03	Vor oder zu Beginn der Weiterbildung ... wurde geklärt, welche Erwartungen an mich gestellt werden.	Skala S08
2.2.01	Vor oder zu Beginn der Weiterbildung wurden Fragen an mich gestellt (um einen genaueren Eindruck von mir zu gewinnen).	Skala S08
2.2.04	Vor oder zu Beginn der Weiterbildung wurden die Ziele geklärt, die durch die Weiterbildung erreichbar sind.	Skala S08
2.1.02	Vor oder zu Beginn der Weiterbildung wurden mit mir die Bedingungen bezüglich der Preise / Kosten geklärt.	Skala S07
2.1.01	Vor oder zu Beginn der Weiterbildung wurden mit mir die Bedingungen bezüglich der Dauer der gesamten Weiterbildung geklärt .	Skala S07
2.1.03	Vor oder zu Beginn der Weiterbildung wurden mit mir die Bedingungen bezüglich der Nebenkosten geklärt (z. B. für Zertifikate, Einzel-Coachings, Supervision...).	Skala S07
2.1.04	Vor oder zu Beginn der Weiterbildung wurden mit mir die Kosten für Unterkunft und Verpflegung geklärt.	Skala S07
2.7.02	Ich musste begleitend zur Weiterbildung eigene Coaching-Fälle durchführen.	Skala S05
2.7.06	Zwischen den Abschnitten der Weiterbildung musste ich „Hausaufgaben“ erledigen.	Skala S05
2.7.04	Ich musste während der Weiterbildung Coaching-Situationen üben.	Skala S05
3.1.14	Welche der folgenden methodischen Kompetenzen wurden Ihnen in Ihrer Coaching-Weiterbildung erfolgreich vermittelt? Arbeitsvorschläge unterbreiten	Skala S03
3.1.06	Welche der folgenden methodischen Kompetenzen wurden Ihnen in Ihrer Coaching-Weiterbildung erfolgreich vermittelt? Analysieren des Klientenumfeldes	Skala S03
3.1.07	Welche der folgenden methodischen Kompetenzen wurden Ihnen in Ihrer Coaching-Weiterbildung erfolgreich vermittelt? Bedeutungen klären	Skala S03
3.1.13	Welche der folgenden methodischen Kompetenzen wurden Ihnen in Ihrer Coaching-Weiterbildung erfolgreich vermittelt? Trainieren / Simulieren (z. B. mit Hilfe von Rollenspielen)	Skala S03
3.1.16	Welche der folgenden methodischen Kompetenzen wurden Ihnen in Ihrer Coaching-Weiterbildung erfolgreich vermittelt? Zielfindungsprozesse / Ziele setzen	Skala S03
3.1.03	Welche der folgenden methodischen Kompetenzen wurden Ihnen in Ihrer Coaching-Weiterbildung erfolgreich vermittelt? Aktives Zuhören	Skala S10
3.1.04	Welche der folgenden methodischen Kompetenzen wurden Ihnen in Ihrer Coaching-Weiterbildung erfolgreich vermittelt? Fragetechniken	Skala S10
3.1.05	Welche der folgenden methodischen Kompetenzen wurden Ihnen in Ihrer Coaching-Weiterbildung erfolgreich vermittelt? Feedback geben	Skala S10
3.2.02	Am Ende der Weiterbildung ... kann ich eigenständig komplexe Coachings durchführen und als Coach arbeiten.	Skala S09
3.2.04	Am Ende der Weiterbildung ... weiß ich, mit welchen Klienten und Methoden ich erfolgreich arbeiten kann.	Skala S09
3.2.07	Am Ende der Weiterbildung ... habe ich ein eigenes Coaching-Konzept entwickelt, das mein Verständnis von Theorie, Methoden und Techniken ausdrückt.	Skala S09
3.2.09	Am Ende der Weiterbildung handele und denke ich bewusster als vor der Weiterbildung.	Skala S06
3.2.08	Am Ende der Weiterbildung ... ist meine Selbstreflexionsfähigkeit ausgeprägter als vor der Weiterbildung.	Skala S06
3.2.10	Am Ende der Weiterbildung sind mir neue Aspekte meiner persönlichen und beruflichen Situation bewusst geworden.	Skala S06
3.2.14	Ich werde die Coaching-Weiterbildung ganz sicher an Dritte weiterempfehlen.	Skala S01s4
2.3.08	Ich fühlte mich in der Coaching-Weiterbildung sehr wohl.	Skala S01s2
2.6.10	Die Coaching-Weiterbildung war abwechslungsreich gestaltet.	Skala S01s3
2.6.09	Mir wurde eine angemessene Haltung für den Einsatz von Methoden vermittelt.	Skala S01s3
2.6.07	Die vorgestellten Methoden waren transparent und erklärbar.	Skala S01s3
3.2.15	Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit der Coaching-Weiterbildung?	Skala S01s4
-	Ihr persönlicher Kommentar zu Ihrer Coaching-Weiterbildung (Lob/Kritik)	Information zur Weiterbildung
-	Wie teuer ist die Coaching-Weiterbildung [in Euro]? (Nettopreis ohne Umsatzsteuer; ohne Fahrt- und Übernachtungskosten)	Information zur Weiterbildung
-	Welchen Gesamtstunden-Umfang hatte Ihre Coaching-Weiterbildung [in ganzen Stunden]? (Präsenzstunden und Eigenarbeit in echten Zeitstunden)?	Information zur Weiterbildung
-	Welchen Präsenzstunden-Umfang hatte Ihre Coaching-Weiterbildung [in ganzen Stunden]? (Zeitstunden im Beisein von Lehr-Coachs/DozentInnen)?	Information zur Weiterbildung
-	Wie viele Monate lagen zwischen Beginn und Abschluss Ihrer Coaching-Weiterbildung?	Information zur Weiterbildung
-	Ihr Alter in Jahren	Statistische Angabe
-	Ihre Berufserfahrung in Jahren	Statistische Angabe
-	Ihr Geschlecht	Statistische Angabe
-	Ihr Bildungsgrad	Statistische Angabe
-	Ihr Arbeitsverhältnis	Statistische Angabe
-	Haben Sie bereits vor Ihrer Coaching-Weiterbildung Coachings durchgeführt?	Statistische Angabe
-	Arbeiten Sie momentan als Coach?	Statistische Angabe

Diese Befragung dient der Erforschung der Qualität von Coaching-Weiterbildungen. Bitte nehmen Sie an dieser Untersuchung teil, wenn Sie eine Coaching-Weiterbildung absolviert haben.

Bitte beurteilen Sie Ihre Weiterbildung, indem Sie die folgenden Fragen bzw. Aussagen beantworten (Zutreffendes bitte anklicken / eintragen). Entscheiden Sie sich möglichst spontan – Ihre *subjektive Meinung* ist gefragt. Können oder möchten Sie eine Frage nicht beantworten, lassen Sie sie einfach aus.

Die Beantwortung dieses Fragebogens dauert ca. 15 Minuten.

Zum Starten des Fragebogens klicken Sie bitte auf "Weiter".

1. Bitte geben Sie den Namen Ihres Coaching-Weiterbildungsanbieters an.

2. Wann haben Sie Ihre Coaching-Weiterbildung beendet (Monat/Jahr, z.B. 06/2008)?

3. Wie viele komplette Coaching-Prozesse haben Sie seit dem Abschluss Ihrer Coaching-Weiterbildung durchgeführt und abgeschlossen?

#### Wie beurteilen Sie Ihre Coaching-Weiterbildung hinsichtlich der folgenden Aussagen?

4. Die Lehr-Coaches verfügen über Kommunikationsfähigkeiten.

[bei mehreren Personen bitte Mittelwert auswählen]

5. Die Lehr-Coaches verfügen über Selbstreflexion.

6. Die Lehr-Coaches verfügen über Beobachtungsgabe.

7. Die Lehr-Coaches verfügen über Konfliktbewältigungsfähigkeiten.

8. Die Lehr-Coaches verfügen über Lebenserfahrung und persönliche Reife.

**Weiter**

Abbildung 17: Auszug aus dem Coaching-Index-Onlinefragebogen

### 6.7.9 Zusammenfassung

Im Rahmen der Hauptuntersuchung wurden mittels Online- und Papierfragebogen die Daten von 975 Personen zu 149 von Experten als relevant eingestuften Qualitätskriterien für Coaching-Weiterbildungen erhoben und ausgewertet. Dazu wurde eine explorative Faktorenanalyse (EFA) mit Hauptachsenanalyse als Extraktionsverfahren und die Varimaxrotation für eine orthogonale Lösung gewählt. Als Ergebnis der EFA ließen sich zwölf Faktoren mit insgesamt 85 Items extrahieren, die eine Faktorladung  $\geq 0,5$  aufwiesen. Nach einer Itemanalyse gemäß der Klassischen Testtheorie wurden aus den zwölf Faktoren im Rahmen einer Skalenkonstruktion zehn Skalen mit insgesamt 75 Items abgeleitet, die das „Coaching-Index“-Modell darstellen. Die Reliabilitäten der Skalen liegen in einem Bereich von 0,689 bis 0,977 (Cronbachs  $\alpha$ ), sieben Skalen liegen dabei  $> 0,8$ . Die Skalen des Coaching-Index-Modell lassen sich inhaltlich den drei Dimensionen der Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität zuordnen. Die weist darauf hin, dass zur Beurteilung der Qualität von Coaching-Weiterbildungen die Ergebnisqualität nicht ausreicht, sondern auch stets die Struktur- und Prozessmerkmale betrachtet werden sollte, um ein umfassendes Verständnis von der Qualität und ihrer Wirkfaktoren entwickeln zu können. Aus dem Coaching-Index-Modell wurde ein Online-Fragebogen konstruiert, um damit Daten über die Qualität von Coaching-Weiterbildungen abzufragen und das Modell einer Güteprüfung zu unterziehen.

## 6.8 Güteprüfung des Coaching-Index-Modells

Zur Evaluation und Beurteilung des in Kapitel 6.7.6 vorgestellten Coaching-Index-Modells wurde sowohl eine inhaltliche Validierung mit Hilfe einer Konstruktbefragung (s. Kapitel 6.8.1) als auch eine Prüfung der Modellgüte mittels einer konfirmatorischen Faktorenanalyse (s. Kapitel 6.8.2) – jeweils auf der Basis einer neu erhobenen Stichprobe – durchgeführt. Damit sollte sowohl überprüft werden, ob das Coaching-Index-Modell die für die Erfassung der Qualität einer Coaching-Weiterbildung notwendigen Variablen beinhaltet, als auch ob das Modell formal wie inhaltlich bestätigt werden kann, d.h. reliabel und valide die Qualität von Coaching-Weiterbildungen erfasst.

### 6.8.1 Inhaltliche Validierung durch Konstruktbefragung

Ziel der inhaltlichen Validierung war es, festzustellen, ob sich in einer offenen Form von Befragung<sup>268</sup> Aussagen zur Qualität von Coaching-Weiterbildungen finden lassen, die das faktorenanalytisch konstruierte Coaching-Index-Modell auf einer grundsätzlichen Ebene überprüfen, es also zu bestätigen, ergänzen oder ggf. widerlegen. Dazu wurden nicht abermals Experten befragt, sondern vier Gruppen von Teilnehmern einer Coaching-Weiterbildung, da diese die typische Zielgruppe von Coaching-Weiterbildungen darstellen. Im Unterschied zu Experten können diese Personen zu den qualifizierten Anwendern gezählt werden, sofern sie die Weiterbildung abgeschlossen haben oder kurz vor dem Abschluss der Weiterbildung stehen.

Analog zu den Experteninterviews (s. Kapitel 6.5) wurden dazu offene Befragungen durchgeführt, diese fanden allerdings in Gruppen statt und wurden schriftlich vorgenommen. Auf diese Weise sollte sichergestellt werden, dass durch Gruppendiskussionen ein inhaltliches Abwägen und eine Datenverdichtung stattfindet, wie sie von Experten auch auf Individualebene erwartet werden kann.

#### 6.8.1.1 Stichprobe

Befragt wurden vier Gruppen mit insgesamt 42 Personen im Zeitraum 21.09.2006–16.06.2007. Die Gruppen bestanden aus 25 Männern (59,52 Prozent) und 17 Frauen (40,48 Prozent), die am Ende der von ihnen absolvierten Coaching-Weiterbildung des Autors befragt wurden und zuvor an keiner Befragung im Rahmen der vorigen Untersuchungen teilgenommen hatten und die keinerlei Kenntnis von dem Coaching-Index-Modell

---

<sup>268</sup> Gemeint ist hier eine Befragungsform, die ohne implizierende Vorannahmen oder Auswahlmöglichkeiten auskommt und nicht in dem Sinne standardisiert ist, dass Stichworte oder Themen vorgegeben sind (vgl. Kromrey, 1998, S. 365).



besaßen. Alle Teilnehmer verfügten als Bildungsgrad über ein (Fach-)Abitur mit Berufsausbildung oder absolviertem Studium und hatten mindestens drei Jahre Berufserfahrung.

**Tabelle 46: Geschlechterverteilung in den Gruppen der Stichprobe**

Gruppe	Geschlecht	
	männlich	weiblich
1	6	2
2	6	1
3	6	6
4	7	8
Summe	25 (59,52 %)	17 (40,48 %)

### 6.8.1.2 Methode

Die hier eingesetzte Konstruktbefragung basiert auf dem Konzept des Konstruktinterviews (König & Volmer, 2004, S. 101 ff.) und der Methodik des Change Explorers (Greif et al., 2004, S. 317 ff.). Ausgehend von der Zielsetzung, die subjektive Wirklichkeitskonstruktion von Personen zu erfassen, werden Konstruktinterviews für die offene Befragung<sup>269</sup> von Individuen und Gruppen mit Hilfe von drei bis sechs Leitfragen eingesetzt (König & Volmer, 2008, S. 242 ff.). Bei dem Change-Explorer (vgl. Kapitel 6.5.2) werden zur Analyse und Exploration der Prozesse und Ergebnisse bei Veränderungen die Bewertungsmerkmale und die Ursachen, die für das Eintreffen der Merkmale verantwortlich dafür sind, getrennt erfragt.

Für die inhaltliche Validierung des Coaching-Index-Modells wurde eine Kombination aus beiden Verfahren angewandt. Die Coaching-Weiterbildungsteilnehmer sollten ihre subjektiven Kriterien für die Qualität einer Coaching-Weiterbildung möglichst von außen unbeeinflusst benennen und konkretisieren. Dazu wurden keine mündlichen Interviews geführt, transkribiert und zusammengefasst, sondern den vier Gruppen wurden schriftlich zwei Fragen gestellt (s. Kasten 17), die ebenfalls schriftlich von diesen auf Karten zu beantworten waren.<sup>270</sup>

- **Woran erkennt man als Teilnehmer einer Coaching-Weiterbildung, welche Qualität diese hat?**
  - ➔ Beispiel: Ausprobieren können neuer einsetzbarer Methoden
  
- **Woran konkret lässt sich die Qualität erkennen?**
  - ➔ Beispiel: Erweiterung der Methodenkompetenz

**Hinweis:**

Es geht nicht um die Bewertung dieser Coaching-Weiterbildung, sondern um das Finden von Kriterien, um die Qualität von Coaching-Weiterbildungen fassbar zu machen.

**Kasten 17: Instruktion für die Konstruktbefragung**

Die erste Frage diente dazu, die Gruppen mögliche Merkmale von Qualität schriftlich notieren zu lassen, die zweite Frage diente der Konkretisierung des Merkmals, um dieses sowohl inhaltlich präzise verstehen zu können als auch möglichst konkret benenn- und erfassbar zu definieren. Durch die Befragung in Gruppen und die Vorgabe, die Antworten schriftlich auf Karten zu notieren, erfolgte durch die Gruppen – und nicht durch einen

<sup>269</sup> „Offene Befragung“ bedeutet hier, dass keine Antwortvorgaben gemacht wurden.

<sup>270</sup> Diese Instruktion wurde mündlich gegeben.

Auswerter – eine formale und inhaltliche Vorstrukturierung und Zusammenfassung vergleichbar im Sinn der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2003, S. 85 ff.).

Die Leitfragen waren bewusst neutral gehalten und wurden jeweils durch ein Beispiel zur Verdeutlichung ergänzt. Zusätzlich sollte mit dem Hinweis, dass es nicht um die Bewertung der eigenen Coaching-Weiterbildung geht, sondern um das Finden von Qualitätskriterien, sichergestellt werden, dass die Teilnehmer nicht Bewertungsmerkmale ihrer Weiterbildung notieren, sondern *grundsätzliche* Qualitätsmerkmale samt Konkretisierungen sammeln und benennen. Für die schriftliche Beantwortung der Fragen hatten die Gruppen jeweils 30 Minuten Zeit. Die Zeitbeschränkung wurde vorgegeben, damit die Antworten möglichst spontan gegeben werden und möglichst nur die in der Gruppe konsensfähigen Antworten bzw. Konstrukte in das Gruppenergebnis eingehen.

Die Ergebnisse der Konstruktbefragungen der vier Gruppen sind in Tabelle 47 dargestellt. Neben den Merkmalen und ihrer jeweiligen Konkretisierung sind in der rechten Spalte die durch die genannten Merkmale validierten Skalen notiert.

### 6.8.1.3 Auswertung

Die Ergebnisse der Konstruktbefragung der vier Gruppen wurden nicht durch den Autor oder eine externe Bewertungsinstanz zusammengefasst, expliziert oder strukturiert, wie es z. B. nach der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2003, S. 58) vorgeschlagen wird, da bereits durch die Art der schriftlichen Konstruktbefragung in Gruppen eine hinreichend präzise Strukturierung der Antworten erzielt werden konnte. Die Antworten der vier Gruppen wurden daher ausschließlich gesammelt und nummeriert<sup>271</sup> (s. linke Spalte in Tabelle 47), was die Objektivität der Verfahrensweise erhöht bzw. mögliche Fehlerquellen beim Zusammenfassen, Explizieren und Strukturieren ausschließt. Die Auswertung konnte sich somit auf eine typisierende Zuordnung der von den Gruppen benannten Qualitätsmerkmale bzw. -kriterien zu den Skalen des Coaching-Index-Modells bzw. den dahinterliegenden Items gemäß inhaltlich-semantischer Gemeinsamkeiten beschränken (s. Abbildung 18). Die Skalen des Coaching-Index-Modells entsprechend dabei den nach Mayring (2003, S. 56 ff.) im Rahmen der Durchführung der inhaltlichen Strukturierung festzulegenden Kategorien.

Beispielhaft sei für die typisierende Zuordnung das von Gruppe 1 genannte Qualitätsmerkmal 1.01 genannt, welches die „Professionalität der Ausbilder“ umfasst und mit der Aussage „Mind. 5 Jahre Coaching-Erfahrung, aktive Coaches“ konkretisiert wurde. Das Qualitätsmerkmal 1.01 wurde der Skala S01s1 „Kompetenz“ (der Lehr-Coaches) zugeordnet, da die Skala S01s1 zu dem Qualitätsmerkmal 1.01 eine hinreichend inhaltliche Übereinstimmung erkennen lässt und somit schlüssig von ihm validiert wird. Entsprechend wurde z. B. das Qualitätsmerkmal 2.05 „Didaktische Kompetenz“ (Kriterien: „Die Inhalte werden verständlich und kurzweilig vermittelt; Curriculum der Coaching-Weiterbildung ist transparent, nachvollziehbar und in sich schlüssig; Transparenz des theoretischen Hintergrunds“) der Skala S01s3 „Didaktik“ (z. B. Item 2.6.10 „Die Weiterbildung war abwechslungsreich gestaltet“ und Item 2.6.07 „Die vorgestellten Methoden waren transparent und erklärbar“) zugeordnet.

Jede Zuordnung wurde dabei als Validierung der jeweiligen Skala des Coaching-Index-Modells gewertet<sup>272</sup>. Konnte ein Qualitätsmerkmals keiner Skala zugeordnet werden, wie z. B. Qualitätsmerkmal 4.08, war auch keine Validierung einer Skala möglich. Stattdessen wurde in diesem Fall jeweils geprüft, ob hier ein mögliches bisher nicht berücksichtigtes, relevantes Qualitätsmerkmal vorliegt oder es sich um ein Merkmal handelt, welches sich nicht für ein allgemeines Qualitätsmodell eignet bzw. das schon durch die Bewertungen im Rahmen der Expertenbefragungen (s. Kapitel 6.4) bzw. durch die faktorenanalytische Konstruktion der Skalen (s. Kapitel 6.7.3.4.2 und 6.7.6) aussortiert wurde.

<sup>271</sup> Die Bewertungsmerkmale von Gruppe 1 erhielten die Nummern 1.01 bis 1.14, die Bewertungsmerkmale von Gruppe 2 erhielten die Nummern 2.01 bis 2.11, die v Bewertungsmerkmale on Gruppe 3 erhielten die Nummern 3.01 bis 3.12 und die Bewertungsmerkmale von Gruppe 4 erhielten die Nummern 4.01 bis 4.30 (s. Tabelle 47).

<sup>272</sup> Auf eine weitergehend differenzierte Festlegung von Validierungsausprägungen wurde aufgrund des Pilotcharakters der Konstrukt-befragung verzichtet.

**Tabelle 47: Qualitätsmerkmale und Skalenzuordnung**

<b>Nr.</b>	<b>Merkmal</b>	<b>Konkretisierung</b>	<b>Validierte Skala</b>
1.01	Professionalität der Ausbilder	Mind. 5 Jahre Coaching-Erfahrung, aktive Coaches	S01s1
1.02	Teilnehmerzahl überschaubar	Max. 18 Personen	S02
1.03	Klare Zielgruppensetzung	z. B. nur Führungskräfte oder Profit / Non-Profit	S02 S08
1.04	Erkennbares, klares Konzept	Konzept ist vorher detailliert veröffentlicht	S01s1 S01s4
1.05	Auswahl der Teilnehmer	Multiprofessionelle Teilnehmer, selbststeuerungsfähige Teilnehmer	S02
1.06	Ideologiefreiheit	Keine Manipulationsversuche (Scientology etc.)	S01s2 S08
1.07	Dauer und Frequenz	Vier Wochen – Acht Wochen mind. Abstand, 8–10 Termine innerhalb eines Jahres	S01s3
1.08	Rücktrittsrecht	Ohne Weiterzahlungsverpflichtung	S07 S08
1.09	Innerhalb der Ausbildung mehrere Ausbilder	Auf jeden Fall zwei ständige und präsenste [Ausbilder] und evtl. Spezialisten	S01s3
1.10	Erkennbares und klares Wertesystem	Klare Zielvereinbarungen zu Beginn. Wertschätzung. Mensch mit Mittelpunkt, Kongruenz zwischen Methoden und Ausbilderverhalten	S08 S01s2 S01s3
1.11	Angebot von Methoden und Tools	Freiheit zur Entwicklung eines individuellen Konzepts	S05 S03
1.12	Theorie und Praxis	z. B. Triadenarbeit	S05
1.13	2+1 schriftliche Evaluationen der Coaching-Weiterbildung	Eine in der Mitte, eine am Schluss, eine 6 Monate später	S08
1.14	Persönliches Feedback durch Ausbilder	Mindestens 3 Vier-Augen-Gespräche (Anfang, Mitte, Ende)	S01s2 S08
2.01	Kompetenz der „Ausbilder“	Wie viele Jahre Erfahrung haben die Ausbilder? Wie viele Fälle haben die Ausbilder gecoachert? Anzahl bereits durchgeführter Coaching-Weiterbildungs-Gänge (bereits länger am Coaching-Weiterbildungs-Markt)	S01s1 S01s4
2.02	Transparenz	Informationen, aussagekräftige Info [zur Coaching-Weiterbildung], einfach zu bekommen Klarheit über Kursgebühren Aussteigen können nach „Schnupper“- /Orientierungsveranstaltung	S07 S08
2.03	Rahmenbedingungen	Hotel, Essen, Zimmer, Seminarräume, Personal, Erreichbarkeit, Lage, Umgebung, Preis	S04 S07
2.04	Teilnehmerzusammensetzung	Werden die Teilnehmer nach Kriterien ausgewählt? Vielfalt der beruflichen Hintergründe	S02 S08
2.05	Didaktische Kompetenz	Die Inhalte werden verständlich und kurzweilig vermittelt Curriculum der Coaching-Weiterbildung ist transparent, nachvollziehbar und in sich schlüssig Transparenz des theoretischen Hintergrunds	S01s3
2.06	Praxistransfer	Vielfältige Übungsmöglichkeiten	S05
2.07	Werte	Welchen zeitlichen Umfang nehmen Werte-Themen ein? Thematisierung von Werten im Rahmen der Coaching-Weiterbildung Die Ausbilder stellen ihre zugrundeliegenden Werte explizit dar	S08 S01s3
2.08	Erweiterung der Sozialkompetenz	Situationen, Anlässe für Selbstreflexion wahrnehmen können	S06
2.09	Persönlicher Nutzen	Qualifikation für Führungsaufgaben	S09 S06 S10
2.10	Erreichung der persönlichen Ziele im Rahmen der Coaching-Weiterbildung	Wie viel der zu Beginn der Ausbildung formulierten Ziele sind erreicht worden?	S06 S08
2.11	Wirtschaftlicher Nutzen	Umsatz realisieren Wie viel Euro sind innerhalb der ersten 12 Monate nach Ende der Ausbildung mit Coaching verdient worden? Coaching-Weiterbildung als Gütesiegel auf dem Markt (-eintritt)	S09 S08
3.01	Professionalität der Trainer	Mehr als ein Trainer Referenzen Ausbildung Erfahrung	S01s1

Fortsetzung nächste Seite

**Tabelle 47: Qualitätsmerkmale und Skalenzuordnung (Forts.)**

Nr.	Merkmal	Konkretisierung	Validierte Skala
3.02	Brand	Bekannte Namen	S01s4
3.03	Teilnehmer	Vorselektion Transparenz der Kriterien Stark gemischt bei Geschlecht und Beruf Einzelgespräche, ob Teilnehmer hier richtig sind	S08
3.04	Länge	100–150 Stunden	S01s3
3.05	Organisation	Größe der Gruppe ist größer als 8 und kleiner als 15 Personen (1 Trainer für 5–6 Leute) Unterlagen Protokolle Seminarhotel/ -ort Anzahl Übungsräume Ausbildung in überschaubarer Zeit zu absolvieren Angebot / Organisation eines Netzwerkes Verfügbarkeit der Ansprechpartner wahren / wischen den Bausteinen Einzelgespräche, ob Teilnehmer hier richtig sind	S01s3 S04 S08
3.06	Konzepte Werkzeuge / Methoden	Vielfalt	S01s3 S09 S10 S03
3.07	Theoretisch fundierte Praxisteile Praktische Umsetzung / Anteile	Methoden im Seminar üben Triaden Begleitung jeder Übungsgruppe durch Ausbilder → Verhältnis Anzahl Ausbilder zu Anzahl Teilnehmer Prozentanteil an Präsenzzeit Feedback zu Übung als Coach Wissen um die Wirkung	S01s3 S03 S10
3.08	Coaching- als Geschäftsmodell	Kaufmännische Themen gehören dazu: Akquisition, Vertrag, Preise Ökonomische Bewertbarkeit (ROI)	S09
3.09	Prozesssicherheit	Erster Block separat als Übersicht („kommt professionell rüber“) COACH-Modell	S01s3
3.10	Inhalte → Methoden	Wie gut kann ich es anwenden?	S03
3.11	Anerkanntes Zertifikat / Abschluss	Anzahl Supervisionen	S01s4 S05
3.12	Am Ende: Reflexion / Feedback / Urteil über eigene Coaching-Fähigkeiten	Eigenen Stil entwickeln	S09
4.01	Der Ausbilder sollte kompetent sein	Veröffentlichungen; Fundus eigener praktischer Erfahrungen	S01s1
4.02	Trainer entwickeln und fördern tatsächlich (statt „mögliche Konkurrenten kleinhalten“)	-	S01s2
4.03	Starker Praxisbezug	Durcharbeiten von Fallstudien	S05
4.04	Didaktischer Aufbau der Lerneinheiten	Klare Strukturierung „Roter Faden“	S01s3
4.05	Teilnehmer erhalten intensiv und konstruktiv Feedback	z. B. Triaden begleiten und am Ende Feedback geben	S01s2 S05
4.06	Trainer erzählen aus ihrer Coaching-Praxis	-	S01s1 S01s3
4.07	Gesicherte Qualitätsstandards	Anerkennung durch einen Dachverband Zertifikat wird durch Dachverband anerkannt	S01s4
4.08	Interkultureller Bezug	Eingehen auf fremde Kulturen	-
4.09	Erlebte Praktische Unterstützung	Querverweise Bereitstellung von Tools Literaturverweise Konstruktive Kritik	S01s2 S01s3
4.10	Rückmeldung durch ehemalige Teilnehmer	-	S01s4
4.11	Inhaltlich sinnvolle Strukturierung Strukturierung der Theorie- und Übungsinhalte Klare Strukturierung der Veranstaltung und der Unterlagen	Ausgewogenes Verhältnis zwischen Theorie- und Praxiseinheiten	S01s3

Fortsetzung nächste Seite

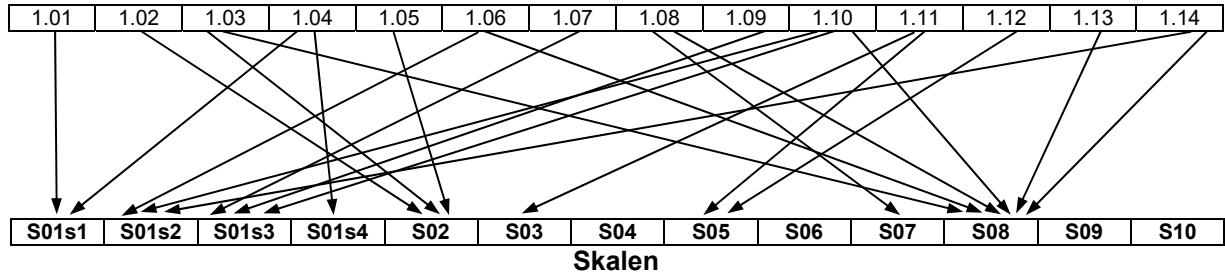
**Tabelle 47: Qualitätsmerkmale und Skalenzuordnung (Forts.)**

Nr.	Merkmal	Konkretisierung	Validierte Skala
4.12	Ich als Teilnehmer merke Veränderungen bei mir	-	S06
4.13	Persönliche Kompetenz der Ausbilder und Empathie	z. B. hohe Methodenkompetenz und Erfahrung → Spaß muss dabei sein!	S01s1
4.14	Erwerbung von Methodenkompetenz und Umsetzung	Wie zeitnah wird die Kompetenz umgesetzt	S05 S09
4.15	Erklärung der Methoden	Sicherheit Transfer in die Praxis	S09
4.16	Klares, schlüssiges Verständliches Ausbildungskonzept	z. B. inhaltliche Stimmigkeit der Coaching-Ausbildungsblöcke (Aufbau/Durchführung)	S01s3
4.17	Eingehen auf individuelle Kompetenzen der Teilnehmer	Konkrete Rückmeldung	S01s3 S01s2
4.18	An den Ausbildern (Personen)	Hintergrund Erfahrungen Vielfalt	S01s1
4.19	Überprüfung der Eignung der Ausbildungsteilnehmer	Vorgespräche Anforderungen formulieren Leistungen fordern für Zertifikat	S08
4.20	Verbindung von Coaching und Organisationsentwicklung	Methodeneinsatz für Organisationsentwicklung	-
4.21	Befähigung, eigenes Coaching-Angebot zu entwickeln	Vorbereitung auf Selbständigkeit / Markteintritt Erstellung eines Konzeptes in der Ausbildung	S09
4.22	Positives, wertschätzendes Gruppenklima	z. B. Feedbackkultur im Team	S02
4.23	Vernetzung der Teilnehmer	Online-Plattform, Kontaktangebote nach der Ausbildung	S01s2 S02
4.24	Organisation der Coaching-Ausbildung	Einhaltung des Programmablaufes	S01s3
4.25	Nebenwirkung Persönlichkeitsentwicklung	Subjektiv bessere Selbstwahrnehmung	S06
4.26	Erlebter Kompetenzzuwachs	Befriedigender erlebte Prozesse	S06 S09
4.27	Aktualität	Eingliederung neuer Methoden in die Ausbildung	S01s3
4.28	Trainer mit Praxiserfahrung	Unternehmen bietet nicht ausschließlich Coaching-Ausbildungen an, sondern arbeitet auch im Coaching-Bereich	S01s1
4.29	Coaching-Netzwerk	Vermitteln von Coaching-Projekten	-
4.30	Persönliche Erfolge in Unternehmen	-	S09

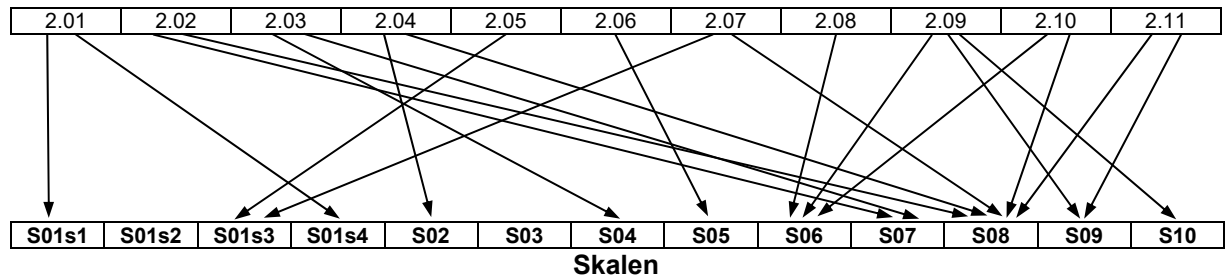
Wurde ein Qualitätsmerkmal zwei oder mehreren Skalen zugeordnet, da es zu beiden oder mehreren inhaltliche Gemeinsamkeiten aufwies, wurde dies entsprechend mehrfach als Validierung gewertet. Zur Erläuterung sei hier das Qualitätsmerkmal 1.08 „Rücktrittsrecht“ (Konkretisierung: „Ohne Weiterzahlungsverpflichtung“) genannt, welches der Skala S07 („Kostentransparenz“) und der Skala S08 („Erwartungsklärung“) zugeordnet wurde, da ein Rücktrittsrecht sowohl Teil der Kostentransparenz ist (z. B. Item 2.1.02 „Vor oder zu Beginn der Weiterbildung wurden mit mir die Rahmenbedingungen geklärt bzgl. der Preise / Kosten.“) als auch ein Teil der Erwartungsklärung (z. B. Item 2.2.02 „Vor oder zu Beginn der Weiterbildung wurde geklärt, welche Erwartungen ich an die Weiterbildung stelle.“) ist und somit zu beiden Skalen Gemeinsamkeiten aufweist. Das Qualitätsmerkmal 1.08 wurde aus diesem Grund als Validierung von zwei Skalen des Coaching-Index-Modells gewertet.

Abbildung 18 gibt eine grafische Übersicht der vorgenommenen Zuordnungen von den Qualitätsmerkmalen zu den Skalen wieder. Ausgehend von den nummerierten Qualitätsmerkmalen der vier Gruppen wurde – symbolisiert durch einen Pfeil – eine Zuordnung zu den Skalen des Coaching-Index-Modells vorgenommen, sofern eine inhaltlich-semantischer Gemeinsamkeit bestand. Die Qualitätsmerkmale, die zwei oder mehreren Skalen zugeordnet wurden, weisen eine entsprechende Anzahl von Pfeilen auf, die zu den validierten Skalen weisen.

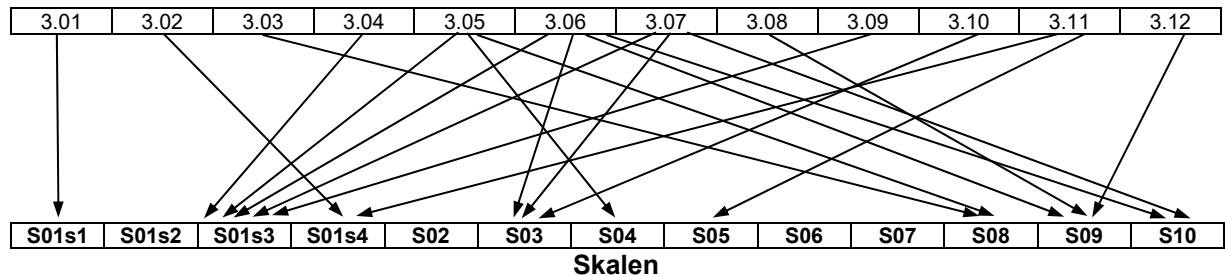
**Qualitätsmerkmale Gruppe 1**



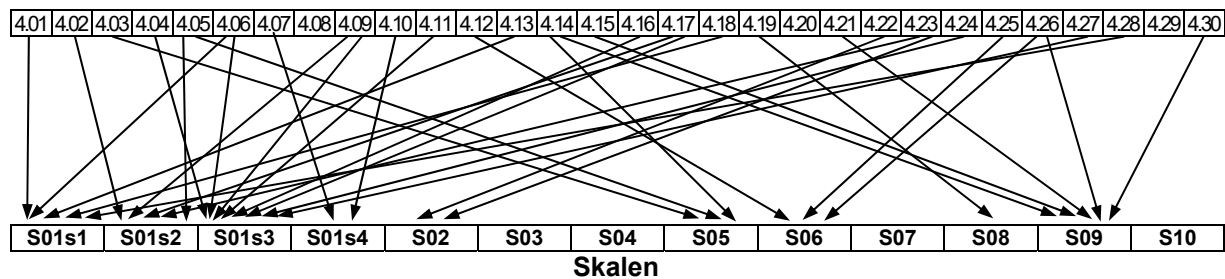
**Qualitätsmerkmale Gruppe 2**



**Qualitätsmerkmale Gruppe 3**



**Qualitätsmerkmale Gruppe 4**



**Summe der Validierungen pro Skala**

S01s1	S01s2	S01s3	S01s4	S02	S03	S04	S05	S06	S07	S08	S09	S10
9	8	18	6	6	4	2	7	6	3	14	10	3

*Abbildung 18: Zuordnung der Qualitätsmerkmale der Konstruktbefragung zu den Modellskalen*

### 6.8.1.4 Ergebnisse

Die Auswertung der Konstruktbefragung zeigt im Ergebnis, dass jede der vier Gruppen spezifische thematische Schwerpunkte erkennen ließ, die für sie besonders bedeutsam waren. So nannte die Gruppe 1 sechsmal und die Gruppe 2 fünfmal Merkmale, die der Skala S08 (Erwartungskklärung) zugeordnet werden konnten. In der Gruppe 3 wurden fünfmal Merkmale mit Bezug zur Skala S01s3 (Didaktik) formuliert; dies gilt auch für die Gruppe 4, die sogar achtmal Merkmale mit Bezug zur Didaktik nannte, aber auch jeweils fünfmal Bezüge zu den Skalen S01s1 (Kompetenz), S01s2 (Beziehung) und S09 (Eigenständigkeit) aufwies (s. Abbildung 18).

Gleichzeitig zeigen die Ergebnisse auch, dass nicht in jeder einzelnen Gruppe für sich genommen alle Skalen validiert werden konnten. Trotz der vergleichsweise kleinen Stichprobe von 42 Personen wurde jede Skala des Coaching-Index-Modells jedoch über alle Gruppen hinweg gesehen mindestens zweimal bestätigt (s. Tabelle 48).

Insgesamt wurden von den vier Gruppen 67 Qualitätsmerkmale benannt (Gruppe 1: 14, Gruppe 2: 11, Gruppe 3: 12, Gruppe 4: 30), von denen 64 den Skalen des Coaching-Index-Modell zugeordnet werden konnten und zu 96 Validierungen führten, da 26 Qualitätsmerkmale aufgrund von inhaltlich-semantischen Gemeinsamkeiten zwei oder mehreren Skalen zugeordnet werden konnten. Tabelle 49 gibt eine zusammenfassende Übersicht, welche Qualitätsmerkmale welcher Skala als Bestätigung zugeordnet wurden.

**Tabelle 48: Anzahl der inhaltlichen Validierungen pro Skala**

Skala	Gruppe 1 (n=8)	Gruppe 2 (n=7)	Gruppe 3 (n=12)	Gruppe 4 (n=15)	Summe der Validierungen
S01s1 Kompetenz	2	1	1	5	9
S01s2 Beziehung	3	0	0	5	8
S01s3 Didaktik	3	2	5	8	18
S01s4 Gesamteindruck	1	1	2	2	6
S02 Gruppenklima	3	1	0	2	6
S03 Prozessteuerung	1	0	3	0	4
S04 Ausstattung	0	1	1	0	2
S05 Fallpraxis	2	1	1	3	7
S06 Persönlichkeitsentwicklung	0	3	0	3	6
S07 Kostentransparenz	1	2	0	0	3
S08 Erwartungskklärung	6	5	2	1	14
S09 Eigenständigkeit	0	2	3	5	10
S10 Gesprächsführung	0	1	2	0	3
<b>Summe der Validierungen</b>	<b>22</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>34</b>	<b>96</b>

Lediglich die von Gruppe 4 genannten Qualitätsmerkmale 4.08 („Interkultureller Bezug“), 4.20 („Coaching und Organisationsentwicklung“) und 4.29 („Vermitteln von Coaching-Projekten“) konnten keiner Skala des Coaching-Index-Modells zugeordnet werden, da sie keine inhaltlich-semantischen Gemeinsamkeiten aufwiesen. Da es sich bei diesen Merkmalen um spezifische Themen handelt, die deutlich erkennbar individuelle Spezialinteressen beschreiben und ein Bezug zur Qualität von Coaching-Weiterbildungen nicht erkennbar war, wurden diese Aussagen nicht zur Ergänzung des Modells verwendet.<sup>273</sup> Da die Gruppe 4 insgesamt 30 Qualitätsmerkmale genannt hat – also mehr als die doppelte Anzahl im Vergleich zu den anderen Gruppen –

<sup>273</sup> Weder in der Expertenbefragung (s. Kapitel 6.4) noch in den Experteninterviews (s. Kapitel 6.5) wurden entsprechende Kriterien explizit genannt oder inhaltlich umschrieben. Unabhängig von inhaltlichen Erwägungen kann daraus geschlossen werden, dass es sich um Einzelinteressen gehandelt haben dürfte.

wurden diese Merkmale vermutlich primär aus Gründen der Vollständigkeit genannt.<sup>274</sup> Da somit keine Erweiterung des Modells vorgenommen wurde, können die Ergebnisse der Konstruktbefragung als Bestätigung der inhaltlichen Validität des gesamten Modells angesehen werden.

Da alle Skalen – wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß – validiert werden konnten, widerlegen diese möglichen Beurteilungstendenzen allerdings nicht die Modellskalen.

**Tabelle 49: Den Qualitätsmerkmalen zugeordnete Skalen**

Qualitätsmerkmale	Skala
1.01; 1.04; 2.01; 3.01; 4.01; 4.06; 4.13; 4.18; 4.28	S01s1 Kompetenz
1.06; 1.10; 1.14; 4.02; 4.05; 4.09; 4.17; 4.23;	S01s2 Beziehung
1.07; 1.09; 1.10; 2.05; 2.07; 3.04; 3.05; 3.06; 3.07; 3.09; 4.04; 4.06; 4.09; 4.11; 4.16; 4.17; 4.24; 4.27	S01s3 Didaktik
1.04; 2.01; 3.02; 3.11, 4.07; 4.10	S01s4 Gesamteindruck
1.02; 1.03; 1.05; 2.04; 4.22; 4.23	S02 Gruppenklima
1.11; 3.06; 3.07; 3.10	S03 Prozesssteuerung
2.03; 3.05	S04 Ausstattung
1.11; 1.12; 2.06; 3.11; 4.03; 4.05; 4.14	S05 Fallpraxis
2.08; 2.09; 2.10; 4.12; 4.25; 4.26	S06 Persönlichkeitsentwicklung
1.08; 2.02; 2.03	S07 Kostentransparenz
1.03; 1.06; 1.08; 1.10; 1.13; 1.14; 2.02; 2.04; 2.07; 2.10; 2.11; 3.02; 3.05; 4.19	S08 Erwartungskklärung
2.09; 2.11; 3.06; 3.08; 3.12; 4.14; 4.15; 4.21; 4.26; 4.30	S09 Eigenständigkeit
2.09; 3.06; 3.07	S10 Gesprächsführung

Als Ergebnis kann festgestellt werden, dass alle Skalen des Coaching-Index-Modells durch Qualitätsmerkmale, die von mindestens zwei Gruppen unabhängig voneinander genannt wurden, validiert werden konnten. Fünf der zehn Skalen wurden sogar durch die Merkmale von allen vier Gruppen validiert (s. Tabelle 48). Damit steht der Annahme einer inhaltlichen Validierung des Modells bzw. der Bestätigung der Güte der Inhaltsvalidität des Modells durch die Konstruktbefragung somit nichts entgegen.

## 6.8.2 Prüfung der Modellgüte durch konfirmatorische Faktorenanalyse

Neben der inhaltlichen Validierung des Modells mittels der Konstruktbefragung wurden mit dem in Kapitel 6.7.8 entwickelten Coaching-Index-Fragebogen Daten erhoben und mit Hilfe einer konfirmatorischen Faktorenanalyse (KFA) ausgewertet, um den „Modell-Fit“, d.h. die Güte des Modells, zu überprüfen. Für eine derartige Überprüfung ist eine KFA „eines der zentralen Prüfinstrumente“ (Backhaus et. al, 2013, S. 120). Zur Prüfung der Güte des Coaching-Index-Modells wurden neue Daten auf Basis einer weiteren Stichprobe erfasst. Die für die KFA notwendigen Berechnungen wurden mit dem Programm IBM SPSS Amos 22.0.0 durchgeführt.

### 6.8.2.1 Stichprobe

Datenbasis für die Durchführung der konfirmatorischen Faktorenanalyse war eine neue Stichprobe, deren Daten vom September 2007 bis Juli 2015 via Onlinefragebogen (s. Kapitel 6.7.8) anonym erhoben wurden. Über den Coaching-Newsletter des Autors wurden 26.101 Empfänger dazu im September 2007 aufgerufen, den

<sup>274</sup> Grundsätzlich gab es hinsichtlich der Anzahl der Qualitätskriterien keine einschränkende Bedingung. Die Gruppen konnten so viele Kriterien benennen, wie es ihnen angemessen erschien.



Fragebogen auszufüllen; zusätzlich wurden die aus der Hauptuntersuchung bekannten Anbieter von Coaching-Weiterbildungen via E-Mail angeschrieben, damit diese die Absolventen ihrer Coaching-Weiterbildungen entsprechend informieren. Auf diese Weise konnten 277 verwertbare Datensätze gewonnen werden, was für eine Überprüfung eines Modells mit 75 Messgrößen mittels einer KFA als ausreichend angesehen werden kann (vgl. Bagozzi & Yi, 1988, S. 80; Bagozzi, 1981, S. 380).

Das Durchschnittsalter der Personen in der Stichprobe lag bei 43,24 Jahren ( $s = 7,908$ ) (s. Abbildung 19). Die durchschnittliche Berufserfahrung der Personen in der Stichprobe lag bei 18,52 Jahren ( $s = 8,985$ ). 82 Personen waren männlich (29,6 Prozent), 165 weiblich (59,6 Prozent) und 30 Personen (10,8 Prozent) machten keine Angaben zum Geschlecht. 65,3 Prozent der Personen gaben an, über einen (Fach-)Hochschulabschluss zu verfügen, weitere 6,5 Prozent waren promoviert (s. Tabelle 50). 33,6 Prozent der Befragten waren angestellt, 36,1 Prozent freiberuflich tätig und auf 17,3 Prozent traf beides zu (s. Tabelle 51).

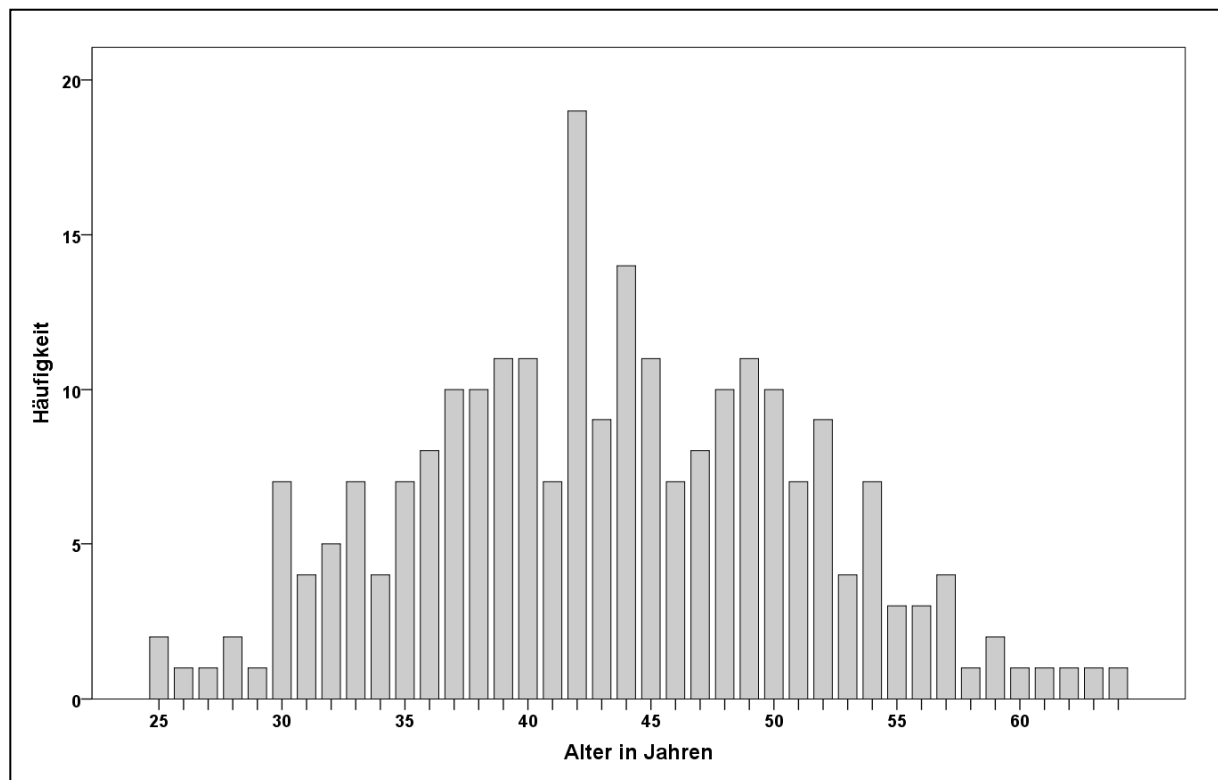


Abbildung 19: Altersverteilung in der Stichprobe (Durchschnittsalter: 43,24 Jahre)

Nur 33,2 Prozent der Befragten hatten vor ihrer Coaching-Weiterbildung bereits Coachings durchgeführt (s. Tabelle 52). Zum Zeitpunkt der Befragung war nur eine Minderheit von 5,8 Prozent in Vollzeit als Coach tätig (s. Tabelle 53).

Die von den befragten Personen absolvierte Coaching-Weiterbildung hatte im Durchschnitt einen Umfang von 290,86 Stunden ( $s = 206,523$ ), davon 193,22 Präsenzstunden ( $s = 131,357$ ). Insgesamt konnten die Angaben von mindestens<sup>275</sup> 50 unterschiedlichen Coaching-Weiterbildungen erfasst werden, bei einem deutschsprachigen Gesamtmarkt im Zeitraum der Datenerhebung von ca. 330–410 Coaching-Weiterbildungen. Die Stichprobe kann damit als relativ breit angesehen werden.

<sup>275</sup> Die Angabe, welche Coaching-Weiterbildung absolviert wurde, erfolgte freiwillig. Daher ist nur die Angabe einer Mindestzahl der konkret benannten, unterschiedlichen Coaching-Weiterbildungen möglich.

**Tabelle 50: Bildungsgrad der Personen in der Stichprobe**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Prozente
Gültig	Hauptschulabschluss	2	0,7	0,8	0,8
	Realschulabschluss	9	3,2	3,6	4,5
	Lehre/ Berufsausbildung	12	4,3	4,9	9,3
	Abitur / Fachabitur	25	9,0	10,1	19,4
	Fachhochschulabschluss	54	19,5	21,9	41,3
	Hochschulabschluss	127	45,8	51,4	92,7
	Promotion	18	6,5	7,3	100,0
	Gesamtsumme	247	89,2	100,0	
Fehlend		30	10,8		
Gesamtsumme		277	100,0		

**Tabelle 51: Arbeitsverhältnis der Personen in der Stichprobe**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Prozente
Gültig	Angestellt	93	33,6	38,0	38,0
	Selbständig /Freiberuflich	100	36,1	40,8	78,8
	Angestellt und selbständig tätig	48	17,3	19,6	98,4
	Arbeit suchend	4	1,4	1,6	100,0
	Gesamtsumme	245	88,4	100,0	
Fehlend		32	11,6		
Gesamtsumme		277	100,0		

**Tabelle 52: Erfahrung als Coach der Personen in der Stichprobe**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Prozente
Gültig	ja	92	33,2	37,4	37,4
	nein	154	55,6	62,6	100,0
	Gesamtsumme	246	88,8	100,0	
Fehlend		31	11,2		
Gesamtsumme		277	100,0		

Fragestellung: Haben Sie bereits vor Ihrer Coaching-Weiterbildung Coachings durchgeführt?

**Tabelle 53: Umfang der Coach-Tätigkeit der Personen in der Stichprobe**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Prozente
Gültig	Nein	37	13,4	15,2	15,2
	Ja, Teilzeit (weniger als 25 %)	103	37,2	42,2	57,4
	Ja, Teilzeit (zu 25 %)	47	17,0	19,3	76,6
	Ja, Teilzeit (zu 50 %)	31	11,2	12,7	89,3
	Ja, Teilzeit (zu 75 %)	10	3,6	4,1	93,4
	Ja, Vollzeit (zu 100 %)	16	5,8	6,6	100,0
	Gesamtsumme	244	88,1	100,0	
Fehlend		33	11,9		
Gesamtsumme		277	100,0		

Fragestellung: Arbeiten Sie momentan als Coach?

### 6.8.2.2 Methode

Zur Datenerhebung wurde der in Kapitel 6.7.8 beschriebene Online-Fragebogen auf Basis des Coaching-Index-Modells verwandt. Die 277 verwertbaren Datensätze dienten als Grundlage zur Überprüfung der Faktorenstruktur bzw. Skalen des Coaching-Index-Modells mittels einer konfirmatorische Faktorenanalyse (KFA). Zur Bewertung der Modellgüte, also der Passung der Daten zum Modell, wurden verschiedene Gütekriterien erfasst: Indikatorreliabilität, Faktorreliabilität, durchschnittlich extrahierte Varianz, die Fitmaße RMR und SRMR, sowie der GFI und AGFI. Zur Bestimmung der Diskriminanzvalidität wurde das Fornell-Larcker-Kriterium verwendet.

### 6.8.2.3 Auswertung

Zur Auswertung der Daten aus der Stichprobe wurden die erhobenen Werte der Indikatorvariablen mittels z-Transformation zunächst standardisiert (Backhaus et al., 2013, S. 137). Zur Überprüfung der Normalverteilungsannahme der Daten aus der Stichprobe wurden der Kolmogorow-Smirnow-Test mit Signifikanzkorrektur nach Lilliefors und der Shapiro-Wilk-Test eingesetzt. Wie bereits bei der Stichprobe der Hauptuntersuchung (s. Kapitel 6.7.3.1) wurde auch hier eine signifikante Abweichung der Verteilung der Daten von der Normalverteilung festgestellt (s. Anhang K). Da die Daten mit Ratingskalen erhoben wurden, was oftmals dazu führt, dass die anspruchsvollen Kriterien der beiden Tests nicht erfüllt werden (Weiber & Mühlhaus, 2014, S. 181), war es sinnvoll, das *Ausmaß* der Verletzung der Normalverteilung genauer abschätzen zu können.<sup>276</sup> Die dazu verwendete Analyse der Schiefe und Kurtosis<sup>277</sup> (s. Anhang L) weist einen Critical-Ratio-Wert (C.R.) von Mardia's Koeffizienten der multivarianten Wölbung von 66,128 auf.<sup>278 279</sup> Da dieser Wert sehr deutlich oberhalb des Grenzwertes von 2,57 liegt (Weiber & Mühlhaus, 2014, S. 182), musste hier ebenfalls von einer deutlichen Verletzung der Multinormalverteilungsannahme ausgegangen werden.<sup>280</sup> Als Konsequenz daraus war Einsatz des Maximum-Likelihood-Schätzverfahrens (ML) im Rahmen der KFA nicht sinnvoll möglich. Daher wurde das Unweighted Least Squares-Verfahren (ULS) angewandt, welches keine Normalverteilungsvoraussetzung aufstellt, allerdings auch keine Inferenzstatistik zulässt (vgl. Backhaus et al., 2013, S. 166).<sup>281</sup>

Die weitere Auswertung der Daten im Rahmen der KFA erforderte die genaue Betrachtung der missing values, also fehlender Werte. Da bei Datenerhebungen nahezu grundsätzlich davon ausgegangen werden kann, dass nie alle Werte vollständig vorliegen, die Auswertung durch die Software Amos jedoch *vollständige* Datensätze zwingend erfordert, die „*insbesondere bei der Anwendung von Strukturgleichungsmodellen von besonderer Bedeutung*“ sind (Weiber & Mühlhaus, 2014, S. 175), wurden die Daten hier auf der Ebene der einzelnen Variablen analysiert.

Grundsätzlich wurden alle Datensätze, die nicht mindestens zu 60 Prozent komplettiert waren, aus der Stichprobe ausgeschlossen, so dass nur einzelne Variablenwerte pro Datensatz fehlten. Insgesamt betraf dies lediglich 1,99 Prozent der Daten. Sie konnten als missing completely at random (MCAR) (Rubin, 1976) angesehen werden, so dass – auch aufgrund des ohnehin sehr geringen Informationsverlustes – das arithmetische Mittel als Imputationsschätzer verwendet wurde, um einen vollständigen Datensatz für die weitere Auswertung mittels Amos zu generieren.

<sup>276</sup> Die genauere Überprüfung, in welchem Ausmaß eine multivariate Normalverteilung nicht gegeben ist, war hier von besonderer Wichtigkeit, da bei einer nur geringen Verletzung der Normalverteilungsannahme dennoch die Schätzmethoden Maximum Likelihood (ML) bzw. Generalized Least Squares (GLS) hätten angewandt werden können (Weiber & Mühlhaus, 2014, S. 181; vgl. Bollen, 1989, S. 425).

<sup>277</sup> Die Analyse wurde mit Amos unter „Analysis Properties“, Reiter „Output“, Option „Test for normality and outliers“ aktiviert und wird im Amos Output-Bericht unter „Assessment of normality“ dargestellt. Mardia's Maß wird dort als „Multivariate“ bezeichnet.

<sup>278</sup> Mardia's Maß weist hier einen Wert von 854,014 auf und weicht somit extrem von dem bei einer Multinormalverteilung erwarteten Wert von 0 ab.

<sup>279</sup> Zur Berechnung von Mardia's Koeffizienten der multivarianten Wölbung sei auf Weiber und Mühlhaus (2014, S. 181) verwiesen.

<sup>280</sup> „Von einer moderaten Verletzung der Normalverteilungsannahme ist auszugehen, wenn die variablen-spezifischen Wölbungs- bzw. Schiefemaße betragsmäßig kleiner als zwei bzw. sieben sind und der C.R.-Wert zu Mardia's Wölbungsmaß nicht größer als 2,57 ist“ (Backhaus et al., 2013, S. 166).

<sup>281</sup> Eine Analyse der Variablen zeigte, die deutliche Abweichung von der Normalverteilung nicht durch Ausreißer bedingt war. Von einer Transformation der Variablen, um eine Normalverteilung zu erzwingen, wurde abgesehen, da dies die Interpretation der Ergebnisse deutlich erschwert hätte und für die hier angestrebte Berechnung der Reliabilitäten der Items und Skalen das ULS-Schätzverfahren ebenfalls zweckdienlich war.

Anschließend wurde das Coaching-Index-Modell in Amos als Pfaddiagramm erstellt (s. Abbildung 20). Als latente Variablen (Ovale) wurden dementsprechend die Skalen des Coaching-Index-Modells samt den 75 beobachteten Messvariablen (Rechtecke), d.h. den Items, eingesetzt. Die Kovarianzen zwischen den latenten Variablen (Skalen S01–S10) wurden mit gebogenen Doppelpfeilen dargestellt. Die Residualvariablen (e1–e75) sind als kleine Kreise dargestellt. Die Pfeilrichtungen symbolisieren die unterstellte Wirkungsrichtung zwischen den Variablen.

#### 6.8.2.4 Ergebnisse

Abbildung 20 zeigt das vollständige Strukturmodell samt den Ergebnissen der geschätzten Kovarianzen<sup>282</sup>. Die Schätzergebnisse wurden dabei aus den oben dargestellten Gründen (s. Kapitel 6.8.2.3) mittels des Unweighted Least Squares-Verfahren (ULS) ermittelt.

Die Kovarianzen zwischen den Skalen (s. a. Tabelle 55 in Kapitel 6.8.2.7) liegen in einem Bereich von 0,312 (zwischen S04 und S06) bis 0,759 (zwischen S01 und S08). 21 Kovarianzen liegen im Bereich von 0,312 bis <0,5, weitere 21 im Bereich von  $\geq 0,5$  bis <0,7 und drei Kovarianzen liegen zwischen Kovarianzen im Bereich von  $\geq 0,7$  bis 0,759.

Die Faktorladungen zwischen den Skalen und den Items liegen in einem Bereich von 0,260 bis 0,914. Drei Faktorladungen liegen <0,5, sieben zwischen  $\geq 0,5$  und < 0,6, 15 zwischen  $\geq 0,6$  und < 0,7, 32 zwischen  $\geq 0,7$  und < 0,8 und 18 sind  $\geq 0,8$  (s. Tabelle 54 in Kapitel 6.8.2.5).

Zur Reliabilitätsprüfung des Modells auf der Konstruktebene wurden als Reliabilitätskriterien der zweiten Generation<sup>283</sup> die Indikatorreliabilität, die Faktorreliabilität und die durchschnittlich extrahierte Varianz berechnet (s. Kapitel 6.8.2.5).

Zur Einschätzung der Güte des Modells, des Modell-Fit, konnten bedingt durch die Verwendung des ULS-Schätzers keine inferenzstatistischen Güteparameter berechnet werden. Daher wurde auf deskriptive Gütekriterien zurückgegriffen (s. Kapitel 6.8.2.6) und die absoluten Fitmaße „Root Mean Square Residuals“ und „Standardized Root Mean Square Residuals“ berechnet. Als Goodness-of-Fit-Maße wurden zudem der „Goodness-of-Fit-Index“ und der „Adjusted-Goodness-of Fit-Index“ berechnet. Zur Bestimmung der Diskriminanzvalidität wurde das Fornell-Larcker-Kriterium (Fornell & Larcker, 1981) verwendet (s. Kapitel 6.8.2.7). Eine Zusammenfassende Übersicht aller Gütekriterien zur Beurteilung des Coaching-Index-Modells findet sich in Tabelle 58 (s. Kapitel 6.9).

<sup>282</sup> Da die Kovarianzen in Abbildung 20 auf einer standardisierten Lösung beruhen, sind sie identisch mit den Korrelationen.

<sup>283</sup> Die Gütekriterien der ersten Generation (Indikator- und Konstruktreliabilität) wurden im Rahmen der EFA (s. Kapitel 6.7.4, 6.7.5 und 6.7.7) vorgestellt. Eine Übersicht der Gütekriterien der ersten Generation findet sich z. B. bei Weiber und Mühlhaus (2014, 141 f.).

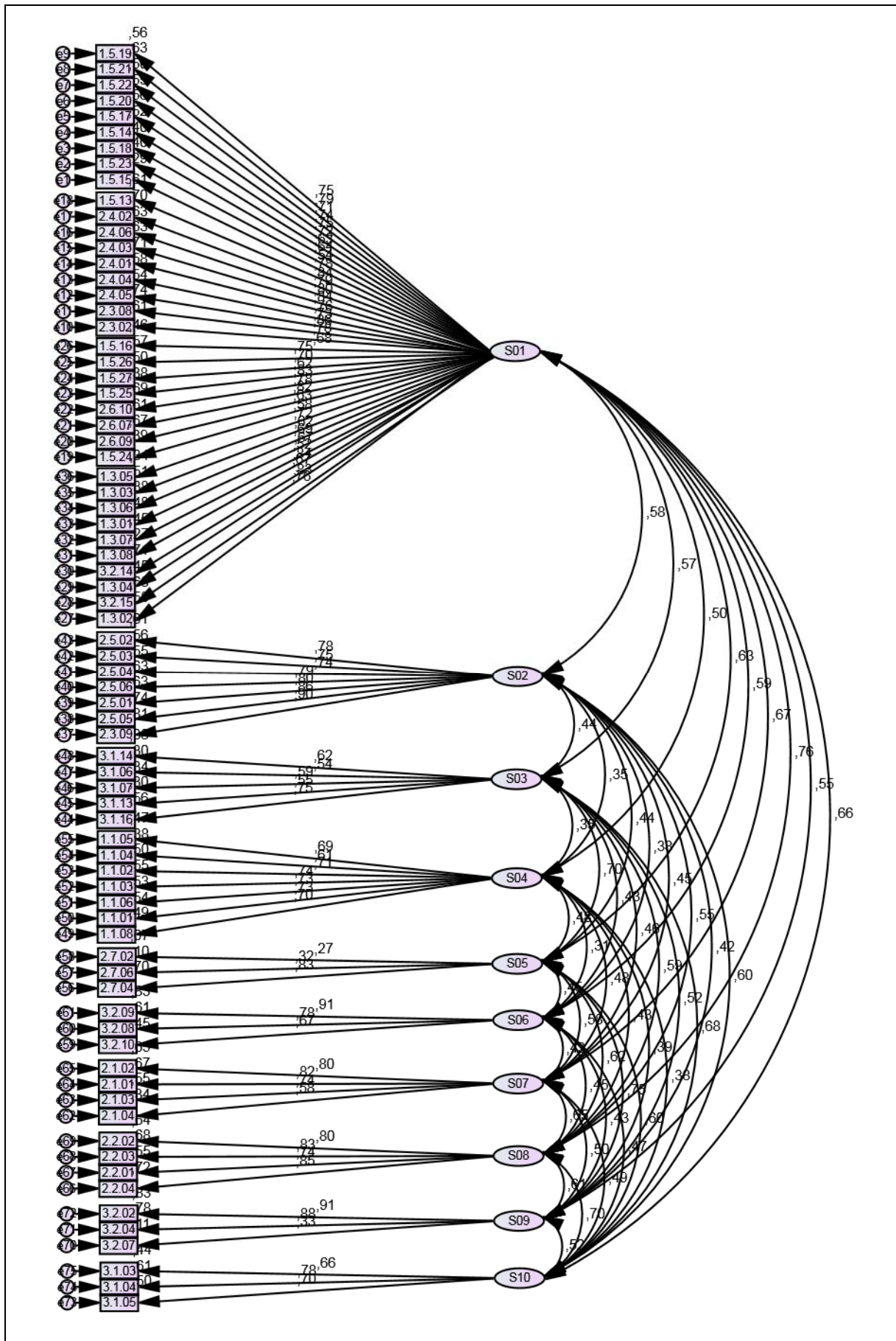


Abbildung 20: Pfaddiagramm mit Schätzergebnissen der standardisierten Lösung für das Coaching-Index-Modell

### 6.8.2.5 Reliabilitätskriterien der zweiten Generation

Zur Berechnung der Indikatorreliabilität  $Rel(x_i)^{284}$ , der Faktorreliabilität  $Rel(\xi_j)^{285}$  und der durchschnittlich extrahierten Varianz DEV  $(\xi_j)^{287}$  als Gütekriterien der zweiten Generation wurden folgende Formeln verwendet (Backhaus et al., 2013, S. 144; Weiber & Mühlhaus, 2014, S. 150 ff.):<sup>288</sup>

#### Formel 4: Indikatorreliabilität $Rel(x_i)$

$$Rel(x_i) = \frac{\lambda_{ij}^2 \phi_{jj}}{\lambda_{ij}^2 \phi_{jj} + \theta_{ii}} \quad \begin{array}{l} \text{(vgl. Bagozzi \& Baumgartner, 1994, S. 402)} \\ \geq 0,4 \text{ gilt als Grenzwert für gute } Rel(x_i) \end{array}$$

#### Formel 5: Faktorreliabilität $Rel(\xi_j)$

$$Rel(\xi_j) = \frac{(\sum \lambda_{ij})^2 \phi_{jj}}{(\sum \lambda_{ij})^2 + \sum \theta_{ii}} \quad \begin{array}{l} \text{(vgl. Bagozzi \& Yi, 1988, S. 80)} \\ \geq 0,6 \text{ gilt als Grenzwert für gute } Rel(\xi_j) \end{array}$$

#### Formel 6: Durchschnittlich extrahierte Varianz DEV $(\xi_j)$

$$DEV(\xi_j) = \frac{\sum \lambda_{ij}^2 \phi_{jj}}{\sum \lambda_{ij}^2 \phi_{jj} + \sum \theta_{ii}} \quad \begin{array}{l} \text{(vgl. Fornell \& Larcker, 1981, S. 45 f.)} \\ \geq 0,5 \text{ gilt als Grenzwert für gute DEV } (\xi_j) \end{array}$$

Dabei ist

$\lambda_{ij}$  = geschätzte Faktorladung (Standardized Regression Weight)

$\phi_{jj}$  = geschätzte Varianz der latenten Variable  $\xi_j$  (bei Fixierung = 1)

$\theta_{ii}$  = geschätzte Varianz der zugehörigen Fehlervariablen  $\delta$

(bei standardisierten Schätzergebnissen gilt  $\theta_{ii} = 1 - \lambda_{ij}^2$ )

Die Ergebnisse der Reliabilitätsberechnungen (s. Tabelle 54) zeigen, dass die Skalen S01 und S02 mit Reliabilitätswerten über 0,9 als sehr gut angesehen werden können. Die Skalen S04, S06, S07 und S08 weisen mit Werten über 0,8 gute Reliabilitätswerte auf, die Skalen S03, S09 und S10 sind mit Werten über 0,7 akzeptabel. Skala S05 ist mit einem Skalenreliabilitätswert von 0,488 als schlecht anzusehen. Die nähere Betrachtung der Skala S05 zeigt, dass diese nur auf die Variable 2.7.04 hoch lädt (Faktorladung 0,834) und die anderen beiden Variablen der Skala nur Ladungen von 0,268 bzw. 0,322 aufweisen, was die Skalenreliabilität entsprechend negativ beeinflusst. Daher weist auch die durchschnittlich extrahierte Varianz (DEV) von Skala S05 nur einen Wert von 0,290 auf, was unter dem Grenzwert von  $\geq 0,5$  liegt (Weiber & Mühlhaus, 2014, S. 154 f.). Unterhalb des DEV-Grenzwertes liegt mit 0,378 auch die Skala S03, die allerdings mit 0,749 eine akzeptable Skalenreliabilität aufweist. Skala S04 liegt mit einer durchschnittlich extrahierten Varianz von 0,487 minimal unterhalb des DEV-Grenzwertes von  $\geq 0,5$ , weist aber mit einem Wert von 0,872 eine sehr gute Skalenreliabilität auf.

<sup>284</sup> Engl.: SMC (Squared Multiple Correlation).

<sup>285</sup> Im Folgenden auch „Skalenreliabilität“ genannt.

<sup>286</sup> Engl.: CR (Composite Reliability).

<sup>287</sup> Engl.: AVE (Average Variance Extracted).

<sup>288</sup> Die Faktorreliabilität und die durchschnittliche extrahierten Varianz (DEV) werden von Amos nicht direkt angegeben und wurden daher mittels der ULS-Schätzwerte der Faktorladungen mit Excel 2010 berechnet (vgl. Weiber & Mühlhaus, 2014, S. 153).

Insgesamt lässt sich festhalten, dass das Modell somit bei neun von zehn Skalen eine akzeptable bis sehr gute Skalenreliabilität  $Rel(\xi_j)$  aufweist und die durchschnittlich extrahierte Varianz nur bei zwei von zehn Skalen deutlich unterhalb des Grenzwerts von 0,5 liegt.

Die Indikatorreliabilitäten überschreiten in 59 Fällen den Grenzwert für eine gute  $Rel(x_i)$  von  $\geq 0,4$ . 16 Indikatoren liegen unter dem Grenzwert, die folgenden drei davon deutlich (s. Tabelle 54):

- Item 2.7.02 („Ich musste begleitend eigene Coaching-Fälle durchführen.“) gehört zu Skala S05 (Fallpraxis) und eine Indikatorreliabilität  $Rel(x_i)$  von 0,0718 auf.
- Item 2.7.06 („Zwischendurch musste ich „Hausaufgaben“ erledigen.“) gehört zu Skala S05 (Fallpraxis) und hat eine  $Rel(x_i)$  von 0,1037.
- Item 3.2.07 („Am Ende habe ich ein eigenes Coaching-Konzept entwickelt.“) gehört zu Skala S09 (Eigenständigkeit) und hat eine  $Rel(x_i)$  von 0,1116.

Dies weist darauf hin, dass die Items 2.7.02 und 2.7.06 weniger gut zur Skala S05 passen und deren Skalenreliabilität  $Rel(\xi_j)$  im Wesentlichen durch das Item 2.7.04 („Ich musste während der Weiterbildung Coaching-Situationen üben.“) bestimmt wird, welches eine Indikatorreliabilität  $Rel(x_i)$  von 0,6956 aufweist. Ebenso scheint das Item 3.2.07 weniger gut zu Skala S09 zu passen, die durch die Items 3.2.02 („Am Ende der Coaching-Weiterbildung kann ich eigenständig komplexe Coachings durchführen und als Coach arbeiten.“;  $Rel(x_i) = 0,831$ ) und 3.2.04 („Am Ende der Coaching-Weiterbildung weiß ich, mit welchen Klienten und Methoden ich erfolgreich arbeiten kann.“;  $Rel(x_i) = 0,778$ ) maßgeblich bestimmt wird.

Zwölf Items weisen eine Indikatorreliabilität zwischen  $\geq 0,4$  und  $< 0,5$  auf. 18 Items weisen eine Indikatorreliabilität zwischen  $\geq 0,5$  und  $< 0,6$  auf. 19 Items liegen zwischen  $\geq 0,6$  und  $< 0,7$ , sieben Items zwischen  $\geq 0,7$  und  $< 0,8$ . Die folgenden drei Items weisen eine Indikatorreliabilität  $\geq 0,8$  auf:

- Item 2.3.09 („Die Arbeitsfähigkeit in den Gruppen war hoch.“) gehört zu Skala S02 (Gruppenklima) und hat eine  $Rel(x_i)$  von 0,8136.
- Item 3.2.02 („Am Ende kann ich Coachings durchführen und als Coach arbeiten.“) gehört zu Skala S09 (Eigenständigkeit) und hat eine  $Rel(x_i)$  von 0,8317.
- Item 3.2.09 („Am Ende handele und denke ich bewusster.“) gehört zu Skala S06 (Persönlichkeitsentwicklung) und hat eine  $Rel(x_i)$  von 0,8354.

Auffällig ist, dass vier der fünf Items von Skala S03 (Prozesssteuerung) unter dem Grenzwert von  $\geq 0,4$  liegen. Das Analysieren des Klientenumfeldes (3.1.06), die Trainieren/Simulieren (3.1.13), Bedeutungen klären (3.1.07) und Arbeitsvorschläge machen (3.1.14) werden mit den bisher verwendeten Items nicht ausreichend reliabel erfasst.<sup>289</sup> Lediglich „Ziele setzen“ (3.1.16) wird reliabel erfasst.<sup>290</sup>

Unter Berücksichtigung der dargestellten Reliabilitätskriterien der zweiten Generation zeigt das Modell auf der Konstruktebene insgesamt gesehen eine gute Eignung, die durch eine mögliche Anpassung des Modells<sup>291</sup> bzw. durch die Eliminierung, den Austausch und die Ergänzung von Messvariablen noch weiter gesteigert werden könnte.<sup>292</sup> Von der Durchführung einer Modellanpassung wurde hier jedoch abgesehen, da die deskriptiven Gütekriterien dem Gesamtmodell insgesamt einen guten Modell-Fit bescheinigen (s. Kapitel 6.8.2.6) und wie beschrieben primär die Skalen S03 (Prozesssteuerung) und S05 (Fallpraxis) einer Anpassung bedürfen, dazu aber die Entwicklung und empirische Erfassung neuer bzw. angepasster Messvariablen notwendig wäre (vgl. Kapitel 74.1), da bei einer reinen Eliminierung zu wenig Messvariablen verbleiben würden.

<sup>289</sup> Eine mögliche Erklärung dafür könnte sein, dass diese Methoden in den verschiedenen Coaching-Weiterbildungen nicht durchgängig vermittelt werden.

<sup>290</sup> Dies scheint eine weiterbildungsübergreifend eingesetzte Methode darzustellen, die über die verschiedenen Coaching-Weiterbildungen hinweg vermittelt wird.

<sup>291</sup> Auf eine weitere Anpassung des Modells wurde hier verzichtet. Die vorangegangene Darstellung zeigt auf Indikatorebene mögliche Ansätze für eine zukünftige Modellanpassung zur Verbesserung der Reliabilitätswerte bzw. des Gesamtmodells.

<sup>292</sup> „Liefere die Gütekriterien der zweiten Generation „schlechte“ Reliabilitätswerte, so sollte eine Modifikation der Messmodelle vorgenommen werden. Dabei sind zu nächst weniger gut geeignete Variablen zu eliminieren, wobei [...] die Indikatorreliabilitäten (z. B. bei Werten kleiner als 0,4) Anhaltspunkte zur Identifikation „schlechter“ Indikatoren liefern“ (Weiber & Mühlhaus, 2014, S. 155; vgl. Backhaus et al., 2013, S. 162).

Tabelle 54: Gütekriterien der zweiten Generation: Skalensreliabilität, Indikatorreliabilität und DEV

Skala	Item	Ergebnisse der KFA			Reliabilitätsberechnungen		
		Faktorladung	Ladungsquadrate (erkl. Var.)	Fehlervarianz	Rel ( $x_i$ ) Indikatorreliabilität	Rel ( $\xi_j$ ) Skalensreliabilität	DEV ( $\xi_j$ ) (durchschnittl. extrahierte Varianz)
<b>S01</b>	1.5.19	0,7470	0,5580	0,4420	0,5580	<b>0,9762</b>	0,5357
Skala 01:	1.5.21	0,7910	0,6257	0,3743	0,6257		
»Allgemeiner	1.5.22	0,7080	0,5013	0,4987	0,5013		
Qualitätseindruck«	1.5.20	0,7390	0,5461	0,4539	0,5461		
	1.5.17	0,7480	0,5595	0,4405	0,5595		
	1.5.14	0,7250	0,5256	0,4744	0,5256		
	1.5.18	0,6290	0,3956	0,6044	0,3956		
	1.5.23	0,6360	0,4045	0,5955	0,4045		
	1.5.15	0,5420	0,2938	0,7062	0,2938		
	1.5.13	0,7790	0,6068	0,3932	0,6068		
	2.4.02	0,8390	0,7039	0,2961	0,7039		
	2.4.06	0,7950	0,6320	0,3680	0,6320		
	2.4.03	0,7960	0,6336	0,3664	0,6336		
	2.4.01	0,8440	0,7123	0,2877	0,7123		
	2.4.04	0,7610	0,5791	0,4209	0,5791		
	2.4.05	0,7320	0,5358	0,4642	0,5358		
	2.3.08	0,8630	0,7448	0,2552	0,7448		
	2.3.02	0,7800	0,6084	0,3916	0,6084		
	1.5.16	0,6780	0,4597	0,5403	0,4597		
	1.5.26	0,7520	0,5655	0,4345	0,5655		
	1.5.27	0,7040	0,4956	0,5044	0,4956		
	1.5.25	0,6200	0,3844	0,6156	0,3844		
	2.6.10	0,8300	0,6889	0,3111	0,6889		
	2.6.07	0,7820	0,6115	0,3885	0,6115		
	2.6.09	0,8180	0,6691	0,3309	0,6691		
	1.5.24	0,6270	0,3931	0,6069	0,3931		
	1.3.05	0,5790	0,3352	0,6648	0,3352		
	1.3.03	0,7160	0,5127	0,4873	0,5127		
	1.3.06	0,6180	0,3819	0,6181	0,3819		
	1.3.01	0,6930	0,4802	0,5198	0,4802		
	1.3.07	0,6690	0,4476	0,5524	0,4476		
	1.3.08	0,5160	0,2663	0,7337	0,2663		
	3.2.14	0,8410	0,7073	0,2927	0,7073		
	1.3.04	0,6740	0,4543	0,5457	0,4543		
	3.2.15	0,8260	0,6823	0,3177	0,6823		
	1.3.02	0,7640	0,5837	0,4163	0,5837		
<b>S02</b>	2.5.02	0,7840	0,6147	0,3853	0,6147	<b>0,9279</b>	0,6486
Skala 02:	2.5.03	0,7470	0,5580	0,4420	0,5580		
»Gruppenklima«	2.5.04	0,7430	0,5520	0,4480	0,5520		
	2.5.06	0,7930	0,6288	0,3712	0,6288		
	2.5.01	0,7960	0,6336	0,3664	0,6336		
	2.5.05	0,8600	0,7396	0,2604	0,7396		
	2.3.09	0,9020	0,8136	0,1864	0,8136		

Fortsetzung nächste Seite



Tabelle 54: Gütekriterien der zweiten Generation: Skalenreliabilität, Indikatorreliabilität und DEV (Forts.)

Skala	Item	Ergebnisse der KFA			Reliabilitätsberechnungen		
		Faktorladung	Ladungsquadrate (erkl. Var.)	Fehlervarianz	Rel ( $x_i$ ) Indikatorreliabilität	Rel ( $\xi_j$ ) Skalenreliabilität	DEV ( $\xi_j$ ) (durchschnittl. extrahierte Varianz)
<b>S03</b>	3.1.14	0,6190	0,3832	0,6168	0,3832	<b>0,7495</b>	0,3779
Skala 03:	3.1.06	0,5440	0,2959	0,7041	0,2959		
»Prozesssteuerung«	3.1.07	0,5870	0,3446	0,6554	0,3446		
	3.1.13	0,5520	0,3047	0,6953	0,3047		
	3.1.16	0,7490	0,5610	0,4390	0,5610		
<b>S04</b>	1.1.05	0,6890	0,4747	0,5253	0,4747	<b>0,8719</b>	0,4938
Skala 04:	1.1.04	0,6130	0,3758	0,6242	0,3758		
»Ausstattung«	1.1.02	0,7060	0,4984	0,5016	0,4984		
	1.1.03	0,7420	0,5506	0,4494	0,5506		
	1.1.06	0,7290	0,5314	0,4686	0,5314		
	1.1.01	0,7340	0,5388	0,4612	0,5388		
	1.1.08	0,6980	0,4872	0,5128	0,4872		
<b>S05</b>	2.7.02	0,2680	0,0718	0,9282	0,0718	<b>0,4878</b>	0,2904
Skala 05:	2.7.06	0,3220	0,1037	0,8963	0,1037		
»Fallpraxis«	2.7.04	0,8340	0,6956	0,3044	0,6956		
<b>S06</b>	3.2.09	0,9140	0,8354	0,1646	0,8354	<b>0,8337</b>	0,6295
Skala 06:	3.2.08	0,7790	0,6068	0,3932	0,6068		
»Persönlichkeitsentwicklung«	3.2.10	0,6680	0,4462	0,5538	0,4462		
<b>S07</b>	2.1.02	0,8030	0,6448	0,3552	0,6448	<b>0,8289</b>	0,5517
Skala 07:	2.1.01	0,8190	0,6708	0,3292	0,6708		
»Kostentransparenz«	2.1.03	0,7440	0,5535	0,4465	0,5535		
	2.1.04	0,5810	0,3376	0,6624	0,3376		
<b>S08</b>	2.2.02	0,8000	0,6400	0,3600	0,6400	<b>0,8811</b>	0,6499
Skala 08:	2.2.03	0,8270	0,6839	0,3161	0,6839		
»Erwartungsklärung«	2.2.01	0,7450	0,5550	0,4450	0,5550		
	2.2.04	0,8490	0,7208	0,2792	0,7208		
<b>S09</b>	3.2.02	0,9120	0,8317	0,1683	0,8317	<b>0,7798</b>	0,5737
Skala 09:	3.2.04	0,8820	0,7779	0,2221	0,7779		
»Eigenständigkeit«	3.2.07	0,3340	0,1116	0,8884	0,1116		
<b>S10</b>	3.1.03	0,6650	0,4422	0,5578	0,4422	<b>0,7617</b>	0,5169
Skala 10:	3.1.04	0,7820	0,6115	0,3885	0,6115		
»Gesprächsführung«	3.1.05	0,7050	0,4970	0,5030	0,4970		

### 6.8.2.6 Deskriptive Gütekriterien

Da aufgrund des ULS-Schätzverfahrens keine inferenzstatistischen Gütekriterien für das Modell verfügbar waren, wurden zur Bestimmung der Modellgüte *deskriptive* Gütekriterien berechnet. Deskriptive Gütekriterien beschreiben die Differenz zwischen der empirisch gefundenen Varianz-Kovarianz-Matrix  $S$  und der modelltheoretischen Varianz-Kovarianz-Matrix  $\hat{\Sigma}$  unter dem Aspekt, ob die Differenz vernachlässigt werden kann (Weiber & Mühlhaus, 2014, S. 208).

#### 6.8.2.6.1 Absolute Fitmaße

Absolute Fitmaße bestehen aus der Differenz der empirischen und der modelltheoretischen Varianz-Kovarianz-Matrix unter Berücksichtigung der Modellkomplexität (Weiber & Mühlhaus, 2014, S. 208). Die Root Mean

Square Residuals (RMR) beschreiben als absolutes Fitmaß die durchschnittlich nicht erklärte Varianz und Kovarianz des Modells (Jöreskog & Sörbom, 1981). Sie weisen im vorliegenden Modell einen Wert von 0,053 auf. Dies kann als sehr gutes Ergebnis angesehen werden, da die RMR ein „Badness-of-Fit“-Maß sind und somit ein Wert von 0 einer perfekten Modellpassung entspricht (West, Taylor & Wu, 2012, S. 216). Da bei den RMR die Varianzen und Kovarianzen durch die Skalierung der Indikatoren beeinflusst werden<sup>293</sup>, wurden ferner die Standardized Root Mean Square Residuals (SRMR) berechnet (Bentler, 1995), die diesem Effekt nicht unterliegen, da „die quadrierten Differenzen  $(s_{ij} - \sigma_{ij})^2$  durch das Produkt der empirischen Varianzen der Variablen  $i$  und  $j$  ( $s_{ii} \cdot s_{jj}$ ) bereinigt werden“ (Weiber & Mühlhaus, 2014, S. 209). Die SRMR gelten als unerlässliches Kriterium zur Evaluation der Modellgüte (Weston & Gore, 2006, S. 747) und weisen im vorliegenden Modell einen Wert von 0,0545 auf, was ebenfalls den in der Literatur gängigen Grenzwert von  $\leq 0,10$  unterschreitet und selbst deutlich strengere Kriterien erfüllt (vgl. Baumgartner & Homburg, 1996).<sup>294</sup>

RMR und SRMR werden wie folgt berechnet (Backhaus et al., 2013, S. 148; vgl. Weiber & Mühlhaus, 2014, S. 209 f.; vgl. West, Taylor & Wu, 2012, S. 212):

**Formel 7: Root Mean Square Residuals (RMR)**

$$RMR = \sqrt{\frac{2 \sum \sum (S_{ij} - \sigma_{ij})^2}{m(m+1)}} \quad \begin{array}{l} \text{(Jöreskog \& Sörbom, 1981)} \\ 0 = \text{perfekter Modell-Fit} \end{array}$$

**Formel 8: Standardized Root Mean Square Residuals (SRMR)**

$$SRMR = \sqrt{\frac{2 \sum \sum \left( \frac{S_{ij} - \sigma_{ij}}{S_{ii} S_{jj}} \right)^2}{m(m+1)}} \quad \begin{array}{l} \text{(Bentler, 1995)} \\ 0 = \text{perfekter Modell-Fit, } \leq 0,10 = \text{akzeptabel} \\ \text{(vgl. Homburg et al., 2008, S. 288)} \end{array}$$

Dabei ist

$s_{ij}$  = empirische Varianz-Kovarianz der Variablen  $x_{ij}$

$\sigma_{ij}$  = modelltheoretisch errechnete Varianz-Kovarianz der Variablen  $x_{ij}$

$m$  = Anzahl der Indikatoren

**6.8.2.6.2 Goodness-of-Fit-Maße**

Jöreskog und Sörbom (1981) haben den Goodness-of-Fit-Index (GFI) und den Adjusted-Goodness-of-Fit-Index (AGFI) als Maße eingeführt, um die durch ein Modell erklärte Varianz und Kovarianz zu messen (vgl. Bentler, 1983). Für das vorliegende Coaching-Index-Modell wurde ein GFI von 0,981 berechnet – dieser Wert kann als sehr gut angesehen werden, da ein Wert von 1 einem perfekten Modell-Fit entspricht und ein  $GFI \geq 0,9$  als Grenzwert für einen guten Modell-Fit gilt<sup>295</sup>.

Da der GFI allerdings durch die Komplexität eines Modells beeinflusst wird, versucht der AGFI diesen Effekt durch Berücksichtigung der Anzahl der Variablen und der Freiheitsgrade zu korrigieren. Der AGFI weist im

<sup>293</sup> Weiber und Mühlhaus, 2014, S. 209.

<sup>294</sup> Hu und Bentler (1999) empfehlen einen Grenzwert von 0,08. Homburg et al. (2008, S. 88) fordern einen noch strengeren Grenzwert von 0,05 bei SRMR's, für den das vorliegende Modell aber ebenfalls noch eine akzeptable Passung aufweist.

<sup>295</sup> Weiber und Mühlhaus, 2014, S. 211. West, Taylor und Wu (2012, S. 212) gehen von einem „Cutoff criterion“ von  $> 0,95$  aus, den das vorliegende Modell allerdings ebenfalls einhält.

vorliegenden Modell einen Wert von 0,980 auf, was ebenfalls als sehr gut anzusehen ist, da hier der gleiche Grenzwert wie beim GFI angelegt werden kann.

GFI und AGFI werden wie folgt berechnet (Weiber & Mühlhaus, 2014, S. 211 f.; vgl. West, Taylor & Wu, 2012, S. 212):

**Formel 9: Goodness-of-Fit-Index(GFI)**

$$GFI = 1 - \frac{\hat{F}}{\hat{F}_{\Sigma=0}} \quad \text{(Jöreskog & Sörbom, 1981)}$$

1 = perfekter Modell-Fit

**Formel 10: Adjusted-Goodness-of-Fit-Index(AGFI)**

$$AGFI = 1 - \left( \frac{m(m+1)}{2 \cdot d.f.} (1 - GFI) \right) \quad \text{(Jöreskog & Sörbom, 1981)}$$

1 = perfekter Modell-Fit

Dabei ist

$\hat{F}$  = Minimalwert der Diskrepanzfunktion des Modells

$\hat{F}_{\Sigma=0}$  = Wert der Diskrepanzfunktion, wenn Varianz-Kovarianzmatrix = 0

$m$  = Anzahl der Indikatoren

$d.f.$  = Anzahl der Freiheitsgrade

**6.8.2.7 Validität**

Grundsätzlich lassen sich drei Arten von Validität<sup>296</sup> unterscheiden, um die Gültigkeit eines Messinstrumentes einschätzen zu können (Bühner, 2011, S. 61 ff.; Weiber & Mühlhaus, 2014, S. 156–168; Fisseni, 2004, S. 63–73):

- Die *Inhaltsvalidität*<sup>297</sup>, auch *Expertenvalidität*<sup>298</sup> genannt,
- die *Kriteriumsvalidität*<sup>299</sup>, die durch ein Außenkriterium geprüft werden kann, wobei je nach dessen Erhebung zwischen Übereinstimmungsvalidität<sup>300</sup> und Prognosevalidität<sup>301</sup> unterschieden werden kann, und
- die *Konstruktvalidität*<sup>302</sup>, die gegeben ist, wenn Konvergenzvalidität<sup>303</sup>, Diskriminanzvalidität<sup>304</sup> und nomologische Validität<sup>305</sup> bestätigt werden können<sup>306</sup> (Weiber & Mühlhaus, 2014, S. 156 ff.).

Backhaus et al. (2013) verweisen in Bezug auf die Analyse der Validität im Rahmen einer konfirmatorischen Faktorenanalyse auf eine pragmatische Vorgehensweise:

„Im Rahmen der Validitätsanalyse werden wir uns, wie in den meisten Anwendungen üblich, auf die Prüfung der Diskriminanzvalidität beschränken. Zur Abschätzung der »Trennschärfe« der

<sup>296</sup> Die Augenscheinvalidität (engl. „face validity“) wird hier nicht weiter berücksichtigt. Sie ist für den Laien plausibel, lässt aber keine Aussage über die tatsächliche Validität zu, sondern bestenfalls über die Akzeptanz des Messverfahrens (Kersting, 2003).

<sup>297</sup> Engl. „content validity“. Bühner (2011, S. 62) führt aus, dass „die logische Validität in etwa der Inhaltsvalidität entspricht“.

<sup>298</sup> Eine Einschätzung durch Experten und Literaturrecherchen gelten z. B als ein Beleg für das Vorhandensein von Inhaltsvalidität, um „logische und fachliche Überlegungen“ (Fisseni, 2004, S. 64) zu sammeln, die die Gültigkeit von Konstrukten begründen.

<sup>299</sup> Engl. „criterion validity“.

<sup>300</sup> Auch konkurrente Validität (engl. „concurrent validity“), teilweise auch „diagnostische Validität“ genannt.

<sup>301</sup> Auch Vorhersagevalidität oder prädiktive Validität genannt (engl. „predictive validity“).

<sup>302</sup> Engl. „construct validity“.

<sup>303</sup> Auch konvergente Validität genannt (engl. „convergent validity“).

<sup>304</sup> Auch diskriminante Validität genannt (engl. „discriminant validity“).

<sup>305</sup> Engl. „nomological validity“.

<sup>306</sup> Dies gilt allerdings nur unter der Bedingung, dass auch die Inhaltsvalidität gegeben ist und keine methodische Verzerrung vorliegt.

Messung der [...] Konstrukte wird auf das Fornell/Larcker Kriterium zurückgegriffen [...]“ (ebenda, S. 163).

Dennoch sei folgend neben der Diskriminanzvalidität auch summarisch auf die anderen Arten von Validität eingegangen:

Bzgl. der *Inhaltsvalidität* sei insbesondere auf die Kapitel 6.4 und 6.5 verwiesen. Die dort beschriebenen, unabhängig voneinander vorgenommenen Expertenbefragungen bzw. Experteninterviews, die zu der grundlegenden Konzeptionalisierung des Coaching-Index-Modells führten, lassen eine hohe Inhaltsvalidität wahrscheinlich erscheinen (Churchill, 1979, S. 69). Hinzu kommt die inhaltliche Validierung der gefundenen Konstrukte durch die befragten Teilnehmergruppen in Kapitel 6.8.1, die diese Annahme unabhängig von den Expertenbefragungen bestätigt hat. Somit liegen drei Stichproben vor, die zur Konstruktion bzw. Bestätigung des Modells Aussagen gemacht haben und als Argumente für das Vorhandensein von Inhaltsvalidität gewertet werden können.

Auf eine explizite Prüfung der *Kriteriumsvalidität* mittels eines Außenkriteriums wurde verzichtet. Hinweise auf das Vorhandensein von Übereinstimmungsvalidität könnte allerdings ein Kriterium analog zu Item 3.2.14 („Am Ende kann ich die Weiterbildung an Dritte weiterempfehlen.“) geben.<sup>307 308</sup>

Die *Konstruktvalidität* hängt von der Bestätigung der Konvergenzvalidität, der Diskriminanzvalidität und der nomologischen Validität ab. Messtheoretisch gesehen ist es nicht möglich, *Konvergenzvalidität* direkt zu prüfen, wenn die Indikatoren der einzelnen Skalenkonstrukte mit nur einer Methode erfasst werden<sup>309</sup>. Auf Konvergenzvalidität kann gemäß Fornell und Larcker (1981, S. 46) jedoch geschlossen werden, wenn die im Rahmen der KFA durchschnittlich extrahierte Varianz DEV ( $\xi_j$ ) einer Skala über einem Wert von 0,50 liegt (Weiber & Mühlhaus, 2014, S. 164; Backhaus et al., 2013, S. 144, 163). Dies ist – mit minimaler Einschränkung bei Skala S04 – bei den Skalen S03, S04 und S05 nicht gegeben, so dass sieben der zehn Skalen dieses Kriterium erfüllen (s. Tabelle 54).<sup>310</sup> Weiterhin zeigen die Reliabilitäten der Skalen (s. Tabelle 54) – bis auf Skala S05 mit einem Wert von 0,488 – durchgängig Werte oberhalb von 0,50 auf. Damit ist insgesamt gesehen kein klarer Hinweis gegeben, der das Vorhandensein von Konvergenzvalidität ausschließt.

Zur Bestimmung der *Diskriminanzvalidität* wurde das Fornell-Larcker-Kriterium angewandt. Dabei wird die Diskriminanzvalidität geprüft, indem die durchschnittlich extrahierte Varianz DEV ( $\xi_j$ ) einer Skala mit der gemeinsamen Varianz, also dem Quadrat der Korrelation  $\Phi^2_{ij}$  zwischen den Skalen verglichen wird. Ist die DEV größer als die gemeinsame Varianz, ist nach Fornell und Larcker (1981, S. 46) Diskriminanzvalidität gegeben (vgl. Weiber & Mühlhaus, 2014, S. 165). Tabelle 56 gibt einen Überblick über die DEV ( $\xi_j$ ) und die quadrierten Korrelationen  $\Phi^2_{ij}$  zwischen den Skalen.

Bei den in Tabelle 56 mit einem \* ausgewiesenen Werten wird das Fornell-Larcker-Kriterium nicht eingehalten. Im Fall der Skala S05 kann diese bedingt durch eine geringe DEV ( $\xi_j$ ) das Fornell-Larcker-Kriterium in sechs Fällen nicht einhalten. Skala 03 hält trotz ebenfalls geringer DEV ( $\xi_j$ ) das Fornell-Larcker-Kriterium nur in zwei Fällen nicht ein. In 37 von insgesamt 45 Fällen (82,22 Prozent) wird das Fornell-Larcker-Kriterium eingehalten.

Die *nomologische Validität* ist gegeben, wenn die Kausalhypothesen zwischen den Modellkonstrukten durch ein nomologisches Netzwerk (vgl. Bühner, 2011, S. 105 f.) theoretisch fundiert werden können. Nomologische Validität spiegelt die Beziehung zwischen den Modellkonstrukten und die Beziehung der Modellkonstrukte zu ihren Messvariablen zur Theorie wider (Weiber & Mühlhaus, 2014, S. 161).

*„Bestätigen die Parameterschätzungen eines vollständigen Kausalmodells (Messmodelle plus Strukturmodell) die theoretisch vermuteten Beziehungen, so kann auf nomologische Validität geschlossen werden. Das ist gegeben, wenn ein Kausalmodell eine hohe Anpassungsgüte aufweist, d. h. die theoretische Modellstruktur die empirischen Daten gut abbilden kann. Weiterhin kann*

<sup>307</sup> Item 3.2.14 ist bereits Teil von S01s4 (Skala 01, Subskala 4).

<sup>308</sup> Im Rahmen weiterer Modellüberprüfungen wäre es denkbar, entsprechende Außenkriterien parallel zu erheben und mittels einer KFA auf Übereinstimmung zu prüfen.

<sup>309</sup> Im Rahmen dieser Untersuchung war die Methode stets die Erhebung mittels Fragebogen, so dass nur die Konvergenz des Messverfahrens hätte erfasst werden können.

<sup>310</sup> Mögliche Modellanpassungen könnten, insbesondere bei Skala S04, die DEV ( $\xi_j$ ) weiter erhöhen.

aber auch anhand der Ergebnisse der KFA das Vorliegen von nomologischer Validität untersucht werden. Sofern die Konstrukte untereinander (gemessen anhand der Kovarianzen) und mit den Messindikatoren inhaltlich begründbare Beziehungen aufweisen, so kann dies ebenfalls als Indiz für das Vorliegen nomologischer Validität gewertet werden“ (ebenda).

Im vorliegenden Fall spricht nichts gegen die Annahme des Vorhandenseins nomologischer Validität der Konstrukte, zumal sich die Skalen des Coaching-Index-Modells (s. Abbildung 16 in Kapitel 6.7.6) den zusammenhängenden Qualitätsdimensionen der Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität zuordnen lassen. Zudem lassen die deskriptiven Gütekriterien (s. Kapitel 6.8.2.6) einen hohen Modell-Fit erkennen, die Reliabilitätskriterien der zweiten Generation fallen bis auf Skala S05 sehr hoch aus und die Korrelationen zwischen den Skalenkonstrukten sind durchgängig positiv (s. Tabelle 55).

**Tabelle 55: Skalenkorrelationen**

Skala	S01	S02	S03	S04	S05	S06	S07	S08	S09	S10
<b>S01</b>		0,578	0,570	0,502	0,625	0,593	0,668	0,759	0,548	0,663
<b>S02</b>	0,578		0,436	0,354	0,439	0,383	0,449	0,553	0,421	0,603
<b>S03</b>	0,570	0,436		0,354	0,696	0,430	0,463	0,587	0,524	0,684
<b>S04</b>	0,502	0,354	0,354		0,479	0,312	0,478	0,429	0,386	0,383
<b>S05</b>	0,625	0,439	0,696	0,479		0,447	0,580	0,618	0,748	0,604
<b>S06</b>	0,593	0,383	0,430	0,312	0,447		0,430	0,445	0,426	0,472
<b>S07</b>	0,668	0,449	0,463	0,478	0,580	0,430		0,653	0,502	0,493
<b>S08</b>	0,759	0,553	0,587	0,429	0,618	0,445	0,653		0,610	0,700
<b>S09</b>	0,548	0,421	0,524	0,386	0,748	0,426	0,502	0,610		0,522
<b>S10</b>	0,663	0,603	0,684	0,383	0,604	0,472	0,493	0,700	0,522	

Spearman-Rho

**Tabelle 56: Durchschnittlich extrahierte Varianz der Skalen und quadrierte Skalenkorrelationen**

DEV ( $\xi_j$ )		0,535	0,648	0,378	0,493	0,290	0,629	0,551	0,650	0,573	0,517
	Skala	S01	S02	S03	S04	S05	S06	S07	S08	S09	S10
0,535	<b>S01</b>		0,334	0,325	0,252	0,391*	0,352	0,446	0,576*	0,300	0,440
0,648	<b>S02</b>	0,334		0,190	0,125	0,193	0,147	0,202	0,306	0,177	0,364
0,378	<b>S03</b>	0,325	0,190		0,125	0,484*	0,185	0,214	0,345	0,275	0,468*
0,493	<b>S04</b>	0,252	0,125	0,125		0,229	0,097	0,228	0,184	0,149	0,147
0,290	<b>S05</b>	0,391*	0,193	0,484*	0,229		0,200	0,336*	0,382*	0,560*	0,365*
0,629	<b>S06</b>	0,352	0,147	0,185	0,097	0,200		0,185	0,198	0,181	0,223
0,551	<b>S07</b>	0,446	0,202	0,214	0,228	0,336*	0,185		0,426	0,252	0,243
0,650	<b>S08</b>	0,576*	0,306	0,345	0,184	0,382*	0,198	0,426		0,372	0,490
0,573	<b>S09</b>	0,300	0,177	0,275	0,149	0,560*	0,181	0,252	0,372		0,272
0,517	<b>S10</b>	0,440	0,364	0,468*	0,147	0,365*	0,223	0,243	0,490	0,272	

\* = Die durchschnittlich extrahierte Varianz einer Skala DEV ( $\xi_j$ ) ist kleiner als die gemeinsame Varianz  $\Phi_{ij}^2$  = keine Diskriminanzvalidität gegeben

Abschließend sei im Zusammenhang mit der Konstruktvalidität noch auf die *faktorielle Validität* hingewiesen, die bei einer enger gefassten Vorstellung der Konstruktvalidität neben der Konvergenz- und Diskriminanzvalidität zu berücksichtigen ist (Bühner, 2011, S. 63 f.):

„Die so genannte *faktorielle Validität* dient zum einen dazu, homogene konstruktnahe Inhaltsbereiche zusammenzufassen, und zum anderen, die von konstruktfernen Bereichen zu trennen [...]. Zudem kann hierzu auch die Prüfung des vor der Testkonstruktion aufgestellten Testmodells mithilfe von konfirmatorischen Faktorenanalysen gezählt werden.“ (ebenda, S. 64).

Aufgrund der Konstruktion der Skalen des Coaching-Index-Modells auf der Basis einer explorativen Faktorenanalyse (s. Kapitel 6.7.3.3) und der Prüfung der Modellgüte durch die konfirmatorische Faktorenanalyse kann auf faktorielle Validität geschlossen werden.

#### **6.8.2.8 Objektivität**

Bei der Objektivität eines Verfahrens sind die Durchführungsobjektivität, die Auswertungsobjektivität und die Interpretationsobjektivität zu unterscheiden (Bortz & Döring, 2006, S. 194 f.). Die Durchführungsobjektivität kann aufgrund des personenunabhängigen Online-Fragebogenverfahrens als gegeben angenommen werden, da eine subjektive Beeinflussung durch die standardisierte Darstellung ausgeschlossen werden kann. Die Auswertungsobjektivität ist bei dem Coaching-Index-Modell ebenfalls gegeben, da auch hier keine Einwirkung durch einen Auswerter oder Interpretationen bei der Auswertung anfallen, da nur Mittelwertberechnungen durchgeführt werden und keine weiterführenden Deutungen notwendig sind. Auch von einer Interpretationsobjektivität ist auszugehen, da hier ebenfalls nur Mittelwertvergleiche anfallen, wenn man mit dem Modell gewonnene, individuelle Ergebnisse in Bezug zu anderen Ergebnissen setzt. Somit können alle Unterformen der Objektivität als gegeben angesehen werden.

#### **6.8.3 Zusammenfassung**

Im Rahmen einer Befragung mit dem Online-Fragebogen des Coaching-Index konnten die Angaben von 277 Absolventen von Coaching-Weiterbildungen erhoben werden. Diese Daten wurden mittels einer konfirmatorischen Faktorenanalyse zwecks Güteprüfung des Coaching-Index-Modells ausgewertet. Als Schätzverfahren wurde das Unweighted Least Squares-Verfahren (ULS) angewandt, da die Daten nicht normalverteilt sind. Im Ergebnis zeigt sich eine durchgängig positive Korrelationsmatrix der Modellskalen. Die Skalenreliabilität ist bei neun von zehn Skalen akzeptabel bis sehr gut, die Indikatorreliabilitäten erfüllen in 59 von 75 Fällen den Grenzwert von  $\geq 0,4$  und die durchschnittlich extrahierte Varianz liegt nur bei zwei Skalen nennenswert unterhalb des Grenzwertes von  $\geq 0,5$ . Die Werte der Root Mean Square Residuals (RMR) von 0,053 und der Standardized Root Mean Square Residuals (SRMR) von 0,0545 bei einem Grenzwert von  $\leq 0,10$  lassen eine gute Modellpassung erkennen. Der Goodness-of-Fit-Index (GFI) liegt bei 0,981 und der Adjusted-Goodness-of-Fit-Index (AGFI) bei 0,980 bei einem Grenzwert von  $\geq 0,9$ . Die Überprüfung der Diskriminanzvalidität mittels des Fornell-Larcker-Kriteriums zeigt, dass das Kriterium in 82,22 Prozent der Fälle eingehalten wird. Auch für das Vorhandensein von Konvergenzvalidität liegen Anzeichen vor.

Insgesamt gesehen hat die Prüfung der Modellgüte mittels der konfirmatorischen Faktorenanalyse einen guten Fit des Coaching-Index-Modells gezeigt. Für die weitere Entwicklung des Modells und eine Verbesserung der Modellgüte wird empfohlen, die Skalen S03 (Prozesssteuerung) und S05 (Fallpraxis) anzupassen.

## 6.9 Zusammenfassung des methodischen Teils

Basierend auf einer seit dem 03.09.2001 mittels einer Online-Datenbank vorgenommenen Marktanalyse (s. Kapitel 6.2.1) und einer Literaturrecherche auf Basis der Literatur zur Coaching-Wirksamkeitsforschung, zur Qualität von Coaching-Prozessen, über Coaching-Weiterbildungen und weiterer Quellen wurden vom 10.02.2003–19.06.2004 (s. Kapitel 6.2.2) inhärente Merkmale als potenzielle Kriterien zur Einschätzung der Qualität von Coaching-Weiterbildungen (bzgl. Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität) gesammelt. Daraus wurde ein Fragebogen (s. Kapitel 6.3) für eine Expertenbefragung mit 278 potenziellen Qualitätskriterien konstruiert (Phase 1 des Forschungsdesigns).

Über eine Befragung von 72 Coaching-Experten mit Hilfe des in Phase 1 entwickelten Fragebogens im Zeitraum vom 11.08.2004–27.07.2005 wurden diese 278 potenziellen Qualitätskriterien hinsichtlich ihrer Bedeutsamkeit bewertet (s. Kapitel 6.4). Zudem wurden 292 weitere Kriterien in Form von offenen Angaben durch die Experten ergänzt. Auf der Basis der Bewertungen konnten die weniger bedeutsamen Qualitätskriterien identifiziert und herausgefiltert werden. In einer parallelen Befragung auf Basis einer modifizierten Form des Change-Explorers (Greif, Runde & Seeberg, 2004) wurden vom 30.08.2004–06.09.2005 mit zehn Coaching-Experten weitere potenzielle Qualitätskriterien ungestützt abgefragt und von den Experten bewertet (s. Kapitel 6.4). Damit konnten weitere relevante Kriterien gefunden und die bisherigen Ergebnisse validiert werden. Nach der Auswertung der beiden Befragungen konnte der Fragebogen für die Hauptuntersuchung konstruiert werden (s. Kapitel 6.6), der 150 Items mit den relevantesten Qualitätskriterien umfasste (Phase 2 des Forschungsdesigns).

In der Hauptuntersuchung wurden vom 01.10.2005–31.07.2006 insgesamt 975 Teilnehmer von Coaching-Weiterbildungen per Fragenbogen (in ein einer Papier- und in einer Onlineversion ausgefüllt werden konnte) anonym befragt (s. Kapitel 6.7). Die so gewonnen Daten wurden mittels einer explorative Faktorenanalyse ausgewertet (s. Kapitel 6.7.3.3). Als Ergebnis der Hauptachsenanalyse mit Varimax-Rotation konnten zwölf Faktoren identifiziert werden (s. Kapitel 6.7.3.4.2), aus denen nach einer Itemanalyse (s. Kapitel 6.7.5) zehn Skalen mit insgesamt 75 Items gebildet wurden, die das „Coaching-Index“-Modell darstellen (s. Kapitel 6.7.6). Die aus dem (General-)Faktor 01 hervorgegangene Skala S01 wurde dabei ergänzend in vier Subskalen beschrieben, um eine bessere inhaltliche Interpretation zu gewährleisten. Die Skalen des Coaching-Index-Modells konnten den Qualitätsdimensionen der Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität zugeordnet werden. Die Reliabilitäten einzelnen Skalen zeigen überwiegend gute bis sehr gute  $\alpha$ -Werte (s. Kapitel 6.7.7 und Tabelle 57).

Auf der Basis des Coaching-Index-Modells wurde ein Onlinefragebogen konstruiert (s. Kapitel 6.7.8), um damit Daten zu erheben, die eine quantitative Qualitätseinschätzung von Coaching-Weiterbildungen ermöglichen sollte und die eine Modellprüfung mittels einer konfirmatorischen Faktorenanalyse erlaubt (Phase 3 des Forschungsdesigns).

Zur Überprüfung der Güte des Fit des Coaching-Index-Modells mit Fragebogendaten wurden von 21.09.2006–16.06.2007 offene Konstruktbefragungen mit vier Gruppen mit insgesamt 42 Personen durchgeführt, die am Ende ihrer Coaching-Weiterbildung standen, um das Modell zunächst inhaltlich validieren zu können (s. Kapitel 6.8.1). Dabei konnte jede Skala des Coaching-Index-Modells mindestens zweimal von mindestens zwei unterschiedlichen Gruppen validiert werden. Zur Prüfung der Modellgüte wurde vom 18.07.2007–30.06.2015 mittels des in Phase 3 konstruierten Onlinefragebogens des Coaching-Index-Modells eine Befragung von Absolventen von Coaching-Weiterbildungen durchgeführt (s. Kapitel 6.8.2). Insgesamt konnten 277 auswertbare Datensätze erhoben werden, die zur Bestimmung der Modellgüte mittels einer konfirmatorische Faktorenanalyse ausgewertet wurden (s. Kapitel 6.8.2.2). Der Modell-Fit wurde auf der Basis deskriptiver Gütekriterien ermittelt. Die SRMR-Werte liegen bei 0,0545 (s. Kapitel 6.8.2.6.1) und der AGFI bei 0,980 (s. Kapitel 6.8.2.6.2). Auch zeigt das Coaching-Index-Modell gute Werte bei der Validität und den Reliabilitätskriterien der zweiten Generation (Phase 4 des Forschungsdesigns), die durch weitere Maßnahmen wie der Anpassung der Skalen S03 und S05 gesteigert werden könnten.

Die zehn Skalen des Coaching-Index-Modells und ihre Reliabilitätswerte (s. Kapitel 6.7.7 und 6.8.2.5) lassen sich zusammenfassend wie folgt beschreiben:

Die *Skala S01* „Allgemeiner Qualitätseindruck“ weist mit einem Wert von 0,977 für Cronbachs  $\alpha$  eine exzellente Reliabilität auf. Auch die Skalenreliabilität  $Rel(\xi_j)$  von 0,976 ist hervorragend. S01 besteht aus 36 Items. Unter inhaltlich Aspekten lassen sich die hochkorrelierenden Items von S01 vier Subskalen zuordnen: Die Subskala S01s1 wird mit „Kompetenz“ bezeichnet, da die ihr zugeschriebenen Items durch die Fach-, Personal-, Sozial-, und Feldkompetenzen der Lehr-Coaches – also deren Coach-Kompetenz – charakterisiert werden. Dazu zählen auch Kommunikationsfähigkeiten, Beziehungsgestaltungskompetenzen und die Selbstreflexion.<sup>311</sup> S01s1 kann inhaltlich der Qualitätsdimension der Strukturqualität hinzugerechnet werden (s. Kapitel 6.9). Die Subskala S01s2 wird mit „Beziehung“ bezeichnet, da sich für sie Items sammeln lassen, die die Güte der Beziehung zwischen den Teilnehmern beschreiben, die durch Vertrauen, Akzeptanz und Wertschätzung geprägt ist. Die Skala wird der Dimension der Prozessqualität hinzugerechnet, da in der Beziehungsgestaltung primär ein interaktiver Prozess gesehen wird. Die Subskala S01s3 wird mit „Didaktik“ bezeichnet, da sich hier Items des pädagogischen und didaktischen Könnens der Lehr-Coaches samt stets guter Vorbereitung und in einer flexiblen Vorgehensweise sammeln lassen. Die Skala wird der Dimension der Prozessqualität hinzugerechnet, da die *Umsetzung* der Didaktik – nicht ein theoretisches didaktisches Modell, welches auch zur Strukturqualität gezählt werden könnte – tendenziell ein prozesshaftes Element darstellt. Die Subskala S01s4 wird mit „Gesamteindruck“ bezeichnet, da hier Item einen inhaltlichen Bereich bilden, der ein generalisiertes Bild des Weiterbildungsanbieters beschreibt. Die Items beschreiben das Ausmaß eines fairen, seriösen, vertrauenswürdigen und sympathischen Images des Weiterbildungsanbieters, sowie das Ausmaß der Weiterempfehlungsbereitschaft und der Gesamtzufriedenheit. Die Skala wird der Dimension der Ergebnisqualität hinzugeordnet.

Die *Skala S02* wird mit „Gruppenklima“ bezeichnet, welches sich in der Qualität der Beziehung der Teilnehmer untereinander zeigt. Qualitätskriterien mit hohen Faktorladungen beschreiben das Verhältnis der Teilnehmer untereinander geprägt durch Vertrauen, Akzeptanz, Offenheit, Ehrlichkeit, Sympathie, Passung und Wertschätzung. Die Reliabilitäten sind exzellent ( $\alpha = 0,945$ ;  $Rel(\xi_j) = 0,928$ ). Die Indikatorreliabilität des Kriteriums der hohen Arbeitsfähigkeit der Gruppe liegt bei 0,812. Die Skala wird der Dimension der Prozessqualität hinzugerechnet, da das Gruppenklima von interaktiven Prozessen abhängig ist und kein festes Strukturmerkmal darstellt (vgl. S01s2).

Die Skala S03 beschreibt die Kompetenz der Steuerungssteuerungsfähigkeit im Coaching und wird mit „Prozesssteuerung“ bezeichnet. Entsprechend lädt das Kriterium des Unterbreitens von Arbeitsvorschlägen hoch auf dieser Skala, da Vorschläge als erkennbares Merkmal des Coaching-Prozesses leicht wahrnehmbar sind. Die Reliabilitäten sind akzeptabel bis gut ( $\alpha = 0,778$ ;  $Rel(\xi_j) = 0,750$ ), die DEV unterschreitet mit 0,378 den aber Grenzwert. Die höchste Indikatorreliabilität mit 0,561 erreicht in dieser Skala das Kriterium der methodischen Kompetenz des Zielsetzens – ebenfalls ein Merkmal der Prozesssteuerungsfähigkeit. Die Skala wird der Dimension der Ergebnisqualität hinzugerechnet.

Die *Skala S04* wird mit „Ausstattung“ bezeichnet, da für sie funktionale Räume und die technische Ausstattung des Weiterbildungsanbieters ursächlich sind. Hohe Faktorladungen finden sich bei der Raumbeleuchtung und Beheizung bzw. Klimatisierung. Die Reliabilitäten sind gut bis sehr gut ( $\alpha = 0,872$ ;  $Rel(\xi_j) = 0,872$ ). Die höchste Indikatorreliabilität von 0,550 weist die angemessene Raumgröße und –anzahl auf. Die Skala wird der Dimension der Strukturqualität hinzugezählt.

Der *Skala S05* liegt das die übende Praxis von Coaching-Fällen zugrunde, entsprechend wird sie mit „Fallpraxis“ bezeichnet. Das die Weiterbildung begleitende Durchführen von Coaching-Fällen weist die höchste Faktorladung in der Skala auf. Die Reliabilitäten liegen an der unteren Grenze des Akzeptablen ( $\alpha = 0,689$ ;  $Rel(\xi_j) = 0,488$ ), die DEV liegt mit 0,290 unter dem Grenzwert. Dennoch verbleibt die Skala aus inhaltlichen Erwägungen in dem Modell, da das Praktizieren von Coachings im Rahmen einer Coaching-Weiterbildung wesentliche Bedeutung hat (vgl. Klenner & Bischofberger, 2014); Klenner, 2017). Die Skala besteht aus drei Items, von denen nur das Item 2.7.02 (begleitend zur Weiterbildung eigene Coaching-Fälle durchführen) eine gute Indikatorreliabilität (0,694) aufweist, was die geringe DEV erklärt. Die Skala wird der Dimension der Prozessqualität hinzugeordnet.

---

<sup>311</sup> Der Aspekt der Selbstreflexion steht in Übereinstimmung mit der sowohl bei Kuchen und Pedrun (2006) als auch bei Merz und Frey (2011) klar als häufigstes Kompetenzkriterium benannten Selbstreflexionsfähigkeit des Coachs.



Die *Skala S06* wird mit „Persönlichkeitsentwicklung“ bezeichnet, da für sie eine spürbare persönliche Entwicklung der Teilnehmer ursächlich ist. Die Skala besteht aus drei Items. Hohe Faktorladungen weisen die Items auf, die beschreiben, dass die Teilnehmer am Ende der Weiterbildung bewusster handeln und denken und sich ihre Selbstreflexionsfähigkeit verbessert hat. Die Reliabilitäten sind gut bis sehr gut ( $\alpha = 0,880$ ;  $\text{Rel}(\xi_j) = 0,834$ ). Das Item 3.2.09 (Bewussteres Handeln und Denken am Ende der Weiterbildung) weist mit 0,835 die höchste Indikatorreliabilität im gesamten Modell auf. Die Skala wird der Dimension der Ergebnisqualität hinzugerechnet.

Die *Skala S07* beschreibt die Transparenz aller Kosten verursachenden Aspekte der Weiterbildung und wird mit „Kostentransparenz“ bezeichnet. Auf diese Skala lädt das Kriterium der Kostenklärung vor der Weiterbildung besonders hoch. Die Reliabilitäten der Skala sind gut ( $\alpha = 0,808$ ;  $\text{Rel}(\xi_j) = 0,829$ ). Die Skala wird der Dimension der Strukturqualität hinzugezählt.

Die *Skala S08* wird mit „Erwartungskklärung“ bezeichnet, da sie von Items bestimmt wird, die die Erwartungs- und Zielklärungen zwischen Teilnehmern und Lehr-Coaches beschreiben. Die Reliabilitäten sind gut bis sehr gut ( $\alpha = 0,858$ ;  $\text{Rel}(\xi_j) = 0,881$ ). Die Skala wird der Dimension der Prozessqualität zugeordnet.<sup>312</sup>

Die *Skala S09* beschreibt die Kompetenz, am Ende der Weiterbildung eigenständig Coaching-Prozesse durchführen zu können. Sie wird mit „Eigenständigkeit“ bezeichnet. Entsprechend lädt auch das inhaltsgleiche Item auf diese Skala hoch und weist mit 0,834 die zweitbeste Indikatorreliabilität im gesamten Modell auf. Die Reliabilitäten der Skala sind akzeptabel bis gut ( $\alpha = 0,770$ ;  $\text{Rel}(\xi_j) = 0,780$ ), sie besteht aus nur drei Items. Die Skala wird der Dimension der Ergebnisqualität hinzugerechnet.

Die *Skala S10* wird mit „Gesprächsführung“ bezeichnet, da ihr die Kompetenz für die Gesprächsführung im Coaching zugrunde liegt. Daher lädt das Kriterium der erfolgreich vermittelten Methode des aktiven Zuhörens auf diese Skala am höchsten. Die Reliabilitäten der Skala sind gut ( $\alpha = 0,805$ ;  $\text{Rel}(\xi_j) = 0,761$ ), die Skala besteht aus drei Items. Die Skala wird der Dimension der Ergebnisqualität hinzugezählt.

Tabelle 57 zeigt unter Berücksichtigung der Einordnung in die drei Qualitätsdimensionen der Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität die Skalen des Coaching-Index-Modells samt Items und Kennwerten der Reliabilitätsprüfung zusammenfassend an.

In der Tabelle 58 wird ein Überblick über alle im Rahmen des methodischen Teils dieser Arbeit erfassten Gütekriterien zur Beurteilung der Konstruktion und Güteprüfung des Coaching-Index-Modells samt dem jeweiligen in der Literatur empfohlenen Anspruchsniveau gegeben. Insgesamt betrachtet zeigt sich, dass die Gütekriterien zur Beurteilung des Coaching-Index-Modells nahezu durchgängig dem in der Literatur empfohlenen Anspruchsniveau entsprechen und dieses teilweise deutlich übersteigen. Vereinzelt Ausnahmen bzgl. Faktorladungen bzw. Skalen- und Indikatorreliabilitäten sind zunächst als begründete Ausnahmen im Modell verblieben, um ggf. im Rahmen später folgender Modellanpassungen das geforderte Anspruchsniveau zu erfüllen.

---

<sup>312</sup> Alternativ könnte man diese Skala auch der Strukturqualität zuordnen. Davon wurde hier abgesehen, da angenommen wird, dass die Interaktion zwischen den Teilnehmern und Lehr-Coaches bei der Erwartungskklärung von primärer Bedeutung ist und erst deren Verlauf zu einem Strukturmerkmal führt.

**Tabelle 57: Das Coaching-Index-Modell mit Kennwerten der Reliabilitätsprüfung**

Qualitätsdimension	Skala	$\alpha$	Rel ( $\xi_j$ )	DEV	Item	Inhalt (zusammengefasst)	Rel ( $x_i$ )
Strukturqualität	Kompetenz (S01s1)	*	*	*	1.5.19	Kommunikationsfähigkeiten der Lehr-Coaches	0,5580
					1.5.21	Beziehungsgestaltungskompetenzen der Lehr-Coaches	0,6257
					1.5.22	Selbstreflexion der Lehr-Coaches	0,5013
					1.5.20	Konfliktbewältigungsfähigkeiten der Lehr-Coaches	0,5461
					1.5.17	Beobachtungsgabe der Lehr-Coaches	0,5595
					1.5.14	Lebenserfahrung und persönliche Reife der Lehr-Coaches	0,5256
					1.5.18	Diagnostische Kompetenzen der Lehr-Coaches	0,3956
					1.5.23	Kognitive Fähigkeiten der Lehr-Coaches	0,4045
					1.5.15	Psychologisches Wissen der Lehr-Coaches	0,2938
	Ausstattung (S04)	0,872	0,872	0,494	1.1.05	Beleuchtung der Räume	0,4747
					1.1.04	Beheizung/Klimatisierung der Räume	0,3758
					1.1.02	Technische Ausstattung der Räume	0,4984
					1.1.03	Angemessene Raumgröße und -anzahl	0,5506
					1.1.06	Stühle und Tische ermöglichten angenehmes Arbeiten	0,5314
					1.1.01	Seminarräume ohne Störeinflüsse	0,5388
Kostentransparenz (S07)	0,808	0,829	0,552	1.1.08	Visualisierungsmaterialien vorhanden	0,4872	
				2.1.02	Preise/Kosten wurden vorab geklärt	0,6448	
				2.1.01	Vorabklärung der Dauer der gesamten Weiterbildung	0,6708	
				2.1.03	Vorabklärung der Nebenkosten (z. B. für Zertifikate)	0,5535	
Prozessqualität	Beziehung (S01s2)	*	*	*	2.1.04	Vorabklärung der Kosten für Unterkunft und Verpflegung	0,3376
					1.5.13	Lehr-Coaches sind vertrauenswürdig und authentisch	0,6068
					2.4.02	Vertrauen und Akzeptanz zwischen Teilnehmern und Lehr-Coaches	0,7039
					2.4.06	Wertschätzung zwischen Teilnehmern und Lehr-Coaches	0,6320
					2.4.03	Offenheit und Ehrlichkeit zwischen Teilnehmern und Lehr-Coaches	0,6336
					2.4.01	Konstruktive Zusammenarbeit zwischen Teilnehmern und Lehr-Coaches	0,7123
					2.4.04	Sympathie und Passung zwischen Teilnehmern und Lehr-Coaches	0,5791
					2.4.05	Gleichwertigkeit zwischen Teilnehmern und Lehr-Coaches	0,5358
					2.3.08	Wohlfühlen in der Weiterbildung	0,7448
	Didaktik (S01s3)	*	*	*	2.3.02	Klare Antworten bei Fragen zum Vorgehen	0,6084
					1.5.16	Pädagogisches u. didaktisches Können der Lehr-Coaches	0,4597
					1.5.26	Stets gute Vorbereitung der Lehr-Coaches	0,5655
					1.5.27	Lehr-Coaches sind in Vorgehensweise flexibel	0,4956
					1.5.25	Lehr-Coaches sind rhetorisch gewandt	0,3844
					2.6.10	Die Weiterbildung war abwechslungsreich	0,6889
2.6.07	Die vorgestellten Methoden waren transparent	0,6115					
2.6.09	Vermittlung einer Haltung für Methoden	0,6691					
1.5.24	Lehr-Coaches hatten Moderations- und Präsentationsfähigkeiten	0,3931					

Fortsetzung nächste Seite

**Tabelle 57: Das Coaching-Index-Modell mit Kennwerten der Reliabilitätsprüfung (Forts.)**

Qualitätsdimension	Skala	$\alpha$	Rel ( $\xi_j$ )	DEV	Item	Inhalt (zusammengefasst)	Rel ( $x_i$ )			
Prozessqualität	Gruppenklima (S02)	0,945	0,928	0,649	2.5.02	Vertrauen und Akzeptanz in der Gruppe	0,6147			
					2.5.03	Offenheit und Ehrlichkeit in der Gruppe	0,5580			
					2.5.04	Sympathie und Passung in der Gruppe	0,5520			
					2.5.06	Wertschätzung in der Gruppe	0,6288			
					2.5.01	konstruktive Zusammenarbeit. in der Gruppe	0,6336			
					2.5.05	Gleichwertigkeit in der Gruppe	0,7396			
					2.3.09	Hohe Arbeitsfähigkeit in den Gruppen	0,8136			
	Fallpraxis (S05)	0,689	0,488	0,290	2.7.02	Weiterbildungsbegleitend Coaching-Fälle durchführen	0,0718			
					2.7.06	Zwischendurch „Hausaufgaben“ erledigen	0,1037			
					2.7.04	In der Weiterbildung Coaching-Situationen üben	0,6956			
	Erwartungsklärung (S08)	0,858	0,881	0,650	2.2.02	Vorabklärung der Teilnehmererwartungen an die Weiterbildung	0,6400			
					2.2.03	Vorabklärung der Erwartungen an Teilnehmer	0,6839			
					2.2.01	Lehr-Coaches machen sich vorab ein genaues Bild der Teilnehmer	0,5550			
					2.2.04	Vorabklärung der erreichbarer Ziele	0,7208			
	Ergebnisqualität	Gesamteindruck (S01s4)	*	*	*	1.3.05	Anbieter-Image: Fair	0,3352		
1.3.03						Anbieter-Image: Seriös und vertrauenswürdig	0,5127			
1.3.06						Anbieter-Image: Sympathisch	0,3819			
1.3.01						Anbieter-Image: Kompetent	0,4802			
1.3.07						Anbieter-Image: Innovativ	0,4476			
1.3.08						Anbieter-Image: Flexibel	0,2663			
3.2.14						Weiterempfehlungsbereitschaft	0,7073			
1.3.04						Anbieter-Image: Erfahren	0,4543			
3.2.15						Gesamtzufriedenheit	0,6823			
1.3.02						Anbieter-Image: Praxisorientiert	0,5837			
Prozesssteuerung (S03)		0,778	0,750	0,378	3.1.14	Arbeitsvorschläge machen	0,3832			
					3.1.06	Analysieren des Klientenumfeldes	0,2959			
					3.1.07	Bedeutungen klären	0,3446			
					3.1.13	Trainieren/Simulieren	0,3047			
					3.1.16	Ziele setzen	0,5610			
	Persönlichkeitsentwicklung (S06)				0,880	0,834	0,629	3.2.09	Bewussteres Handeln und Denken	0,8354
								3.2.08	Ausgeprägtere Selbstreflexionsfähigkeit	0,6068
3.2.10		Erkennen neuer Aspekte über eigene Person	0,4462							
Eigenständigkeit (S09)	0,770	0,780	0,574	3.2.02	Eigenständiges Durchführen von Coachings / als Coach arbeiten können	0,8317				
				3.2.04	Klarheit über Zielgruppe und Methoden	0,7779				
				3.2.07	Entwicklung eine individuellen Coaching-Konzeptes	0,1116				
Gesprächsführung (S10):	0,805	0,761	0,517	3.1.03	Aktives Zuhören	0,4422				
				3.1.04	Fragetechniken	0,6115				
				3.1.05	Feedback geben	0,4970				

$\alpha$  = Cronbachs Alpha; Rel ( $\xi_j$ ) = Skalenreliabilität; DEV = durchschnittlich extrahierte Varianz; Rel ( $x_i$ ) = Indikatorreliabilität  
 \* Werte von S01 als Gesamtskala:  $\alpha$  = 0,977; Rel ( $\xi_j$ ) = 0,976; DEV = 0,536

**Tabelle 58: Übersicht der Gütekriterien zur Beurteilung des Coaching-Index-Modells<sup>313</sup>**

Kriterium	Abkürzung	Kapitel	Werte	Anspruchsniveau	Quelle(n)
Stichprobengröße EFA	n	6.7.1	975	60 (ausreichend <sup>314</sup> ) bis 1000 (exzellent)	Bühner (2011, S. 345)
Bartlett-Test auf Sphärizität <sup>315</sup>	-	6.7.3.1	$p < 0,001$	$p \leq 0,05$	Bartlett (1937)
Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium	KMO	6.7.3.1	0,966	$\geq 0,6$	Kaiser & Rice (1974, S. 111 ff.)
Measure of Sampling Adequacy	MSA	6.7.3.2	$> 0,8$	$\geq 0,6$	Kaiser & Rice (1974, S. 111 ff.)
Kommunalitäten der Items	$h^2$	6.7.3.3.1	0,42–0,85	$\geq 0,5$	Litfin, Teichmann & Clement (2000, S. 285)
Faktorladungen	a	6.7.3.4.2	0,50–0,85	$\geq 0,4$	Guadagnoli & Velicer (1988, S. 265 ff.)
Part-whole-korrigierte Trennschärfe	$r_{ii(i)}$	6.7.5	0,32–0,82	$\geq 0,3$	Borg & Staufienbiel (1997); Bortz & Döring (2006, S. 220)
Schwierigkeitsindex	$p_i$	6.7.5	0,40–0,93	0,2–0,8	Lienert & Raatz (1998, S. 115); Bortz & Döring (2006, S. 219)
Itemspezifische Homogenität	$r_{ij}$	6.7.5	0,15–0,41	-	Kein einheitlicher Grenzwert
Cronbachs Alpha	$\alpha$	6.7.7	0,689–0,977	$\geq 0,7$ <sup>316</sup> $\approx 0,8$	Nunnally (1978, S. 245) Rossiter (2002, S. 310)
Stichprobengröße KFA <sup>317</sup>	N	6.8.2.1	277	$n \geq 5t$ oder $n-t > 50$	Bagozzi & Yi (1988, S. 80) Bagozzi (1981, S. 380)
Skalenreliabilität/ Faktorreliabilität	Rel ( $\xi_j$ )	6.8.2.4	0,48–0,97	$\geq 0,6$ $\geq 0,3-0,5$ <sup>318</sup>	Bagozzi & Yi (1988, S. 82) Balderjahn (1986, S. 118)
Indikatorreliabilität	Rel ( $x_i$ )	6.8.2.4	0,07–0,83	$\geq 0,4$	Bagozzi & Baumgartner (1994, S. 402)
Durchschnittlich extrahierte Varianz	DEV ( $\xi_j$ )	6.8.2.4	0,29–0,65	$\geq 0,5$	Fornell & Larcker (1981, S. 46)
Root Mean Square Residual	RMR	6.8.2.6.1	0,053	$\leq 0,10$	Jöreskog & Sörbom (1981)
Standardized Root Mean Square Residual	SRMR	6.8.2.6.1	0,0545	$\leq 0,10$	Bentler (1995)
Goodness-of Fit-Index	GFI	6.8.2.6.2	0,981	$\geq 0,9$	Jöreskog & Sörbom (1981; 1983), Byrne (1994)
Adjusted-Goodness-of Fit-Index	AGFI	6.8.2.6.2	0,980	$\geq 0,9$	Jöreskog & Sörbom (1981)
Inhaltsvalidität	-	6.4 6.5 6.8.1	n=72 n=10 n=42	Experten-einschätzung	Churchill (1979, S. 69)
Konvergenzvalidität	-	6.8.2.7	DEV ( $\xi_j$ ) bei 7 der 10 Skalen $\geq 0,5$	$DEV (\xi_j) \geq 0,5$	Fornell & Larcker (1981, S. 46)
Diskriminanzvalidität Fornell-Larcker-Kriterium	-	6.8.2.7	DEV ( $\xi_j$ ) in 37 von 45 Fällen $> \Phi^2_{ij}$ (Tabelle 56)	$DEV (\xi_j) > \Phi^2_{ij}$	Fornell & Larcker (1981, S. 46)

<sup>313</sup> Eigene Darstellung in Anlehnung an Weiber und Mühlhaus (2014, S. 130, 142, 155, 167, 222, 266, 331), Litfin, Teichmann und Clement (2000, S. 284, 286).

<sup>314</sup> Gilt nur, wenn gleichzeitig die Kommunalitäten  $\geq 0,6$  sind.

<sup>315</sup> Der Bartlett-Test setzt eine Normalverteilung der Daten voraus, die bei den vorliegenden Daten nicht gegeben ist.

<sup>316</sup> Bei  $\geq 4$  Items gilt ein  $\alpha$ -Wert von  $> 0,7$  in der Literatur als üblicher Grenzwert. Bei einer geringen Zahl von Variablen ist auch ein kleinerer  $\alpha$ -Wert akzeptabel (vgl. Churchill, 1979; Homburg & Giering, 1996).

<sup>317</sup> Bei Verwendung des ULS-Schätzverfahrens. Für die Berechnung des Anspruchsniveaus gilt:  $t$  = Anzahl zu schätzender Parameter (Weiber & Mühlhaus, 2014, S. 64 f.).

<sup>318</sup> In Abhängigkeit von der Stichprobengröße sind nach Balderjahn (1986, S. 117 f.) auch kleinere Faktorreliabilitäten akzeptabel. Der allgemein akzeptierte Grenzwert liegt allerdings bei  $\geq 0,6$  (Bagozzi & Yi, 1988, S. 82).

## 7 Diskussion

### 7.1 Ergebnisinterpretation

Dem Forschungsdesign dieser Arbeit (s. Abbildung 9 in Kapitel 6.1) lag ein explorativer Ansatz zugrunde, der mittels verschiedener qualitativer und quantitativer Erhebungen und Analysen umgesetzt wurde. Eine sinnvolle Interpretation der Ergebnisse muss daher stets unter Berücksichtigung der Spezifika des qualitativen und des quantitativen Paradigmas erfolgen. Das Vorgehen war erkundend, wo zum Untersuchungszeitraum keine oder nur in einzelnen Ansätzen verteilte Ergebnisse und Annahmen vorlagen, und strukturierend, wenn eine Datenreduktion im Sinne des Sparsamkeitsprinzips angestrebt war.

Zu Beginn der Untersuchung wurde eine „breite“ explorative Strategie angewandt, um nicht durch zu früh getroffene, reduktionistische a-priori-Annahmen den gesamten weiteren Forschungs- und Auswertungsweg eingrenzend zu beeinflussen. Daher wurde bei der Sammlung 278 potenzieller Qualitätskriterien von Coaching-Weiterbildungen zur Konstruktion eines Fragebogens für die Expertenbefragung (Phase 1 des Forschungsdesigns) nicht nur die Coaching-Literatur qualitativ ausgewertet, sondern auch andere Quellen potenziell relevanter Qualitätskriterien (s. Kapitel 6.2.2). Die Anzahl der Kriterien lässt sich dahingehend interpretieren, dass die definitorische Unklarheit des Coaching-Begriffs sehr viele unterschiedliche potenzielle Qualitätskriterien zulässt.

Die Entscheidung, welche weiteren Quellen potenziell relevanter Qualitätskriterien ausgewählt wurden, wurde zwar inhaltlich begründet, bleibt letztlich aber – ein Kennzeichen qualitativer Ansätze – subjektiv. Da dies eine Fehlerquelle darstellen kann, wurde in Phase 2 in den Expertenbefragungen den 72 Experten (s. Kapitel 6.4) nicht nur die Möglichkeit gegeben, die gesammelten Qualitätskriterien zu bewerten, sondern auch frei zu ergänzen. In den parallel durchgeführten Interviews mit zehn weiteren Experten (s. Kapitel 6.5) konnten diese in einer offenen Form der Befragung Qualitätskriterien benennen, um im Sinne des explorativen Vorgehens sicherzustellen, dass keine wesentlichen Kriterien vernachlässigt werden.

Da das Ziel dieser Arbeit jedoch nicht darin bestand alle, sondern die *relevanten* Kriterien von Qualität zu erfassen, wurden zur Einschätzung der Qualitätskriterien im Rahmen der Expertenbefragung Effektstärken (Cohens  $d$  für gleiche Gruppengrößen und unterschiedliche Varianzen) berechnet (s. Kapitel 6.4.3), um das Selektionskriterium zu hinterfragen, ob nur die durchschnittlich mit  $\geq 4$  („eher wichtig“ und besser) benoteten Qualitätskriterien für die weiteren Untersuchungen berücksichtigt werden sollten. Das Ergebnis der Effektstärkenberechnung kann dahingehend interpretiert werden, dass das Selektionskriterium valide ist (s. Kapitel 6.4.4) und sichert so ab, dass nicht nur eine Augenscheinvalidität (z. B. Herausnahme aller Kriterien die mit „eher weniger wichtig“ oder schlechter bewertet wurden) als Selektionskriterium für Relevanz verwandt wurde. Im Ergebnis konnten so 184 Qualitätskriterien als relevant identifiziert und um 19 weitere offene Antworten aus der Expertenbefragung und um acht Qualitätskriterien aus den Experteninterviews ergänzt werden. Auch diese Zahlen können als Beleg für eine eher unpräzise Coaching-Definition interpretiert werden.

Alle Kriterien ließen sich den Dimensionen der Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität zuordnen und lieferten bereits an dieser Stelle ein wesentliches Argument für die Annahme, dass die Qualität einer Coaching-Weiterbildung mehrdimensional definiert werden kann und zur Beurteilung der Qualität von Coaching-Weiterbildungen die Ergebnisqualität nicht ausreichend ist. Es sind – bereits was die reine Anzahl der Kriterien anbelangt, mindestens genauso, wenn nicht sogar in deutlicherem Umfang – auch die Dimensionen der Struktur- und Prozessqualität zu berücksichtigen. Dies bestätigt einen wesentlichen Aspekt der in Kapitel 4.1 vorgenommenen Definition der Qualität von Coaching-Weiterbildungen als „*Grad, in dem ein Satz inhärenter Merkmale Anforderungen an Struktur-, Prozess- und Ergebnis erfüllt*“.

Mit dieser Sammlung als relevant identifizierter Qualitätskriterien kann die Forschungsfrage 1 („*Ist es möglich, die der Qualität innewohnenden inhärenten Merkmale von Coaching-Weiterbildung interessengruppenübergreifend systematisch zu erfassen und in Form relevanter Kriterien von Qualität zu beschreiben?*“; siehe Kapitel 5.1) zwar weitgehend, für sich genommen aber nicht vollständig beantwortet

werden. Diese Interpretation wäre an dieser Stelle verfrüht gewesen, da die der Qualität innewohnenden inhärenten Merkmale von Coaching-Weiterbildungen *interessengruppenübergreifend* zu beschreiben sind. Die befragten Experten waren aber überwiegend selbst Coaching-Weiterbildungsanbieter und somit – zumindest potenziell – interessen geleitet. Für eine *interessengruppenübergreifende* Beschreibung bedarf es nicht nur einer – wenn auch breit aufgestellten – Befragung der Anbieterseite, sondern es ist auch die Kundenperspektive zu berücksichtigen.

Dazu und zur Beantwortung der weiteren Forschungsfragen diente der zum Abschluss von Phase 2 konstruierte Fragebogen für die Befragung der *Absolventen* von Coaching-Weiterbildungen (s. Kapitel 6.6), in den die als relevant identifizierten Qualitätskriterien einfließen. Bei der Zusammenstellung der Items für diesen Fragebogen („Fragebogen der Hauptuntersuchung“) wurden teilweise mehrere Qualitätskriterien zu einem Item zusammengefasst, so dass dieser insgesamt 150 Items umfasste.

Der Fragebogen der Hauptuntersuchung wurde in Phase 3 in einem Zeitraum von zehn Monaten in insgesamt 975 Fällen auswertbar beantwortet, was unter Berücksichtigung der beabsichtigten faktorenanalytischen Auswertung als sehr gut geeignete Stichprobengröße gewertet werden kann (Bühner, 2011, S. 345). Dabei wurden die Angaben von 184 unterschiedlichen Coaching-Weiterbildungsanbietern erfasst – bei einem Gesamtmarkt, der im Untersuchungszeitraum ca. 300 Anbieter umfasste. Auch dieses Ergebnis kann als sehr gut interpretiert werden, da so eine Verzerrung der Ergebnisse, die bei einer Befragung der Absolventen von nur wenigen Weiterbildungsinstituten hätte angenommen werden müssen, als deutlich unwahrscheinlicher angesehen werden kann.

Nach einer Prüfung der Voraussetzungen für die Auswertung und einer Prüfung der Eignung der Variablen wurde eine explorative Faktorenanalyse mit Hauptachsenanalyse als Extraktionsmethode und Varimax als Rotationsmethode durchgeführt, um – sofern vorhanden – latente Strukturen zu identifizieren (Backhaus et al., 2006, S. 292). Insbesondere unter Berücksichtigung der part-whole-korrigierten Trennschärfe als Selektionskriterium für einzelne Items konnte aus der so gefundenen Einfachstruktur mit zwölf Faktoren und insgesamt 85 hoch ladenden Items das Skalenmodell „Coaching-Index“ mit zehn Skalen und insgesamt 75 Items konstruiert werden. Die Reliabilität der Skala S01 kann als exzellent angesehen werden ( $\alpha = 0,977$ ). Auch die anderen Skalen weisen überwiegend gute bis sehr gute Reliabilitäten auf. Als problematisch ist jedoch die Skala S05 (Fallpraxis) einzuschätzen. Sie verblieb aber trotz eines  $\alpha$ -Wertes von 0,689 in dem Modell, da sie durch die Eliminierung von zwei Items aufgrund mangelhafter part-whole-korrigierter Trennschärfe nur noch aus drei Variablen bestand. Bei einer so geringen Zahl von Variablen können auch  $\alpha$ -Werte unterhalb von 0,7 als akzeptabel angesehen werden (Peter, 1997, S. 180 ff.).

Durch die faktorenanalytische Konstruktion des reliablen Skalen-Modells „Coaching-Index“ war die vollständig positive Beantwortung der **Forschungsfrage 1** möglich. Auch unter Berücksichtigung der Antworten der Absolventen von Coaching-Weiterbildungen, also der Kundenseite, lassen sich 75 der 150 Items des Hauptfragebogens abbilden. Dies kann als deutlicher Hinweis auf die Existenz inhärenter Merkmale von Qualität interpretiert werden, die sowohl von Kunden- als auch von Anbieterseite als relevant angesehen werden. Damit wurden die Voraussetzungen geschaffen, die Qualität von Coaching-Weiterbildungen, wie sie im Rahmen dieser Arbeit definiert wurde, quantitativ zu erfassen. Folglich ist auch die Beantwortung der **Forschungsfrage 2** („Lassen sich die Qualitätskriterien von Coaching-Weiterbildung quantitativ erfassen oder ist die Divergenz der verschiedenen Angebote so groß, dass ein quantitativer Vergleich nicht sinnvoll möglich ist?“) möglich. Die Qualitätskriterien ließen sich quantitativ erfassen und mittels der Hauptachsenrotation konnten sinnvoll interpretierbare Strukturen identifiziert werden. Die durchgeführte Hauptachsenanalyse beantwortet auch die **Forschungsfrage 3** („Können auf Basis von Qualitätskriterien mittels Verfahren der multivariaten Statistik trennbare Faktoren gefunden werden, die das Qualitätsverständnis der Befragten erfassen und den Dimensionen der Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität zugeordnet werden können?“) positiv, denn die als Skalen konstruierten Strukturen hinter den einzelnen Items können inhaltlich sinnvoll der Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität zugeordnet werden.<sup>319</sup>

---

<sup>319</sup> Die Skala S01 wurde aufgrund von inhaltlichen Überlegungen in Form von vier Subskalen beschrieben, die sich der Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität zuordnen lassen (s. Kapitel 6.7.6). Eine methodische Begründung für eine Aufteilung der Skala S01 liegt jedoch nicht vor.

Zur Klärung der Forschungsfrage 4 („Lässt sich die Qualität von Coaching-Weiterbildungen unter Berücksichtigung der Gütekriterien der klassischen Testtheorie erfassen und in einem Messmodell darstellen?“) hätte man ebenfalls das konstruierte Coaching-Index-Modell heranziehen können. Die Zielsetzung der vorliegenden Arbeit war aber ein möglichst objektives, valides und reliables Messmodell zu konstruieren, dessen Validität – sowohl qualitativ als auch quantitativ überprüft – die Qualität von Coaching-Weiterbildungen erfasst und das sowohl inhaltlich als auch durch Prüfung der Modellgüte anhand weiterer unabhängiger Stichproben validiert wird. Zudem basierte die Modellkonstruktion an verschiedenen Stellen wie erwähnt auf einem qualitativen Paradigma. Zentral ist dies bei der Interpretation der mittels der Hauptachsenanalyse errechneten Faktoren (Backhaus et al., 2006, S. 293), auch wenn die varimaxrotierte Faktorenmatrix eine Einfachstruktur aufweist. Subjektive Einflüsse können bei Interpretationen nie vollkommen ausgeschlossen werden, was entsprechenden Einfluss auf die Modellgüte nehmen kann.

Die Beantwortung der letzten Forschungsfrage konnte daher erst durch weitere Güteprüfungen des Coaching-Index-Modells erfolgen. In Phase 4 des Forschungsdesigns wurde daher das Modell mittels Konstruktbefragungen und einer konfirmatorischen Faktorenanalyse validiert. Um die Gültigkeit der Skalen des Coaching-Index-Modells inhaltlich zu überprüfen, wurden vier Coaching-Weiterbildungsgruppen mit insgesamt 42 Personen, die an keiner der vorigen Untersuchungen teilgenommen hatten, offen befragt (s. Kapitel 6.8.1). Im Ergebnis wurde jede Skala mindestens zweimal validiert, bei durchschnittlich über sieben Validierungen pro Skala. In Anbetracht der vergleichsweise kleinen Stichprobe von  $n=42$  kann dies als gutes Ergebnis interpretiert werden. Das Verfahren der Konstruktinterviews ist, wie auch deren Auswertung anhand inhaltlicher Übereinstimmung, zwar ebenfalls qualitativ, jedoch basieren die Angaben auf einer anderen Stichprobe und einem anderen Erhebungsverfahren, was bei entsprechender Übereinstimmung eine inhaltliche Validierung plausibel erscheinen lässt.

Auffällig ist dabei jedoch, dass die Skala S04 (Ausstattung) lediglich zweimal und die Skalen S07 (Kostentransparenz) und S10 (Gesprächsführung) jeweils nur dreimal und damit relativ selten validiert wurden. Allerdings wurde jede dieser drei Skalen durch die Qualitätsmerkmale von zwei unterschiedlichen Gruppen validiert. Eine mögliche Erklärung für die nur geringe Anzahl von Nennungen könnte sein, dass die durch diese drei Skalen repräsentierten Aspekte von Teilnehmern als selbstverständlich angesehen werden bzw. nicht oder kaum bemerkt werden, sofern sie normal bzw. ausreichend gut ausgeprägt sind. So dürften die Ausstattung und die Kostentransparenz überwiegend bei Unzufriedenheit (negativ) auffallen. Ist dies nicht der Fall, bleiben diese Aspekte möglicherweise unberücksichtigt. Entsprechendes könnte für das Beherrschen von grundlegenden Techniken der Gesprächsführung gelten: Solange hier keine Defizite für die Teilnehmer erlebbar sind, werden diese vermutlich nicht weiter als Merkmale von (Ergebnis-)Qualität beachtet. Diese Annahmen werden auch durch den Umkehrschluss gestützt, da die Skalen S01s3 (Didaktik) und S08 (Erwartungsklärung) am häufigsten validiert wurden: Die direkt erlebbare Didaktik ist ein augenscheinliches Merkmal, an dem Zufriedenheit bzw. Qualität, sowohl bei geringer als auch bei hoher Ausprägung, erkennbar wird. Entsprechendes gilt für die Erwartungsklärung, also das Klären von Zielen und Erwartungen, samt dem von den Teilnehmern erlebten Interesse der Lehr-Coaches an ihnen und dem Bemühen, sich von den Teilnehmern einen möglichst umfassenden Eindruck zu bilden.

Zur Prüfung des Modell-Fit wurde aus dem Coaching-Index-Modell ein Online-Fragebogen entwickelt (s. Kapitel 6.7.8), in dem die 75 Modell-Items enthalten waren. Insgesamt konnten 277 verwertbare Datensätze erhoben und mittels einer konfirmatorischen Faktorenanalyse (KFA) ausgewertet werden. Da die vorliegenden Daten nicht normalverteilt waren, wurde als Ersatz für das Maximum-Likelihood-Schätzverfahren das Unweighted Least Squares-Verfahren (ULS) verwandt, welches allerdings keine Inferenzstatistik zulässt. Da die durchschnittlich erfasste Varianz (DEV) neben Cronbachs  $\alpha$  und der Skalenreliabilität  $Rel(\xi_j)$  zu den wichtigen Kennwerten der Reliabilitätsprüfung zählen, wurde dies als unproblematisch angesehen, da DEV und  $Rel(\xi_j)$  auch via ULS berechnet werden können. Im Ergebnis zeigt das Coaching-Index-Modell bei neun von zehn Skalen eine akzeptable bis sehr gute Skalenreliabilität und nur bei zwei Skalen eine durchschnittlich extrahierte Varianz deutlich unterhalb des Grenzwerts von 0,5. Problematisch ist hier – wie bereits bei der Modellkonstruktion – die Skala S05, deren Skalenreliabilität bei 0,488 liegt und dabei nur eine durchschnittlich extrahierte Varianz von 0,290 aufweist. Die durchschnittlich extrahierte Varianz der Skala S03 (Prozesssteuerung) liegt mit 0,378 ebenfalls unter dem Grenzwert, weist aber eine recht gute Skalenreliabilität

von 0,750 auf. Dies sind Hinweise, die bei einer Anpassung des Modells Berücksichtigung finden sollten (s. Kapitel 7.4.1).

Als deskriptive Gütekriterien der Modellgüte zeigen die Root Mean Square Residuals (RMR) bei einem Grenzwert von  $\leq 0,10$  einen als sehr gut zu interpretierenden Wert von 0,053 und auch die Standardized Root Mean Square Residuals (SRMR) liegen bei einem Wert von 0,0545, was als Hinweis für eine sehr gute Passung des Modells zu werten ist (Grenzwert  $\leq 0,10$ ) (s. Kapitel 6.8.2.6.1). Der Adjusted-Goodness-of-Fit-Index (AGFI) liegt bei einem sehr guten Wert von 0,980, da der Grenzwert bei  $\geq 0,9$  liegt, was einen entsprechend sehr guten Modell-Fit belegt (1 = perfekter Modell-Fit) (s. Kapitel 6.8.2.6.2).

Zur Berechnung der Validität (s. Kapitel 6.8.2.7) konnte nicht auf ein Außenkriterium zur Prüfung der Kriteriumsvalidität zurückgegriffen werden. Die indirekte Überprüfung der Konvergenzvalidität anhand der durchschnittlich extrahierten Varianz zeigt, dass diese zwar nicht durchgängig bzw. eindeutig belegt werden kann, da nur sieben von zehn Skalen deutlich über dem Grenzwert von 0,5 liegen, diese Werte eine vorhandene Konvergenzvalidität aber auch nicht ausschließen. Auch hier erweisen sich die Skalen S03 und S05 als problematisch und verhindern ein eindeutigeres Ergebnis. Die Skala S04 könnte zudem mit einer durchschnittlich extrahierten Varianz von 0,494 den Grenzwert übersteigen, wenn das Item 1.1.04 mit der schwächsten Faktorladung aus der Skala entfernt und die Skala somit auf sechs Items reduziert würde.

Zur Ermittlung der Diskriminanzvalidität wurde das Fornell-Larcker-Kriterium verwandt, welches in 82,22 Prozent der Fälle eingehalten wurde. Ein besseres Ergebnis wird insbesondere durch die geringe durchschnittlich extrahierte Varianz von S05 verhindert. Insgesamt gesehen kann dem Modell aber dennoch eine akzeptable Diskriminanzvalidität bescheinigt werden, zumal das Fornell-Larcker-Kriterium als relativ „streng“ anzusehen ist (Weiber & Mühlhaus, 2014, S. 165). Da auch deutliche Hinweise auf die Konvergenzvalidität und die nomologische Validität vorliegen und die faktorielle Validität konstruktionsbedingt gegeben ist, kann damit auf das Vorhandensein von Konstruktvalidität geschlossen werden.

Eine hohe Inhaltsvalidität kann konstruktionsbedingt als wahrscheinlich angenommen werden, da das Modell auf Expertenbefragungen bzw. Experteninterviews beruht und eine weitere inhaltliche Validierung im Rahmen der Güteprüfung durch vier Coaching-Weiterbildungsgruppen stattfand.

Zusammengefasst betrachtet kann dem Modell – auch in seiner jetzigen Form und trotz des dargestellten Optimierungspotenzials einzelner Skalen bzw. Items – insgesamt betrachtet auch nach den Güteprüfungen bescheinigt werden, dass es objektiv ist (s. Kapitel 6.8.2.8) und bzgl. Reliabilität und Validität auf einem guten Niveau liegt (s. Kapitel 6.8.2.5 und 6.8.2.7). Damit kann auch die **Forschungsfrage 4** beantwortet werden: Die Qualität von Coaching-Weiterbildungen kann nach den vorliegenden Daten mit dem Coaching-Index-Modell sinnvoll erfasst werden, da es eine quantitative Überprüfung objektiv, reliabel und valide ermöglicht.

## 7.2 Einordnung der Ergebnisse in den Stand der Forschung

Wie in Kapitel 3 und 4.2.2. dargestellt, ist der Forschungsstand im Bereich Coaching-Weiterbildungen sehr überschaubar. Im gesamten Coaching-Bereich nimmt die Zahl wissenschaftlicher Untersuchungen und Abhandlungen allerdings zu (Grant, 2011), auch auf der Promotionsebene und im deutschsprachigen Bereich (Handow, 2003; Kaufel, 2008; Zechner, 2008; Gross, 2012; Hirsch, 2012; Tomuzia, 2012; Köhler, 2014; Pixner, 2014; Böning, 2015; Deplazes, 2015; Lindart, 2015; Pältz, 2015; Schnieders, 2016; Klenner, 2017). Das Spektrum der Themen und das Anspruchsniveau ist dabei allerdings hochgradig unterschiedlich (Tomuzia, 2012). Dies gilt auch für die wenigen wissenschaftlichen Veröffentlichungen im Bereich Coaching-Weiterbildungen (s. Kapitel 3.1).

Betrachtet man die wenigen Untersuchungen, die sich direkt oder indirekt mit der Qualität von Coaching-Weiterbildungen im deutschsprachigen Raum auseinandersetzen (s. Kapitel 4.2.2), kann der Forschungsstand wie folgt zusammengefasst werden: Ostheider (1998) hat sich früh mit dem Thema Coaching-Weiterbildungen auseinandergesetzt, allerdings liegt der Fokus ihrer Arbeit auf der deskriptiven Beschreibung eines Konzeptes einer bestimmten Coaching-Weiterbildung eines Anbieters. Ludwig (2004) hat in ihrer Diplomarbeit vier



Coaching-Weiterbildungsinstitute befragt und einen Kriterienkatalog mit 13 Merkmalsausprägungen erstellt, um die Kundenzufriedenheit zu erfassen (s. Kapitel 4.2.2.1). Neumann (2005) hat in seiner Diplomarbeit die zwei Curricula „Coach“ und „Change Manager“ eines Hamburger Weiterbildungsanbieters durch seine teilnehmende Beobachtung qualitativ analysiert. Müller (2006) beschreibt in ihrer Diplomarbeit eine Studie zur Evaluation der Vertiefungsrichtung Coaching im Studiengang Wirtschaftspsychologie an einer Hochschule im Harz auf der methodischen Basis von Biografie- und Interaktionsanalysen mit drei Fällen. Grünwald (2008) setzte in ihrer Diplomarbeit zur Analyse von Coaching-Weiterbildungen im Hinblick auf Kompetenzvermittlung und Qualitätssicherung auf die methodische Kombination von Dokumentenanalyse (138 Broschüren von Coaching-Weiterbildungsanbietern) und halbstrukturierten Telefoninterviews mit 29 Weiterbildungsanbietern und 13 Absolventen. Die so gewonnenen Daten verglich sie mit einem aus der Literatur abgeleiteten Coach-Profil bzw. Kompetenzmodell sowie mit einem „deduktiv entwickelten Kriterienkatalog der Qualitätsaspekte“ (ebenda, S. 2). Möller und Drexler (2008; 2011) haben ein umfassendes Evaluationsinstrument für Coaching-Weiterbildungen entwickelt, welches bei 17 Teilnehmern einer Weiterbildung eingesetzt wurde. Innerhalb des Instrumentes kamen auch projektive Verfahren zum Einsatz. Die prä-post-Messungen umfassten pro Person eine Dauer von 4,5 Stunden und erbrachten wenig aussagekräftige Ergebnisse (s. Kapitel 4.2.2.2). Biberacher, Strack und Braumandl (2010; 2011) haben eine Karriere-Coach-Ausbildung für Studierende an der Universität Regensburg und der Technischen Universität Braunschweig evaluiert (vgl. Braumandl, Sauer & Hoppe, 2010). Dazu wurden die Daten von 75 Teilnehmern der Karriere-Coach-Ausbildung und 81 Klienten (Studierende) mittels Fragebogen erhoben.<sup>320</sup> Zu verschiedenen Messzeitpunkten wurde die Zielerreichung bzgl. der Ausbildung und bzgl. der durchzuführenden Coachings erfragt. Auf der Basis von Varianzanalysen konnte ein signifikanter Anstieg der Zielerreichung verzeichnet werden. Weiterhin konnte mittels einer Fragebogenuntersuchung zum Selbstbild, Fremdbild und vermuteten Fremdbild festgestellt werden, dass die Coaches in der Interaktion mit Klienten und im Peer-Coaching als dominanter beschrieben werden, das Coaching also nicht auf Augenhöhe stattfand (Biberacher, Strack & Braumandl, 2011). Die Stiftung Warentest (2013a) hat keine wissenschaftliche Untersuchung, sondern bestenfalls eine Art Feldstudie an acht Coaching-Weiterbildungsinstituten durchgeführt und einen Kriterienkatalog mit 13 Bereichen aufgestellt, der Interessenten Orientierung im Markt verschaffen soll (s. Kapitel 4.2.2.3). Der Katalog mag zunächst eine augenscheinliche Hilfestellung darstellen, erweist sich aber „wie ein Sammelsurium unterschiedlichster Themen und Kompetenzen“ (Steinke, 2015, S. 264). Eine Messung im eigentlichen Sinne erlaubt der Katalog nicht, zumal ein Interessent nicht erkennen kann, in welchem Umfang ein Kriterium – selbst wenn es sich in der Angebotsbeschreibung eines Coaching-Weiterbildungsanbieters wiederfindet – erfüllt ist. Klenner und Bischofberger (2014) haben sich nicht mit der Messung von Qualität, sondern dem Erfassen von Übungsformen in Coaching-Weiterbildungen beschäftigt und die Angaben von 209 Coaching-Weiterbildungsleitern erfasst. Im Ergebnis konnten sie feststellen, dass die „Kleingruppenübungen Rolle Coach“ fast durchgängig eingesetzt werden, was den Aspekt der Prozessqualität in Coaching-Weiterbildungen belegt (s. Kapitel 4.2.2.4). Klenner (2017) hat zudem in ihrer Dissertation mit Hilfe der objektiv-hermeneutischen Strukturevaluation drei Fallrekonstruktionen zum Üben von Coachings in Kleingruppen bzw. Triaden beschrieben, um die Übungspraxis in Coaching-Weiterbildungen zu evaluieren. Hellebrandt (2015) wiederum hat den Fokus auf einen zentralen Aspekt der Qualität, der Überprüfung der wissenschaftlichen Fundierung der Curricula von 33 Coaching-Weiterbildungsanbietern und drei Rahmencurricula von Coaching-Verbänden, gelegt. Dabei konnte festgestellt werden, dass eine wissenschaftliche Fundierung bei den untersuchten Anbietern faktisch durchgängig nicht gegeben war (s. Kapitel 4.2.2.5). Halasy und Behrendt (2014; 2015) haben ihren Ansatz zu „Erfolgsfaktoren in der Coachinausbildung“ nur in zwei Internetartikeln mit insgesamt drei Seiten rein überblicksartig dargestellt. Darin skizzieren sie eine „Pilotstudie“ mit 85 Teilnehmern aus zehn nicht näher spezifizierten Coaching-Weiterbildungen, mit deren Daten eine EFA gerechnet wurde, um ein Modell mit 18 Skalen und 69 Items zu überprüfen, welches wiederum durch eine Literaturanalyse und zwei Ratingrunden mit sieben Personen erstellt wurde. Unbegründet bleibt, warum zur Überprüfung der Modellgüte eine EFA statt einer KFA gewählt wurde. Davon unabhängig erschweren die rein überblicksartigen Informationen ohne nähere Details zur methodischen Vorgehensweise eine weitere Einschätzung des Ansatzes.

---

<sup>320</sup> Braumandl et al. (2016) erwähnen in dem Zusammenhang für den Zeitraum 2008–2010 eine Stichprobe von 120 Teilnehmern der Ausbildung und 130 Klienten (Studierende).

Auch international betrachtet ließen sich trotz aufwändiger Recherche nur wenige englischsprachige Forschungsarbeiten finden, die sich mit der Aus- und Weiterbildung von Coaches jenseits des Sportsektors beschäftigen (s. Tabelle 7 in Kapitel 3.1). Duske (2002) analysierte in seiner Bachelorarbeit auf der Basis von zehn Telefoninterviews mit Coaching-Experten und weiterer Marktdaten den deutschen Coaching-Weiterbildungsmarkt, den er im Ergebnis als fragmentiert und intransparent beschreibt (ebenda, S. 42). Wilson (2004) hat in einer kurzen Fallstudie die Implementierung von Coaching und „*coach training*“ im Unternehmenskontext in Großbritannien beschrieben. Grant und O’Hara (2006) analysierten auf Basis einer Internetrecherche den australischen Weiterbildungsmarkt im Bereich Life-Coaching, der zum Zeitpunkt der Studie aus 14 Anbietern („*life coaching schools*“) bestand. Zwei Jahre später folgte eine Analyse über den australischen Markt von „*executive coach training and business coach training*“ (Grant & O’Hara, 2008). Diese Internetrecherche zeigte einen unreglementierten Markt in Entwicklung, der seinerzeit 16 Anbieter umfasste. Laske (2006) beschrieb ein evidenzbasiertes Rahmenkonzept für die „*coach education*“. Darin kritisierte er, dass die bisherige Praxis in Coaching-Weiterbildungen zu verhaltensorientiert sei und den Aspekt individueller Entwicklung ignoriere. Williams & Menendez (2007) beschrieben in ihrem Buch „*Becoming a professional life coach: Lessons from the institute for life coach training*“ ihren klientenzentrierten Ansatz des Life-Coachings. Dieser basiert auf dem Curriculum ihres Instituts, welches insbesondere Therapeuten und Psychologen dabei helfen soll, ihr Angebot um Coaching zu erweitern. Sannamari (2008) beschäftigte sich in seiner MBA-Abschlussarbeit mit dem Aspekt der Entwicklung von Selbstbewusstsein im Rahmen einer finnischen Business Coach-Weiterbildung auf der Basis von sieben Interviews mit Absolventen der Weiterbildung. Backstrom (2010) analysierte in ihrer Dissertation, wie Coaches qualifiziert werden können, ihre Klienten beim Aufbau einer persönlichen Marke („*personal brand coaching*“) zu unterstützen und beschrieb, welche Kundenzufriedenheitseffekte dabei zu verzeichnen waren. Dazu wurden mit sechs Coaches und fünf Klienten halbstrukturierte Interviews geführt. Butler, Johnson & Forbes (2010) untersuchten den Einfluss eines in einen MBA-Studiengang integrierten, kompetenzbasierten Führungskräfte-Coaching-Kurses auf die Studenten. Mittels einer Fragebogenuntersuchung konnte festgestellt werden, dass die Qualifikationsziele des Kurses die zukünftigen Führungskräfte besser auf ihre Führungsrolle vorbereitet haben. Passmore (2010) führte sechs qualitative, halbstrukturierte Interviews mit Vorständen durch, um relevante Verhaltensweisen von Executive Coaches zu identifizieren und leitete daraus Implikationen für die Weiterbildung im Bereich Coaching Psychology ab. Burns und Gillon (2011) erkundeten mittels 20 halbstrukturierter Interviews ein kompetenzbasiertes Coaching-Modul für Psychologie-Studierende im letzten Studienjahr. Das Modul basierte wesentlich auf dem GROW-Modell von Whitmore und bestand aus praktischen Übungen und Theorieeinheiten. Dabei konnte festgestellt werden, dass die Erfahrungen mit der Rolle als Coach und als Coachee die Studenten bei der Umsetzung psychologischer Theorien in die Praxis und beim Erreichen individueller Ziele deutlich unterstützten. Entsprechend wurde die Aufnahme des Moduls in den Studiengang zum psychologischen Coach („*coaching psychology*“) empfohlen. Chandler et al. (2011) berichteten über eine Studie mit fünf Schulleitern und 30 Geschäftsführern zur Effektivität eines Coaching-Modells, welches für Führungskräfte entwickelt und an einem Berufskolleg eingesetzt wurde. Dabei konnten deutliche Hinweise auf die Wirksamkeit des Modells erhoben werden. Grant (2011b; 2011c) startete eine Diskussion zur Ausbildung bzw. über einen Lehrplan für „*Coaching Psychology*“. Darunter versteht er einen Bereich „*der Psychologie, der sich mit der systematischen Anwendung der Verhaltenswissenschaften auf die Verbesserung der Lebenspraxis, der Arbeitsleistung und des Wohlbefindens von Einzelpersonen, Gruppen, aber auch Personen befasst*“ (Eversmann, 2012, S. 49). Der zur Diskussion gestellte Lehrplan umfasst neben psychologischen Konzepten auch Praxismodelle, Coaching-Techniken und ethische Prinzipien.<sup>321, 322</sup> Maritz (2010) beschrieb in ihrer Dissertation eine qualitative Untersuchung mit dem Ziel, ein psycho-edukatives Programm für Business Team Coaches zu entwickeln, damit sie Klienten bezüglich ihrer psychischen Gesundheit unterstützen können. Dazu wurden Fokusgruppen befragt und Einzelinterviews durchgeführt und die Ergebnisse induktiv analysiert. Maritz, Poggenpoel und Myburg

<sup>321</sup> Grant (2011b) fasst die Inhalte so zusammen: „*an evidence-based approach to practice; ethical principles; professional models of practice; mental health issues in coaching; cognitive-behavioural theory as applied to coaching; goal theory; change theory; systemic theory; core applied coaching skills and their application to skills, performance, developmental and remedial coaching; and applications of coaching psychology to specialised areas of practice. These are in addition to specialist areas of theory such as applied positive psychology, solution-focused approaches, cognitive-developmental, narrative, psychodynamic and Gestalt approaches*“ (ebenda, S. 96).

<sup>322</sup> An der Diskussion beteiligten sich 14 internationale Interessensvertreter (Cavanagh & Palmer, 2011). Ein zentrales Ergebnis war, dass bereits aus berufsrechtlichen Gründen vor dem Aufstellen eines Lehrplans zu klären sei, wie genau „*Coaching Psychology*“ definiert werden kann (Eversmann, 2012, S. 50).

(2011) führten in Südafrika eine explorative qualitative Studie durch und befragten 13 Coach-Weiterbildungsanbieter, um herauszufinden, mit welchen Lehrstrategien die Kernkompetenzen von Business Coaches in Coaching-Weiterbildungen entwickelt werden können. Es wurden Anzeichen dafür gefunden, dass die Tätigkeit als Business Coach eine kritische Denk- und Handlungsweise verlangt und dass erfahrungsorientiertes Lernen die Lernreflexivität fördert. Die Lehrstrategien erfordern und fördern einen interaktiven Diskurs und ein unmittelbares Lernen. Maritz (2013) beschrieb eine qualitative Untersuchung, in der 30 Coaching-Weiterbildungsanbieter und Coaches in Südafrika<sup>323</sup> befragt wurden, um einen konzeptionellen Rahmen für Business-Coach-Trainingsprogramme zu entwickeln. Empfohlen wird ein wertschätzendes Umfeld, mit dem Ziel, kompetente, glaubwürdige und ethisch praktizierende Coaches hervorbringen zu können. Beets und Goodman (2012) führten eine Untersuchung in Südafrika durch, um eine Executive Coach-Weiterbildung zu evaluieren. Dabei sollte herausgefunden werden, in welchem Ausmaß Wissen, Kompetenzen und Einstellungen, die in der Weiterbildung vermittelt werden sollten, tatsächlich praktisch umgesetzt werden konnten. Im Rahmen der Success Case Methode nach Brinkerhoff (2003; 2005) wurden dazu die Angaben von 80 Teilnehmern des Trainingsprogramms mit Hilfe eines Fragebogens erfasst und acht Telefoninterviews durchgeführt, in denen die erfolgreichen (6) und weniger erfolgreichen (2) Fälle von Kompetenzerwerb verglichen wurden. Als Barrieren für eine erfolgreiche Umsetzung konnten persönliche Umstände und unerfüllte Erwartungen<sup>324</sup> an die Weiterbildung identifiziert werden. Vorschläge zur Verbesserung der Weiterbildung waren u. a. mehr individualisiertes Feedback zur persönlichen Entwicklung, unmittelbarere Supervision und mehr Unterstützung durch die Weiterbildungsleitung. Grant (2012a) führte eine Studie in Australien durch, in der 174 erfahrene Coaches mit Hilfe eines Online-Fragebogens zu ihren Ansichten über Supervision befragt wurden. Es stellte sich heraus, dass 82,7 Prozent der Befragten in irgendeiner Form Supervision nutzten, gleichzeitig aber auch 30 Prozent über schlechte Erfahrungen berichteten, die auch auf mangelnde Kompetenzen der Supervisoren zurückgeführt werden konnten. Da Supervision für die reflexive Arbeit von Coaches bedeutsam ist, wurde den Coaching-Weiterbildungsanbietern empfohlen, theoretisch fundierte, evidenzbasierte Programme der Supervision von Coaches zu entwickeln. Grant (2012b) diskutierte mit Bezug auf Literatur zu Zielsetzungstheorien aus den Verhaltenswissenschaften verschiedene Ansätze zum besseren Verständnis des Zielkonstrukts, präsentierte eine Definition von coaching-relevanten Zielen und beschrieb ein Modell des zielorientierten („goal-focused“) Coachings, das auch in der Coaching-Weiterbildung eingesetzt werden kann. Er skizzierte ferner eine Untersuchung mit 49 Coaches, die darauf hindeutet, dass ein zielorientierter Coaching-Stil effektiver ist als die allgemeinen Wirkfaktoren in einem klientenzentrierten Coaching-Ansatz.<sup>325</sup> Steele und Arthur (2012) führten halbstrukturierte Interviews mit 27 Psychologie-Studierenden einer Universität in Großbritannien durch, um deren Ansichten und Erfahrungen mit einem zwölfwöchigen optionalen Coaching-Psychology-Modul zu erfassen. Nach Abschluss des Moduls zeigten sich ein verbessertes Verständnis für die Anwendung psychologischer Theorien und eine Entwicklung von Fähigkeiten, die auch die Beschäftigungsfähigkeit („employability“) verbessert. Die Integration von Coaching-Psychology-Modulen in das Psychologiestudium wird dementsprechend als sinnvoll angesehen.<sup>326</sup> Hartvigsen (2013) hat in seiner Dissertation die Entwicklung einer Executive Coach-Weiterbildung für Master-Studierende und Doktoranden in einem kalifornischen Organisationspsychologie-Programm beschrieben. Die beiden Hauptziele für die Dissertation waren die Identifizierung von Coaching-Kompetenzen, Praktiken, Modellen und Theorien sowie das Schaffen eines Ausbildungsrahmens, der auf die vorhandene Ausbildung der Teilnehmer aufbaute und die Theorie, die Coaching-Modelle und die Möglichkeit, mit Führungskräften zu coachen, integrierte. Campone (2014) untersuchte die Auswirkungen eines Graduate Coach Education-Programms, das Evidence-Based Coaching Certificate (EBC)-Programm an der kalifornischen Fielding Graduate University, auf die professionelle Urteilsfähigkeit der Absolventen. Die Ergebnisse zeigten drei verschiedene Katalysatoren, die Coaches helfen, den Coaching-Prozess einzuordnen: Klienten-Merkmale, die Themen im Coaching und Aspekte des Coaching-Auftrags (einschließlich Zeitrahmen, erwartete Ergebnisse, organisatorische oder andere situative Rahmenbedingungen). Durch das reflektierende Lernen erlangten die Coaches Einblicke in vier Aspekte des

<sup>323</sup> „South Africa ranks seventh in the top ten countries with the highest number of coaches. Although the top seven countries (namely, the United States of America, the United Kingdom, Germany, Australia, Japan, Canada and South Africa) comprise only 10% of the world's population, 73% of business coaches are situated in these countries, making South Africa one of the largest operators in the business coaching environment“ (Maritz, 2013).

<sup>324</sup> Dieser Aspekt steht im Einklang mit der Skala S08 (Erwartungsklä rung) des Coaching-Index-Modells.

<sup>325</sup> Auch die Skala S03 (Prozesssteuerung) des Coaching-Index-Modells wird wesentlich durch Zielsetzungsmethoden bestimmt.

<sup>326</sup> Dies geht konform mit den Empfehlungen von Burns und Gillon (2011).

Coachings: Umgang mit Limitationen und ethischen Herausforderungen, Selbstbewusstsein und Selbstmanagement, das Verstehen responsiver Prozesse und die situationsbezogene Anwendung von Theorien. Barr und van Nieuwerburgh (2015) untersuchten mittels fünf halbstrukturierter Interviews mit Lehrern deren Erfahrungen mit einem einführenden Coaching-Training-Workshop, der Interventionen der positiven Psychologie und Episoden von narrativ-kooperativen Gruppen-Coachings beinhaltet. Die Daten wurden mittels einer phänomenologischen Analyse interpretiert. Die Teilnehmer berichteten im Ergebnis über ein verbessertes Lernen, bedingt durch die Zusammenarbeit mit anderen und die Zeit für die Reflexion. Lee und Frisch (2015) stellten basierend auf ihren Erfahrungen zehn wichtige Lektionen vor, um ein Executive Coach zu werden.<sup>327</sup> Bachkirova (2016) präsentierte einen konzeptionellen und entwicklungsorientierten Vorschlag zur Rolle des Selbst des Coachs. Die zentrale Rolle des Selbst des Coachs wird durch einen theoretischen Vergleich mit einem Kompetenzrahmen deutlich gemacht. Das Selbst wird dabei als Instrument des Coachings verstanden. Die Metapher des Instruments zeigt drei Bedingungen, um sie in der Coaching-Praxis zu nutzen: das Instrument zu verstehen, sich darum zu kümmern und auf Qualität und Empfindlichkeit zu prüfen. Jede Bedingung wird diskutiert, und die Implikationen für Coaches und Lehr-Coaches in Bezug auf die Erstausbildung und die fortlaufende berufliche Entwicklung von Coaches werden berücksichtigt. Leggett und James (2016) haben untersucht, inwieweit ein Coach von einem Coach-Entwicklungsprogramm über die Grenzen von Coaching-Interventionen hinaus profitiert. Dazu wurden vier einstündige Fokusgruppen mit 24 Alumni während einer Alumni-Veranstaltung gebildet und die gewonnenen qualitativen Daten thematisch analysiert und nach einem induktiven Ansatz kategorisiert. Im Ergebnis zeigte sich u. a. ein größeres Vertrauen beim Einnehmen verschiedener Rollen in Organisationen und verbesserte zwischenmenschliche Fähigkeiten. Ein Programm, das Selbst-Bewusstsein, reflexive Gespräche und Chancen zur Reflexion und die Betrachtung der Coach-Identität fördert, unterstützt daher vermutlich eine Verhaltensveränderung und ein Lernen, das in einem breiteren organisatorischen Kontext nützlich anwendbar ist. Potter (2017) erforschte das transformative Lernen und die hierarchische Entwicklung von zehn Freiwilligen aus dem Georgetown University Leadership Coaching-Programm. Zur Datenerhebung wurde jeweils vor und nach dem Programm das Leticia Leadership Decision Making Assessment (LDMA) eingesetzt. Weiterhin wurde der Transformative Learning Survey verwandt, um Bewusstsein, Offenheit, Handeln und Weltanschauung zu erfassen. Der Fragebogen wurde zudem um zwei offene Fragen ergänzt, um qualitative Daten zu sammeln. Die qualitativen Daten wurden thematisch kodiert und sollten die Transformationen beschreiben, die die Teilnehmer erlebt haben. Die quantitativen Daten wurden mit Hilfe des Observation Oriented Modeling analysiert. Die Datenanalyse ist noch nicht abgeschlossen, die vorläufigen Ergebnisse bestätigen aber, dass die Teilnahme am Coaching-Programm zu transformativen Lernergebnissen führte. Dazu zählt, immer bewusster, integrierter und offener zu handeln und eine tiefere Verbindung mit sich selbst und anderen zu erleben. Die meisten erfassten Kommentare zeigten eine erhöhte Metakognition, d.h. bewusste Wahrnehmung, Beobachtung, Regulierung und Vermittlung von kognitiven, affektiven und somatischen Prozessen.

Fasst man diesen – bisher noch überschaubaren – Forschungsstand im Bereich Coaching-Weiterbildung zusammen, sind insbesondere vier Aspekte auffällig:

1. In nahezu keiner<sup>328</sup> der genannten Arbeiten wird eine nicht-triviale Definition von Coaching-Weiterbildungen verwandt. Es finden sich daher eher vage<sup>329</sup>, tautologische sowie zirkuläre Aussagen oder gar keine Angaben<sup>330</sup> darüber, wie eine Coaching-Weiterbildung definiert wird.
2. Die überwiegende Anzahl der Untersuchungen basiert auf eher kleinen bis teilweise sehr kleinen Stichprobengrößen.
3. Es existieren nur wenige quantitative Studien, überwiegend werden qualitative Methoden eingesetzt.

<sup>327</sup> Die zehn Lektionen lauten: 1. *Shape your own set of best practices through multifaceted learning*; 2. *Convey a concise understanding of coaching*; 3. *Be clear about who is the client*; 4. *Work the interplay between relationship and contract*; 5. *Manage anxiety: the client's, the sponsors', and your own*; 6. *Leverage feedback*; 7. *Convey confidence along with humility*; 8. *Toggle between internal and external processes*; 9. *Choose executive coaching as a career with full awareness*; 10. *Stay the course as you evolve* (Lee & Frisch, 2015).

<sup>328</sup> Nach Hellebrand (2015) „vermittelt eine wissenschaftlich fundierte Weiterbildung relevante Theorien und Methoden, die auf wissenschaftlichen Erkenntnissen basieren“ (ebenda, S. 28). Dabei nimmt sie als Grundlage Bezug auf die aus vier Ebenen bestehende Wissensstruktur nach Schreyögg (2009).

<sup>329</sup> „Just as there are no generally adhered to standards in coaching, so there are none with regards to coaching trainings“ (Duske, 2002, S. 13).

<sup>330</sup> Vgl. Backstrom (2010), Hartvigsen (2013).

4. Bis auf wenige Ausnahmen (z. B. Grünwald, 2008) fokussieren sich viele der genannten Untersuchungen auf die Ergebnisqualität. Dabei wird auf zu erfüllende Kompetenzen zuvor definierter Modelle Bezug genommen. D.h. die Qualität der Weiterbildung wird gleichgesetzt mit der möglichst großen Übereinstimmung von Ist-Soll-Vergleichen der Ergebnisse. Eine differenzierte Auseinandersetzung mit der Frage, was genau Qualität in Coaching-Weiterbildungen darstellt, wäre wünschenswert.

Unter Berücksichtigung dieses Forschungsstandes kann die Bedeutung der vorliegenden Arbeit wie folgt eingeordnet werden:

Im Theorieteil der Arbeit werden jeweils Definitionen von Coaching und Coaching-Weiterbildung vorgestellt. Die Arbeitsdefinition von Coaching-Weiterbildung basiert dabei auf einem zuvor entwickelten Meta-Modell der Charakteristika von Coaching-Weiterbildungen. Insbesondere die nicht-triviale Definition des Coaching-Weiterbildungsbegriffes bietet eine – dank dem dazugehörigen Meta-Modell gewollt weiterentwickelbare – Grundlage für weitere Forschung. Sie hilft, den Begriff zu präzisieren und von anderen Maßnahmen zu unterscheiden. Dies ist insbesondere deshalb von Bedeutung, weil bereits für den Coaching-Begriff unterschiedliche Definitionen existieren und diese Unschärfe die Erforschung erschwert.

Der empirische Teil der vorliegenden Arbeit weist ein umfassendes, exploratives Forschungsdesign mit kombinierten qualitativen und quantitativen Ansätzen auf (s. Kapitel 6.1). Die Stichproben der Expertenbefragung ( $n = 72$ ) und Experteninterviews (10), der Hauptuntersuchung ( $n = 975$ ), die erfassten Daten von 184 verschiedenen Coaching-Weiterbildungen sowie die Stichproben der qualitativen inhaltlichen Validierung ( $n = 42$ ) und der Überprüfung des Modell-Fit ( $n = 277$ ) mittels KFA sind vergleichsweise groß.<sup>331</sup>

Die vorliegende Arbeit hat weiterhin grundlegend erkundet, was Qualität im Bereich Coaching-Weiterbildung ausmacht. In Einklang mit der Norm DIN EN ISO 9000 zeigt sich, dass Qualität als *Grad, in dem ein Satz inhärenter Merkmale Anforderungen an Struktur-, Prozess- und Ergebnis erfüllt*, verstanden werden kann. Eben diese inhärenten Merkmale wurden hier umfangreich qualitativ gesammelt und quantitativ strukturiert.<sup>332</sup> Es konnte sowohl durch die gesammelten Merkmale selbst, als auch durch das Ergebnis ihrer statistischen Auswertungen belegt werden, dass die Qualität von Coaching-Weiterbildungen mehrdimensional ist. Sie kann nicht ausschließlich auf Ergebnisqualität, die z. B. mit einem prä-post-Design oder Ist-Soll-Vergleichen erfasst werden, reduziert werden. Entsprechende Qualitätsmodelle greifen zu kurz, da bei ihnen u. a. unklar bleibt, wie in einer Coaching-Weiterbildung Befähigung ermöglicht wird (Prozessqualität) und welche Voraussetzungen dafür gegeben sein müssten (Strukturqualität). Somit sollten die Modelle und Ansätze modifiziert oder verworfen werden, die diese Aspekte vernachlässigen. Wie in Kapitel 4.3.2.2 dargestellt, sind davon auch die Qualitätsmodelle verschiedener Coaching-Verbände und in der Konsequenz die Angebote der von ihnen anerkannten und zertifizierten Coaching-Weiterbildungsanbieter betroffen.

Im Ergebnis hat die vorliegende Arbeit mit der Konstruktion eines objektiven, reliablen und validen Messmodells, welches eine quantitative Datenerfassung und einen Ergebnisvergleich innerhalb und zwischen verschiedenen Coaching-Weiterbildungsangeboten erlaubt, eine wesentliche Grundlage für weitere evaluative, quantitativ-vergleichende Forschung im Feld geschaffen.

### 7.3 Kritische Reflexion

Im Rahmen eines umfangreichen Forschungsdesigns sind stets zahlreiche Entscheidungen zu treffen und Auffälligkeiten festzustellen, die einer kritischen Reflexion bedürfen. An erster Stelle sei hier der vergleichsweise lange Zeitraum (September 2007 bis Juli 2015) der Datenerhebung im Rahmen der Prüfung der Modellgüte (Kapitel 6.8.2) genannt. Eine Veränderung des Qualitätsverständnisses kann in einem solchen Zeitraum nicht ausgeschlossen werden. Gegen diese Annahme spricht allerdings, dass die Güteprüfung mittels KFA das Modell bestätigte und der AGFI bei 0,980 lag, die durch das Modell erklärte Varianz also hoch ausfiel.

<sup>331</sup> Nach Kenntnisstand des Autors existiert auch international bisher keine weitere Studie über Coaching-Weiterbildungen, die mit der Stichprobengröße der Hauptuntersuchung der vorliegenden Arbeit vergleichbar ist.

<sup>332</sup> 278 Merkmale wurden als potenzielle Qualitätskriterien via Literaturanalyse gesammelt (s. Kapitel 6.3.1.2), 293 offene Antworten wurden in der Expertenbefragung genannt (s. Kapitel 6.4) und 113 Merkmale wurden durch die Experteninterviews erhoben.

Damit zeigen sich die im Rahmen der Hauptuntersuchung gefundenen latenten Konstrukte als reproduzierbar bzw. konnten erneut in der KFA gefunden und kreuzvalidiert werden. Allerdings kann nicht ausgeschlossen werden, dass die geringe Indikatorreliabilität einzelner Items (s.a. Kapitel 7.4.1) auch auf vereinzelte Änderungen des Qualitätsverständnisses im Detail zurückzuführen sind. Ob und in welchem Ausmaß die gefundenen Konstrukte stabil sind, kann und sollte durch weitere Studien untersucht werden.

Auffällig ist ebenfalls, dass sowohl bei den Daten der Stichprobe der Hauptuntersuchung als auch bei der Prüfung der Modellgüte keine Normalverteilung gegeben war. Die Daten in beiden Stichproben sind linksschief, d.h. es gibt eine überwiegend positive Antworttendenz. Eine Transformation der Daten zur Herstellung einer Normalverteilung wurde nicht durchgeführt, um die direkte Interpretierbarkeit der Ergebnisse nicht zu erschweren. Rückblickend betrachtet hätte eine andere Skalierung oder eine andere Formulierung der Items bzw. eine Itemrevison eventuell eher zu einer Normalverteilung und eventuell auch zu einer höheren Trennschärfe geführt. Dazu wären umfangreichere Pretests notwendig gewesen.

Bei der Auswahl der Literatur im Rahmen der Literaturrecherche (s. Kapitel 6.2.2) wurde zwar versucht, die zum damaligen Zeitpunkt relevante Literatur und noch weitere Quellen zu berücksichtigen, um eine möglichst breite Exploration zu gewährleisten. Letztlich blieb die Auswahl jedoch subjektiv und auf den deutschen Sprachraum beschränkt. Zur Auflösung dieser möglichen Fehlerquelle dienten die Expertenbefragung (s. Kapitel 6.4) und die Experteninterviews (s. Kapitel 6.5). Hier hätte noch eine ergänzende Befragung von Teilnehmern bzw. Absolventen von Coaching-Weiterbildungen stattfinden können, die so erst im Rahmen der Hauptuntersuchung (s. Kapitel 6.7) ihre Einschätzung der letztlich von Experten genannten Qualitätskriterien abgeben konnten. Relativiert wird dieser Umstand allerdings durch die vergleichsweise große Anzahl (insgesamt 82) der befragten Experten.

Dass keine Randomisierung der Itempräsentation in der Hauptuntersuchung sowie der externen Überprüfung der psychometrischen Qualität vorgelegen hat, wurde bereits in Kapitel 6.7.2 thematisiert. Gegen die Annahme, dass die gefundenen Faktoren durch die Reihenfolge der Items im Fragebogen der Hauptuntersuchung beeinflusst wurden, spricht die Itemzusammensetzung der einzelnen Faktoren. Zwar folgen z. B. die Items von Faktor F11 und Faktor F12 im Fragebogen der Hauptuntersuchung direkt aufeinander. Entsprechendes gilt für Faktor F03 und Faktor F10 sowie die Faktoren F05, F06 und F0S4. In Faktor F02 laden aber z. B. sowohl das Item 2.3.09 als auch die nicht darauf folgende Itemgruppe 2.5.01 bis 2.5.06 hoch. Hinzu kommt, dass zahlreiche Items, die unmittelbar aufeinanderfolgen, nicht hoch miteinander korrelieren, wie es bei einem Reihenfolgen- bzw. Sequenzeffekt zu erwarten gewesen wäre. Diese Zusammenhänge legen nahe, dass die Faktorladung eines Items auf einen Faktor auf inhaltliche Aspekte zurückzuführen ist und nicht auf einem Reihenfolgeeffekt basiert.

Dass mehrere Items mit hoher Faktorladung auf einen Faktor im Fragebogen der Hauptuntersuchung aufeinanderfolgen, könnte daher darauf zurückzuführen sein, dass bereits durch die Vorstrukturierung samt Expertenbefragung eine inhaltliche Clusterung zahlreicher Items der später gefundenen Faktoren stattgefunden hat. Dies würde eine Bestätigung der konzeptionellen Vorüberlegungen und -analysen darstellen. Obwohl eine explorative Faktorenanalyse für die Datenanalyse der Hauptuntersuchung gewählt wurde, bestätigt die konfirmatorische Faktorenanalyse das Ergebnis der explorativen Faktorenanalyse und die daraus abgeleiteten konzeptionellen Überlegungen, was für die Validität des gefundenen Modells spricht. Dies gilt umso mehr, als dass die Reihenfolge der Items in dem Fragebogen für die Güteprüfung anders aufgebaut war (s. Kapitel 6.7.8.3). Unabhängig von diesen inhaltlichen Überlegungen bleibt aber letztlich bis zur Validierung des Modells durch eine Erhebung mit randomisierter Itempräsentation eine statistische Überprüfung eines möglichen Reihenfolgeeffektes offen.

Bei der Festlegung der Anzahl der Faktoren der Faktorenanalyse (s. Kapitel 6.7.3.4.2) wurde kein klassisches Abbruchkriterium angewandt. Das Kaiser-Guttman-Kriterium überschätzt mit einer Anzahl von 27 Faktoren mit einem Eigenwert  $\geq 1$  vermutlich die Anzahl der Faktoren. Der Scree-Test zeigt nach dem achten Faktor einen leichten Abfall, alternativ ist auch nach dem vierten oder fünften Faktor eine abfallende Kurve zu erkennen. Als pragmatische Lösung wurde die Anzahl der Faktoren auf zwölf begrenzt. Entscheidend war dabei, dass die Faktoren 13, 14 und 15 jeweils nur noch auf zwei Items  $> 0,50$  laden und bis Faktor 12 mindestens drei inhaltliche plausible Items mit Faktorladungen  $> 0,50$  gefunden werden konnten. Nach dem Scree-Test wäre es

aber auch denkbar gewesen, die Faktorenzahl auf deutlich weniger als zwölf zu beschränken. Im Sinne einer höheren Varianzaufklärung und des explorativen Ansatzes wurde die Lösung mit zwölf Faktoren präferiert. Da im weiteren Verlauf der Itemanalyse aus den Faktoren F10 und F12 keine Skalen abgeleitet wurden, da zu viele ihrer Items eine nicht ausreichende part-whole-korrigierte Trennschärfe aufwiesen, aus Faktor F11 hingegen eine Skala abgeleitet werden konnte, die auch in der späteren Güteprüfung gute Realisabilitätswerte zeigte ( $\alpha = 0,805$ ;  $\text{Rel}(\xi_j) = 0,7613$ ), kann als Beleg für die Angemessenheit der Entscheidung für zunächst zwölf Faktoren im Sinne eines erkundenden Vorgehens angesehen werden. Bzgl. der inhaltlichen Interpretation der Faktoren wurde diese allein durch den Autor vorgenommen. Da die Faktorladungsmatrix eine Einfachstruktur aufweist, wurde auf die Einbindung weiterer Experten zur Objektivierung der Interpretationen verzichtet. Da die Faktorenstruktur samt Items und Faktorladungen im Rahmen dieser Arbeit zugänglich und somit offen gemacht ist, sind zudem Eigeninterpretationen durch Andere möglich (vgl. Backhaus et al., 2006, S. 299).

Die Skala S01 besteht aus 36 Items, die vergleichsweise hoch miteinander korrelieren (s. Anhang G2) und ein nicht trennbares Konstrukt bilden. Dass die inhaltlich verschiedenen Merkmale eine hohe Korrelation aufweisen, zeigt möglicherweise, dass hier eine Art Halo-Effekt in dem Sinne vorliegt, dass die befragten Teilnehmer die Merkmale untereinander nicht differenzieren. Entweder werden die inhaltlichen Subskalen von S01 von den Befragten nicht getrennt wahrgenommen oder aber in der Gestaltung von Coaching-Weiterbildungen nahezu immer gemeinsam realisiert. Die subjektiven Einschätzungen der Teilnehmer könnten bei der Datenerfassung daher erhebliche Limitationen darstellen. Eventuell gibt es Teilnehmer, die besser in der Lage sind, so zu differenzieren, dass unabhängige Faktoren nachweisbar werden. Nur wenn es im Rahmen weiterer Studien gelingt, für die vier Subskalen jeweils unterschiedliche Korrelationen zu externen Kriterien herzustellen, kann ihre weitere Verwendung empfohlen werden. Als externe Kriterien könnten dabei objektive Daten wie die Einschätzung geschulter Beobachter erhoben werden (s. Kapitel 7.4.2). Damit könnte auch das Problem subjektiver Einschätzungen grundsätzlich besser abgeschätzt werden.

Bzgl. möglicher Modellanpassungen zur Verbesserung der Skalenreliabilität ist anzumerken, dass diese möglich gewesen wären, dazu jedoch weitere Untersuchungen nötig sind. Insbesondere betrifft dies die Skala S05 (Fallpraxis), die zwar mit einem  $\alpha$ -Wert von 0,689 noch als akzeptabel zu bewerten ist, da sie nur aus drei Variablen besteht (Churchill, 1979; Homburg & Giering, 1996). Die Skala S05 weist aber im Rahmen der Modellüberprüfung in der Skalenreliabilität nur einen Wert von 0,488 auf, der unter dem Anspruchsniveau von  $\geq 0,6$  liegt (Bagozzi & Yi, 1988, S. 82). In Kapitel 7.4.1 werden mögliche Strategien für eine Modellanpassung dargestellt.

Kritisch betrachtet werden kann auch, dass das Coaching-Index-Modell als „kleinster gemeinsamer Nenner“ angesehen werden kann. Die Modellskalen messen konstruktionsbedingt das, was weiterbildungs-institutsübergreifend und somit vergleichend gemessen werden konnte und für die Absolventen wahrnehmbar war. Andere Kriterien, die vielleicht vereinzelt bedeutsam sind, verlieren in der Summe an Reliabilität. Das Modell misst auch nicht, was jetzt oder zukünftig idealerweise sein sollte und es macht keine normativen Vorgaben. In welchem Ausmaß eine Skala oder ein einzelnes Kriterium erfüllt sein sollte, ist eine inhaltliche bzw. branchenpolitisch zu klärende Frage, die das Modell nicht beantworten kann. Es kann lediglich die Daten dafür erfassen oder einen Branchendurchschnitt als Grundlage ermitteln, was unter Berücksichtigung des bisherigen Forschungsstands allerdings als Fortschritt gewertet werden kann.

## 7.4 Ausblick

### 7.4.1 Modellanpassungen

Ausgehend von dem aktuellen Stand des Coaching-Index-Modells sind Anpassungen des Modells denkbar bzw. sinnvoll. Für eine Anpassung des Modells zur Steigerung der Reliabilität gibt es verschiedene Strategien. Es

zeigt sich auf der Indikatorebene, dass 59 der 75 Items eine gute Indikatorreliabilität ( $\geq 0,4$ ) aufweisen, entsprechend liegen 16 darunter. Eine genauere Analyse zeigt dabei folgende Ansatzpunkte:

Die Skala S05 („Fallpraxis“) weist eine geringe Skalenreliabilität und durchschnittlich extrahierte Varianz auf. Die Ursache dafür liegt in ihren Items 2.7.02 (begleitend eigene Coaching-Fälle durchführen) und 2.7.06 (zwischen durch „Hausaufgaben“ erledigen), die nur schlechte Indikatorreliabilitäten  $Rel(x_i)$  von 0,072 und 0,104 aufweisen und nur gering auf die Skala S05 laden, die im Wesentlichen durch das Item 2.7.04 (während der Weiterbildung Coaching-Situationen üben) bestimmt wird ( $Rel(x_i) = 0,695$ ,  $a = 0,833$ ). Das Durchführen eigener Coaching-Fälle und das Abarbeiten von Hausaufgaben werden vermutlich unterschiedlich in der Fallpraxis der verschiedenen Coaching-Weiterbildungen gehandhabt und es verbleibt das konkrete Üben als Gemeinsamkeit zwischen den Weiterbildungen. Eine entsprechende Anpassung der Items 2.7.02 und 2.7.06 könnte daher die Indikator- bzw. Skalenreliabilität deutlich verbessern. Alternativ wäre eine differenziertere Abfrage der geübten Coaching-Situationen als Ersatz für die Items 2.7.02 und 2.7.06 eine Möglichkeit, die Skalenreliabilität und die DEV von Skala S05 im Rahmen einer Modellanpassung zu optimieren.

Bei der Skala S03 („Prozesssteuerung“) kann die Skalenreliabilität mit einem Wert von 0,749 als gut bewertet werden, die durchschnittlich extrahierte Varianz weist allerdings nur einen Wert von 0,378 auf. Die höchste Faktorladung und die beste Indikatorreliabilität innerhalb der Skala S03 weist das Item 3.1.16 (Methode Ziele setzen) auf. Die Items 3.1.06 (Analysieren des Klientenumfeldes), 3.1.07 (Bedeutungen klären), 3.1.13 (Trainieren/Simulieren) und 3.1.14 (Arbeitsvorschläge machen) sollten hingegen im Rahmen einer Modellanpassung neu- bzw. umformuliert werden, um jeweils eine höhere Indikatorreliabilität zu erzielen bzw. die DEV von Skala S03 zu verbessern. Alternativ könnten auch Items für eine differenzierte Abfrage der Zielsetzungsmethodik verwandt werden.

Bei der aus sieben Items bestehenden Skala S04 („Ausstattung“) könnte die DEV von 0,494 durch das Eliminieren von Item 1.1.04 („Die Beheizung / Klimatisierung der Räume war gut.“;  $Rel(x_i) = 0,373$ ) auf  $\geq 0,5$  verbessert werden und so dazu beitragen, den Grenzwert einzuhalten.

Die aus drei Items bestehende Skala S09 („Eigenständigkeit“) wird durch die Items 3.2.02 („Am Ende der Coaching-Weiterbildung kann ich eigenständig komplexe Coachings durchführen und als Coach arbeiten“) und 3.2.04 („Am Ende der Coaching-Weiterbildung weiß ich, mit welchen Klienten und Methoden ich erfolgreich arbeiten kann“) bestimmt. Das Item 3.2.07 („Am Ende habe ich ein eigenes Coaching-Konzept entwickelt“) hingegen lädt nur mit 0,334 auf Skala 09 und weist eine schlechte Indikatorreliabilität von 0,112 auf. Die Entwicklung eines eigenen Coaching-Konzeptes ist offenbar bisher nicht durchgängig Teil von Coaching-Weiterbildungen und daher als Kriterium nicht ausreichend reliabel erfassbar. Das Item sollte daher ggf. geändert oder eliminiert und durch ein Item ersetzt werden, das z. B. die Inhalte der Items 3.2.02 und 3.2.04 differenzierter erfasst.

Weitere kleinere Modellanpassungen könnten darin bestehen, die Items 1.5.15 (Skala S01s1), 1.3.05, 1.3.08 (Skala S01s4) und 2.1.04 (Skala S07) anzupassen bzw. aus dem Modell zu entfernen, da diese eine Indikatorreliabilität unterhalb des Grenzwertes von  $\geq 0,4$  aufweisen.

Überlegenswert ist ferner, die im Rahmen der Skalenkonstruktion entfernten Faktoren F10 und F12, die sich mit Aspekten des Marketings auseinandergesetzt haben, genauer zu analysieren. Möglicherweise lässt eine andere Formulierung ihrer Items eine trennscharfe und reliable Erfassung zu, die eine Aufnahme in das Modell rechtfertigen würden. Grundsätzlich könnten in weiteren Entwicklungsstufen des Modells neue Skalen bzw. Items getestet werden. Dies gilt vor allem für Kriterien, die noch nicht allgemeiner Standard sind, aber aus fachlich-inhaltlichen oder normativ-branchenpolitischen Gründen ergänzt werden sollen.

Ob die zugrundeliegenden Probleme auf der Ebene der Items inhaltlicher Natur sind oder bereits durch eine andere Formulierung bzw. weitere Präzisierung der jeweiligen Frage die Reliabilität verbessert werden könnte, können nur weitere Untersuchungen belegen.



## 7.4.2 Empfohlene Forschungsansätze

Das Coaching-Index-Modell bietet verschiedene Anwendungs- und Verbesserungsmöglichkeiten, für die weitere Forschung notwendig ist. Erste Ansätze dazu sollen folgend kurz dargestellt werden:

Nicht alle Kompetenzen, die ein Coach benötigt, können im Rahmen von Coaching-Weiterbildungen vermittelt werden. Insbesondere betrifft dies personale, soziale und Feldkompetenzen. Somit kommt der *Auswahl* der geeigneten Teilnehmer von Coaching-Weiterbildungen und einer Vorab-Erwartungsklä rung unter Beachtung von spezifischen Teilnahmevoraussetzungen entsprechende Bedeutung zu. Adäquate Konstrukte könnten in zukünftigen Studien testweise ergänzt werden, um ihren Einfluss auf die Qualität der Weiterbildung zu überprüfen. Der Aspekt der Auswahl ist zudem auch dann von Bedeutung, wenn das Coaching-Index-Modell um ein gut erfassbares, verhaltensbasiertes *Coach-Kompetenzmodell* (Blumberg, 2016) erweitert würde, um den Aspekt der Coach-Kompetenz als Teil der Ergebnisqualität spezifischer auszdifferenzieren. Mit Hilfe von prä-post-Messungen könnte z. B. überprüft werden, ob die Kompetenz durch die Coaching-Weiterbildung tatsächlich zunimmt, ob dies mit Skalenwerten im Coaching-Index korreliert und später Einfluss auf die Zufriedenheit der Klienten der Coaches hat – was ein hilfreiches, zu erfassendes Außenkriterium sein könnte.<sup>333</sup> Erfolgt die Kompetenzmessung hingegen nur am Ende der Weiterbildung, ist nicht auszuschließen, dass die Teilnehmer bereits vorher kompetent waren und nur ein guter Selektionsprozess für die höhere Klientenzufriedenheit verantwortlich war.

Ein weiterer Ansatzpunkt für eine Studie ist die Evaluation der Nützlichkeit der Modellskalen. Das Coaching-Index-Modell erfasst zwar valide Konstrukte, bei der Befragung von Weiterbildungsabsolventen wird aktuell aber „nur“ deren (subjektive) Einschätzung der Ausprägung erfasst. Die Qualitätsausprägung der Weiterbildung wird also durch die Zufriedenheit der Absolventen bestimmt. Auch dies könnte durch die Erfassung von Außenkriterien verbessert werden. Bei Weiterbildungen mit positiven Bewertungen müssten z. B. höhere Zufriedenheiten und Zielerreichungsgrade der ersten Klienten der neuen Coaches nachweisbar sein. Ein weiterer Ansatzpunkt für das Erfassen von Außenkriterien zur Evaluation der Skalen und ggf. zur Erweiterung des Modells könnte das Hinzuziehen *objektiver Daten und Ratings* sein, z. B. durch den Einsatz verschiedener reliabler Testverfahren (vgl. Möller & Drexler, 2008) und durch die Einschätzung speziell trainierter Beobachter, die wie in der Lehrerausbildung (vgl. Hainmüller, 2013) die Weiterbildungsseminare beobachten und einschätzen.

Das Erfassen von Außenkriterien könnte in zukünftigen Studien auch unter dem Gesichtspunkt nützlich sein, dass die inhaltlichen Subskalen von Skala S01 mit den Außenkriterien überprüft werden könnten, um im Modell zu verbleiben. Aktuell werden die vier Subskalen nur wenig differenziert (s. Kapitel 7.3). Die Items von S01 lassen sich inhaltlich aber unterscheiden, es werden unterschiedliche Merkmale damit erfasst (die Selbstreflexion der Lehr-Coaches ist z. B. ein anderes Merkmal, als klare Antworten bei Fragen zum Vorgehen zu erhalten). Durch das zusätzliche Erfassen von Außenkriterien könnte der Unterschied deutlicher hervortreten. Auch wenn es sich bisher nicht belegen lässt, könnten die Subskalen mit Außenkriterien korrelieren. Es wird daher empfohlen, die vier Subskalen in der künftigen Forschung und Bewertung getrennt mitzuerfassen, bis eindeutig nachgewiesen wird, dass sie nicht trennbar sind. Bisher lässt sich nur feststellen, dass das Modell vier latente Konstrukte enthält, die nicht trennbar sind.

Zur Erfassung der Qualität spezifischer Coaching-Weiterbildungen, z. B. der Ausbildung zum Karriere-Coach (vgl. Biberacher, Strack & Braumandl, 2010), könnte das Coaching-Index-Modell um charakteristische inhaltliche Aspekte ergänzt werden. Dieser Aspekt wird mit Blick in die Zukunft vermutlich noch bedeutsamer werden, da die Coaching-Tätigkeit sich zunehmend in verschiedene Richtungen ausdifferenziert (s. Kapitel 2.3). Entsprechend ist anzunehmen, dass sich zunehmend spezifische Coaching-Weiterbildungen etablieren werden oder Teil der „Coaching Psychology“ werden (Burns & Gillon, 2011).

Wie von Maritz, Poggenpoel und Myburg (2011) beschrieben, könnten die Lehrstrategien innerhalb von Coaching-Weiterbildungen noch differenzierter erfasst werden. Die Skala S01 enthält mehrere Items, die auf Bedeutsamkeit der Didaktik und der Beziehung zwischen den Teilnehmern und den Lehr-Coaches schließen

---

<sup>333</sup> Wie in Kapitel 6.8.2.7 dargestellt, wurde bisher auf eine explizite Prüfung der Kriteriumsvalidität mittels eines Außenkriteriums verzichtet.

lassen. Möglicherweise wird dies wesentlich von unterschiedlichen Lehrstrategien beeinflusst. Dies könnte in Studien vergleichend erfasst werden – ggf. auch mit Hilfe speziell trainierter Beobachter –, um ihre Wirksamkeit und die Wirkfaktoren in Coaching-Weiterbildungen besser zu verstehen.

Interessant könnte auch der Einsatz des Coaching-Index in international vergleichenden Studien sein. Möglicherweise existieren spezifische, kulturelle Einflüsse auf das Qualitätsempfinden, die sich in Unterschieden in den Qualitätsdimensionen abbilden lassen und eine Art „kulturellen Fingerabdruck“ darstellen. Für die Entwicklung, Durchführung und Evaluation interkulturell bzw. international ausgerichteter Coaching-Weiterbildungsangebote wäre das Wissen um solche „Fingerabdrücke“ vermutlich nutzbringend.

Vor dem Hintergrund, dass Zielerreichung und Ergebnisorientierung im Coaching wesentliche Aspekte darstellen (vgl. Grant, 2012b), aber auch reflektierendes Lernen bedeutsam ist (Campone, 2014), könnte weiterhin mit Hilfe des Coaching-Index überprüft werden, ob entsprechende konzeptionelle Schwerpunkte (die möglicherweise auch kulturell beeinflusst werden) Einfluss auf das Qualitätsempfinden einer Coaching-Weiterbildung ausüben. Eine eher auf reflektierendes Lernen ausgerichtete Weiterbildung passt vermutlich weniger zu zielorientierten Coaches bzw. zielorientierten Klienten.<sup>334</sup>

Auch die von Böhm et al. (2016) und von Böhm, Mühlberger & Jonas (2017) beschriebene Motivkongruenz im Coaching ist ein interessantes Forschungsfeld, welches im Rahmen von Coaching-Weiterbildungen genauer untersucht werden könnte. Sicherheits- und Wachstumsmotive könnten relevante Aspekte für die Entwicklung von Coaches (und nicht nur für die der Klienten) darstellen, die z. B. zentralen Einfluss auf die Wahl von Methoden und Weiterbildungserfolg haben. Vergleiche zwischen entsprechend unterschiedlich orientierten Weiterbildungsgruppen oder –anbietern könnten lohnend sein, um Zusammenhänge zwischen Qualitätseinschätzung und Motivkongruenz zu erfassen.

Da das konkrete Üben von Coaching-Situationen ein zentrales Element jeder Coaching-Weiterbildung ist (Klenner & Bischofberger, 2014), könnte auch eine differenziertere Erfassung des Einflusses spezifischer Arbeits- und Übungsformen in Coaching-Weiterbildungen auf deren Qualität ein interessantes Forschungsfeld darstellen. Dies ist auch vor dem Hintergrund relevant, dass dies möglicherweise mit einer Revision der Skala S05 einhergehen könnte (s. Kapitel 7.4.1).

Ein weiterer interessanter Aspekt für weitere Studien sind die Nutzung verschiedener Messzeitpunkte und mögliche Nachbefragungen. Hier wäre z. B. zu prüfen, ob sich die Einschätzung der Absolventen unmittelbar nach Beendigung der Coaching-Weiterbildung deutlich von der Einschätzung nach einem Jahr Praxis als Coach unterscheidet. Nachbefragungen könnten auch oder ergänzend mit den Klienten der Coaches als Außenkriterium durchgeführt werden. Sollten sich hier zu verschiedenen Messzeitpunkten Unterschiede finden lassen, könnte dies das Verständnis der Konstrukte des Coaching-Index verbessern und mögliche Kausalbeziehungen offenbaren, die wiederum mit Strukturgleichungsmodellen überprüft werden könnten.

Da das Coaching-Index-Modell nicht nur auf Ergebnisqualität ausgerichtet ist, sondern ebenso die Dimensionen der Struktur- und Prozessqualität repräsentiert, ist auch eine Nutzung bzw. Anpassung des Modells zur Evaluation für andere Weiterbildungen bzw. Branchen denkbar. Zumindest könnte das Modell oder sein Konstruktionsweg eine erste Grundlage dafür darstellen. Valide und reliable Modelle, die im Rahmen von Bildungsevaluationen einen quantitativen Vergleich zulassen, dienen sowohl den Anbietern als auch der Nachfrageseite zur Orientierung und vertiefen das Verständnis von Qualität und den dahinterliegenden Konstrukten.

## 7.5 Zusammenfassung

Die Arbeit beschäftigt sich mit der Messung der Qualität von Coaching-Weiterbildungen. Grundlage ist eine Klärung der Charakteristika und Definition der Begriffe Coaching (Kapitel 2.2) und Coaching-Weiterbildung (Kapitel 3.1) vor dem Hintergrund der Literatur und Forschung. Die Qualität von Coaching-Weiterbildungen

---

<sup>334</sup> Derartige Effekte könnten auch eine mögliche Ursache für die geringe Indikatorreliabilität der Items in Skala S03 darstellen.

wird dabei auf der Basis der DIN EN ISO 9000 verstanden als *Grad, in dem ein Satz inhärenter Merkmale Anforderungen an Struktur-, Prozess- und Ergebnis erfüllt* (Kapitel 4.1). Qualitätsstandards relevanter Coaching-Verbände und vorhandene Forschungsarbeiten zu dem Thema werden ausführlich dargestellt. Zur Ermittlung der inhärenten Merkmale wurde eine Literaturanalyse vorgenommen. Das Ergebnis wurde in einer Befragung von 72 Experten (Kapitel 6.4) bewertet und ergänzt. Zudem wurden Interviews mit zehn weiteren Experten (Kapitel 6.5) durchgeführt, um weitere potenzielle Qualitätskriterien zu identifizieren. Zu den so zusammengetragenen Qualitätskriterien wurde ein Fragebogen mit 150 Items konstruiert (Kapitel 6.6), den 975 Absolventen von Coaching-Weiterbildungen verwertbar ausgefüllt haben (Kapitel 6.7.1). Um statistisch trennbare Skalen zu konstruieren, wurden die Antworten einer exploratischen Faktorenanalyse unterzogen (Extraktion von 12 Faktoren, Hauptachsenanalyse mit Varimax-Rotation) (Kapitel 6.7.3) und nach einer Itemanalyse (Kapitel 6.7.5) die zehn Skalen das Messmodell „Coaching-Index“ konstruiert (Kapitel 6.7.6). Zur Güteprüfung des Coaching-Index-Modells wurde es mittels der Befragung von 42 Teilnehmern einer Coaching-Weiterbildung inhaltlich validiert (Kapitel 6.8.1) und die Modellgüte durch eine konfirmatorische Faktorenanalyse auf der Basis einer Stichprobe mit den Datensätzen von 277 Personen geprüft. Im Ergebnis zeigt sich das Coaching-Index-Modell als objektiv (Kapitel 6.8.2.8) und valide (Kapitel 6.8.2.7) und weist überwiegend gute bis sehr gute Reliabilitäten auf (Kapitel 6.8.2.5). Einzelne Skalen könnten jedoch durch weitere Modellanpassungen verbessert werden. Dazu sind weitere Untersuchungen geplant.

## 7.6 Abstract

The thesis focusses on the measurement of quality of coaching trainings. It is based on a comprehensive definition of coaching (Chapter 2.2) and a definition of coaching training (Chapter 3.1) – both derived from characteristics previously extracted from literature and research. Based on DIN EN ISO 9000 the quality of coaching trainings is understood as *the degree to which a set of inherent criteria meets the requirements for structure, process and outcome* (Chapter 4.1). Quality standards of relevant coaching associations and research studies on the subject of this thesis are presented in detail. The inherent criteria were defined based on a literature analysis and the results were evaluated and completed based on a survey of 72 experts (Chapter 6.4). In addition, interviews were conducted with ten other experts (Chapter 6.5) to identify additional potential quality criteria. A questionnaire with 150 items was developed from the collated quality criteria (Chapter 6.6) and was then completed by 975 graduates from coaching trainings (Chapter 6.7.1). The results from this questionnaire were examined using a factor analysis (extraction of 12 factors, principal axis factor analysis with varimax rotation) (Chapter 6.7.3). After an item analysis (Chapter 6.7.5) the ten scales of the measurement model "Coaching-Index" were constructed (Chapter 6.7.6). To validate the Coaching-Index-Model, it was re-confirmed via a survey of 42 students of coaching trainings (Chapter 6.8.1) and the model fit was tested via a confirmatory factor analysis based on a sample of 277 records. As a result, the Coaching-Index-Model is described as objective (Chapter 6.8.2.8) and valid (Chapter 6.8.2.7) and shows mostly good to very good reliabilities (Chapter 6.8.2.5). However, some scales could still be improved by further model adjustments. Further research projects are planned.

## 8 Literatur

- ACC – Österreichischer Dachverband für Coaching (2008a). *ACC schafft Grundlage für Ausbildungs-Curricula*. Verfügbar unter [http://www.coachingdachverband.at/index\\_html?sc=286044593](http://www.coachingdachverband.at/index_html?sc=286044593)
- ACC – Österreichischer Dachverband für Coaching (2008b). *Lehrgangsinhalte*. Verfügbar unter [http://www.coachingdachverband.at/index\\_html?id=225](http://www.coachingdachverband.at/index_html?id=225)
- Amberger, B. (2012). *Erfolgsfaktoren im Einzel-Coaching – Die Rolle von Persönlichkeit, Struktur und Prozess im Rahmen einer Karriere-Coach Ausbildung für Studenten*. Bachelorarbeit, Universität Regensburg.
- Amberger, B. (2013). *Erfolgsfaktoren im Einzel-Coaching. Die Rolle von Persönlichkeit, Struktur und Prozess im Rahmen einer Karriere-Coach-Ausbildung für Studenten*. Hamburg: Bachelor + Master Publishing.
- Amberger, B. (2014). Erfolgsfaktoren im Einzel-Coaching. Die Rolle von Persönlichkeit, Struktur und Prozess im Rahmen einer Karriere-Coach-Ausbildung für Studenten. *Coaching-Magazin*, 3, 49–53.
- Anderl, M. & Reineck, U. (2016). *Handbuch Prozessberatung. Für Berater, Coaches, Prozessbegleiter und Führungskräfte* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Anders, S. (2002). Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung im Coaching. Konzeptionelle und inhaltliche Überlegungen zur Qualität der Einzelberatung von Führungskräften. *OSC Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 9(2), 101–118. <https://doi.org/10.1007/s11613-002-0012-0>
- Antonczyk, T. (2001). *Coaching in der Arbeitswelt – Erfolgsfaktoren für Coaching-Prozesse*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität-Gesamthochschule Essen.
- Arnold, R. (1996). *Weiterbildung: Ermöglichungsdidaktische Grundlagen*. München: Vahlen.
- ArtSet Qualitätstestierung GmbH (2007). *QB 6 Arbeitshilfe Infrastruktur*. Verfügbar unter [http://artset-lqw.de/cms/fileadmin/user\\_upload/Service\\_QB\\_6/Arbeitshilfe\\_QB\\_6\\_Infrastruktur.pdf](http://artset-lqw.de/cms/fileadmin/user_upload/Service_QB_6/Arbeitshilfe_QB_6_Infrastruktur.pdf)
- ArtSet Qualitätstestierung GmbH (2016). *Werkzeugkiste Qualität - Kriterien für Qualität von Lernorten*. Verfügbar unter <http://artset-lqw.de/cms/unser-service/werkzeugkiste-qualitaet-tipps-tricks-tools/themen-der-werkzeugkiste/kriterien-fuer-qualitaet-von-lernorten.html>
- Bachkirova, T. (2016). The self of the coach: Conceptualization, issues, and opportunities for practitioner development. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 68(2), 143–156. Retrieved from <http://journal-dl.com/downloadpdf/5910880d3fbb6e13743d4dc5>
- Bachkirova, T., Spence, G. & Drake, D. (Eds.). (2016). *The SAGE Handbook of Coaching*. London: Sage.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2006). *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung* (11. Aufl.). Berlin: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-46076-4>
- Backhaus, K., Erichson, B. & Weiber, R. (2013). *Fortgeschrittene Multivariate Analysemethoden: Eine anwendungsorientierte Einführung* (2. Aufl.). Berlin: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-46087-0>
- Backhausen, W. & Thommen, J.-P. (2006). *Coaching. Durch systemisches Denken zu innovativer Personalentwicklung* (3. Aufl.). Wiesbaden: Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-8349-9342-7>
- Backstrom, H. (2010). *Executive Coaching and Personal Brand: Coach Training, Coach Mastery, and Client Satisfaction*. Dissertation, Pepperdine University. Retrieved from <http://cdm15730.contentdm.oclc.org/cdm/ref/collection/p15093coll2/id/365>
- Bärtschi, Urs R. (2014). *Ich bin mein eigener Coach. Wie Sie innere Gegensätze in Autonomie verwandeln*. Wiesbaden: Springer Gabler. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2009.10.052>
- Bager, J. (2016). Mensch gegen Maschine 1:4 – AlphaGo gewinnt auch das letzte Spiel. *Heise Online*, 15.03.2016. Verfügbar unter <http://heise.de/-3135188>
- Bagozzi, R. P. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error: A comment. *Journal of Marketing Research*, 18(3), 375–381. <https://doi.org/10.2307/3150979>
- Bagozzi, R. P. (1994). Structural Equation Models in Marketing Research: Basic Principles. In R. P. Bagozzi (Ed.), *Principles in Marketing Research* (pp. 317–385). Cambridge, MA: Blackwell.
- Bagozzi, R. P. & Yi, Y. (1988). On the evaluation of structural equation models. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 16(1), 74–94. <https://doi.org/10.1007/BF02723327>
- Bagozzi, R. P. & Baumgartner, H. (1994). The evaluation of structural equation models and Hypothesis Testing. In R. P. Bagozzi (Ed.), *Principles of Marketing Research* (pp. 386–422). Cambridge: Blackwell.
- Balderjahn, I. (1986). *Das umweltbewusste Konsumverhalten*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Barr, M. & van Nieuwerburgh, C. (2015). Teachers' experiences of an introductory coaching training workshop in Scotland: An interpretative phenomenological analysis. *International Coaching Psychology Review*, 10(2), 190–204. Retrieved from [http://www.psychology.org.au/Assets/Files/ICPR10\\_2.pdf](http://www.psychology.org.au/Assets/Files/ICPR10_2.pdf)
- Bartlett, M. (1937). Properties of sufficiency and statistical tests. *Journal of the Royal Statistical Society, Series A (Statistics in Society)*, 160(901), 268–282. <https://doi.org/10.1098/rspa.1937.0109>
- Bates, B. (2016). *Der 5-Minuten-Coach: Die wichtigsten Coaching-Modelle auf den Punkt*. Kulmbach: Börsenmedien.
- Baumgartner, H., & Homburg, C. (1996). Applications of structural equation modeling in marketing and consumer research: A review. *International Journal of Research in Marketing*, 13(2), 139–161. [https://doi.org/10.1016/0167-8116\(95\)00038-0](https://doi.org/10.1016/0167-8116(95)00038-0)
- Beckermann, J. & Unnerstall, L. (1990). *Coaching*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Fachhochschule Osnabrück.

- Beets, K., & Goodman, S. (2012). Evaluating a training programme for executive coaches. *SA Journal of Human Resource Management/SA Tydskrif vir Menslikehulpbronbestuur*, 10(3), Art. #425, 10 pages. Retrieved from <http://sajhrm.co.za/index.php/sajhrm/article/view/425/460>
- Behrendt, P. (2012). Freiburger Erfolgsfaktoren-Coaching. Vier Erfolgsfaktoren zur Etablierung von Konsistenz bei Coachees. *OSC Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 19(4), 391–404. <https://doi.org/10.1007/s11613-012-0296-7>
- Behrendt, P. & Greif, S. (2017). Erfolgsfaktoren im Coachingprozess. In S. Greif, H. Möller & W. Scholl (Hrsg.), *Handbuch Schlüsselkonzepte im Coaching*. Berlin: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-45119-9>
- Benkenstein, M., Bastian, A., Pflieger, D. & Postler, B. (2003). *Marketing-Management für Bildungsinstitutionen. Aus- und Aufbau langfristiger Wettbewerbsvorteile*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Bennett, J. L., & Rogers, K. D. B. (2012). *Skill acquisition of executive coaches: A journey toward mastery. Presentation to the ICF Research Community of Practice*. McColl School of Business, Queens University of Charlotte. Retrieved from <ftp://ftp.drivethq.com/msbftp/repec/pdfs/wpapers/msbwp2011-04.pdf>
- Bentler, P. M. (1983). Some contributions to efficient statistics in structural models: Specification and estimation of moment structures. *Psychometrika*, 48(4), 493–517. <https://doi.org/10.1007/BF02293875>
- Bentler, P. M. (1995). *EQS structural equations program manual*. Encino, CA: Multivariate Software.
- Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significant tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88(3), 588–606. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.88.3.588>
- Berking, M. & Rief, W. (Hrsg.) (2012). *Klinische Psychologie und Psychotherapie für Bachelor: Band I: Grundlagen und Störungswissen*. Berlin: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-16974-8>
- Berndt, S. (2011). *Professionalisierungsbestrebungen im Coaching. (Re-) Konstruktion von Forschungsansätzen*. München: Hampp.
- Berninger-Schäfer, E. (2010). *Qualitätssicherung im Coaching*. Kongressbeitrag zum 8. Kongress für Wirtschaftspsychologie: „Psychologie in der Wirtschaft: Chancen und Herausforderungen“. Verfügbar unter <https://fueak.bw21.de/Downloadbereich/Downloadbereich/Coaching-Zentrum/Artikel%20Qualit%C3%A4tssicherung%20im%20Coaching%20-%20Was%20sich%20die%20Praxis%20von%20der%20Forschung%20w%C3%BCnscht%20-%20Dr.%20Elke%20Berninger-Sch%C3%A4fer.pdf>
- Berninger-Schäfer, E. & Wolf, C. (2011). Qualitätssicherung im Coaching – Was sich die Praxis von der Forschung wünscht. In E.-M. Graf, Y. Aksu, I. Pick & S. Rettinger (Hrsg.), *Beratung, Coaching, Supervision: Multidisziplinäre Perspektiven vernetzt* (S. 85–100). Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93341-2>
- Berufsverband für Coaching, Supervision und Organisationsberatung (BSO). (2013). *Vertragliche Ausbildungspartnerschaft*. Version vom 16.12.2013. Verfügbar unter <http://www.bso.ch/verband/vertragl-ausbildungs-partnerschaft.html>
- Biberacher, L., Strack, M. & Braumandl, I. (2010). *Ziele erreicht? Beziehung passend? Fragen und Antworten aus der Evaluation einer Coachingsausbildung für Studierende*. Verfügbar unter [http://kongress2010.psychologie-in-der-wirtschaft.de/dokumente/abstracts/Biberacher\\_ua\\_artikel\\_Kongressband\\_Karrierecoaching\\_Mai%202010.pdf](http://kongress2010.psychologie-in-der-wirtschaft.de/dokumente/abstracts/Biberacher_ua_artikel_Kongressband_Karrierecoaching_Mai%202010.pdf)
- Biberacher, L., Strack, M. & Braumandl, I. (2011). Coaching von Studierenden für Studierende: Evaluation einer Ausbildung zum Karriere-Coach. *Wirtschaftspsychologie aktuell*, 18(3), 50–52.
- Blumberg, K. M. (2014). Executive coaching competencies: A review and critique with implications for coach education. *Journal of Psychological Issues in Organizational Culture*, 5(2), 87–97. <https://doi.org/10.1002/jpoc.21143>
- Blumberg, K. M. (2016). *Competencies Of Outstanding Executive Coaches: A Grounded Theory Approach*. Dissertation, Louisiana State University. Retrieved from [http://etd.lsu.edu/docs/available/etd-05142016-181632/unrestricted/Blumberg\\_diss.pdf](http://etd.lsu.edu/docs/available/etd-05142016-181632/unrestricted/Blumberg_diss.pdf)
- Bögeholz, H. (2014). Computerprogramm "Eugene" besteht Turing-Test. *Heise Online*, 08.06.2014. Verfügbar unter <http://heise.de/-2217857>
- Böhm, A., Steindl, C., Scherle, J., Mühlberger, M. Wastian, M. & Jonas, E. (2016). „Jedem Topf den richtigen Deckel“ – die Relevanz von Motivkongruenz im Coaching. Vortrag auf dem Coaching-Kongress 2016 der Hochschule für angewandtes Management, Erding.
- Böhm, A., Mühlberger, C., & Jonas, E. (2017). Wachstums- und Sicherheitsorientierung im Coaching – Erfolg durch motivationale Passung. In S. Greif., H. Möller & W. Scholl. (Hrsg.), *Handbuch Schlüsselkonzepte im Coaching*. Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-45119-9>
- Böning, U. (2005). Coaching: Der Siegeszug eines Personalentwicklungs-Instruments – Eine 15-Jahres-Bilanz. In Ch. Rauen (Hrsg.), *Handbuch Coaching* (S. 21–54). Göttingen: Hogrefe.
- Böning, U. (2015). *Business-Coaching: Feldstudie zum Einzel-Coaching mit Top-, Senior- und Mittelmanagern aus großen Wirtschaftsunternehmen*. Dissertation, Universität Osnabrück. Verfügbar unter [https://repositorium.uni-osnabrueck.de/bitstream/urn:nbn:de:gbv:700-2015122313766/1/thesis\\_boening.pdf](https://repositorium.uni-osnabrueck.de/bitstream/urn:nbn:de:gbv:700-2015122313766/1/thesis_boening.pdf)
- Böning, U. & Fritschle, B. (2005). *Coaching fürs Business*. Bonn: managerSeminare.
- Böning, U. & Kegel, C. (2015). *Ergebnisse der Coaching-Forschung. Aktuelle Studien – ausgewertet für die Coaching-Praxis*. Berlin: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-43520-5>
- Bollen, K. A. (1986). Sample size and Bentler and Bonett's nonnormed fit index. *Psychometrika*, 51(3), 375–377. <https://doi.org/10.1007/BF02294061>
- Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. New York: Wiley-Interscience. <https://doi.org/10.1002/9781118619179>

- Bollhöfer, G. (2011). Praxis des organisationsinternen Coachings. *OSC Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 18(1), 97–109. <https://doi.org/10.1007/s11613-011-0224-2>
- Borg, I. & Staufenbiel, T. (1997). *Theorien und Modelle der Skalierung*. Bern: Huber.
- Bortz, J. (1989). *Statistik für Sozialwissenschaftler* (3. Aufl.). Berlin: Springer.
- Bortz, J. (1999). *Statistik für Sozialwissenschaftler* (5. Aufl.). Berlin: Springer.
- Bortz, J. (2005). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (6. Aufl.). Berlin: Springer.
- Bortz, J. & Döring, N. (2002). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (3. Aufl.). Heidelberg: Springer Medizin.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. Aufl.). Heidelberg: Springer Medizin. <https://doi.org/10.1007/978-3-540-33306-7>
- Bortz, J. & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (7. Aufl.). Berlin: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-12770-0>
- von Bose, D., Martens-Schmid, K., Schuchardt-Hain, C. (2003). Führungskräfte im Gespräch über Coaching. Eine empirische Studie. In K. Martens-Schmid, K. (Hrsg.), *Coaching als Beratungssystem. Grundlagen, Konzepte, Methoden* (S. 1–54). Heidelberg: Economica.
- Brauer, Y. (2004). *Coaching: Eine empirische Untersuchung zu Zielsetzung, Intervention und Coaching-Erfolg*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Mannheim.
- Brauer, Y. (2005). Wie Zielvereinbarungen im Coaching helfen. *Wirtschaftspsychologie aktuell*, 1, 40–43.
- Brauer, Y. (2006). *Zielvereinbarungen beim Coaching. Eine empirische Untersuchung aus Kundensicht*. Saarbrücken: VDM.
- Braumandl, I., Amberger, B., Falkenberger, F. & Kauffeld, S. (2016). Konzept-Coaching – Ausbildung zum Coaching für Karriere- und Lebensplanung. Konzept, Theorie und Forschungsergebnisse. In R. Wegener, M. Loebbert & A. Fritze (Hrsg.), *Zur Differenzierung von Handlungsfeldern im Coaching. Die Etablierung neuer Praxisfelder* (S. 76–86). Berlin: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-12140-2>
- Braumandl, I., Sauer, J. & Hoppe, D. (2010). „Mein Coach ist unter 25“: Karriere-Coaching-Ausbildung auch schon für Psychologiestudierende – Umsetzung an der UNI Regensburg und TU Braunschweig. In J. R. Smettan (Hrsg.), *Chancen und Herausforderungen der Wirtschaftspsychologie*. Kongressband zum 8. Kongress für Wirtschaftspsychologie. Potsdam, 14.-15. Mai 2010 (S. 165–174). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.
- Bresser, F. & Wilson, C. (2017). What is coaching? In J. Passmore (Ed.), *Excellence in Coaching: The Industry Guide* (3rd ed.) (pp. 11–32). London: Kogan Page.
- Brinkerhoff, R. O. (2003). *The success case method: Find out quickly what's working and what's not*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Brinkerhoff, R. O. (2005). The success case method: A strategic evaluation approach to increase the value and effect of training. *Advances in Developing Human Resources*, 7(1), 86–101. <https://doi.org/10.1177/1523422304272172>
- Brüning, M. (1994). *Coaching – Möglichkeiten und Grenzen eines individualistischen Personalentwicklungsinstruments*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Trier.
- Bruhn, M. (2002). *Marketing: Grundlagen für Studium und Praxis* (6. Aufl.). Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-93165-8>
- Bruhn, M. (Hrsg.) (2004). *Handbuch Markenführung* (2. Aufl.). Wiesbaden: Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-01557-4>
- Bühner, M. (2006). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (2. Aufl.). München: Pearson.
- Bühner, M. (2011). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (3., aktual. Aufl.). München: Pearson.
- Bülow, A. (2013). *Mit richtigem Coach bei der Karriere durchstarten*. Welt.de, 27.12.2013. Verfügbar unter <http://www.welt.de/wirtschaft/article123326141/Mit-richtigem-Coach-bei-der-Karriere-durchstarten.html>
- Buckley, A. & Buckley, C. (2016). *Coaching oder Therapie?* Paderborn: Jungfermann.
- Budworth, M.-H. & Chummar, C. (2017). Feedback for Performance Development. A Review of Current Trends. In S. Greif, H. Möller & W. Scholl (in Vorbereitung) (Hrsg.), *Handbuch Schlüsselkonzepte im Coaching*. Berlin: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-45119-9>
- Buer, F. (2005). Coaching, Supervision und die vielen anderen Formate. Ein Plädoyer für ein friedliches Zusammenspiel. *OSC Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 12(3), 278–297. <https://doi.org/10.1007/s11613-005-0114-6>
- Buhl, C., Roth, W. L. & Dux, B. (2007). Selbstmanagement-Entwicklung durch Coaching? Eine Expertenbefragung über die Förderung von Selbstmanagement-Kompetenzen. *OSC Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 14(3), 243–255. <https://doi.org/10.1007/s11613-007-0036-6>
- Bundesinstitut für Berufsbildung (2006). (Hrsg.) *Qualitätssicherung beruflicher Aus- und Weiterbildung. Ergebnisse aus dem BIBB. Heft 78*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. Verfügbar unter [https://www.bibb.de/dokumente/pdf/wd\\_78\\_qualitaetssicherung.pdf](https://www.bibb.de/dokumente/pdf/wd_78_qualitaetssicherung.pdf)
- Bundesinstitut für Berufsbildung (2012). (Hrsg.) *Diskussionsvorlage für den Workshop „Qualitätssicherung in der Weiterbildung“*. Verfügbar unter [https://www.bibb.de/dokumente/pdf/stst\\_foko\\_120508\\_qualitaetssicherung\\_in\\_der\\_weiterbildung\\_diskussionspapier.pdf](https://www.bibb.de/dokumente/pdf/stst_foko_120508_qualitaetssicherung_in_der_weiterbildung_diskussionspapier.pdf)
- Bundesinstitut für Berufsbildung (2014). (Hrsg.) *Checkliste Qualität beruflicher Weiterbildung*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. Verfügbar unter [https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a44\\_2015\\_03\\_02\\_checkliste\\_qualitaet\\_beruflicher\\_weiterbildung.pdf](https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a44_2015_03_02_checkliste_qualitaet_beruflicher_weiterbildung.pdf)

- Bundesverband Deutscher Unternehmensberater BDU e. V. (2015). *Facts & Figures zum Beratermarkt 2014/2015*. Verfügbar unter <http://www.bdu.de/media/174319/facts-figures-zum-beratermarkt-2015.pdf>
- Burns, L. & Gillon, E. (2011). Developing a teaching agenda for coaching psychology in undergraduate programmes. *The Coaching Psychologist*, 7(2), 90–97. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.453.6410&rep=rep1&type=pdf>
- Butler, D., Johnson, L. & Forbes, B. (2010). An Examination of a Skills-Based Leadership Coaching Course in an MBA Program. *Journal of Education for Business*, 83, 227–232.
- Briggs, S. R. & Cheek, J. M. (1986). The Role of Factor Analysis in the Development and Evaluation of Personality Scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 106–148. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1986.tb00391.x>
- Brinkert, R. (2011). Conflict coaching training for nurse managers: a case study of a two-hospital health system. *Journal of Nursing Management*, 19(1), 80–91. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2834.2010.01133.x>
- Byrne, B. M. (1994). *Structural equation modeling with EQS and EQS/Windows*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Cahill, T. (2001). *Delfine*. München: Steiger.
- Campone, F. (2014). Thinking Like a Professional: The Impact of Graduate Coach Education. *Journal of Psychological Issues in Organizational Culture*, 5(2), 16–30. <https://doi.org/10.1002/jpoc.21142>
- Cavanagh, M. & Grant, A. M. (2006). Coaching psychology and the scientist-practitioner model. In S. Corrie & D. A. Lane (Hrsg.), *The modern scientist-practitioner. A guide to practice in psychology* (pp. 146–157). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203624616>
- Cavanagh, M. & Grant, A. M. (2014). The Solution-focused Approach to Coaching. In E. Cox, T. Bachkirova & D. Clutterbuck (Eds.), *The complete Handbook of Coaching* (2nd ed., pp. 51–64). London: Sage.
- Cavanagh, M. & Palmer, S. (2006). The theory, practice and research base of coaching psychology is developing at a fast pace. *International Coaching Psychology Review*, 1(2), 5–7.
- Cavanagh, M. & Palmer, S. (2011). Educating coaching psychologists: Responses from the field. *International Coaching Psychology Review*, 6(1), 100–127. Retrieved from [http://www.psychology.org.au/Assets/Files/Debate\[1\].pdf](http://www.psychology.org.au/Assets/Files/Debate[1].pdf)
- Chandler, M. M., Roebuck, D. B., Swan, W. W. & Brock, S. J. (2011). Perceptions and outcomes of a managerial coaching certificate program: Educational leaders vs. business leaders. *Journal of Leadership Studies*, 5(2), 43–53. <https://doi.org/10.1002/jls.20217>
- Churchill, G. A. (1979). A paradigm for developing better measures of marketing constructs. *Journal of Marketing Research*, 16(1), 64–73. <https://doi.org/10.2307/3150876>
- Clayton, T. (2011). *The Lived Experiences of Executive Coaches' Interdisciplinary Competencies*. Dissertation, Walden University, USA.
- Christophersen, T. (2007). *Usability im Online-Shopping: Entwicklung eines Fragebogeninstrumentes (ufosV2) unter Berücksichtigung formativer und reflektiver Messmodelle*. Dissertation, Universität Kiel.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. (2nd ed.). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Costello, A. B. & Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 10. Retrieved from <http://pareonline.net/getvn.asp?v=10&n=7>
- Cox, E., Bachkirova, T. & Clutterbuck, D. (Eds.). (2014). *The Complete Handbook of Coaching* (2nd ed.). London: Sage.
- Creutzburg, M. & Perels, F. (2016). Sicherung der Qualität einer Coaching-Ausbildung. In R. Wegener, S. Deplazes, M. Hasenbein, H. Künzli, A. Ryter & B. Uebelhart (Hrsg.), *Coaching als individuelle Antwort auf gesellschaftliche Entwicklungen* (S. 478–487). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-12854-8>
- Czichos, R. (1991). *Coaching = Leistung durch Führung*. München: Reinhardt.
- Dagley, G. R. (2009). *Exceptional Executive Coaching: Practices, Measurement, Selection & Accreditation*. Australian Human Resources Institute. Retrieved from <https://workingwithourselves.files.wordpress.com/2009/03/exceptional-coaching-g-dagley-090924.pdf>
- Dahl, G. (1971). Zur Berechnung des Schwierigkeitsindex bei quantitativ abgestufter Aufgabenbewertung. *Diagnostica*, 17(3), 139–142.
- Dalluege, C.-A. & Franz, H.-W. (2015). *IQM Integriertes Qualitätsmanagement in der Aus- und Weiterbildung: Selbstbewertung für EFQM, CAF, Q2E, DIN EN ISO 9001, DIN ISO 29990 und andere QM-Systeme*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Damasio, A. (2013). *Selbst ist der Mensch: Körper, Geist und die Entstehung des menschlichen Bewusstseins*. München: Pantheon.
- de Bruin, L. (2016). *333 Fragen für die lösungsorientierte Kommunikation bei Veränderungsprozessen. Ein Fragenfächer für Therapeuten, Coaches und Manager*. Göttingen: Hogrefe.
- de Haan, E. (2016). *Behind Closed Doors: Stories from the Coaching Room*. (2nd ed.). Faringdon: Libri Publishing.
- de Haan, E., Duckworth, A., Birch, D., & Jones, C. (2013). Executive coaching outcome research: The contribution of common factors such as relationship, personality match, and self-efficacy. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 65(1), 40–57. Retrieved from [http://www.erikdehaan.com/wp-content/uploads/2013/08/2013\\_Executive-coaching-outcome-research-the-predictive-value-of-common%C2%A0factors-such-as-relationship-personality-match-and-self-efficacy.pdf](http://www.erikdehaan.com/wp-content/uploads/2013/08/2013_Executive-coaching-outcome-research-the-predictive-value-of-common%C2%A0factors-such-as-relationship-personality-match-and-self-efficacy.pdf)
- de Haan, E., Grant, A. M., Burger, Y. & Eriksson, P.-O. (2016). A large-scale study of executive coaching outcome: the relative contributions of relationship, personality match, and self-efficacy. *Consulting Psychology Journal: Practice and*

- Research*, 68(3), 189–207. Retrieved from <http://www.erikdehaan.com/wp-content/uploads/2016/12/Large-Scale-Coaching-Outcome-Research-Paper-final.pdf>
- de Haan, E. & Sills, C. (Eds.). (2012). *Coaching Relationships: The Relational Coaching Field Book*. Faringdon: Libri Publishing.
- Deplazes, S. (2015). *KaSyCo – Kategoriensysteme zur Analyse von Coachingprozessen. Instrument-Entwicklung und Anwendungsbeispiele*. Dissertation, Universität Kassel.
- de Shazer, S. (1989). *Wege der erfolgreichen Kurztherapie*. Stuttgart: Klett-Cotta
- de Shazer, S. (1992a). *Das Spiel mit Unterschieden. Wie therapeutische Lösungen lösen*. Heidelberg: Carl Auer
- de Shazer, S. (1992b). *Muster familientherapeutischer Kurzzeit-Therapie*. Paderborn: Junfermann.
- de Shazer, S. (1996). „... Worte waren ursprünglich Zauber“. *Lösungsorientierte Therapie in Theorie und Praxis*. Dortmund: verlag modernes lernen
- Deutscher Bundesverband Coaching e. V. (DBVC) (2010). *Qualitätsstandards des DBVC für Coaching-Weiterbildungen*. (Version vom 02.07.2010=). Verfügbar unter [http://www.dbvc.de/UserFiles/File/coaching\\_weiterbildungen\\_dbvc\\_qualitaetsaussagen.pdf](http://www.dbvc.de/UserFiles/File/coaching_weiterbildungen_dbvc_qualitaetsaussagen.pdf)
- Deutscher Bundesverband Coaching e. V. (DBVC) (Hrsg.) (2011). *DBVC Coaching-Marktanalyse 2011*. Frankfurt/M.: DBVC.
- Deutscher Bundesverband Coaching e. V. (DBVC) (2012). *Coaching als Profession. Kompendium mit den Professionsstandards des DBVC* (4. Aufl.). Frankfurt/M.: DBVC.
- Deutscher Bundesverband Coaching e. V. (DBVC) (2014a). *Bewerbungspaket. Anerkennung als Coaching-Weiterbildungsanbieter (DBVC)*. (Version vom 23.04.2014). Verfügbar unter [http://www.dbvc.de/fileadmin/user\\_upload/dokumente/Bewerbungspakete\\_Neu/Coaching\\_Weiterbildungsanbieter\\_DBVC\\_Bewerbungspaket.pdf](http://www.dbvc.de/fileadmin/user_upload/dokumente/Bewerbungspakete_Neu/Coaching_Weiterbildungsanbieter_DBVC_Bewerbungspaket.pdf)
- Deutscher Bundesverband Coaching e. V. (DBVC) (2014b). *Qualitätsstandards des DBVC für Coaching-Weiterbildungen*. (Version vom 02.06.2014). Verfügbar unter [http://www.dbvc.de/fileadmin/user\\_upload/dokumente/Bewerbungspakete\\_Neu/Coaching\\_Weiterbildungen\\_DBVC\\_Qualitaetsaussagen.pdf](http://www.dbvc.de/fileadmin/user_upload/dokumente/Bewerbungspakete_Neu/Coaching_Weiterbildungen_DBVC_Qualitaetsaussagen.pdf)
- Deutscher Bundesverband Coaching e. V. (DBVC) (2015). *Bewerbungspaket Senior Coach (DBVC)*. (Version vom 02.03.2015). Verfügbar unter [http://www.dbvc.de/fileadmin/user\\_upload/dokumente/Bewerbungspakete\\_Neu/Senior\\_Coach\\_DBVC\\_Bewerbungspaket.pdf](http://www.dbvc.de/fileadmin/user_upload/dokumente/Bewerbungspakete_Neu/Senior_Coach_DBVC_Bewerbungspaket.pdf)
- Deutscher Coaching Verband e. V. (DCV) (2016). *Zertifizierungsordnung*. Version vom 12.02.2016. Verfügbar unter <http://coachingverband.org/wp-content/uploads/2016/05/DCV-Zertifizierungsordnung-2016-02-12.pdf>
- Deutsche Gesellschaft für Coaching e. V. (DGfC) (2010). *Was ist Coaching?* Verfügbar unter [http://www.coaching-dgfc.de/?page\\_id=24](http://www.coaching-dgfc.de/?page_id=24)
- Deutsche Gesellschaft für Coaching e. V. (DGfC) (2012a). *Einige Gedanken zum Unterschied von Coaching und Supervision*. Verfügbar unter [https://www.coaching-dgfc.de/Documents/Portal\\_Files/190/Unterschied\\_SV\\_-Coaching.pdf](https://www.coaching-dgfc.de/Documents/Portal_Files/190/Unterschied_SV_-Coaching.pdf)
- Deutsche Gesellschaft für Coaching e. V. (DGfC) (2012b). *Standards Qualifizierung zum Mastercoach*. (Version vom 01.07.2012). Verfügbar unter [https://www.coaching-dgfc.de/Documents/Portal\\_Files/207/Standards\\_Mastercoach\\_01\\_13.pdf](https://www.coaching-dgfc.de/Documents/Portal_Files/207/Standards_Mastercoach_01_13.pdf)
- Deutsche Gesellschaft für Coaching e. V. (DGfC) (2013a). *Coachingverständnis der DGfC*. Verfügbar unter [https://www.coaching-dgfc.de/Documents/Portal\\_Files/214/Coachingverst%C3%A4ndnis\\_\(DGfC\).pdf](https://www.coaching-dgfc.de/Documents/Portal_Files/214/Coachingverst%C3%A4ndnis_(DGfC).pdf)
- Deutsche Gesellschaft für Coaching e. V. (DGfC) (2013b). *Standards Qualifizierung zum Seniorcoach DGfC*. (Version vom 01.03.2013). Verfügbar unter [https://www.coaching-dgfc.de/Documents/Portal\\_Files/209/Standards\\_Seniorcoach.pdf](https://www.coaching-dgfc.de/Documents/Portal_Files/209/Standards_Seniorcoach.pdf)
- Deutsche Gesellschaft für Coaching e. V. (DGfC) (2013c). *Standards Qualifizierung zum Coach*. (Version vom 08.04.2013). Verfügbar unter [https://www.coaching-dgfc.de/Documents/Portal\\_Files/206/Standards\\_Coach\\_0413.pdf](https://www.coaching-dgfc.de/Documents/Portal_Files/206/Standards_Coach_0413.pdf)
- Deutsche Gesellschaft für Qualität (DGQ) (2001). *Qualitätsmanagement in der Weiterbildung. Ein Leitfaden für Weiterbildungsanbieter und Weiterbildungsnachfrager*. Berlin: Beuth.
- Deutsche Gesellschaft für Supervision e. V. (DGSv) (2010a). *Coaching*. Verfügbar unter <http://www.dgsv.de/coaching.php>
- Deutsche Gesellschaft für Supervision e. V. (DGSv) (2010b). *Standards für die Qualifizierung zur/zum Supervisor/in der Deutschen Gesellschaft für Supervision e. V. (DGSv)*. Verfügbar unter <http://www.dgsv.de/pdf/Standards.pdf>
- Deutsche Gesellschaft für Supervision e. V. (DGSv) (2012). *Supervision ein Beitrag zur Qualifizierung beruflicher Arbeit*. Verfügbar unter [http://www.dgsv.de/wp-content/uploads/2011/12/grundlagenbroschuere\\_2012.pdf](http://www.dgsv.de/wp-content/uploads/2011/12/grundlagenbroschuere_2012.pdf)
- Deutsche Gesellschaft für Supervision e. V. (DGSv) (2013). *Standards für die Qualifizierung zur/zum Supervisor/in der Deutschen Gesellschaft für Supervision e. V. (DGSv)*. (Version vom 22.11.2013). Verfügbar unter [http://www.dgsv.de/wp-content/uploads/2014/01/standards\\_2013\\_web1.pdf](http://www.dgsv.de/wp-content/uploads/2014/01/standards_2013_web1.pdf)
- Deutsche Gesellschaft für Systemische Therapie, Beratung und Familientherapie e. V. (DGSF) (2014). *Richtlinien für die Zertifizierung der Weiterbildung „Systemisches Coaching (DGSF)“ als Aufbauweiterbildung*. (Version vom 06.10.2014). Verfügbar unter <https://www.dgsf.org/zertifizierung/dgsf/zertifizierung-richtlinien/coaching-aufbau-integriert>
- Deutsche Gesellschaft für Systemische Therapie, Beratung und Familientherapie e. V. (DGSF) (2015). *Richtlinien für die Zertifizierung der Weiterbildung „Systemisches Coaching (DGSF)“ als Grundweiterbildung*. (Version vom 23.09.2015). Verfügbar unter <https://www.dgsf.org/zertifizierung/dgsf/zertifizierung-richtlinien/coaching-2015-grundstaendig>
- Deutscher Verband für Coaching und Training e. V. (dvct) (2010). *Definition Coaching*. Verfügbar unter <http://www.dvct.de/Definition.28.0.html>



- Deutscher Verband für Coaching und Training e. V. (dvct) (2012). *Anforderungen für die Ausbildungen an dvct-Mitgliedsinstitute*. Version vom Januar 2012. Verfügbar unter <http://www.dvct.de/coaching/anforderungen-an-institute/>
- Deutscher Verband für Coaching und Training e. V. (dvct) (2015a). *Aufnahmeantrag als institutionelles Mitglied*. Version vom Mai 2015. Verfügbar unter [http://www.dvct.de/fileadmin/assets/pageDownloads/service/Antrag\\_Institute\\_2015-05\\_mit\\_SEPA.pdf](http://www.dvct.de/fileadmin/assets/pageDownloads/service/Antrag_Institute_2015-05_mit_SEPA.pdf)
- Deutscher Verband für Coaching und Training e. V. (dvct) (2015b). *Das dvct Kompetenzmodell Coach*. Version vom 19.01.2015. Verfügbar unter <http://www.dvct.de/coaching/kompetenzmodell-coach/>
- Deutscher Verband für Coaching und Training e. V. (dvct) (2016). *Definition Coaching*. Verfügbar unter <http://www.dvct.de/coaching/definition/>
- Deutsches Institut für Normung e. V. (Hrsg.) (2000). *Qualitätsmanagementsysteme - Grundlagen und Begriffe (ISO 9000:2000); Dreisprachige Fassung EN ISO 9000:2000*. Berlin: Beuth.
- Deutsches Institut für Normung e. V. (Hrsg.) (2008). *Kompetenzfeld Einzel-Coaching (PAS 1029:2008-06)*. Berlin: Beuth.
- Deutsches Institut für Normung e. V. (Hrsg.) (2005). *Qualitätsmanagementsysteme - Grundlagen und Begriffe (ISO 9000:2005); Dreisprachige Fassung EN ISO 9000:2005*. Berlin: Beuth.
- Deutsches Institut für Normung e. V. (Hrsg.) (2015). *Qualitätsmanagementsysteme - Grundlagen und Begriffe (ISO 9000:2015); Deutsche und Englische Fassung EN ISO 9000:2015*. Berlin: Beuth.
- DIN CERTCO Gesellschaft für Konformitätsbewertung mbH (2016). *Business Coach*. Verfügbar unter [http://www.dincertco.de/de/dincertco/produkte\\_leistungen/registrierungen/business\\_coach/business\\_coach.html](http://www.dincertco.de/de/dincertco/produkte_leistungen/registrierungen/business_coach/business_coach.html)
- Döring, C. (2011). *Coaching: Eine personenzentrierte Personalentwicklungsmaßnahme: Strukturen, Bedingungen und ausgewählte Anwendungen*. Hamburg: Diplomica.
- Domsch, M. (1993). Coaching – Spezialbehandlung für schwere Fälle. *Management-Zeitschrift IO*, 10, 56–66.
- Donabedian, A. (1966). Evaluating the Quality of Medical Care. *The Milbank Memorial Fund Quarterly*, 44(3), 166–206. <https://doi.org/10.2307/3348969>
- Donabedian, A. (2002). *An Introduction to Quality Assurance in Health Care*. Oxford: OUP.
- Dorando, M. & Grün, J. (1993). Coaching mit Meistern – Erfahrungsbericht eines supervisorischen Abenteurers. *Supervision*, 24, 53–70.
- Drath, K. (2012). *Coaching und seine Wurzeln: Erfolgreiche Interventionen und ihre Ursprünge*. Freiburg: Haufe.
- Drexler, A. & Möller, H. (2010). Coaching-Lehrgänge auf dem Prüfstand: Ein Evaluationsmodell. *Wirtschaftspsychologie aktuell*, 3, 9–13.
- Drexler, A. (2013). Berufliche Kompetenzentwicklung von Coaches in Ausbildung. *Coaching-Magazin*, 2, 49–53.
- Drexler, A., Uffelman, P., Stippler, M. & Möller, H. (2009). Schulleitungscoaching – Konzeption und Ausbildungsevaluation. *OSC Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 16(1), 35–53. <https://doi.org/10.1007/s11613-009-0109-9>
- Duske, T. (2002). *Analysis of the German Market for Coaching Trainings*. Bachelor Thesis, Fachhochschule Furtwangen.
- European Association for Supervision and Coaching e. V. (EASC) (2014). *Qualitätsstandards der EASC*. Verfügbar unter <http://www.supervize.eu/wp-content/uploads/2006/09/140618-manual-de.pdf>
- Eberl, M. (2004). Formative und reflektive Indikatoren im Forschungsprozess: Entscheidungsregeln und die Dominanz des reflektiven Modells. *Schriften zur Empirischen Forschung und Quantitativen Unternehmensplanung*, Heft 19/2004. Verfügbar unter [http://www.imm.bwl.uni-muenchen.de/forschung/schriftenefo/ap\\_efoplan\\_19.pdf](http://www.imm.bwl.uni-muenchen.de/forschung/schriftenefo/ap_efoplan_19.pdf)
- Ebermann, D. (2014). Teilnehmer gesucht: Studie zu Nebenwirkungen von Coaching. *Coaching-Report*, 30.06.2014. Verfügbar unter <http://www.coaching-report.de/news/detail/teilnehmer-gesucht-studie-zu-nebenwirkungen-von-coaching.html>
- Ebermann, D. (2016a). Studiengänge im Coaching-Bereich. Teil 1: Übersicht akkreditierter Masterstudiengänge. *Coaching-Magazin*, 2, 9–11.
- Ebermann, D. (2016b). Studiengänge im Coaching-Bereich. Teil 2: Zertifikatsstudiengänge. *Coaching-Magazin*, 3, 9–11.
- Ebermann, D. (2016c). Studiengänge im Coaching-Bereich. Teil 3: Angebote in Österreich und der Schweiz. *Coaching-Magazin*, 4, 9–11.
- Ebner, K., Greif, S., & Kauffeld, S. (2017). Humanressourcen und Personalentwicklung. In S. Greif & K.-C. Hamborg (Hrsg.), *Methoden der Arbeits-, Organisations- und Wirtschaftspsychologie. Enzyklopädie der Psychologie*, B/III/3. Göttingen: Hogrefe.
- Ehrmann, S. (1997). Kasparow vs. Deep Blue: Mensch unterliegt Maschine. *Heise Online*, 12.05.1997. Verfügbar unter <http://heise.de/-9206>
- Eidenschink, K. (2008). *Entscheiden Sie sich! – Kriterien bei der Wahl einer Coaching-Ausbildung*. Verfügbar unter [http://www.coaching-magazin.de/artikel/eidenschink\\_klaus\\_-\\_entscheiden\\_sie\\_sich.pdf](http://www.coaching-magazin.de/artikel/eidenschink_klaus_-_entscheiden_sie_sich.pdf)
- Erpenbeck, J. & von Rosenstiel, L. (Hrsg.) (2007). *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis* (2. Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- European Mentoring & Coaching Council IVZW (2016). *EMCC EQA Providers*. Version vom 27.04.2016. Retrieved from [http://www.emccouncil.org/webimages/EU/EQA/EMCC\\_EQA\\_providers.pdf](http://www.emccouncil.org/webimages/EU/EQA/EMCC_EQA_providers.pdf)
- Eversmann, J. (2012). Coaching Psychology. Zur Entwicklung eines Lehrplans für psychologische Coaches. *Coaching-Magazin*, 4, 49–50. Verfügbar unter <https://www.coaching-magazin.de/wissenschaft/coaching-psychology>

- Falkenberg, F. & Braumandl, I. (2012). Die Ausbildung zum Coach für Karriere- und Lebensplanung (CoBeCe) – Konzeptcoaching als Tool zur Gesprächsführung im Unternehmen. In H. Eckert (Hrsg.), *Wirtschaftsrhetorik* (S. 16–28). München: Reinhardt.
- Fallner, H. & Pohl, M. (2010). *Coaching mit System. Die Kunst nachhaltiger Beratung* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS / Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91424-4>
- Felderer, C. T. (1990). Erste Coaching-Fachtagung im deutschsprachigen Raum: Meeting der Hofnarren. *Gablers Magazin*, 4, 34–35.
- Fietze, B. (2014). Coaching auf dem Weg zur Profession? Eine professionssoziologische Einordnung. *OSC Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 21(3), 279–294. <https://doi.org/10.1007/s11613-014-0388-7>
- Finn, J. K., Tregenza, T. & Norman, M. D. (2009). Defensive tool use in a coconut-carrying octopus. *Current Biology*, 19(23), 1069–1070. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2009.10.052>
- Fisher-Yoshida, B. & Yoshida, R. (2017). Transformative Learning and Its Relevance to Coaching. In S. Greif, H. Möller & W. Scholl (Hrsg.), *Handbuch Schlüsselkonzepte im Coaching*. Berlin: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-45119-9>
- Fisseni, H.-J. (2004). *Lehrbuch der psychologischen Diagnostik* (3. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Franz, H.-W. (1999). *Integriertes Qualitätsmanagement (IQM) in der Weiterbildung. EFQM und DIN ISO 9001*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Freiburg Institut (2014). *Newsletter. Erfolgsfaktoren im Coaching*. Verfügbar unter <http://freiburg-institut.de/de/system/files/images/Newsletter%20Erfolgsfaktoren%20im%20Coaching%202014%20II.pdf>
- Freiburg Institut (2015a). *Ihr Ergebnis der Ausbildungsevaluation anhand des Freiburger Qualitätsbogen Coachinausbildung. Evaluation Ihrer Coachinausbildung im März 2015*. Verfügbar unter <http://freiburg-institut.de/de/system/files/images/Freiburger%20Qualit%C3%A4tsbogen%20Report%20DACB%20PIC-Ausbildung%20M%C3%A4rz%202015.pdf>
- Freiburg Institut (2015b). *Ihr Freiburger Erfolgsprofil Coaching. Im Rahmen der Studie „Qualität in der Coachinausbildung“ für die Trigon Coaching Lehrgänge Köln 2013, Köln 2014, Wien 2014 und Zürich 2014*. Verfügbar unter <http://freiburg-institut.de/de/system/files/downloads/Freiburger%20Erfolgsprofil%20f%C3%BCr%20Trigon.pdf>
- Freimuth, J. & Elfers, C. (1993). Sparring – Eine neue Konzeption personenzentrierter Beratung. *Zeitschrift Führung und Organisation*, 62(3), 142–146.
- Fornell, C. & Larcker, D. F. (1981). Evaluating Structural Equation Models with Unobservable Variables and Measurement Error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39–50. <https://doi.org/10.2307/3151312>
- Frey, C. B. & Osborne, M. A. (2013). *The Future Of Employment: How Susceptible Are Jobs To Computerisation?* Retrieved from [http://www.oxfordmartin.ox.ac.uk/downloads/academic/The\\_Future\\_of\\_Employment.pdf](http://www.oxfordmartin.ox.ac.uk/downloads/academic/The_Future_of_Employment.pdf)
- Gallwey, W. T. (1974). *The Inner Game of Tennis*. New York: Random House.
- Gallwey, W. T. (2010). *Inner Game Coaching: Warum Erfahrungen der beste Lehrmeister sind*. Staufen: Allesinfluss.
- Geissler, J. & Günther, J. (1986). Coaching: Psychologische Hilfe am wirksamsten Punkt. *Blick durch die Wirtschaft*, 53, 17.03.86, S. 3.
- Gorby, C. B. (1937). "Everyone gets a share of the profits." *Factory Management & Maintenance*, 95, 82–83.
- Gottschall, D. (1989). Ein Partner für alle Fälle. *Manager Magazin*, 2, 116–121.
- Grant, A. M. (2007). Enhancing coaching skills and emotional intelligence through training. *Industrial and Commercial Training*, 39(5), 257–266. <https://doi.org/10.1108/00197850710761945>
- Grant, A. M. (2009). *Workplace, Executive and Life Coaching: An Annotated Bibliography from the Behavioural Science and Business Literature (May 2009)*. Coaching Psychology Unit, University of Sydney, Australia. Retrieved from [http://www.coachfederation.org/files/includes/docs/110-Coaching-Biographies-\(GRANT\).pdf](http://www.coachfederation.org/files/includes/docs/110-Coaching-Biographies-(GRANT).pdf)
- Grant, A. M. (2010). It Takes Time: A Stages of Change Perspective on the Adoption of Workplace Coaching Skills. *Journal of Change Management*, 10(1), 61–77. <http://dx.doi.org/10.1080/14697010903549440>
- Grant, A. M. (2011a). *Workplace, Executive and Life Coaching: An Annotated Bibliography from the Behavioural Science and Business Literature (1<sup>st</sup> Jan 2011)*. Coaching Psychology Unit, University of Sydney, Australia. Retrieved from [http://cdn.libraryofprofessionalcoaching.com/wp-app/wp-content/uploads/2011/11/Coaching\\_Bio\\_-1st-JAN\\_2011\\_GRANT.pdf](http://cdn.libraryofprofessionalcoaching.com/wp-app/wp-content/uploads/2011/11/Coaching_Bio_-1st-JAN_2011_GRANT.pdf)
- Grant, A. M. (2011b). Developing an agenda for teaching coaching psychology. *International Coaching Psychology Review*, 6(1), 84–99. Retrieved from [http://www.performancepeople.org/assets/teach\\_coaching\\_psychology.pdf](http://www.performancepeople.org/assets/teach_coaching_psychology.pdf)
- Grant, A. M. (2011c). Responses to international commentary on the development of teaching coaching psychology. *International Coaching Psychology Review*, 6(1), 128–130.
- Grant, A. M. (2012a). Australian Coaches' Views on Coaching Supervision: A Study with Implications for Australian Coach Education, Training and Practice. *International Journal of Evidence Based Coaching & Mentoring*, 10(2), 17–33. Retrieved from <http://ijebcm.brookes.ac.uk/documents/vol10issue2-paper-02.pdf>
- Grant, A. M. (2012b). An integrated model of goal-focused coaching: An evidence-based framework for teaching and practice. *International Coaching Psychology Review*, 7(2), 146–165. Retrieved from <http://icf.files.cms-plus.com/includes/docs/161-An-Integrated-Model-of-Goal-Focused-Coaching.pdf>
- Grant, A. M. (2013). The Efficacy of Coaching. In J. Passmore, D. B. Peterson & T. Freire (Eds.), *The Wiley-Blackwell Handbook of the Psychology of Coaching and Mentoring* (S. 15–39). Oxford: Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118326459>

- Grant, A. M., & Cavanagh, M. J. (2007). The Goal-focused Coaching Skills Questionnaire: Preliminary findings. *Social Behavior & Personality: An International Journal*, 35(6), 751–760. <https://doi.org/10.2224/sbp.2007.35.6.751>
- Grant, A. M. & O'Hara, B. (2006). The self-presentation of commercial Australian life coaching schools: Cause for concern? *International Coaching Psychology Review*, 1(2), 21–31. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/257761990\\_The\\_self-presentation\\_of\\_commercial\\_Australian\\_life\\_coaching\\_schools\\_Cause\\_for\\_concern](https://www.researchgate.net/publication/257761990_The_self-presentation_of_commercial_Australian_life_coaching_schools_Cause_for_concern)
- Grant, A. M. & O'Hara, B. (2008). Key characteristics of the commercial Australian executive coach training industry. *International Coaching Psychology Review*, 3(1), 57–73. Retrieved from <https://www.psychology.org.au/Assets/Files/ICPR-March-2008.pdf#page=59>
- Greif, S. (1997). Soziale Kompetenz. In D. Frey & S. Greif (Hrsg.), *Sozialpsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen* (S. 312–320). Weinheim: PVU.
- Greif, S. (2005). *Mehrebenen-Coaching von Individuen, Gruppen und Organisationen*. Verfügbar unter <http://www.home.uni-osnabrueck.de/sgreif/downloads/Mehrebenencoaching.pdf>
- Greif, S. (2008a). *Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion*. Göttingen: Hogrefe.
- Greif, S. (2008b). Der Change Explorer – Eine Methodenkombination. In R. Fisch, A. Müller & D. Beck (Hrsg.), *Veränderungen in Organisationen – Stand und Perspektiven* (S. 127–161). Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91166-3>
- Greif, S. (2013a). Conducting Organizational based evaluations of coaching and mentoring programs. In J. Passmore, D. B. Peterson & T. Freire (Eds.), *The Wiley-Blackwell Handbook of the Psychology of Coaching and Mentoring* (S. 445–470). Oxford: Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118326459>
- Greif, S. (2013b). Wie wirksam ist Coaching? Ein umfassendes Evaluationsmodell für Praxis und Forschung. In R.H. Wegener, A. Fritze & T. Freire (Hrsg.), *Coaching-Praxisfelder. Praxis und Forschung im Dialog* (S. 159–178). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10171-8>
- Greif, S. (2014a). *Coaching in Grenzfeldern zwischen Praxis und Wissenschaft: Vergleich von 50 Coaching-Ausbildern*. Keynote-Vortrag auf dem Coaching-Kongress der Hochschule für angewandtes Management (Erding) vom 20.–21.02.2014. Verfügbar unter [http://www.coaching-kongress.com/wp-content/uploads/Greif-Siegfried\\_Coaching-in-Grenzfeldern-zwischen-Praxis-und-Wissenschaft.pdf](http://www.coaching-kongress.com/wp-content/uploads/Greif-Siegfried_Coaching-in-Grenzfeldern-zwischen-Praxis-und-Wissenschaft.pdf)
- Greif, S. (2014b). Coaching und Wissenschaft – Geschichte einer schwierigen Beziehung. *OSC Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 21(3), 295–311. <https://doi.org/10.1007/s11613-014-0379-8>
- Greif, S. (2014c). Qualifikation, berufliche. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch – Lexikon der Psychologie*. Göttingen: Hogrefe. Verfügbar unter <https://portal.hogrefe.com/dorsch/qualifikation-berufliche/>
- Greif, S. (2015). Evaluation von Coaching als schwer bewertbare Dienstleistung. In A. Schreyögg & C. Schmidt-Lellek (Hrsg.), *Die Professionalisierung von Coaching* (S. 47–70). Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-08172-0>
- Greif, S. (2016). Researching Outcomes of Coaching. In T. Bachkirova, G. Spence & D. Drake (Eds.), *The SAGE Handbook of Coaching* (pp. 569–588). London: Sage.
- Greif, S. & Benning-Rohnke, E. (2015). Konsequente Umsetzung von Zielen durch Coaching. Praktisch nützliche Erkenntnisse aus der Grundlagenforschung und ihre Anwendung. *Coaching | Theorie & Praxis*, 1(1), 25–35. <https://doi.org/10.1365/s40896-015-0003-8>
- Greif, S. & Kurtz, H.-J. (Hrsg.) (1998). *Handbuch Selbstorganisiertes Lernen* (2. Aufl.). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Greif, S., Möller, H. & Scholl, W. (Hrsg.) (2017). *Handbuch Schlüsselkonzepte im Coaching*. Berlin: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-45119-9>
- Greif, S. & Rauen, C. (2017). Selbstreflexion im Coaching. In S. Greif, H. Möller & W. Scholl (Hrsg.), *Handbuch Schlüsselkonzepte im Coaching*. Berlin: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-45119-9>
- Greif, S., Runde, B. & Seeberg, I. (2004). *Erfolge und Misserfolge beim Change Management*. Göttingen: Hogrefe.
- Greif, S., Runde, B. & Seeberg, I. (2005). Change Explorer. In C. Rauen (Hrsg.), *Coaching-Tools* (3. Aufl., S. 317–321). Bonn: managerSeminare.
- Greif, S., Schmidt, F. & Thamm, A. (2012). Warum und wodurch Coaching wirkt. *OSC Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 19(4), 375–390. <https://doi.org/10.1007/s11613-012-0299-4>
- Greif, S. & Schubert, H. (2014). Ergebnisorientiertes Reflektieren im Coaching. In A. Ryba, D. Pauw, D. Ginati & S. Rietmann (Hrsg.), *Professionell coachen – konkret. Das Fall- und Reflexionsbuch: Vom Erfahrungswissen zur Handlungskompetenz* (S. 54–80). Weinheim: Beltz.
- Greif, S. & Seeberg, I. (2007). Der Change Explorer – ein Instrumentarium zur Exploration und Beratung von Veränderungen in Organisationen. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 38(4), 371–386.
- Grimmer, B. & Neukom, M. (2009). *Coaching und Psychotherapie: Gemeinsamkeiten und Unterschiede? Abgrenzung oder Integration?* Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91897-6>
- Grimmer, B. & Neukom, M. (2010). Coaching und Psychotherapie: Grenzen und Gemeinsamkeiten. *Coaching-Magazin*, 3, 44–48.
- Gross, P.-P. & Stephan, M. (2011). Coaching – Der Boom und seine Nebenwirkungen. *zfo Zeitschrift Führung + Organisation*, 4, 221–228.
- Gross, P.-P. (2012). *Eine ökonomische Analyse der wissensintensiven Dienstleistung Coaching*. Dissertation, Philipps-Universität Marburg. Verfügbar unter <http://archiv.ub.uni-marburg.de/diss/z2013/0408/pdf/dpg.pdf>

- Grünwald, E. (2008). *Auf dem Weg zum professionellen Coach: Analyse von Coaching-Weiterbildungen im Hinblick auf Kompetenzvermittlung und Qualitätssicherung*. Saarbrücken: VDM.
- Guadagnoli, E. & Velicer, W. F. (1988). Relation of sample size to the stability of component patterns. *Psychological Bulletin*, 103(2), Mar 1988, 265–275. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.103.2.265>
- Guttman, L. (1953). Image theory fort he structure of quantitative variates. *Psychometrika*, 18(4), 277–296. <https://doi.org/10.1007/BF02289264>
- Hainmüller, D. (2013). Lehrerpersönlichkeit: personale und soziale Kompetenzen. *Seminar*, 4, 25–38.
- Halasy, K. & Behrendt, P. (2014). *Erfolgsfaktoren in der Coachingsausbildung*. Verfügbar unter [http://freiburg-institut.de/de/system/files/images/Zusammenfassung\\_Erfolgsfaktoren%20in%20der%20Coachingsausbildung\\_0.pdf](http://freiburg-institut.de/de/system/files/images/Zusammenfassung_Erfolgsfaktoren%20in%20der%20Coachingsausbildung_0.pdf)
- Halasy, K. & Behrendt, P. (2015). *Vergleichende Evaluation von Coachingweiterbildungen*. Verfügbar unter <http://www.coaching-kongress.com/wp-content/uploads/Poster-Vergleichende-Evaluation-von-Coachingsausbildungen-Halasy-Behrendt.pdf>
- Hale, D. P. (2008). *Development of a validated core competency skill set for executive coaches*. Dissertation, Northcentral University, USA.
- Handow, O. (2003). *Coaching im Leistungssport und Wirtschaft. Vorstellung eines integrativen Ansatzes*. Dissertation, Universität der Bundeswehr München, Fakultät für Pädagogik. Verfügbar unter <http://d-nb.info/970979959/34>
- Hasenbein, M. & Riess-Beger, D. (2014). Coachingkompetenzen für Führungskräfte. Theoretisches Konzept und empirische Erkundungen. *OSC Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 21(4), 405–417. <https://doi.org/10.1007/s11613-014-0390-0>
- Hauser, E. (1991). Coaching: Führung für Geist und Seele. In W. Feix (Hrsg.), *Personal 2000 – Visionen und Strategien erfolgreicher Personalarbeit* (S. 207–236). Wiesbaden: Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-84602-0>
- Hein, J. (2011). *Wirksamkeit von Einzel-Coaching in der Organisation Empirische Untersuchung direkter und indirekter Effekte*. Unveröffentlichte Magisterarbeit. Universität Heidelberg. Verfügbar unter [http://www.systemische-professionalitaet.de/isbweb/component?option=com\\_docman/task,doc\\_view/gid,1918/](http://www.systemische-professionalitaet.de/isbweb/component?option=com_docman/task,doc_view/gid,1918/)
- Hellebrand, M. (2015). *Wie wissenschaftlich fundiert sind Coaching-Weiterbildungen? – Eine Dokumentenanalyse der Curricula*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Institut für Psychologie, Universität Kassel.
- Herren, W. (2009). Mythen in der Coaching-Ausbildung. In L. Dahinden, T. Freitag & F. Schellenberg (Hrsg.), *Mythos Coaching: Was bringt's? Wie funktioniert es?* (S. 178–185). Zürich: Orell Fuessli.
- Herrmann, J. & Fritz, H. (2015). *Qualitätsmanagement – Lehrbuch für Studium und Praxis* (2. Aufl.). München: Hanser.
- Heß, T. & Roth, W.L. (2001). *Professionelles Coaching. Eine Expertenbefragung zur Qualitätseinschätzung und -entwicklung*. Heidelberg: Asanger.
- Hirsch, C. (2012). *Business-Coaching in Deutschland: Hinweise auf die Qualität im Coaching durch eine Analyse der Sicht- und Arbeitsweisen relevanter Akteure*. Dissertation, Technische Universität Dortmund. Verfügbar unter <https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/31177/1/Dissertation.pdf>
- Hofmann, J. V. (2011). *Work-Life-Balance: Ziele, Konzepte und Methoden im Business Coaching*. Saarbrücken: Trainerverlag.
- Holzappel, N. (2010). *Der genormte Berater*. Süddeutsche Zeitung SZ.de. Verfügbar unter <http://www.sueddeutsche.de/karriere/coaching-der-genormte-berater-1.510056>
- Homburg, C. & Giering, A. (1996). Konzeptualisierung und Operationalisierung komplexer Konstrukte: Ein Leitfaden für die Marketingforschung. *Marketing – Zeitschrift für Forschung und Praxis*, 18(1), 5–24.
- Homburg, C., Klarmann, M. & Pflesser, C. (2008). Konfirmatorische Faktorenanalyse. In A. Herrmann, C. Homburg & M. Klarmann (Hrsg.), *Handbuch Marktforschung* (3. Aufl., S. 271–304). Wiesbaden: Gabler.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Journal of Business Research Methods*, 6, 53–60. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/254742561\\_Structural\\_Equation\\_Modeling\\_Guidelines\\_for\\_Determining\\_Mode1\\_Fit](https://www.researchgate.net/publication/254742561_Structural_Equation_Modeling_Guidelines_for_Determining_Mode1_Fit)
- Hoyle, R. H. (Ed.) (2012). *Handbook of Structural Equation Modeling*. New York: Guilford.
- Hu, L. T. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1–55.
- Huber, H.-G. (2000). *Welche Qualifikation hat ein guter Coach?* Verfügbar unter [http://www.coaching-magazin.de/artikel/huber\\_hans-georg\\_-\\_welche\\_qualifikation\\_hat\\_ein\\_guter\\_coach.doc](http://www.coaching-magazin.de/artikel/huber_hans-georg_-_welche_qualifikation_hat_ein_guter_coach.doc)
- International Coach Federation Inc. (ICF) (2010). *ICF Ethik-Code*. Retrieved from <http://www.coachfederation.org/includes/media/docs/ICF-Code-of-Ethics-final-DE.pdf>
- International Coach Federation Inc. (ICF) (2013a). *Core Competencies*. Retrieved from <http://coachfederation.org/credential/landing.cfm?ItemNumber=2206>
- International Coach Federation Inc. (ICF) (2013b). *ICF Core Competencies*. Retrieved from <https://coachfederation.org/files/FileDownloads/CoreCompetencies.pdf>
- International Coach Federation Inc. (ICF) (2015a). *ICF Code of Ethics*. Version vom Juli 2015. Retrieved from <http://coachfederation.org/files/About/ICF%20Code%20of%20Ethics%20July%202015.pdf>
- International Coach Federation Inc. (ICF) (2015b). *Core Competencies Comparison Table*. Retrieved from <http://coachfederation.org/files/IndCred/ICFCompetenciesLevelsTable.pdf>

- International Coach Federation Inc. (ICF) (2016a). *Bewertungsstufen für die ICF-Kernkompetenzen*. Retrieved from [http://www.coachfederation.org/files/FileDownloads/ICFCompetenciesLevelsTable\\_GERMAN.pdf](http://www.coachfederation.org/files/FileDownloads/ICFCompetenciesLevelsTable_GERMAN.pdf)
- International Coach Federation Inc. (ICF) (2016b). *ACTP Program Approval*. Retrieved from <http://coachfederation.org/program/landing.cfm?ItemNumber=2151>
- International Coach Federation Inc. (ICF) (2016c). *ACSTH Program Approval*. Retrieved from <http://coachfederation.org/program/landing.cfm?ItemNumber=3352>
- International Coach Federation Inc. (ICF) (2016d). *CCE Program Approval*. Retrieved from <http://coachfederation.org/program/landing.cfm?ItemNumber=2149>
- International Coach Federation Inc. (ICF) (2016e). *Guide to Credentialing. Choosing an ICF Credential and Application Path*. Version vom 17.02.2016. Retrieved from <http://coachfederation.org/files/FileDownloads/CredentialPaths.pdf>
- International Coach Federation Inc. (ICF) (2016f). *2016 Global Coaching Study*. Retrieved from <http://coachfederation.org/newsdetail.cfm?ItemNumber=4300>
- International Coach Federation Inc. (ICF) (2016g). *Become a Coach. Create positive change and achieve extraordinary results*. Retrieved from <https://www.coachfederation.org/files/BecomeACoach.pdf>
- International Coach Federation Deutschland e. V. (ICF-D) (2012). *Die ICF-Philosophie und -Definition von Coaching*. Verfügbar unter [http://www.coachfederation.de/files/icf\\_definition\\_coaching.pdf](http://www.coachfederation.de/files/icf_definition_coaching.pdf)
- International Coach Federation Deutschland e. V. (ICF-D) (2014a). *ICF-Kernkompetenzen*. Version vom 28.02.2014. Verfügbar unter [http://www.coachfederation.de/files/brosch\\_ren\\_icf\\_kernkompetenzen\\_2014\\_02\\_28.pdf](http://www.coachfederation.de/files/brosch_ren_icf_kernkompetenzen_2014_02_28.pdf)
- International Coach Federation Deutschland e. V. (ICF-D) (2014b). *Die Zeit ist reif für ein professionelles Training*. Verfügbar unter [http://www.coachfederation.de/files/coachtraining\\_a4\\_ger.pdf](http://www.coachfederation.de/files/coachtraining_a4_ger.pdf)
- International Coach Federation Deutschland e. V. (ICF-D) (2016). *Ethische Standards International Coach Federation (ICF)*. Version vom Februar 2016. Verfügbar unter [http://www.coachfederation.de/files/icf\\_ethische\\_standards\\_deutsch\\_2016\\_02.pdf](http://www.coachfederation.de/files/icf_ethische_standards_deutsch_2016_02.pdf)
- Jäger, R. (2001). *Paxisbuch Coaching. Erfolg durch Business Coaching*. Offenbach: Gabal.
- Jansen, A., Mäthner, E. & Bachmann, T. (2003). Evaluation von Coaching. *OSC Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 10(3), 245–254. <https://doi.org/10.1007/s11613-003-0028-0>
- Jansen, A., Mäthner, E. & Bachmann, T. (2004). *Erfolgreiches Coaching. Wirkfaktoren im Einzel-Coaching*. Kröning: Asanger.
- Jöreskog, K. & Sörbom, D. (1981). *LISREL V: Analysis of linear structural relationships by maximum likelihood and least squares methods*. Chicago: International Educational Services.
- Jöreskog, K. & Sörbom, D. (1983). *LISREL: Analysis of linear structural relationships by the method of maximum likelihood, user's guide, versions V and VI*. Chicago: Scientific Software.
- Joseph, D. L., & Newman, D. A. (2010). Emotional intelligence: An integrative meta-analysis and cascading model. *Journal of Applied Psychology*, 95(1), 54–78.
- Jung, W. (1991). Coaching in Unternehmen – Beratung zwischen Therapie und Training. In A. Pappmehl & I. Walsh (Hrsg.), *Personalentwicklung im Wandel* (S. 134–140). Wiesbaden: Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-84602-0>
- Jüttner, B. (2008). *Entwicklung eines Evaluations-Konzeptes für den Coaching-Lehrgang der Führungsakademie Baden-Württemberg*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Institut für Berufspädagogik, Universität Karlsruhe.
- Kaiser, H. F. (1970). A second generation little jiffy. *Psychometrika*, 35(4), 401–415. <https://doi.org/10.1007/BF02291817>
- Kaiser, H. F. & Rice, J. (1974). Little Jiffy, Mark IV. *Educational and Psychological Measurement*, 34(1), 111–117.
- Kanning, U. P. (2013). *Wenn Manager auf Bäume klettern ...: Mythen der Personalentwicklung und Weiterbildung*. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Kaufel, S. (2008). *Verhaltensentwicklung bei Führungskräften. Empirische Untersuchung zur Wirkung von Coaching*. Dissertation, Helmut-Schmidt-Universität / Universität der Bundeswehr Hamburg. Verfügbar unter [http://edoc.sub.uni-hamburg.de/hstu/volltexte/2009/1869/pdf/2009\\_Kaufel.pdf](http://edoc.sub.uni-hamburg.de/hstu/volltexte/2009/1869/pdf/2009_Kaufel.pdf)
- Kauffeld, S. (2006). *Kompetenzen messen, bewerten, entwickeln*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Kauffeld, S. (2009). Strukturierte Beobachtung. In S. Kühl, P. Strodtholz & A. Taffertshofer (Hrsg.), *Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und Qualitative Methoden* (S. 580–599). Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91570-8>
- Kenney, J. (2014). *Identifying executive coaches' competencies through lived experiences: A phenomenological study of the executive coaching field*. Dissertation, Capella University, Ann Arbor.
- Kersting, M. (2003). Augenscheinvalidität. In K. D. Kubinger & R. S. Jäger (Hrsg.), *Schlüsselbegriffe der Psychologischen Diagnostik* (S. 54–55). Weinheim: Beltz.
- Kilburg, R. R. (2001). Facilitating intervention adherence in Executive Coaching: A model and methods. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 53(4), 251–267.
- Kirkpatrick, D. L. (1977). Evaluating Training Programs: Evidence vs. Proof. *Training and Development Journal*, 31(11), 9–12.
- Kirkpatrick, D. L. (1983). Four Steps to Measuring Training Effectiveness. *Personnel Administrator*, 28(11), 19–25.
- Klenner, D. (2017). *Die Übungspraxis in Coachingweiterbildungen: Strukturevaluation eines ausgewählten Formats*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15864-4>

- Klenner, D. & Bischofberger, B. (2014). Übungsformen in Coaching-Weiterbildungen – Ergebnisse einer Online-Befragung. *OSC Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 21(1), 21–37. <https://doi.org/10.1007/s11613-014-0356-2>
- Knierim, A. (2000). *Coaching und Produktentwicklung – Beratungsprozesse im Designmanagement*. Dissertation an der der Universität Gesamthochschule Kassel. Verfügbar unter [www.coaching-web.de/magic/show\\_image.php?id=203110&download=1](http://www.coaching-web.de/magic/show_image.php?id=203110&download=1)
- Knörl, S. (2014). *Die Förderung von Selbstreflexion im Coaching: Eine qualitative Untersuchung über die Ermöglichung von selbstreflexivem Lernen in Coachingprozessen*. Saarbrücken: AV Akademikerverlag.
- Köhler, Isabelle (2014). *Externes Business Coaching und Machtbeziehungen im Unternehmen Eine auf die Mikropolitik gerichtete Analyse*. Dissertation, Universität Hildesheim. Verfügbar unter <https://hildok.bs-zbw.de/files/299/Dissertation.pdf>
- König, E. & Volmer, G. (1994). *Systemische Organisationsberatung. Grundlagen und Methoden* (2. Aufl.). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- König, E. & Volmer, G. (2002). *Systemisches Coaching. Handbuch für Führungskräfte, Berater und Trainer*. Weinheim: Beltz.
- König, E. & Volmer, G. (2008). *Handbuch Systemische Organisationsberatung*. Weinheim: Beltz.
- König, E. & Volmer, G. (2012). *Handbuch Systemisches Coaching: Für Coaches und Führungskräfte, Berater und Trainer* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Königswieser, R. & Hillebrand, M. (2011). *Einführung in die systemische Organisationsberatung* (6. Aufl.). Heidelberg: Carl Auer.
- Kopp, J. & Lois, D. (2014). *Sozialwissenschaftliche Datenanalyse: Eine Einführung* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-02300-3>
- Kotte, S., Hinn, D., Oellerich, K. & Möller, H. (2016). Der Stand der Coachingforschung: Kernergebnisse der vorliegenden Metaanalysen. *OSC Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 23(1), 5–23. <https://doi.org/10.1007/s11613-016-0444-6>
- Krause, F. & Storch, M. (2006). Ressourcenorientiert coachen mit dem Zürcher Ressourcen Modell – ZRM. *Psychologie in Österreich*, 1(26), S. 32–43.
- Kremp, M. (2014). Durchbruch bei Künstlicher Intelligenz: Der unheimlich menschliche Eugene Goostmann. *Spiegel Online Netzwelt*, 09.06.2014. Verfügbar unter <http://www.spiegel.de/netzwelt/gadgets/eugene-goostman-computer-besteht-erstmals-turing-test-a-974131.html>
- Kriz, J. (2016). *Systemtheorie für Coaches. Einführung und kritische Diskussion*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13281-1>
- Kromrey, H. (1998). *Empirische Sozialforschung: Modelle und Methoden der Datenerhebung und Datenauswertung* (8. Aufl.). Opladen: Leske + Budrich.
- Kubowitsch, K. (1995). *Power Coaching. Wie Sie sich besser vermarkten und mehr Einfluß im Unternehmen gewinnen*. Wiesbaden: Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-84683-9>
- Kuchen, C., & Pedrun, P. (2006). *Welche Kompetenzen braucht ein Coach? Das ideale Kompetenzprofil aus Sicht von Coaches* (2. Studienarbeit). Zürich: Hochschule für Angewandte Psychologie. Verfügbar unter [http://docplayer.org/storage/27/12141574/1473464286/ZhvdaBi3CruGM\\_Y9ckSiDQ/12141574.pdf](http://docplayer.org/storage/27/12141574/1473464286/ZhvdaBi3CruGM_Y9ckSiDQ/12141574.pdf)
- Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz.
- Kübler, F. Krauter, J. & Krauß, U. (2014). *Business-Coaching Toolset* (3. Aufl.). Berlin: Pro BUSINESS.
- Künzli, H. (2005). Wirksamkeitsforschung im Führungskräfte-Coaching. *OSC Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 12(3), 231–244. <https://doi.org/10.1007/s11613-005-0109-3>
- Künzli, H. (2009). Wirksamkeitsforschung im Führungskräfte-Coaching. *OSC Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 16(1), 4–18. <https://doi.org/10.1007/s11613-009-0116-x>
- Kuhlmann, T. (1989). Coaching. Persönliche Beratung bei strukturellen Veränderungen und Führungskräfteförderung. *Personalführung*, 6, 592–597.
- Lammers, W. (2009). Was muss ein Coach können? - Coaching-Ausbildung als Herausforderung. In L. Dahinden, T. Freitag & F. Schellenberg (Hrsg.), *Mythos Coaching: Was bringt's? Wie funktioniert es?* (S. 158–165). Zürich: Orell Fuessli.
- Lamnek, S. (1989). *Qualitative Sozialforschung. Band 2. Methoden und Techniken*. München: PVU.
- Laske, O. E. (2006). From coach training to coach education: teaching coaching within a comprehensively evidence-based framework. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 4(1), 45–57. Retrieved from <http://ijebcm.brookes.ac.uk/documents/vol04issue1-paper-05.pdf>
- Lee, R. J. & Frisch, M. H. (2015). Legacy reflections: Ten lessons about becoming an executive coach. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 67(1), 3–16.
- Leggett, R. & James, J. (2016). Exploring the Benefits of a Coach Development Process ... on the Coach. *International Journal of HRD Practice, Policy and Research*, 1(2), 55–65. Retrieved from <http://www.ijhrdppr.com/wp-content/uploads/2016/11/IJHRDPPR-Vol-1-No-2-1.116-Leggett-and-James.pdf>
- Lemmer, R. (1988). Coaching: Ein Hofnarr für den Chef. *Wirtschaftswoche*, 16, 64–66.
- Lienert, G. A. & Raatz, U. (1998). *Testaufbau und Testanalyse* (6. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Limmer, A. & Schütz, A. (2017). Resilienz – Modewelle oder Paradigmenwechsel in Prävention und Coaching? In S. Greif, H. Möller & W. Scholl (Hrsg.), *Handbuch Schlüsselkonzepte im Coaching*. Berlin: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-45119-9>

- Lindart, M. (2015). *Was macht Coaching wirksam? Eine qualitative Studie zu Wirkfaktoren in Coachingprozessen am Beispiel des hypnosystemischen Ansatzes auf Grundlage einer systematischen Übersicht*. Inaugural-Dissertation, Westfälische Wilhelms-Universität Münster.
- Lindart, Marc (2016). *Was Coaching wirksam macht: Wirkfaktoren von Coachingprozessen im Fokus*. Berlin: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-11761-0>
- Lippitt, G. L. & Lippitt, R. (1978) *The consulting process in action*. La Jolla, CA: University Associates.
- Litfin, T., Teichmann, M.-H. & Clement, M. (2000). Beurteilung der Güte von explorativen Faktorenanalysen im Marketing. In *Wirtschaftswissenschaftliches Studium = WiSt; Zeitschrift für Studium und Forschung*, 29, 283–286.
- Lippmann, E. (2013). *Coaching. Angewandte Psychologie für die Beratungspraxis* (3. Aufl.). Berlin: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-35921-7>
- Lippmann, E. (2015). Was macht einen Coach zum Coach? Weiterbildung und Qualifizierung. *Coaching | Theorie & Praxis*, 1(1), 51–60. <https://doi.org/10.1365/s40896-015-0008-3>
- Lippmann, E. (2016). Was macht einen Coach zum Coach? Weiterbildung und Qualifizierung. In C. Triebel, J. Heller, B. Hauser & A. Koch (Hrsg.), *Qualität im Coaching: Denkanstöße und neue Ansätze: Wie Coaching mehr Wirkung und Klientenzufriedenheit bringt* (S. 11–19). Berlin: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-49058-7>
- Locke, E. A. & Latham, G. P. (1984). *Goal Setting: A Motivational Technique that Works*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Loebbert, M. (2011). *Inner Game Coaching: Warum Erfahrungen der beste Lehrmeister sind*. Rezension von Dr. Michael Loebbert. Verfügbar unter <https://www.coaching-report.de/literatur/rezensionen/rezension-details/inner-game-coaching-warum-erfahrungen-der-beste-lehrmeister-sind.html>
- Loebbert, M. (2013). *Professional Coaching: Konzepte, Instrumente, Anwendungsfelder*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Loebbert, M. (2017). *Coaching Theorie: Eine Einführung* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13944-5>
- Looss, W. (1986). Partner in dünner Luft. *Manager Magazin*, 8, 136–140.
- Looss, W. (1991). *Coaching für Manager. Problembewältigung unter vier Augen*. Landsberg/Lech: Verlag Moderne Industrie.
- Looss, W. & Rauen, C. (2005). Einzel-Coaching – Das Konzept einer komplexen Beratungsbeziehung. In C. Rauen (Hrsg.), *Handbuch Coaching* (S. 155–182). Göttingen: Hogrefe.
- Looss, W. (2006). *Unter vier Augen: Coaching für Manager*. Bergisch Gladbach: EHP.
- Louis, D., & Fatien Diochon, P. (2014). Educating Coaches to Power Dynamics: Managing Multiple Agendas Within the Triangular Relationship. *Journal of Psychological Issues in Organizational Culture*, 5(2), 31–47. <https://doi.org/10.1002/jpoc.21140>
- Ludwig, K. (2004) *Der Kundennutzen unterschiedlicher Coaching-Konzepte für die Teilnehmer verschiedener Ausbildungen zum Coach*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, AKAD-Fachhochschule Stuttgart.
- Mäthner, E. & Jansen, A. (2003). *Wirksamkeit und Qualität im Coaching. Coaching aus der Perspektive von Coaches und Klienten*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Humboldt-Universität zu Berlin.
- Mäthner, E., Jansen, A. & Bachmann, T. (2005). Wirksamkeit und Wirkfaktoren von Coaching. In C. Rauen (Hrsg.), *Handbuch Coaching* (3. Aufl., S. 55–75). Göttingen: Hogrefe.
- Mahlmann, Regina (2002). Schattentage. *managerSeminare*, 53(2), 71–80.
- Mannhardt, S. M. & de Haan, E. (2017). Coaching-Beziehung. In S. Greif, H. Möller & W. Scholl (Hrsg.), *Handbuch Schlüsselkonzepte im Coaching*. Berlin: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-45119-9>
- Maritz, J. E. (2010). *A Psycho-Educational Programme for Business Team Coaches: Facilitating the Mental Health of Managers*. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing.
- Maritz, J. E. (2013). Taming the wild west of business coaching training: an emerging conceptual framework. *Acta Commercii*, 13(1), 1–11. Retrieved from [http://scholar.ufs.ac.za:8080/xmlui/bitstream/handle/11660/2916/academ\\_v43\\_n4\\_a7.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://scholar.ufs.ac.za:8080/xmlui/bitstream/handle/11660/2916/academ_v43_n4_a7.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Maritz, J. E., Poggenpoel, M. & Myburg, C. (2011). Exploring teaching strategies for training programmes in business coaching. *Acta Academica*, 43(4), 152–180. Retrieved from <https://www.actacommercii.co.za/index.php/acta/rt/printerFriendly/174/199>
- Martens-Schmid, K. (2007). Coaching von Frauen – Coaching von Männern. *PiD – Psychotherapie im Dialog*, 03(8), September 2007, 252–256.
- Martens-Schmid, K. (2016). *Wo Coaching zu Hause ist: Beratungsräume und ihre Gestaltung im kulturell-gesellschaftlichen Kontext mit Fotografien von Olaf Pascheit*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19000-6>
- Mavor, P., Sadler-Smith, E., & Gray, D. E. (2010). Teaching and learning intuition: Some implications for HRD and coaching practice. *Journal of European Industrial Training*, 34(8/9), 822–838. <https://doi.org/10.1108/03090591011080995>
- Mayring, P. (1990). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (2. Aufl.). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Mayring, P. (1993). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (4. Aufl.). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Mayring, P. (1997). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (6. Aufl.). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Mayring, P. (2000). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (7. Aufl.). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (8. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim: Beltz.

- Meier, R. & Janßen, A. (2011). *Coachausbildung – ein strategisches Curriculum* (2. Aufl.). Sternenfels: Verlag Wissenschaft & Praxis.
- Merz, C., & Frey, A. (2011). *Empirisch fundiertes Kompetenzmodell für den Bereich des Führungskräftecoachings*. Aachen: Shaker Verlag.
- Methner, H. (2007). Aus-, Fort- und Weiterbildung. In T. Pfeifer & R. Schmitt (Hrsg.), *Masing Handbuch Qualitätsmanagement* (5. Aufl., S. 1009–1018). München: Hanser.
- Meusers, R. (2015). Künstliche Intelligenz: In drei Tagen zum Internationalen Schachmeister. *Spiegel Online*, 17.09.2015. Verfügbar unter <http://www.spiegel.de/netzwelt/web/kuenstliche-intelligenz-computer-lernt-in-72-stunden-schach-a-1053338.html>
- Michel, A., Merz, C., Frey, A. & Sonntag, K. (2014). Was zeichnet einen kompetenten Coach im HR-Management aus? Entwicklung eines Kompetenzmodells für Führungskräftecoaching. *OSC Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 21(4), 431–447. <https://doi.org/10.1007/s11613-014-0391-z>
- Michel, L. & Conrad, W. (1982). Testtheoretische Grundlagen psychometrischer Tests. In K.-J. Groffmann & L. Michel (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie* (S. 19–70). Göttingen: Hogrefe.
- Middendorf, J. (2011). Coaching-Umfrage Deutschland 2010. Verfügbar unter <http://www.coaching-umfrage.de/PDF/Ergeb%20Coaching-Umfrage%202010.pdf>
- Middendorf, J. (2012). Coaching-Umfrage Deutschland 2011. Verfügbar unter <http://www.coaching-umfrage.de/PDF/Ergeb%20Coaching-Umfrage%202011.pdf>
- Middendorf, J. (2013). Coaching-Umfrage Deutschland 2012. Verfügbar unter <http://www.coaching-umfrage.de/PDF/Ergeb%20Coaching-Umfrage%202012.pdf>
- Middendorf, J. (2014). 12. Coaching-Umfrage Deutschland. Verfügbar unter <http://www.coaching-umfrage.de/PDF/Ergeb%20Coaching-Umfrage%202013.pdf>
- Middendorf, J. (2015). 13. Coaching-Umfrage Deutschland 2014/2015. Verfügbar unter <http://www.coaching-umfrage.de/PDF/Ergeb%20Coaching-Umfrage%202014.pdf>
- Mindel, A. (2003). Das Geschäft mit dem Erfolg. Wie dubiose Geschäftemacher auf dem Weiterbildungsmarkt mit Trainern, Beratern und Coaches ihr Unwesen treiben. *OSC Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 10(1), 88–92. <https://doi.org/10.1007/s11613-003-0010-x>
- Möller, H. & Drexler, A. (2008). Ausbildungsforschung: Berufliche Kompetenzentwicklung jenseits subjektiver Meinungsbekundungen. In H. Krall, E. Mikula & W. Jansche (Hrsg.), *Supervision und Coaching. Praxisforschung und Beratung im Sozial- und Bildungsbereich* (S. 53–66). Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91190-8>
- Möller, H., & Drexler, A. (2011). Bildungscontrolling in der Coachingausbildung. In M. Stephan & P. Gross (Hrsg.), *Organisation und Marketing von Coaching: Aktueller Stand in Forschung und Praxis* (S. 116–136). Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92821-0>
- Möller, H. & Drexler, A. (2012). Bildungscontrolling: das Innsbrucker Modell zur Evaluation von Coachingausbildungen. In G. Niedermair (Hrsg.), *Kompetenzen entwickeln, messen und bewerten* (S. 555–562). Linz: Tauner.
- Möller, H. & Hellebrandt, M. (2015). Coaching-Weiterbildung: Jenseits der Wissenschaft? *Wirtschaftspsychologie aktuell*, 3, 9–12.
- Möller, H. & Hellebrand, M. (2016). Wie wissenschaftlich fundiert sind Coaching-Weiterbildungen? *OSC Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 23(1), 90–104. <https://doi.org/10.1007/s11613-016-0445-5>
- Möller, H., Kotte, S. & Liebelt, A. (2011). „Denn sie wissen (oft) nicht, was sie tun.“ Sechs Thesen zu einer guten Coachingausbildung. *Wirtschaftspsychologie aktuell*, 3, 25–30.
- Moor, J. H. (Ed). (2003). *The Turing Test: The Elusive Standard of Artificial Intelligence*. Berlin: Springer Science & Business Media. <https://doi.org/10.1007/978-94-010-0105-2>
- Moosbrugger H. & Hartig, J. (2003). Klassische Testtheorie. In K. D. Kubinger & R. S. Jäger (Hrsg.), *Schlüsselbegriffe der Psychologischen Diagnostik* (S. 408–415). Weinheim: Beltz.
- Moosbrugger H. & Kevala, A. (2007). *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion*. Berlin: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-20072-4>
- Müller, J. (2006). *Coaching, Biografie und Interaktion. Eine qualitative Studie zum Coach in Ausbildung*. Opladen: Budrich.
- Mukherjee, S. (2012). Does coaching transform coaches? A case study of internal coaching. *International Journal of Evidence Based Coaching & Mentoring*, 10(2), 76–87. Retrieved from <http://ijebcm.brookes.ac.uk/documents/vol10issue2-paper-06.pdf>
- Mulaik, S. A., James, L. R., Van Alstine, J., Bennet, N., Lind, S. & Stilwell, C. D. (1989). Evaluation of Goodness-of-Fit Indices for Structural Equation Models. *Psychological Bulletin*, 105(3), 430–445.
- Mummendey, H. D. & Grau, I. (2008). *Die Fragebogen-Methode: Grundlagen und Anwendung in Persönlichkeits-, Einstellungs- und Selbstkonzeptforschung* (5. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Nazarkiewicz, K. & Krämer, G. (2012). *Handbuch Interkulturelles Coaching: Konzepte, Methoden, Kompetenzen kulturreflexiver Begleitung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Neenan, M. & Palmer, S. (Eds.). (2012). *Cognitive Behavioural Coaching in Practice: An Evidence Based Approach (Essential Coaching Skills and Knowledge)*. London: Routledge.
- Nerdinger, F. W. (2017). Qualität der Dienstleistung ‚Coaching‘. In S. Greif, H. Möller & W. Scholl (Hrsg.), *Handbuch Schlüsselkonzepte im Coaching*. Berlin: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-45119-9>



- Neumann, M. A. (2005). *Eine Rekonstruktion von Inhaltsstrukturen einer ausgewählten Coaching-Ausbildung*. Diplomarbeit, Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg. Verfügbar unter [http://www.coaching-gutachten.de/download/diplomarbeit\\_neumann.pdf](http://www.coaching-gutachten.de/download/diplomarbeit_neumann.pdf)
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric Theory* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- O'Connell, B., Palmer, S. & Williams, H. (2013). *Solution Focused Coaching in Practice*. London: Routledge.
- O'Connell, B., Palmer, S. & Williams, H. (2014). *Lösungsorientiertes Coaching in der Praxis*. Paderborn: Junfermann.
- Offermanns, M. (2005). Braucht Coaching einen Coach? – Eine evaluative Pilotstudie. In C. Rauen (Hrsg.), *Handbuch Coaching* (S. 99–110). Göttingen: Hogrefe.
- Ostheider, D. (1998). *Coaching. Theoretische Grundlagen und praktischer Ansatz am Beispiel der CoachingAcademie Bielefeld*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Bielefeld.
- Page, N. & de Haan, E. (2016). Zeigt Führungskräfte-Coaching Wirkung? Und wenn ja, wie wirkt es? In R. Wegener, M. Loebbert & A. Fritze (Hrsg.), *Coaching und Gesellschaft: Forschung und Praxis im Dialog* (S. 129–144). Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-09636-6>
- Pältz, M. (2015). *Selbststeuerung von Führungskräften – Eine empirische Studie mit Implikationen für die Coachingpraxis*. Dissertation, Friedrich-Schiller-Universität Jena. Verfügbar unter <http://d-nb.info/1075492807/34>
- Palmer, S., & McDowall, A. (Eds.). (2010). *The Coaching Relationship: Putting People First*. London: Routledge.
- Palmer, S. & Whybrow, A. (Eds.). (2008). *Handbook of Coaching Psychology: A Guide for Practitioner*. London: Routledge.
- Pannewitz, A. (2012). *Das Geschlecht der Führung: Supervisorische Interaktion zwischen Tradition und Transformation*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Passmore, J. (2010). A grounded theory study of the coachee experience: The implications for training and practice in coaching psychology. *International Coaching Psychology Review*, 5(1), 48–62. Retrieved from <http://www.jonathanpassmore.com/resources/A%20grounded%20theory%20study%20of%20the%20coachee%20experience%20-%20The%20implications%20for%20training%20and%20practice%20in%20coaching%20psychology%202010.pdf>
- Passmore, J. (Ed.). (2017). *Excellence in Coaching: The Industry Guide* (3rd ed.). London: Kogan Page.
- Passmore, J. & Gibbes, C. (2007). The state of executive coaching research: What does the current literature tell us and what's next for coaching research? *International Coaching Psychology Review*, 2(2), 116–128. Retrieved from <http://www.jonathanpassmore.com/resources/The%20state%20of%20executive%20coaching%20research%202007.pdf>
- Passmore, J., Peterson, D. B. & Freire, T. (Eds.). (2013). *The Wiley-Blackwell Handbook of the Psychology of Coaching and Mentoring*. Oxford: Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118326459>
- Peter, S. I. (1997). *Kundenbindung als Marketingziel: Identifikation und Analyse zentraler Determinanten*. Wiesbaden: Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-01199-6>
- Pepperberg, I. M. (2009). *Alex und ich: Die einzigartige Freundschaft zwischen einer Harvard-Forscherin und dem schlauesten Vogel der Welt*. München: mvg.
- Pixner, S. (2014). *Evaluation einer Gesundheitspräventionsmaßnahme für baden-württembergische Lehrkräfte (Lehrergesundheitsprojekt) gemäß dem „Lehrer/innen-Coaching nach dem Freiburger Modell“ in zwei Darbietungsmodi*. Dissertation, Universität Potsdam. Verfügbar unter [https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/files/7799/pixner\\_diss.pdf](https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/files/7799/pixner_diss.pdf)
- Potter, P. M. (2017). *Becoming a Coach: The Transformative Learning and Hierarchical Development of Coaching Students*. Retrieved from [https://www.researchgate.net/profile/Penny\\_Potter3/publication/305221110\\_Becoming\\_a\\_Coach\\_The\\_Transformative\\_Learning\\_and\\_Hierarchical\\_Development\\_of\\_Coaching\\_Students/links/578bdc6308ae59aa667c4b0b.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Penny_Potter3/publication/305221110_Becoming_a_Coach_The_Transformative_Learning_and_Hierarchical_Development_of_Coaching_Students/links/578bdc6308ae59aa667c4b0b.pdf)
- Qualitätsring Coaching und Beratung e. V. (2012). *Richtlinien zur Zertifizierung von Fort- und Weiterbildungen im QRC*. Version vom Juni 2012. Verfügbar unter [http://qrc-verband.de/images/pdf/NEU\\_Richtlinien-zur-Zertifizierung-von-Fort-und-Weiterbildung-im-QRC.pdf](http://qrc-verband.de/images/pdf/NEU_Richtlinien-zur-Zertifizierung-von-Fort-und-Weiterbildung-im-QRC.pdf)
- Radatz, S. (2000). *Beratung ohne Ratschlag. Systemisches Coaching für Führungskräfte und BeraterInnen*. Wien: Institut für systemisches Coaching und Training.
- Rat für deutsche Rechtschreibung (2011). *Regeln und Wörterverzeichnis. Entsprechend den Empfehlungen des Rats für deutsche Rechtschreibung*. Verfügbar unter <http://rechtschreibrat.ids-mannheim.de/download/regeln2006.pdf>
- Rauen, C. (1999). *Coaching. Innovative Konzepte im Vergleich*. Göttingen: Hogrefe.
- Rauen, C. (Hrsg.) (2000). *Handbuch Coaching*. Göttingen: Hogrefe.
- Rauen, C. (2002). Sammelrezension: Coaching. *OSC Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 9(3), 295–298.
- Rauen, C. (2003a). *Coaching. Innovative Konzepte im Vergleich* (3. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Rauen, C. (2003b). *Coaching*. Göttingen: Hogrefe.
- Rauen, C. (2003c). Empirische Studie zu Erfolgsfaktoren von Einzel-Coaching. *Coaching-Newsletter*, Jg. 3, September 2003. Verfügbar unter <http://www.coaching-newsletter.de/archiv/2003/2003-09.html>
- Rauen, C. (Hrsg.) (2004a). *Coaching-Tools. Erfahrene Coaches präsentieren 60 Interventionstechniken aus ihrer Coaching-Praxis*. Bonn: managerSeminare.
- Rauen, C. (2004b). Anforderungen an ein Coaching-Konzept. *Coaching-Newsletter*, Jg. 4, April 2004. Verfügbar unter <http://www.coaching-newsletter.de/archiv/2004/2004-04.html>
- Rauen, C. (2004c). Grundwerte im Coaching. *Coaching-Newsletter*, Jg. 4, Juni 2004. Verfügbar unter <http://www.coaching-newsletter.de/archiv/2004/2004-06.html>

- www.coaching-newsletter.de/archiv/2004/2004\_06.htm.
- Rauen, C. (2005a). Das passende Coaching-Angebot finden. *Coaching-Newsletter*, Jg. 5, Januar 2005. Verfügbar unter <http://www.coaching-newsletter.de/archiv/2005/2005-01.html>
- Rauen, C. (Hrsg.) (2005b). *Handbuch Coaching*. (3., erw. u. aktual. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Rauen, C. (2006). Was kommt nach dem Hype? Marktanalyse Coach-Ausbildungen. *managerSeminare*, 104(11), 59–63.
- Rauen, C. (2007a). Märchen, Mythen, Meinungen. Boom-Branche Coaching. *managerSeminare*, 106(1), 50–55.
- Rauen, C. (Hrsg.) (2007b). *Coaching-Tools II. Erfolgreiche Coaches präsentieren Interventionstechniken aus ihrer Coaching-Praxis*. Bonn: managerSeminare.
- Rauen, C. (2007c). Das Coaching-Index-Qualitätsmodell. *Coaching-Newsletter*, Jg. 7, September 2007. Verfügbar unter [http://www.coaching-newsletter.de/archiv/2007/2007\\_09.htm](http://www.coaching-newsletter.de/archiv/2007/2007_09.htm)
- Rauen, C. (2007d). Qualitätsvergleich von Coaching-Ausbildungen: Ein Tool für Transparenz. *managerSeminare*, 112(7), Beilage, 4–9.
- Rauen, C. (2007e). Woran sich Ausbilder messen müssen. Qualitätsskalen. *managerSeminare*, 112(7), Beilage, 10–13.
- Rauen, C. (2007f). Qualität von Coaching-Weiterbildungen. Entwicklung eines Qualitätsmessverfahrens. In F. Strikker (Hrsg.), *Coaching im 21. Jahrhundert. Kritische Bilanz und zukünftige Herausforderungen in Wissenschaft und Praxis* (S. 28–39). Augsburg: Ziel.
- Rauen, C. (2007g). Coaching. In H. Schuler & Kh. Sonntag (Hrsg.), *Handbuch der Arbeits- und Organisationspsychologie* (S. 388–394). Göttingen: Hogrefe.
- Rauen, C. (2008). *Coaching* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Rauen, C. (2009). Coaching von Mitarbeitern und Führungskräften. In L. v. Rosenstiel, E. Regnet & M. Domsch (Hrsg.), *Führung von Mitarbeitern* (6. Aufl., S. 237–248). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Rauen, C. (2012). *Coaching-Tools III. Erfolgreiche Coaches präsentieren 55 Interventionstechniken aus ihrer Coaching-Praxis*. Bonn: managerSeminare.
- Rauen, C. (2014a). *Coaching* (3., erw. u. aktual. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Rauen, C. (2014b). Coaching von Mitarbeitern und Führungskräften. In L. v. Rosenstiel, E. Regnet & M. Domsch (Hrsg.), *Führung von Mitarbeitern: Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement* (7. Aufl., S. 248–259). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Rauen, C. & Eversmann, J. (2014). Coaching. In H. Schuler & U. P. Kanning (Hrsg.), *Lehrbuch der Personalpsychologie* (3. Aufl., S. 563–606). Göttingen: Hogrefe.
- Rauen, C. & Steinhübel, A. (2001). *Das COACH-Modell*. Verfügbar unter [http://www.coaching-magazin.de/artikel/rauen\\_steinhuebel\\_-\\_coach-modell.doc](http://www.coaching-magazin.de/artikel/rauen_steinhuebel_-_coach-modell.doc)
- Rauen, C. & Steinhübel, A. (2005a). *Anforderungen an die Struktur und Didaktik einer Coaching-Ausbildung*. Verfügbar unter [http://www.rauen.de/fileadmin/user\\_upload/infotext-stukur-und-didaktik-coaching-ausbildung.pdf](http://www.rauen.de/fileadmin/user_upload/infotext-stukur-und-didaktik-coaching-ausbildung.pdf)
- Rauen, C. & Steinhübel, A. (2005b). *Anleitung zur Auswahl der passenden Coaching-Ausbildung*. Verfügbar unter [http://www.rauen.de/fileadmin/user\\_upload/infotext-auswahl-coaching-ausbildung.pdf](http://www.rauen.de/fileadmin/user_upload/infotext-auswahl-coaching-ausbildung.pdf)
- Rauen, C. & Steinhübel, A. (2005c). Coaching-Weiterbildungen. In C. Rauen (Hrsg.), *Handbuch Coaching* (S. 289–310). Göttingen: Hogrefe.
- Rauen, C., Strehlau, A. & Ubben, M. (2009). Eine integrative Theorie über die grundlegenden Wirkzusammenhänge im Coaching. In B. Birgmeier (Hrsg.), *Coachingwissen: Denn sie wissen nicht, was sie tun?* Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91766-5>
- Reimer, M., Schüler, P. & Ströhm, W. (1999). Qualitätssicherung in der Verhaltenstherapie-Ausbildung. In A.-R. Laireiter & H. Vogel (Hrsg.), *Qualitätssicherung in der Psychotherapie und psychosozialen Versorgung* (S. 621–645). Tübingen: dgvt.
- Reyer, T. (2016). Beratungsdschungel? Beratung, Coaching, Therapie, Supervision und mehr Differenzierung von Arbeitsformaten der Prozessberatung. *OSC Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 23(4), 463–473. <https://doi.org/10.1007/s11613-016-0478-9>
- Ricker, R. (2008). *Entwicklung eines Evaluationsfragebogens für Einzelcoaching an der Führungsakademie Baden-Württemberg*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Fachhochschule Ludwigsburg.
- Robbins, M. M., Boesch, C. & Schweikart, E. (2012). *Menschenaffen: Begegnung mit unseren nächsten Verwandten*. Stuttgart: Hirzel.
- Rost, D.H. & Hoberg, K. (1997). Itempositionsveränderungen in Persönlichkeitsfragebogen: Methodischer Kunstfehler oder tolerierbare Praxis? *Diagnostica*, 43, 97–112.
- Rossiter, J. R. (2002). The C-OAR-SE procedure for scale development in marketing. *International Journal of Research in Marketing*, 19, 305–335. [https://doi.org/10.1016/S0167-8116\(02\)00097-6](https://doi.org/10.1016/S0167-8116(02)00097-6)
- Roth, W. L., Brüning, M. & Edler, J. (1995). Coaching – Reflexionen und empirische Daten zu einem neuen Personalentwicklungsinstrument. In F.-W. Wilker (Hrsg.), *Supervision und Coaching: Aus der Praxis für die Praxis* (S. 201–224). Bonn: DPV.
- Roundtable der Coachingverbände (2015). *Profession: Coach. Ein Commitment des Roundtable der Coachingverbände*. Verfügbar unter <http://www.roundtable-coaching.eu/wp-content/uploads/2015/03/RTC-Profession-Coach-2015-03-19-Positionspapier.pdf>
- Rubin, D. B. (1976). Inference and missing data. *Biometrika*, 63(3), 581–592. Retrieved from <http://www.stat.cmu.edu/~fienberg/Statistics36-756/Rubin-Biometrika-1976.pdf>

- Rückerl, T. (2015). *Das grosse Praxis-Handbuch Business Coaching: Die wirkungsvollsten Werkzeuge für Profis* (2. Aufl.). Weinheim: Wiley-VCH.
- Rückle, H. (1992). *Coaching*. Düsseldorf: Econ.
- Rückle, H. (2000). *Coaching. So spornen Manager sich und andere zu Spitzenleistungen an*. Landsberg/Lech: Verlag Moderne Industrie.
- Runde, B. (2003). *S-C-Eval – ein Instrument zur summativen Evaluation von Coaching-Prozessen*. Bissendorf: Methodos.
- Runde, B. (2004). Der Fragebogen S-C-Eval. In C. Rauen (Hrsg.), *Coaching-Tools* (S. 337–342). Bonn: managerSeminare.
- Runde, B. & Bastians, F. (2003). *Internes Coaching bei der Polizei in NRW – eine multimethodale Evaluationsstudie*. Beitrag zum Coaching-Kongress 04.–05.03.2005, Frankfurt/M.
- Ryba, A., Pauw, D., Ginati, D. & Rietmann, S. (Hrsg.) (2014a). *Professionell coachen. Das Methodenbuch: Erfahrungswissen und Interventionstechniken von 50 Coachingexperten*. Weinheim: Beltz.
- Ryba, A., Pauw, D., Ginati, D. & Rietmann, S. (Hrsg.) (2014b). *Professionell coachen – konkret. Das Fall- und Reflexionsbuch: Vom Erfahrungswissen zur Handlungskompetenz*. Weinheim: Beltz.
- Sannamari, L. (2008). *Self-development in business coach training. Case study: Certified Progress Coach®*. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.597.6443&rep=rep1&type=pdf>
- Schallner, A.-K. & Uhlendahl, T. (2012). *Auswirkungen der Coaching-Weiterbildung an der Führungsakademie Baden-Württemberg auf die berufliche Tätigkeit der Absolventen. Fragebogenentwicklung und Transferevaluation*. Abschlussarbeit des Lehrgangs Business-Coach an der Führungsakademie Baden-Württemberg. Verfügbar unter <https://www.freidok.uni-freiburg.de/fedora/objects/freidok:9362/datastreams/FILE1/content>
- Schein, E. H. (2000). *Prozessberatung für die Organisation der Zukunft. Der Aufbau einer helfenden Beziehung*. Köln: EHP.
- Schermuly, C. C. (2014). Negative effects of coaching for coaches. *International Coaching Psychology Review*, 9, 165–180. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/284033252\\_Negative\\_effects\\_of\\_coaching\\_for\\_coaches\\_-\\_An\\_explorative\\_study](https://www.researchgate.net/publication/284033252_Negative_effects_of_coaching_for_coaches_-_An_explorative_study)
- Schermuly, C. C. (2015). Und wer coacht die Coaches? Negative Effekte von Business-Coachings für den Coach. *Coaching-Magazin*, 1, 46–50.
- Schermuly, C. C. & Bohnhardt, F. A. (2014). Und wer coacht die Coaches? Negative Effekte von Business-Coachings für den Coach. *OSC Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 21(1), 55–69. <https://doi.org/10.1007/s11613-014-0355-3>
- Schermuly, C. C., Schröder, T., Nachtwei, J., Kauffeld, S. & Gläs, K. (2012). Die Zukunft der Personalentwicklung. Eine Delphi-Studie. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 56, 111–122. <https://doi.org/10.1026/0932-4089/a000078>
- Schermuly, C. C., Schermuly-Haupt, M.-L., Schölmerich, F. & Rauterberg, H. (2014). Zu Risiken und Nebenwirkungen lesen Sie ... – Negative Effekte von Coaching. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 58, 17–33. <https://doi.org/10.1026/0932-4089/a000129>
- Schiede, C. (2004). *Wettbewerbs- und Branchen-Struktur-Analyse. Der Coachingmarkt im deutschsprachigen Raum*. Verfügbar unter [http://www.coaching-magazin.de/artikel/schiede\\_christian\\_-\\_wettbewerbs-branchenstrukturanalyse.pdf](http://www.coaching-magazin.de/artikel/schiede_christian_-_wettbewerbs-branchenstrukturanalyse.pdf)
- Schiessler, B. (2010). *Coaching als Maßnahme der Personalentwicklung. Aktuelle Praxis, Analyse und wissenschaftlicher Ansatz für eine einheitliche Coachingmethodik*. Wiesbaden: VS Research. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92389-5>
- Schlieper-Damrich, R. (2013). *Krisencoaching: Den Brüchen im Leben kraftvoll trotzen*. Bonn: managerSeminare.
- Schlößer, T. (2016). Wale und Delfine. Sozialverhalten und Intelligenz. *Planet-Wissen.de*, 17.08.2016. Verfügbar unter: [http://www.planet-wissen.de/natur/tiere\\_im\\_wasser/wale\\_und\\_delfine/pwiesozialverhaltenundintelligenz100.html](http://www.planet-wissen.de/natur/tiere_im_wasser/wale_und_delfine/pwiesozialverhaltenundintelligenz100.html)
- Schmidbauer, W. (1992). *Hilflose Helfer: Über die seelische Problematik der helfenden Berufe*. Reinbek: Rowohlt.
- Schmidt, F. & Thamm, A. (2008). *Wirkungen und Wirkfaktoren im Coaching – Verringerung von Prokrastination und Optimierung des Lernverhaltens*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Osnabrück.
- Schmidt, G. (1995). *Business Coaching: Mehr Erfolg als Mensch und Macher*. Wiesbaden: Gabler.
- Schmidt, T. (2003). *Coaching. Eine Empirische Studie zu Erfolgsfaktoren bei Einzel-Coaching*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Technische Universität Berlin. Verfügbar unter [http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/tanja\\_schmidt\\_diplomarbeit\\_coachingerfolgsfaktoren.pdf](http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/tanja_schmidt_diplomarbeit_coachingerfolgsfaktoren.pdf)
- Schmidt, T. & Keil, J.-G. (2004). Erfolgsfaktoren beim Einzel-Coaching. Ein Screening der Coachinglandschaft aus Sicht von Coachingnehmern. *OSC Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 11(3), 239–252. <https://doi.org/10.1007/s11613-004-0025-y>
- Schmidt-Lellek, C. (2006). *Ressourcen der helfenden Beziehung. Modelle dialogischer Praxis und ihre Deformationen*. Bergisch-Gladbach: EHP.
- Schmidt-Lellek, C. (2009). Vier Dimensionen des Tätigseins. Ein heuristisches Modell zur Work-Life-Balance. In A. Schreyögg & C. Schmidt-Lellek (Hrsg.), *Praxeologie des Coaching* (S. 157–168). Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91825-9>
- Schmolmüller, C. (2009). *Coaching. Ein Rahmenkonzept zur Curriculumgestaltung einer qualitativ hochwertigen Coaching-Ausbildung*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Johannes Kepler Universität Linz.
- Schmolmüller, C. (2012). *Berufsbild Coach: Hilfestellungen und Tipps zur Ausbildung und Curriculumgestaltung*. Hamburg: Diplomica.
- Schneck, C. (2017). *Coaching und Narzissmus: Psychologische Grundlagen und Praxishinweise für Management-Coaches und Berater*. Berlin: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-53946-0>

- Schönefeld, E. (2011). *Persönlichkeit und Passung in der dyadischen Coachingbeziehung zwischen Coach und Klient eines erfolgreichen Karriere-Coachings*. Unveröffentlichte Bachelorarbeit, Hochschule Harz.
- Schreyögg, A. (1994). *Supervision – Didaktik & Evaluation*. Paderborn: Junfermann.
- Schreyögg, A. (1995). *Coaching. Eine Einführung für Praxis und Ausbildung*. Frankfurt/M.: Campus.
- Schreyögg, A. (2002). *Konfliktcoaching*. Anleitung für den Coach. Frankfurt/M.: Campus.
- Schreyögg, A. (2003). *Coaching. Eine Einführung für Praxis und Ausbildung* (6. Aufl.). Frankfurt/M.: Campus.
- Schreyögg, A. (2004). *Supervision: Ein integratives Modell Lehrbuch zu Theorie und Praxis* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90012-4>
- Schreyögg, A. (2005). *Coaching von Doppelspitzen*. Anleitung für den Coach. Frankfurt/M.: Campus.
- Schreyögg, A. (2009). Die Wissensstruktur von Coaching. In B. Birgmeier (Hrsg.), *Coachingwissen. Denn Sie wissen nicht, was sie tun?* (S. 47–61). Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91766-5>
- Schreyögg, A. (2011). Möglichkeiten der Evaluation von Coaching. *OSC Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 18(1), 89–96. <https://doi.org/10.1007/s11613-010-0218-5>
- Schreyögg, A. (2012). *Coaching. Eine Einführung für Praxis und Ausbildung* (7. erw. Aufl.). Frankfurt/M.: Campus.
- Schreyögg, A. (2013). Coaching und/oder Supervision. Anmerkungen zur Präzisierung der beiden Beratungsformate. *OSC Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 20(2), 231–237. <https://doi.org/10.1007/s11613-013-0326-0>
- Schreyögg, A. & Schmidt-Lellek, C. (Hrsg.) (2015). *Die Professionalisierung von Coaching: Ein Lesebuch für den Coach*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-08172-0>
- Schriesheim, C.A., Kopelman, R.E. & Solomon, E. (1989). The Effect of Grouped versus Randomized Questionnaire on Scale Reliability and Validity: A Three-Study Investigation. *Educational and Psychological Measurement*, 49(3), 487–508.
- Schulte, T. (2013). *Der Weg zum professionellen Coach. Coaching für Fortgeschrittene*. Weinheim: Beltz.
- Schwertfeger, B. (2014). *Das Coaching-Siegel ist ein teures Muster ohne Wert*. Welt.de, 15.03.2014. Verfügbar unter <http://www.welt.de/wirtschaft/karriere/bildung/article125832508/Das-Coaching-Siegel-ist-ein-teures-Muster-ohne-Wert.html>
- Schwertl, W. (2009). *Business-Coaching: Der Coach als Mountain Guide und Hofnarr*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91777-1>
- Schwertl, W. (2013). Havarie in der Coaching-Ausbildung. *Coaching-Magazin*, 4, 44–46. Verfügbar unter <https://www.coaching-magazin.de/bad-practice/havarie-coaching-ausbildung>
- Seyda, S. & Werner, D. (2012). *IW-Weiterbildungserhebung 2011 – Gestiegenes Weiterbildungsvolumen bei konstanten Kosten*. Verfügbar unter [http://www.iwkoeln.de/\\_storage/asset/82402/storage/master/file/517205/download/TR-1-2012-seyda-werner.pdf](http://www.iwkoeln.de/_storage/asset/82402/storage/master/file/517205/download/TR-1-2012-seyda-werner.pdf)
- Seyda, S. & Werner, D. (2014). *IW-Weiterbildungserhebung 2014 – Höheres Engagement und mehr Investitionen in betriebliche Weiterbildung*. Verfügbar unter [http://www.iwkoeln.de/\\_storage/asset/201449/storage/master/file/5682200/download/IW-Studie-Betriebliche-Weiterbildung.pdf](http://www.iwkoeln.de/_storage/asset/201449/storage/master/file/5682200/download/IW-Studie-Betriebliche-Weiterbildung.pdf)
- Sonntag, K.-H. (2004). Personalentwicklung. In H. Schuler (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie* (S. 827–893). Göttingen: Hogrefe.
- Spaten, O. M. (2010). *Evidence-based coaching research – central empirical studies through 20 years (1990–2010)*. Aalborg: Aalborg University Press.
- Spaten, O. M. & Hansen, T. G. (2009). Should learning to coach be integrated in a graduate psychology programme? Denmark's first try. *The Coaching Psychologist*, 5(2), 104–109.
- Steele, C. & Arthur, J. (2012). Teaching coaching psychology to undergraduates - perceptions and experiences. *International Coaching Psychology Review*, 7(1), 6–13. Verfügbar unter <https://thethreeseas.com.au/wp-content/uploads/2017/02/Robspaper-2.pdf>
- Stein, M. (2006). *Der Weg zum Coach: Coaching-Kompetenz, Werdegänge, Erfolgskriterien*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Duisburg-Essen.
- Stein, M. (2013). *Der Weg zum Coach: Coaching-Kompetenz, Werdegänge, Erfolgskriterien*. Hamburg: Diplomica.
- Steinke, I. (2010). Modelle des Qualitätsmanagements im Coaching. *OSC Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 17(4), 415–438. <https://doi.org/10.1007/s11613-010-0212-y>
- Steinke, I. (2015). Kompetenzanforderungen an Coaches. In A. Schreyögg & C. Schmidt-Lellek (Hrsg.), *Die Professionalisierung von Coaching: Ein Lesebuch für den Coach* (S. 257–282). Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-08172-0>
- Steinle, C., Eichenberg, T. & Dietrich, M. C. (2009a). Empfehlungen zur kompetenzbasierten Auswahl von Coaches. Wie den ‚richtigen‘ Coach auswählen? *Personalführung*, 2, 60–67.
- Steinle, C., Eichenberg, T. & Dietrich, M. C. (2009b). Kompetenzen als Auswahlbasis von Coaches. Ergebnisse einer Literaturanalyse sowie einer explorativen Studie. *OSC Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 16(4), 413–433. <https://doi.org/10.1007/s11613-009-0162-4>
- Stephan, M. & Gross, P.-P. (2011). *Organisation und Marketing von Coaching*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92821-0>
- Stephan, M. & Gross, P.-P. (2013). *Coaching-Marktanalyse 2013*. Studie der Philipps-Universität Marburg.

- Stiftung Warentest (2008). *Qualitätsmanagement: Transparenz ist nicht in Sicht*. test.de, 05.09.2008. Verfügbar unter <https://www.test.de/filestore/o2007wbt019.pdf?path=/protected/e7/20/276cd7c7-64fc-4867-bbc4-c67502cf5597-protectedfile.pdf>
- Stiftung Warentest (2013a). *Coaching-Lehrgänge: Coachen will gelernt sein*. test.de, 26.09.2013. Verfügbar unter <https://www.test.de/Coaching-Lehrgaenge-Coachen-will-gelernt-sein-4604619-4604679/>
- Stiftung Warentest (2013b). *Coaching im beruflichen Kontext. Was eine gute Einstiegsqualifizierung bieten sollte*. test.de, 27.09.2013. Verfügbar unter [https://www.test.de/filestore/4605175\\_Coachingausbildung\\_09\\_2013neu.pdf?path=/protected/41/46/42eb9746-0a14-495e-97f5-6e7af18c3831-protectedfile.pdf](https://www.test.de/filestore/4605175_Coachingausbildung_09_2013neu.pdf?path=/protected/41/46/42eb9746-0a14-495e-97f5-6e7af18c3831-protectedfile.pdf)
- Stiftung Warentest (2014a). *Den richtigen Coach finden: Nicht nur die Chemie muss stimmen*. test.de, 30.04.2014. Verfügbar unter <https://www.test.de/Den-richtigen-Coach-finden-Nicht-nur-die-Chemie-muss-stimmen-4697530-0/>
- Stiftung Warentest (2014b). *Checkliste: Fragen, die Sie dem Kursanbieter vor der Buchung stellen sollten*. test.de, 17.09.2014. Verfügbar unter [https://www.test.de/filestore/4920693\\_checkliste\\_fragen\\_kursanbieter\\_interaktiv.pdf?path=/protected/63/bc/608143cd-acc2-4781-9961-d8bb36710ec0-protectedfile.pdf](https://www.test.de/filestore/4920693_checkliste_fragen_kursanbieter_interaktiv.pdf?path=/protected/63/bc/608143cd-acc2-4781-9961-d8bb36710ec0-protectedfile.pdf)
- Stiftung Warentest (2014c). *Leitfaden Weiterbildung: In vier Schritten zum passenden Kurs*. test.de, 17.09.2014. Verfügbar unter [https://www.test.de/filestore/4754794\\_Leitfaden\\_Kurse\\_finden.pdf?path=/protected/26/86/8a4dc5ed-a6dc-4177-b72a-87c564fedb46-protectedfile.pdf](https://www.test.de/filestore/4754794_Leitfaden_Kurse_finden.pdf?path=/protected/26/86/8a4dc5ed-a6dc-4177-b72a-87c564fedb46-protectedfile.pdf)
- Stiftung Warentest (2015). *Qualitätsmanagement in der Weiterbildung: Stehen Siegel für Qualität?* test.de, 12.10.2015. Verfügbar unter <https://www.test.de/Qualitaetsmanagement-in-der-Weiterbildung-Stehen-Siegel-fuer-Qualitaet-4911239-0/>
- Stober, D. & Grant, A. M. (Eds.). (2006). *Evidence-based coaching handbook*. New York: Wiley.
- Strikker, F. (2016). Coaching-Qualifizierungen. In R. Wegener, S. Deplazes, M. Hasenbein, H. Künzli, A. Ryter & B. Uebelhart (Hrsg), *Coaching als individuelle Antwort auf gesellschaftliche Entwicklungen* (S. 413–425). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-12854-8>
- Strikker, H., & Strikker, F. (2013). Coaching studieren? Akademisierung im Business-Coaching. *Coaching-Magazin*, 2, 36–41.
- Strotzka, H. (Hrsg.) (1978). *Psychotherapie: Grundlagen, Verfahren, Indikationen* (2. Aufl.). München: Urban & Schwarzenberg.
- Suddendorf, T. (2014). *Der Unterschied. Was den Mensch zum Menschen macht*. Berlin: Berlin-Verlag.
- Swiss Society for Coaching Psychology (SSCP) (2014). *Curriculum der postgradualen Coaching-Weiterbildung*. Version vom 25.02.2014. Verfügbar unter [http://www.sscp.ch/fileadmin/user\\_upload/documents/Verlinkungen/SSCP\\_Coaching\\_Curriculum\\_5.Version\\_2014.pdf](http://www.sscp.ch/fileadmin/user_upload/documents/Verlinkungen/SSCP_Coaching_Curriculum_5.Version_2014.pdf)
- Systemische Gesellschaft – Deutscher Verband für systemische Forschung, Therapie, Supervision und Beratung e. V. (2015). *Rahmenrichtlinien für die Zertifizierung der Weiterbildung „Systemisches Coaching“*. Version vom 30.07.2015. Verfügbar unter [https://systemische-gesellschaft.de/wp-content/uploads/2015/01/SG-RRL\\_Systemisches\\_Coaching.pdf](https://systemische-gesellschaft.de/wp-content/uploads/2015/01/SG-RRL_Systemisches_Coaching.pdf)
- Systemische Gesellschaft – Deutscher Verband für systemische Forschung, Therapie, Supervision und Beratung e. V. (2016a). *Übersicht: Systemische Aus- und Weiterbildungsangebote der Mitgliedsinstitute der Systemischen Gesellschaft e. V.* Version vom 04.05.2016. Verfügbar unter [https://systemische-gesellschaft.de/wp-content/uploads/2014/06/20140627\\_kurzuebsicht\\_syst-wb-angebote1.pdf](https://systemische-gesellschaft.de/wp-content/uploads/2014/06/20140627_kurzuebsicht_syst-wb-angebote1.pdf)
- Systemische Gesellschaft – Deutscher Verband für systemische Forschung, Therapie, Supervision und Beratung e. V. (2016b). *Zertifikat Systemisches Coaching (SG)*. Version vom 04.05.2016. Verfügbar unter <https://systemische-gesellschaft.de/weiterbildung/sg-zertifikat/systemisches-coaching/>
- Szabó, P. & Berg, I. K. (2006). *Kurz(zeit)coaching mit Langzeitwirkung*. Dortmund: Borgmann Media.
- The Executive Coaching Forum (TECF). (2015). *The Executive Coaching Handbook: Principles and Guidelines for a Successful Coaching Partnership*. (6th ed.). Retrieved from <http://www.ajocconnor.com/sites/default/files/Executive-Coaching-Handbook-2015.pdf>
- Theeboom, T., Beersma, B., & van Vianen, A. E. (2014). Does coaching work? A meta-analysis on the effects of coaching on individual level outcomes in an organizational context. *The Journal of Positive Psychology*, 9(1), 1–18. <https://doi.org/10.1080/17439760.2013.837499>
- Theis, F. & Bergstermann, A. (2014). Kompetenzerfassung in der berufsbegleitenden wissenschaftlichen Weiterbildung. *OSC Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 21(4), 419–430. <https://doi.org/10.1007/s11613-014-0389-6>
- Thöle, I. (2003). *Wirksamkeit im Rahmen von Coachingprozessen*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Justus-Liebig-Universität Gießen.
- Thurstone, L. L. (1947). *Multiple factor analysis*. Chicago: University of Chicago Press.
- Töpfer, V. (2013). Berufsziel Coach. So finden Sie die richtige Ausbildung. *Spiegel Online*, 04.12.2013. Verfügbar unter <http://www.spiegel.de/karriere/berufsleben/checkliste-der-stiftung-warentest-zu-coaching-lehrgaenge-a-929311.html>
- Tomuzia, D. J. A. (2012). *Eine Qualitätsbeurteilung von Coaching-Studien anhand wissenschaftlicher Grundlagen*. Dissertation, Helmut-Schmidt-Universität / Universität der Bundeswehr, Hamburg. Verfügbar unter [http://edoc.sub.uni-hamburg.de/hsu/volltexte/2013/3010/pdf/Diss\\_Tomuzia.pdf](http://edoc.sub.uni-hamburg.de/hsu/volltexte/2013/3010/pdf/Diss_Tomuzia.pdf)
- Tönhäuser, C. (2010). *Implementierung von Coaching als Instrument der Personalentwicklung in deutschen Großunternehmen*. Frankfurt: Lang.
- Trager, B. (2009). Selbstreflexion als Kernprozess im Coaching – Erforschung einer Behauptung. *Coaching-Magazin*, 1, 44–48.

- Triebel, C., Heller, J., Hauser, B. & Koch, A. (2016). *Qualität im Coaching: Denkanstöße und neue Ansätze: Wie Coaching mehr Wirkung und Klientenzufriedenheit bringt*. Berlin: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-49058-7>
- Tüchthüsen, K., Bando, H.-P. & Krüger, W. (2001). *Ganzheitliches Business-Coaching in der Praxis*. München: C. H. Beck.
- Ulrich, J. (1993). Persönlichkeits-Coaching: der Weg zur überzeugenden Führungskraft. *Management-Zeitschrift IO*, 10, 53–55.
- Verband Ganzheitliches Führungs- und Persönlichkeits-Coaching e. V. (2015). *Zertifizierung von Coach-Ausbildungen*. Verfügbar unter <http://verband-coaching.com/index.php/zertifizierung-als-coach/#coachausbildung>
- Viquerat, H. & Lohl, W. (2003). *Ausbildung, Weiterbildung und Fortbildung. Differenzierung der Begriffe und Bezeichnungen*. Verfügbar unter <http://www.bdp-klinische-psychologie.de/service/downloads/Begriffe-A-F-W.pdf>
- Vogelauer, W. (Hrsg.) (1998). *Coaching Praxis. Führungskräfte professionell begleiten, beraten, unterstützen*. Neuwied: Luchterhand.
- Vogelauer, W. (2000a). Die fünf Phasen des Entwicklungsprozesses. *Management & Training*, 4, 20–27.
- Vogelauer, W. (2000b). *Methoden-ABC im Coaching. Praktisches Handwerkszeug für den erfolgreichen Coach*. Neuwied: Luchterhand.
- Vogelauer, W. (2006). Coach the Coach: Weiter- und Fortbildung von Profis. In E. Lippmann (Hrsg.), *Angewandte Psychologie für die Beratungspraxis* (S. 233–242). Berlin: Springer. <https://doi.org/10.1007/3-540-28451-6>
- Vogelauer, W. (2007). *Trigon Coaching Befragung 2007*. Verfügbar unter [http://www.coaching.at/news/docs/11790\\_Trigon%20Coaching%20Befragung%202007.pdf](http://www.coaching.at/news/docs/11790_Trigon%20Coaching%20Befragung%202007.pdf)
- Voss, R. (2015). Berufserfahrene Mitarbeiter als Coaches und Trainer ausbilden. *Lernende Organisation*, 84(3/4), 40–44.
- Walther, P. (2002). Wer hat das Zeug zum Coach? Coaching-Ausbildungen. *managerSeminare*, 52(1), 54–61.
- Wanzel, C. (2010). *Handbuch der Entwicklung*. Norderstedt: BoD.
- Weber, C. & Preuß, A. (2006). *Potenzialorientiertes Coaching. Ein Praxishandbuch*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Webers, T. (2008). Normung "light" im Coaching. *Coaching-Report*, 28.07.2008. Verfügbar unter <http://www.coaching-report.de/news/detail/normung-light-im-coaching.html>
- Webers, T. (2010). Coaching-Norm. Australischer Vorstoß zu einer internationalen Norm. *Coaching-Report*, 09.03.2010. Verfügbar unter <http://www.coaching-report.de/news/detail/coaching-norm.html>
- Webers, T. (2012). The Hitchhiker's Guide To Coaching (for Young Professionals). In M. T. Thielsch & T. Brandenburg (Hrsg.), *Praxis der Wirtschaftspsychologie II. Themen und Fallbeispiele für Studium und Anwendung* (S. 131–144). Münster: VM.
- Webers, T. (2015). *Systemisches Coaching. Psychologische Grundlagen*. Berlin: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-08479-0>
- Webers, T. (2016). Kompetenzen zur Steuerung des Coaching-Prozesses. In C. Triebel, J. Heller, B. Hauser & A. Koch (Hrsg.), *Qualität im Coaching: Denkanstöße und neue Ansätze: Wie Coaching mehr Wirkung und Klientenzufriedenheit bringt* (S. 71–79). Berlin: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-49058-7>
- Wechsler, T. (2011). *Wirkfaktoren in Coachingtools unter der Lupe – Entwicklung und Anwendung eines Bewertungssystems*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Otto-Friedrich-Universität Bamberg.
- Wechsler, T. (2012). Das coaching-tool-spezifische Wirkfaktorenmodell. *OSC Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 19(4), 405–423. <https://doi.org/10.1007/s11613-012-0305-x>
- Weiber, R. & Mühlhaus, D. (2014). *Strukturgleichungsmodellierung: Eine anwendungsorientierte Einführung in die Kausalanalyse mit Hilfe von AMOS, SmartPLS und SPSS* (2. Aufl.). Berlin: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-35012-2>
- Weigert, J. (2004) *Der Weg zum leistungsstarken Qualitätsmanagement. Ein praktischer Leitfaden für die ambulante, teil- und vollstationäre Pflege*. Hannover: Schlütersche.
- Weiland, M. (2011). *Wie verbreitet sind Qualitätsmanagement und formale Anerkennungen bei Weiterbildungsanbietern?* Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Verfügbar unter <http://www.die-bonn.de/doks/2011-qualitaetsmanagement-01.pdf>
- Weizenbaum, J. (1978). *Die Macht der Computer und die Ohnmacht der Vernunft* (13. Aufl.). Berlin: Suhrkamp
- West, S. G., Taylor, A. B. & Wu, W. (2012). Model Fit and Model Selection in Structural Equation Modeling. In R. H. Hoyle (Ed.), *Handbook of Structural Equation Modeling* (pp. 209–231). New York: Guilford.
- Weston, R. & Gore, P. A. (2006). A Brief Guide to Structural Equation Modeling. *The Counseling Psychologist*, 34, 719–751. <https://doi.org/10.1177/0011000006286345>
- Whitmore, J. (1994). *Coaching für die Praxis – Eine klare, prägnante und praktische Anleitung für Manager, Trainer, Eltern und Gruppenleiter*. Frankfurt/M.: Campus.
- Whitmore, J. (2006). *Coaching für die Praxis. Wesentliches für jede Führungskraft*. Staufien: Allesimfluss.
- Whitmore, J. (2009). *Coaching for Performance: GROWing Human Potential and Purpose: The Principles and Practice of Coaching and Leadership* (4. Aufl.). London: Nicholas Brealey Publishing.
- Whitmore, J. (2014). *Coaching for Performance: Potenziale erkennen und Ziele erreichen*. Paderborn: Junfermann.
- Wildflower, L. (2013). *The Hidden History Of Coaching (Coaching in Practice series)*. Maidenhead: Open University Press.
- Wildflower, L. & Brennan, D. (Eds.). (2011). *The Handbook of Knowledge-Based Coaching: From Theory to Practice*. New York: Wiley.
- Wilker, F.-W. (Hrsg.) (1995). *Supervision und Coaching: Aus der Praxis für die Praxis*. Bonn: DPV.

- Williams, P. & Menendez, D. S. (2007). *Becoming a professional life coach: Lessons from the institute for life coach training*. New York: Norton & Co.
- Wilson, C. (2004). Coaching and coach training in the workplace. *Industrial and Commercial Training*, 36(3), 96–98. <https://doi.org/10.1108/00197850410532087>
- Wittenhagen, J. (2010). Rege Nachfrage erfreut Coaching- Ausbilder – Die Krise bremst die Nachfrage nicht. Ein Stimmungsbild. *wirtschaft + weiterbildung*, 3, 38–43. Verfügbar unter <http://www.fliessende-texte.de/weiterbildung.pdf>
- Wolff, U. & von Zadow, T. (2010). Büro- und Arbeitsorganisation. In DBVC (Hrsg.), *Leitlinien und Empfehlungen für die Entwicklung von Coaching als Profession. Kompendium mit den Professionsstandards des DBVC* (3. Aufl., S. 60–61). Frankfurt/M.: DBVC.
- Wolff, U. (2005). Strategie-Coaching. In C. Rauen (Hrsg.), *Handbuch Coaching* (S. 391–420). Göttingen: Hogrefe.
- Wolter, B. (2017). *Ich will Coach werden: Von der Idee zum Traumberuf. Wie Sie sich qualifizieren und die Grundlage für eine erfolgreiche Coaching-Praxis legen*. Opladen: Budrich Inspirited.
- Wrede, B. (2001). *Eine gute Coach-Ausbildung – was sie leisten kann und sollte*. Verfügbar unter [http://www.coaching-magazin.de/artikel/wrede\\_britt\\_-\\_eine\\_gute\\_coach-ausbildung.doc](http://www.coaching-magazin.de/artikel/wrede_britt_-_eine_gute_coach-ausbildung.doc)
- Wrede, B. (2006). *So finden Sie die richtige Coach-Ausbildung*. Verfügbar unter [http://www.coaching-magazin.de/artikel/wrede\\_britt\\_-\\_die\\_richtige\\_coach-ausbildung.doc](http://www.coaching-magazin.de/artikel/wrede_britt_-_die_richtige_coach-ausbildung.doc)
- Zech, R. (Hrsg.). (2004). *Qualität durch Reflexivität: Lernerorientierte Qualitätsentwicklung in der Praxis*. Hannover: Expressum.
- Zech, R. (2006). *Handbuch Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW). Grundlegung – Anwendung – Wirkung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Zech, R. (2008). *Handbuch Qualität in der Weiterbildung*. Weinheim: Beltz.
- Zechner, K. (2008). *Coaching – mehr als ein Modewort in Maßnahmen der aktiven Arbeitsmarktpolitik*. Dissertation, Universität Graz. Verfügbar unter [http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/amp\\_massnahmen\\_dissertation\\_katrin\\_zechner.pdf](http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/amp_massnahmen_dissertation_katrin_zechner.pdf)
- Zimmermann, M. (2008). *Die Professionalisierung der Coaching-Branche*. Diplomarbeit, Hochschule Fresenius Idstein.
- Zimmermann, M. (2014). *Coaching. Die Professionalisierung der Branche*. Hamburg: Bachelor + Master Publishing.
- Zimmermann, M. (2011). *Naturwissenschaftliche Bildung im Kindergarten. Eine integrative Längsschnittstudie zur Kompetenzentwicklung von Erzieherinnen*. Dissertation, Pädagogische Hochschule Heidelberg.
- Zinnbauer, M. & Eberl, M. (2004). Die Überprüfung von Spezifikation und Güte von Strukturgleichungsmodellen: Verfahren und Anwendung. *Schriften zur Empirischen Forschung und Quantitativen Unternehmensplanung*, 21. Verfügbar unter [http://www.en.imm.bwl.uni-muenchen.de/04\\_research/schriftenefo/ap\\_efoplan\\_21.pdf](http://www.en.imm.bwl.uni-muenchen.de/04_research/schriftenefo/ap_efoplan_21.pdf)

## 9 Anhang



## Anhang A: Fragebogen der Expertenbefragung (S. 1)

### Expertenbefragung zu Qualitätsstandards in Coaching-Weiterbildungen

An welchen Merkmalen machen Sie persönlich den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung fest? Bitte bewerten Sie die folgenden Merkmale:

#### Strukturqualität der Weiterbildung

Materielle Strukturqualität (Räumlichkeiten & Ausstattung)						
	1 sehr wenig wichtig	2 wenig wichtig	3 eher wenig wichtig	4 eher wichtig	5 wichtig	6 sehr wichtig
Wie wichtig für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung sind die Seminar-/Übungsräume, in denen die Coaching-Weiterbildung stattfindet, hinsichtlich...						
...Raumgröße						
...Raumanzahl						
...Bestuhlung & Tische						
...Beleuchtung						
...Beheizung/Klimatisierung						
...technischer Ausstattung (z.B. Visualisierungsmöglichkeit)						
...Schallisolation/Ruhe						
...Vermeidung von Störeinflüssen / Möglichkeit zum diskreten Arbeiten						
Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung...						
...die Lage/Erreichbarkeit des Weiterbildungsortes?						
...die Güte der Übernachtungsmöglichkeiten?						
...die Güte der Verpflegung?						
Welche der folgenden, in der Weiterbildung eingesetzten Materialien und Medien sind für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung bedeutsam:						
Unterlagen/Dokumentation, Handouts, Infotexte						
Folien						
Bücher, Artikel						
Nachbereitung (Fotoprotokolle etc.)						
Verfügbarkeit von Literatur (Bücherecke, Präsenzbibliothek)						
Flip-Chart						
Metaplan-Wände						
Overhead-Projektor						
Beamer						
Testverfahren						
Musik, Kassettenrekorder, CD-Player						
Tonband / Tonbandaufzeichnungen						
TV, Videorekorder, DVD-Player						
Videokamera / Videoaufzeichnungen						
E-Learning						
Internet-Foren						
Chatrooms						
E-Mail						
Weiteres (bitte eintragen und Wichtigkeit bewerten):						
Konzeptionelle Strukturqualität (Teilnahmebedingungen & Konzept)						
	1 sehr wenig wichtig	2 wenig wichtig	3 eher wenig wichtig	4 eher wichtig	5 wichtig	6 sehr wichtig
Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass...						
...man sich vor der Weiterbildung über die Inhalte/ Arbeitsweise/Didaktik/Methoden informieren kann?						
...vertraglichen Regelungen/Teilnahmebedingungen klar und nachvollziehbar sind?						
...Termine von der Weiterbildungsleitung vorgegeben sind?						
...Termine von der Weiterbildungsleitung und den TeilnehmerInnen gemeinsam festgelegt werden?						
...Termine wie vereinbart stattfinden?						
...für die TeilnehmerInnen die Möglichkeit besteht, die Weiterbildung auch vorzeitig abbrechen zu können?						
...man sich vor der Weiterbildung ausführlich über die Qualifikation der DozentInnen/ReferentInnen informieren kann?						

...die Qualifikations- und Kompetenzprofile von GastdozentInnen/-referentInnen vor oder in der Weiterbildung klar dargestellt sind?							
...die DozentInnen/ReferentInnen vor oder zu Beginn der Weiterbildung deutlich machen, was von den TeilnehmerInnen im Rahmen der Weiterbildung erwartet wird?							
...die DozentInnen/ReferentInnen das didaktische Konzept und die Arbeitsweise in der Weiterbildung allen TeilnehmerInnen nachvollziehbar vorstellen?							
...die TeilnehmerInnen eine Teilnahmebescheinigung erhalten?							
...die TeilnehmerInnen ein Zertifikat des Weiterbildungsanbieters erhalten?							
...die TeilnehmerInnen ein Zertifikat erhalten, welches von einer relevanten Professionsgemeinschaft (z.B. Berufsverbänden) anerkannt wird?							
...bei einem vorzeitigen Abbruch durch den/die TeilnehmerIn nicht die gesamte Weiterbildung bezahlt werden muss?							
...bei einem vorzeitigen Abbruch durch den Veranstalter nicht die gesamte Weiterbildung bezahlt werden muss?							
...die Preise der Weiterbildung von den TeilnehmerInnen als angemessen empfunden werden?							
...die Preise transparent gestaltet sind?							
...alle TeilnehmerInnen den gleichen Preis bezahlen?							
...Privatzahler einen Preisnachlass erhalten?							
...bei Mehrfachbuchungen Preisnachlässe gewährt werden?							
...grundsätzlich keine Preisnachlässe gewährt werden?							
...Ratenzahlung möglich ist?							
...in Härtefällen kulante Zahlungsbedingungen angeboten werden?							
<i>Weiteres (bitte eintragen und Wichtigkeit bewerten):</i>							
Wie teuer sollte eine Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, mindestens sein?						Euro	
Wie teuer darf eine ideale Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, sein?						Euro	
Wie teuer sollte eine Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, maximal sein?						Euro	
Welchen Stundenumfang sollte eine Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, mindestens haben?						Stunden	
Welchen Stundenumfang sollte eine ideale Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, haben?						Stunden	
Welchen Stundenumfang sollte eine Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, maximal haben?						Stunden	
Wie viele Monate sollte eine Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, von Anfang bis Ende mindestens dauern?						Monate	
Wie viele Monate sollte eine ideale Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, von Anfang bis Ende dauern?						Monate	
Wie viele Monate sollte eine Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, maximal von Anfang bis Ende dauern?						Monate	
Wie viele TeilnehmerInnen pro DozentIn/ReferentIn sollte eine Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, mindestens haben?						Personen	
Wie viele TeilnehmerInnen pro DozentIn/ReferentIn hat eine ideale Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht?						Personen	
Wie viele TeilnehmerInnen pro DozentIn/ReferentIn sollte eine Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, maximal haben?						Personen	
Welche Gruppengröße (Gesamtzahl der TeilnehmerInnen) hat eine ideale Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht?						Personen	
Welche Gruppengröße (Gesamtzahl der TeilnehmerInnen) sollte eine Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, wenigstens umfassen?						Personen	
Welche Gruppengröße (Gesamtzahl der TeilnehmerInnen) sollte eine Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, maximal umfassen?						Personen	
Wie viele DozentInnen/ReferentInnen sollte eine Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, mindestens haben?						Personen	
Wie viele DozentInnen/ReferentInnen hat eine ideale Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht?						Personen	
Wie viele DozentInnen/ReferentInnen sollte eine Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, maximal haben?						Personen	

<b>Konzeptionelle Strukturqualität (Marktauftritt &amp; Akquisition)</b>						
Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass der Marktauftritt des Weiterbildungsangebotes folgendermaßen wahrgenommen wird:	1 sehr wenig wichtig	2 wenig wichtig	3 eher wenig wichtig	4 eher wichtig	5 wichtig	6 sehr wichtig
Dynamisch						
Erfahren						
Fair						
Flexibel						
Innovativ						
Jung						
Kompetent						
Praxisorientiert						
Seriös						
Sympathisch						
Vertrauenswürdig						
Umfangreich						
Zuverlässig						
<i>Weiteres (bitte eintragen und Wichtigkeit bewerten):</i>						
Wie wichtig sind für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung die folgenden Marketing-Aktivitäten:						
Informations-/Werbefroschüren						
Visitenkarten						
Briefpapier						
Wiedererkennungswert eines Logos						
Werbung in Printmedien (Anzeigen in Zeitschriften usw.)						
Werbung im Radio						
Werbung im TV						
Bannerwerbung auf Internet-Seiten von Dritten						
Eigener Internet-Auftritt						
Text-/Bannerwerbung in Internet-Newslettern von Dritten						
Eigener Newsletter						
Empfehlungen durch ehemalige/aktuelle TeilnehmerInnen						
Empfehlungen durch KollegInnen						
Öffentliche Informationsveranstaltungen						
Private Informationsveranstaltungen (für geladene Gäste)						
Öffentliche Vorträge (z.B. an Universitäten, IHK)						
Private Vorträge (z.B. in Vereinen)						
Vernetzung/Kooperationen mit anderen Weiterbildungseinrichtungen						
Engagieren bekannter Persönlichkeiten als GastdozentInnen						
Hinweise auf Möglichkeit zum Zertifikatserwerb						
Aushänge an Universitäten/Fachhochschulen						
Kaltaquisition per Telefon						
<i>Weiteres (bitte eintragen und Wichtigkeit bewerten):</i>						
Über welchen Marketing-Etat sollte eine Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, mindestens verfügen?				Euro		
Über welchen Marketing-Etat sollte eine ideale Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, verfügen?				Euro		
Über welchen Marketing-Etat sollte eine Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, maximal verfügen?				Euro		
<b>Personelle Strukturqualität (Weiterbildungsleitung)</b>						
Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung die Qualifikation der DozentInnen/ReferentInnen hinsichtlich...	1 sehr wenig wichtig	2 wenig wichtig	3 eher wenig wichtig	4 eher wichtig	5 wichtig	6 sehr wichtig
...psychologischem Wissen?						
...pädagogischem/andragogischem Wissen?						
...betriebswirtschaftlicher Kenntnisse?						
...eigener Coaching-Weiterbildung?						

...eigener therapeutischer Aus- und Weiterbildung?							
...eigener Coaching-Erfahrung als Berater?							
...eigener Coaching-Erfahrung als Klient?							
...eigener Führungserfahrung?							
...Feldkompetenzen/spezifischer Branchenkenntnisse?							
...philosophischer Kenntnisse?							
...Methodenkompetenz?							
...Beobachtungsgabe?							
...diagnostischer Kompetenzen?							
...der Fähigkeit, Organisationsmuster zu erkennen?							
...Kommunikationsfähigkeiten?							
...Konfliktbewältigungsfähigkeiten?							
...Selbstreflexion?							
...kognitiver Fähigkeiten?							
...Beziehungsgestaltungskompetenzen?							
...Moderationsfähigkeiten?							
...Präsentationsfähigkeiten?							
...rhetorischer Fähigkeiten?							
...didaktischem Können?							
<i>Weiteres (bitte eintragen und Wichtigkeit bewerten):</i>							
Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung...							
..., dass die DozentInnen/ReferentInnen über ein abgeschlossenes Hochschulstudium verfügen?							
...die kontinuierliche Fortbildung der DozentInnen/ReferentInnen?							
...die ideologische, methodische Offenheit der DozentInnen/ReferentInnen?							
..., dass die DozentInnen/ReferentInnen selbstkritisch eigene Fehler eingestehen?							
..., dass die DozentInnen/ReferentInnen ihre Schwächen kennen?							
...die Supervision der DozentInnen/ReferentInnen?							
...die Anzahl bisheriger Coaching-Weiterbildungen die die DozentInnen/ReferentInnen bisher geleitet haben?							
..., dass die DozentInnen/ReferentInnen einer Professionsgemeinschaft (z.B. Berufsverband) angehören?							
..., dass die DozentInnen/ReferentInnen keiner Sekte angehören?							
..., dass die DozentInnen/ReferentInnen in der Weiterbildung keine esoterischen Praktiken einsetzen?							
..., dass die DozentInnen/ReferentInnen über Referenzen für Ihre Coaching-Tätigkeit verfügen?							
..., dass die DozentInnen/ReferentInnen über Praxis in der Arbeit als Coach verfügen?							
<i>Weiteres (bitte eintragen und Wichtigkeit bewerten):</i>							
Welches Mindestalter sollten DozentInnen/ReferentInnen einer Coaching-Weiterbildung, die Ihren Qualitätsstandards entspricht, haben?							Jahre
Welches Alter sollten DozentInnen/ReferentInnen einer idealen Coaching-Weiterbildung, die Ihren Qualitätsstandards entspricht, haben?							Jahre
Welches Höchstalter sollten DozentInnen/ReferentInnen einer Coaching-Weiterbildung, die Ihren Qualitätsstandards entspricht, haben?							Jahre
Wie viel Jahre Berufserfahrung als Coach sollten DozentInnen/ReferentInnen einer Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, mindestens haben?							Jahre
Wie viel Jahre Berufserfahrung als Coach sollten DozentInnen/ReferentInnen einer idealen Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, haben?							Jahre
Welchen Bildungsgrad sollten DozentInnen/ReferentInnen einer Coaching-Weiterbildung, die Ihren Qualitätsstandards entspricht, mindestens haben?							
Welchen Bildungsgrad sollten DozentInnen/ReferentInnen einer idealen Coaching-Weiterbildung, die Ihren Qualitätsstandards entspricht, haben?							

<b>Personelle Strukturqualität (TeilnehmerInnen)</b>						
Welches Mindestalter sollte der/die TeilnehmerIn einer Coaching-Weiterbildung, die Ihren Qualitätsstandards entspricht, haben?	Jahre					
Welches Alter sollte der/die TeilnehmerIn einer idealen Coaching-Weiterbildung, die Ihren Qualitätsstandards entspricht, haben?	Jahre					
Welches Höchstalter sollte der/die TeilnehmerIn einer Coaching-Weiterbildung, die Ihren Qualitätsstandards entspricht, haben?	Jahre					
Welchen Bildungsgrad sollte der/die TeilnehmerIn einer Coaching-Weiterbildung, die Ihren Qualitätsstandards entspricht, mindestens haben?						
Welchen Bildungsgrad sollte der/die TeilnehmerIn einer idealen Coaching-Weiterbildung, die Ihren Qualitätsstandards entspricht, haben?						
Welche weiteren formellen Voraussetzungen/Erfahrungen sollten die Teilnehmer einer Coaching-Weiterbildung idealerweise erfüllen/vorweisen können? <i>(Bitte eintragen und Wichtigkeit bewerten):</i>	1 sehr wenig wichtig	2 wenig wichtig	3 eher wenig wichtig	4 eher wichtig	5 wichtig	6 sehr wichtig
Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass die TeilnehmerInnen eine der folgenden Positionen/Funktionen haben:						
Unternehmensleitung/Geschäftsführung						
Abteilungsleitung						
Bereichsleitung						
Geschäftsstellenleitung						
Gruppenleitung/Teamleitung						
Führungsnachwuchs						
Selbständig						
Tätigkeit als Coach						
Tätigkeit als PersonalberaterIn						
Tätigkeit als UnternehmensberaterIn						
Tätigkeit als TrainerIn						
Tätigkeit als TherapeutIn						
Tätigkeit als innerbetrieblicher Personalverantwortliche(r)						
Weiteres <i>(bitte eintragen und Wichtigkeit bewerten):</i>						
Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass...						
...die TeilnehmerInnen weitgehend frei von körperlichen Beeinträchtigungen sind?						
...die TeilnehmerInnen weitgehend frei von psychischen Beeinträchtigungen sind?						
...die TeilnehmerInnen über eine vollständig funktionstüchtige Selbstregulationsfähigkeit verfügen?						
...die TeilnehmerInnen keiner Sekte angehören?						
...die Teilnahme freiwillig erfolgt?						
...die TeilnehmerInnen veränderungsbereit sind?						
...die TeilnehmerInnen zur Mitarbeit bereit sind?						
...die TeilnehmerInnen Schwächen eingestehen können?						
...die TeilnehmerInnen Wohlbefinden verspüren?						
...die TeilnehmerInnen Emotionen zulassen können?						
...die TeilnehmerInnen zielorientiert arbeiten?						
...die TeilnehmerInnen erlebnisorientiert arbeiten?						
...die TeilnehmerInnen nach der Weiterbildung als Coach tätig werden wollen?						
...ein(e) TeilnehmerIn die Weiterbildung selbst finanziert?						
...ein(e) TeilnehmerIn die Weiterbildung vom Arbeitgeber finanziert bekommt?						
...ein(e) TeilnehmerIn sich die Weiterbildungskosten mit dem Arbeitgeber teilt?						
Weiteres <i>(bitte eintragen und Wichtigkeit bewerten):</i>						



<b>Beziehung</b>						
	1 sehr wenig wichtig	2	3	4	5	6 sehr wichtig
Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass die DozentInnen/ReferentInnen bis spätestens zur Mitte der Weiterbildung ein Verhältnis zu den TeilnehmerInnen haben, das geprägt ist durch...						
...Vertrauen?						
...Akzeptanz?						
...Sympathie?						
...Offenheit?						
...Gleichwertigkeit?						
...Ehrlichkeit?						
...Passung (persönliche)?						
...konstruktive Zusammenarbeit?						
<i>Weiteres (bitte eintragen und Wichtigkeit bewerten):</i>						
Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass die TeilnehmerInnen bis spätestens zur Mitte der Weiterbildung untereinander ein Verhältnis haben, das geprägt ist durch...	1 sehr wenig wichtig	2 wenig wichtig	3 eher wenig wichtig	4 eher wichtig	5 wichtig	6 sehr wichtig
...Vertrauen?						
...Akzeptanz?						
...Sympathie?						
...Offenheit?						
...Gleichwertigkeit?						
...Ehrlichkeit?						
...Passung (persönliche)?						
...Passung (berufliche)?						
...konstruktive Zusammenarbeit?						
<i>Weiteres (bitte eintragen und Wichtigkeit bewerten):</i>						

### Prozessqualität der Weiterbildung

	1 sehr wenig wichtig	2 wenig wichtig	3 eher wenig wichtig	4 eher wichtig	5 wichtig	6 sehr wichtig
Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass <u>vor</u> der Weiterbildung mit den TeilnehmerInnen die Rahmenbedingungen geklärt werden bzgl. ...						
...der Preise/Kosten?						
...der Nebenkosten (z.B. für Zertifikate, Einzel-Coachings)?						
...der Kosten für Unterkunft und Verpflegung?						
...der Dauer der gesamten Weiterbildung?						
...der Lerninhalte?						
...der eingesetzten Methoden?						
...des didaktischen Aufbaus?						
...der Zusammensetzung der Übungsgruppen?						
...der Zusammensetzung der gesamten TeilnehmerInnen- gruppe?						
...der realistischen Ziele?						
...der Erwartungshaltungen an die Weiterbildung?						
...der Regelungen bei Absage?						
...der Regelungen bei Abbruch?						
<i>Weiteres (bitte eintragen und Wichtigkeit bewerten):</i>						
Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass...						
...die DozentInnen/ReferentInnen sich vor der Weiterbildung ein genaues Bild von den TeilnehmerInnen machen (z.B. durch Fragebögen, Interviews)?						
...die DozentInnen/ReferentInnen stets gut vorbereitet in die Weiterbildungsblöcke gehen?						

...die DozentInnen/ReferentInnen Entwicklungen und Veränderungen der TeilnehmerInnen dokumentieren?						
...die DozentInnen/ReferentInnen wertschätzend mit den TeilnehmerInnen umgehen?						
...die TeilnehmerInnen die Inhalte und Methoden der Weiterbildung mitbestimmen können?						
...die TeilnehmerInnen Fehler begehen dürfen?						
...die TeilnehmerInnen bei Fragen zum Vorgehen genaue und klare Antworten erhalten?						
...konkrete Coaching-Sitzungen geübt werden?						
...das Ende der Weiterbildung gut vorbereitet wird?						
...eine methodische Vielfalt geboten wird (Methoden aus der unterschiedlichen Schulen)?						
Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass die folgende methodische Grundrichtung vertreten ist:						
Analytischer Ansatz nach Jung (auch Typenlehre)						
Familientherapeutischer Ansatz						
Gesprächstherapeutischer Ansatz						
Gestalttherapeutischer Ansatz						
Humor						
Hypnotherapeutischer Ansatz						
Individualpsychologischer Ansatz nach Adler						
Konstruktivistischer Ansatz						
Kurzzeittherapeutischer Ansatz nach de Shazer & Berg						
Lösungsorientierter Ansatz						
Logotherapeutischer Ansatz nach Frankl						
Neurolinguistisches Programmieren						
Provokativer Ansatz nach Farrelly						
Prozessberatungsorientierter Ansatz						
Psychodrama nach Moreno						
Psychoanalytischer Ansatz						
RET nach Ellis						
Systemischer Ansatz						
Transaktionsanalytischer Ansatz						
Verhaltenstherapeutischer Ansatz						
Weiteres (bitte eintragen und Wichtigkeit bewerten):						
Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass die folgende methodische Kompetenz geschult werden:	<b>1</b> sehr wenig wichtig	<b>2</b> wenig wichtig	<b>3</b> eher wenig wichtig	<b>4</b> eher wichtig	<b>5</b> wichtig	<b>6</b> sehr wichtig
Beziehungsgestaltung						
Aktives Zuhören						
Analysieren des Klientenumfeldes						
Unterstützung geben/Entlastungen schaffen						
Reflexion anregen						
Bedeutungen klären						
Entspannungstechniken						
Feedback geben						
Konfliktlösung						
Konfrontativ arbeiten						
Nachfragen						
Arbeitsvorschläge machen						
Reframing						
Systemaufstellungen und Rekonstruktionen mit Hilfe von Figuren, Objekten						
Vermittlung von Techniken						
Training/Simulation						
Visualisieren						
Shadowing / Schattentage						
Rollenspiele						
Weiteres (bitte eintragen und Wichtigkeit bewerten):						

Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass...						
...die Methoden zu den TeilnehmerInnen passen?						
...ausschließlich Methoden vorgestellt werden, denen alle TeilnehmerInnen etwas abgewinnen können?						
...die vorgestellten Methoden transparent und erklärbar sind?						
...den Teilnehmerinnen die richtige Haltung für den Einsatz von Methoden vermittelt wird?						
...die Weiterbildung abwechslungsreich gestaltet ist?						
...die DozentInnen/ReferentInnen Flexibilität der Vorgehensweise besitzen?						
... eine weiterbildungsbegleitende Supervision der TeilnehmerInnen existiert?						
...grundsätzlich eine Evaluation der Coaching-Weiterbildung stattfindet (z.B. schriftliche Befragung, Abschluss-Gespräche)						
...Zwischenresümees (prozessbegleitende, formative Evaluation) gezogen werden?						
...ein Abschlussresümee (summativ Evaluation) gezogen?						
...eine Evaluation extern (durch externe, dritte Anbieter) stattfindet?						
...eine Evaluation intern stattfindet (d.h. eigenständig durchgeführt wird)?						
Durch welche Maßnahmen wird der Praxis-Transfer in die praktische Arbeit als Coach ermöglicht und wie wichtig sind diese für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung? <i>(Bitte eintragen und Wichtigkeit bewerten)</i>	1 sehr wenig wichtig	2 wenig wichtig	3 eher wenig wichtig	4 eher wichtig	5 wichtig	6 sehr wichtig
Wie viel Prozent Theorieanteil sollte eine Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, mindestens haben?	Prozent					
Wie viel Prozent Theorieanteil sollte eine ideale Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, haben?	Prozent					
Wie viel Prozent Theorieanteil sollte eine Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, maximal haben?	Prozent					
Welche Dauer einzelner Theorieblöcke sollte eine Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, mindestens umfassen?	Stunden					
Welche Dauer einzelner Theorieblöcke sollte eine ideale Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, umfassen?	Stunden					
Welche Dauer einzelner Theorieblöcke sollte eine Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, maximal umfassen?	Stunden					
Wie viel Prozent Übungs-/Praxisanteil sollte eine Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, mindestens haben?	Prozent					
Wie viel Prozent Übungs-/Praxisanteil sollte eine ideale Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, haben?	Prozent					
Wie viel Prozent Übungs-/Praxisanteil sollte eine Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, maximal haben?	Prozent					
Welche Dauer der einzelnen Übungssequenzen sollte eine Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, mindestens umfassen?	Stunden					
Welche Dauer der einzelnen Übungssequenzen sollte eine ideale Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, umfassen?	Stunden					
Welche Dauer der einzelnen Übungssequenzen sollte eine Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, maximal umfassen?	Stunden					
Welche Dauer sollten die einzelnen Blöcke einer Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, mindestens umfassen?	Tage					
Welche Dauer sollten die einzelnen Blöcke einer idealen Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, umfassen?	Tage					
Welche Dauer sollten die einzelnen Blöcke einer Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, maximal umfassen?	Tage					
Welche Zeitabstände sollten zwischen den Blöcken einer Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, mindestens vorhanden sein?	Wochen					
Welche Zeitabstände sollten zwischen den Blöcken einer idealen Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, vorhanden sein?	Wochen					
Welche Zeitabstände sollten zwischen den Blöcken einer Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, maximal vorhanden sein?	Wochen					



## Ergebnisqualität der Weiterbildung

Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass bis zum Ende der Weiterbildung...	1 sehr wenig wichtig	2 wenig wichtig	3 eher wenig wichtig	4 eher wichtig	5 wichtig	6 sehr wichtig
...sich das Handlungsrepertoire der TeilnehmerInnen erweitert und flexibilisiert?						
...dass sich die Problemlösekompetenz der TeilnehmerInnen verbessert?						
... sich die Selbstreflexionsfähigkeit der TeilnehmerInnen verbessert?						
...die TeilnehmerInnen in der Lage sind, eigenständig komplexe Coaching-Fälle zu bearbeiten?						
...die sich TeilnehmerInnen neuer Aspekte über sich (z.B. bzgl. Rollenverständnis) bewusst werden?						
...Bewusstheit/Verantwortung in dem Handeln und Denken der TeilnehmerInnen zugenommen hat?						
...der Transfer des erlernten Wissens in die praktische Arbeit möglich ist?						
...die TeilnehmerInnen ein eigenes Coaching-Konzept entwickeln können?						
...die TeilnehmerInnen das Coaching-Konzept der DozentInnen/ReferentInnen übernehmen?						
...die TeilnehmerInnen die Coaching-Weiterbildungen als Qualifizierungsmaßnahme weiterempfehlen werden?						
...die TeilnehmerInnen in ein Netzwerk eingebunden werden?						
...sich die TeilnehmerInnen mit Blick in die Vergangenheit wieder eine Coaching-Weiterbildung buchen würden?						
...Aufwand und Nutzen von den TeilnehmerInnen als adäquat empfunden werden?						
...die TeilnehmerInnen den zeitlichen Aufwand als gerechtfertigt ansehen?						
...die Kosten für die Coaching-Weiterbildung von den TeilnehmerInnen als angemessen empfunden werden?						
...die Kosten für die Coaching-Weiterbildung von den TeilnehmerInnen als lohnend eingeschätzt werden?						
...die TeilnehmerInnen nach der Weiterbildung als Coach arbeiten wollen?						
<i>Weiteres (bitte eintragen und Wichtigkeit bewerten):</i>						
Ab wie viel Prozent Zufriedenheit der TeilnehmerInnen einer Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, würden Sie von einem Misserfolg der Weiterbildung ausgehen?						Prozent
Zu wie viel Prozent sollten die TeilnehmerInnen einer Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, alles in allem zufrieden sein, damit die Weiterbildung als erfolgreich angesehen werden kann?						Prozent

## Statistische Angaben

Alter	Geschlecht
Ausbildung / Studium	
Therapeutische Ausbildung(en)	
Weiterbildung(en)	
Tätigkeit als Coaching-WeiterbilderIn seit wie viel Jahren?	Tätigkeit als Coach seit wie viel Jahren?
Anzahl bisher geleiteter Coaching-Weiterbildungen?	Anzahl bisher ausgebildeter TeilnehmerInnen?
Umfang (in Stunden) der eigenen angebotenen Coaching-Weiterbildung?	Dauer (in Monaten) der eigenen angebotenen Coaching-Weiterbildung?
Anzahl der DozentInnen/ReferentInnen in der eigenen Coaching-Weiterbildung	Kosten der eigenen Coaching-Weiterbildung?

## Qualitätsstandards in Coaching-Weiterbildungen

Sehr geehrte/r Herr/Frau ...

anbei sende ich Ihnen ... Exemplar/e meines Fragebogens für meine Dissertation. Der Fragebogen dient als Expertenbefragung der externen Validierung der zu erhebenden Daten. Es wäre sehr schön, wenn Sie ihn ausfüllen und an mich im beigefügten Freiumschlag zurücksenden könnten. Ergänzen Sie ggf. weitere Anmerkungen oder Angaben zu den offenen Fragen einfach auf der Rückseite.

Kern aller Fragen ist die angenommene Bedeutsamkeit für den (subjektiven) Erfolg der Ausbildung. Wenn z.B. gefragt wird, wie wichtig es ist, dass der Marktauftritt des Weiterbildungsangebotes als „dynamisch“ empfunden wird, so zielt diese Frage nicht nach der Güte des Marketings, sondern es geht darum, welchen Einfluss Ihrer Meinung nach ein dynamisch wahrgenommener Marktauftritt auf den (subjektiven) Erfolg Ihrer Coaching-Weiterbildung hat. (Z.B. könnte es theoretisch sein, dass ein dynamischer Marktauftritt Ihre Zielgruppen in besonderer Weise anspricht, Sie in der Folge viele Anmeldungen haben, und darum besonders leicht gute Teilnehmer selektieren können was letztlich dem Erfolg der Weiterbildung zu Gute kommt.)

***Daher ist jede Frage unter dem Gesichtspunkt zu beantworten, ob sie letztlich in irgendeiner Weise zu dem beiträgt, was für Sie persönlich erfolgsrelevant ist.***

Auf diese Weise kann geklärt werden, wie „Erfolg“ (dies ist ja ein sehr subjektiver Begriff) letztlich definiert wird und mit welchen Faktoren er korreliert.

Für Ihre Bereitschaft zur Mitwirkung an der Untersuchung möchte ich mich bei Ihnen ausdrücklich bedanken.

Mit besten Grüßen

Christopher Rauen

## Anhang C: Effektstärkenvergleich der beiden Extremgruppen der Expertenbefragung

M<sub>1</sub> = Mittelwert der erfahrenen Experten; s<sub>1</sub> = Standardabweichung der erfahrenen Experten; M<sub>2</sub> = Mittelwert der weniger erfahrenen Experten; s<sub>2</sub> = Standardabweichung der weniger erfahrenen Experten; d = Effektstärke (Cohens d für gleiche Gruppengrößen und unterschiedliche Varianzen); M<sub>ges</sub> = Gesamtmittelwert

	M <sub>1</sub>	s <sub>1</sub>	M <sub>2</sub>	s <sub>2</sub>	d	M <sub>ges</sub>
<b>Materielle Strukturqualität (Räumlichkeiten &amp; Ausstattung)</b>						
<b>Wie wichtig für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung sind die Seminar-/Übungsräume, in denen die Coaching-Weiterbildung stattfindet, hinsichtlich...</b>						
...Raumgröße	4,59	0,80	4,57	1,09	<b>0,02</b>	4,58
...Raumanzahl	4,64	0,85	4,50	0,86	<b>0,16</b>	4,36
...Bestuhlung & Tische	4,36	0,90	4,27	0,88	<b>0,10</b>	4,24
...Beleuchtung	4,55	0,86	4,50	0,91	<b>0,05</b>	4,39
...Beheizung/Klimatisierung	4,55	0,96	4,45	1,10	<b>0,09</b>	4,46
...technischer Ausstattung (z.B. Visualisierungsmöglichkeit)	4,77	1,11	4,77	1,07	<b>0,00</b>	4,67
...Schallisolation/Ruhe	4,91	0,68	4,95	1,00	<b>-0,05</b>	4,85
...Vermeidung von Störeinflüssen / Möglichkeit zum diskreten Arbeiten	5,18	0,73	5,32	0,84	<b>-0,17</b>	5,17
<b>Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung...</b>						
...die Lage/Erreichbarkeit des Weiterbildungsortes?	3,41	1,10	3,62	1,16	<b>-0,19</b>	3,46
...die Güte der Übernachtungsmöglichkeiten?	4,00	0,93	3,91	1,19	<b>0,09</b>	3,85
...die Güte der Verpflegung?	4,18	0,85	4,41	0,67	<b>-0,30</b>	4,18
<b>Welche der folgenden, in der Weiterbildung eingesetzten Materialien und Medien sind für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung bedeutsam:</b>						
Unterlagen/Dokumentation, Handouts, Infotexte	5,18	0,91	5,14	0,83	<b>0,05</b>	5,04
Folien	3,23	1,19	3,27	1,16	<b>-0,04</b>	3,29
Bücher, Artikel	4,64	0,95	4,48	0,98	<b>0,17</b>	4,49
Nachbereitung (Fotoprotokolle etc.)	4,62	1,20	4,45	1,30	<b>0,13</b>	4,42
Verfügbarkeit von Literatur (Bücherecke, Präsenzbibliothek)	4,14	1,31	4,09	1,19	<b>0,04</b>	3,91
Flip-Chart	5,32	0,72	5,18	0,91	<b>0,17</b>	5,24
Metaplan-Wände	4,91	1,15	4,81	1,17	<b>0,09</b>	4,85
Overhead-Projektor	3,14	1,52	3,19	1,36	<b>-0,04</b>	3,24
Beamer	3,64	1,65	3,00	1,57	<b>0,39</b>	3,36
Testverfahren	2,48	1,25	3,38	1,43	<b>-0,67</b>	3,10
Musik, Kassettenrekorder, CD-Player	3,10	1,55	3,45	1,20	<b>-0,26</b>	3,39
Tonband / Tonbandaufzeichnungen	3,73	1,45	3,14	1,35	<b>0,42</b>	3,29
TV, Videorekorder, DVD-Player	4,05	1,32	4,00	1,60	<b>0,03</b>	3,86
Videokamera / Videoaufzeichnungen	3,95	1,25	4,23	1,41	<b>-0,20</b>	3,94
E-Learning	2,91	1,82	2,50	1,41	<b>0,25</b>	2,59
Internet-Foren	3,45	1,57	3,23	1,34	<b>0,16</b>	3,08
Chatrooms	2,73	1,32	2,68	1,13	<b>0,04</b>	2,70
E-Mail	4,86	1,28	5,00	1,20	<b>-0,11</b>	4,73
<b>Konzeptionelle Strukturqualität (Teilnahmebedingungen &amp; Konzept)</b>						
<b>Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass...</b>						
...man sich vor der Weiterbildung über die Inhalte/ Arbeitsweise/Didaktik/Methoden informieren kann?	5,55	0,51	5,77	0,43	<b>-0,48</b>	5,54
...vertraglichen Regelungen/Teilnahmebedingungen klar und nachvollziehbar sind?	5,55	0,60	5,45	0,74	<b>0,14</b>	5,50
...Termine von der Weiterbildungsleitung vorgegeben sind?	5,14	0,89	5,18	0,96	<b>-0,05</b>	5,07
...Termine von der Weiterbildungsleitung und den TeilnehmerInnen gemeinsam festgelegt werden?	2,50	1,26	3,05	1,43	<b>-0,40</b>	2,69
...Termine wie vereinbart stattfinden?	5,64	0,49	5,68	0,57	<b>-0,09</b>	5,56
...für die TeilnehmerInnen die Möglichkeit besteht, die Weiterbildung auch vorzeitig abbrechen zu können?	3,00	1,31	3,59	1,26	<b>-0,46</b>	3,37

...man sich vor der Weiterbildung ausführlich über die Qualifikation der DozentInnen/ReferentInnen informieren kann?	5,32	0,72	5,55	0,60	<b>-0,34</b>	5,38
...die Qualifikations- und Kompetenzprofile von Gast-dozentInnen/-referentInnen vor oder in der Weiterbildung klar dargestellt sind?	4,95	0,84	5,00	1,15	<b>-0,04</b>	4,83
...die DozentInnen/ReferentInnen vor oder zu Beginn der Weiterbildung deutlich machen, was von den TeilnehmerInnen im Rahmen der Weiterbildung erwartet wird?	5,16	0,75	5,41	0,59	<b>-0,37</b>	5,30
...die DozentInnen/ReferentInnen das didaktische Konzept und die Arbeitsweise in der Weiterbildung allen TeilnehmerInnen nachvollziehbar vorstellen?	5,36	0,79	5,41	0,73	<b>-0,06</b>	5,32
...die TeilnehmerInnen eine Teilnahmebescheinigung erhalten?	5,05	1,21	5,23	0,92	<b>-0,17</b>	4,89
...die TeilnehmerInnen ein Zertifikat des Weiterbildungsanbieters erhalten?	5,36	0,66	5,19	0,81	<b>0,23</b>	5,15
...die TeilnehmerInnen ein Zertifikat erhalten, welches von einer relevanten Professionsgemeinschaft (z.B. Berufsverbänden) anerkannt wird?	4,55	1,10	4,91	1,02	<b>-0,34</b>	4,63
...bei einem vorzeitigen Abbruch durch den/die TeilnehmerIn nicht die gesamte Weiterbildung bezahlt werden muss?	3,41	1,37	3,90	1,22	<b>-0,38</b>	3,59
...bei einem vorzeitigen Abbruch durch den Veranstalter nicht die gesamte Weiterbildung bezahlt werden muss?	4,29	1,93	4,91	1,27	<b>-0,38</b>	4,62
...die Preise der Weiterbildung von den TeilnehmerInnen als angemessen empfunden werden?	4,91	0,92	5,23	0,69	<b>-0,39</b>	4,96
...die Preise transparent gestaltet sind?	4,95	1,00	5,09	0,75	<b>-0,15</b>	4,93
...alle TeilnehmerInnen den gleichen Preis bezahlen?	4,32	1,25	3,76	1,51	<b>0,40</b>	3,96
...Privatzahler einen Preisnachlass erhalten?	2,86	1,28	3,71	1,45	<b>-0,63</b>	3,20
...bei Mehrfachbuchungen Preisnachlässe gewährt werden?	3,05	1,28	3,52	1,29	<b>-0,37</b>	3,20
...grundsätzlich keine Preisnachlässe gewährt werden?	3,14	1,74	2,24	1,14	<b>0,62</b>	2,53
...Ratenzahlung möglich ist?	4,55	1,19	4,45	1,34	<b>0,08</b>	4,30
...in Härtefällen kulante Zahlungsbedingungen angeboten werden?	4,32	0,99	4,38	1,07	<b>-0,06</b>	4,18
Wie teuer sollte eine Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, mindestens sein?	6155,26	2768,07	5041,67	2890,46	<b>0,39</b>	5306,56
Wie teuer darf eine ideale Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, sein?	8952,63	3006,17	8088,24	3767,61	<b>0,25</b>	8210,90
Wie teuer sollte eine Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, maximal sein?	10285,29	3875,11	9752,78	4441,13	<b>0,13</b>	10032,21
Welchen Stundenumfang sollte eine Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, mindestens haben?	215,80	130,15	169,75	121,66	<b>0,37</b>	187,34
Welchen Stundenumfang sollte eine ideale Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, haben?	259,50	130,56	206,00	128,37	<b>0,41</b>	228,98
Welchen Stundenumfang sollte eine Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, maximal haben?	285,00	121,24	246,75	130,04	<b>0,30</b>	279,15
Wie viele Monate sollte eine Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, von Anfang bis Ende mindestens dauern?	15,80	6,51	12,41	5,96	<b>0,54</b>	13,61
Wie viele Monate sollte eine ideale Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, von Anfang bis Ende dauern?	20,05	6,70	15,33	6,26	<b>0,73</b>	17,74
Wie viele Monate sollte eine Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, maximal von Anfang bis Ende dauern?	24,98	10,36	21,80	8,60	<b>0,33</b>	23,95
Wie viele TeilnehmerInnen pro DozentIn/ReferentIn sollte eine Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, mindestens haben?	8,83	3,23	6,23	2,41	<b>0,91</b>	6,96
Wie viele TeilnehmerInnen pro DozentIn/ReferentIn hat eine ideale Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht?	10,88	3,30	7,95	2,52	<b>1,00</b>	9,30
Wie viele TeilnehmerInnen pro DozentIn/ReferentIn sollte eine Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, maximal haben?	13,83	4,40	10,65	3,36	<b>0,81</b>	12,39
Welche Gruppengröße (Gesamtzahl der TeilnehmerInnen) hat eine ideale Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht?	13,60	3,68	12,38	3,85	<b>0,32</b>	12,74
Welche Gruppengröße (Gesamtzahl der TeilnehmerInnen) sollte eine Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, wenigstens umfassen?	9,00	3,83	8,00	2,83	<b>0,30</b>	8,02
Welche Gruppengröße (Gesamtzahl der TeilnehmerInnen) sollte eine Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, maximal umfassen?	17,28	4,44	15,75	4,71	<b>0,33</b>	16,57
Wie viele DozentInnen/ReferentInnen sollte eine Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, mindestens haben?	2,43	2,15	2,30	1,63	<b>0,07</b>	2,36

Wie viele DozentInnen/ReferentInnen hat eine ideale Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht?	3,33	2,62	3,21	2,43	0,05	3,37
Wie viele DozentInnen/ReferentInnen sollte eine Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, maximal haben?	4,57	3,50	4,50	3,23	0,02	4,76
<b>Konzeptionelle Strukturqualität (Marktauftritt &amp; Akquisition)</b>						
<b>Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass der Marktauftritt des Weiterbildungsangebotes folgendermaßen wahrgenommen wird:</b>						
Dynamisch	3,95	0,84	4,00	0,89	-0,05	3,97
Erfahren	5,68	0,48	5,73	0,46	-0,10	5,68
Fair	5,18	0,85	5,18	0,73	0,00	5,10
Flexibel	4,62	0,86	4,68	0,72	-0,08	4,58
Innovativ	4,81	0,87	4,59	1,01	0,23	4,60
Jung	2,62	0,97	2,86	0,89	-0,26	2,72
Kompetent	5,82	0,39	5,86	0,36	-0,10	5,83
Praxisorientiert	5,76	0,54	5,82	0,39	-0,12	5,77
Seriös	5,73	0,46	5,68	0,48	0,10	5,69
Sympathisch	4,68	0,78	5,14	0,71	-0,61	4,79
Vertrauenswürdig	5,68	0,48	5,68	0,48	0,00	5,61
Umfangreich	4,32	1,21	4,50	1,01	-0,16	4,22
Zuverlässig	5,55	0,67	5,45	0,60	0,14	5,32
<b>Wie wichtig sind für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung die folgenden Marketing-Aktivitäten:</b>						
Informations-/Werbefroschüren	4,40	1,73	5,00	1,07	-0,42	4,75
Visitenkarten	2,91	1,54	3,77	1,38	-0,59	3,29
Briefpapier	3,36	1,62	3,68	1,46	-0,21	3,51
Wiedererkennungswert eines Logos	4,45	1,14	4,59	1,22	-0,12	4,40
Werbung in Printmedien (Anzeigen in Zeitschriften usw.)	3,45	1,47	3,59	1,14	-0,10	3,44
Werbung im Radio	2,23	1,19	1,82	0,80	0,40	1,93
Werbung im TV	2,14	1,17	1,91	1,02	0,21	1,93
Bannerwerbung auf Internet-Seiten von Dritten	3,14	1,49	2,95	1,50	0,12	2,83
Eigener Internet-Auftritt	5,82	0,39	5,64	0,58	0,37	5,53
Text-/Bannerwerbung in Internet-Newslettern von Dritten	3,36	1,59	3,27	1,61	0,06	3,17
Eigener Newsletter	4,45	1,18	4,00	1,35	0,36	4,07
Empfehlungen durch ehemalige/aktuelle TeilnehmerInnen	5,91	0,29	5,86	0,35	0,14	5,79
Empfehlungen durch KollegInnen	5,86	0,35	5,64	0,58	0,47	5,63
Öffentliche Informationsveranstaltungen	4,48	0,96	4,45	1,01	0,02	4,31
Private Informationsveranstaltungen (für geladene Gäste)	3,77	1,45	3,67	1,28	0,08	3,73
Öffentliche Vorträge (z.B. an Universitäten, IHK)	4,27	1,32	4,55	0,86	-0,25	4,33
Private Vorträge (z.B. in Vereinen)	3,73	1,16	3,41	1,33	0,25	3,63
Vernetzung/Kooperationen mit anderen Weiterbildungseinrichtungen	4,77	0,92	4,32	1,09	0,45	4,32
Engagieren bekannter Persönlichkeiten als GastdozentInnen	3,50	1,26	3,77	1,19	-0,22	3,58
Hinweise auf Möglichkeit zum Zertifikatserwerb	4,55	1,14	5,09	0,68	-0,58	4,78
Aushänge an Universitäten/Fachhochschulen	3,41	1,22	3,05	1,21	0,30	3,11
Kaltaquisition per Telefon	2,05	1,21	1,86	1,17	0,15	1,86
Über welchen Marketing-Etat sollte eine Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, mindestens verfügen?	4933,33	5597,58	3084,62	2862,36	0,42	5864,00
Über welchen Marketing-Etat sollte eine ideale Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, verfügen?	6333,33	5557,19	5692,31	5133,79	0,12	9460,00
Über welchen Marketing-Etat sollte eine Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, maximal verfügen?	8441,18	6113,21	9833,33	8233,34	-0,19	15800,00
<b>Personelle Strukturqualität (Weiterbildungsleitung)</b>						
<b>Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung die Qualifikation der DozentInnen/ReferentInnen hinsichtlich...</b>						
...psychologischem Wissen?	5,48	0,60	5,64	0,66	-0,25	5,61
...pädagogischem/andragogischem Wissen?	5,14	0,65	5,14	0,85	0,00	5,16

...betriebswirtschaftlicher Kenntnisse?	4,48	0,75	4,29	1,01	<b>0,21</b>	4,37
...eigener Coaching-Weiterbildung?	5,38	1,02	5,36	0,85	<b>0,02</b>	5,36
...eigener therapeutischer Aus- und Weiterbildung?	4,18	1,53	4,77	1,07	<b>-0,45</b>	4,43
...eigener Coaching-Erfahrung als Berater?	5,77	0,53	5,91	0,29	<b>-0,32</b>	5,76
...eigener Coaching-Erfahrung als Klient?	4,73	1,16	5,36	0,95	<b>-0,60</b>	4,94
...eigener Führungserfahrung?	4,85	0,81	4,68	1,09	<b>0,18</b>	4,74
...Feldkompetenzen/spezifischer Branchenkenntnisse?	4,18	1,10	4,32	1,43	<b>-0,11</b>	4,14
...philosophischer Kenntnisse?	3,91	1,23	4,32	0,78	<b>-0,40</b>	4,00
...Methodenkompetenz?	5,41	0,80	5,68	0,48	<b>-0,42</b>	5,40
...Beobachtungsgabe?	5,73	0,46	5,77	0,43	<b>-0,10</b>	5,76
...diagnostischer Kompetenzen?	5,05	1,43	5,55	0,67	<b>-0,45</b>	5,28
...der Fähigkeit, Organisationsmuster zu erkennen?	5,45	0,74	5,59	0,50	<b>-0,22</b>	5,47
...Kommunikationsfähigkeiten?	5,82	0,39	5,95	0,21	<b>-0,43</b>	5,85
...Konfliktbewältigungsfähigkeiten?	5,55	0,74	5,68	0,48	<b>-0,22</b>	5,64
...Selbstreflexion?	5,91	0,29	5,82	0,39	<b>0,26</b>	5,89
...kognitiver Fähigkeiten?	5,50	0,60	5,59	0,50	<b>-0,16</b>	5,51
...Beziehungsgestaltungskompetenzen?	5,86	0,35	5,77	0,53	<b>0,20</b>	5,78
...Moderationsfähigkeiten?	5,23	0,87	5,32	0,72	<b>-0,11</b>	5,14
...Präsentationsfähigkeiten?	4,86	0,77	5,23	0,75	<b>-0,48</b>	4,85
...rhetorischer Fähigkeiten?	4,86	0,83	4,91	0,87	<b>-0,05</b>	4,69
...didaktischem Können?	5,18	0,91	5,55	0,51	<b>-0,49</b>	5,33
<b>Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung...</b>						
..., dass die DozentInnen/ReferentInnen über ein abgeschlossenes Hochschulstudium verfügen?	4,14	1,49	4,73	1,28	<b>-0,43</b>	4,47
...die kontinuierliche Fortbildung der DozentInnen/ReferentInnen?	5,55	0,60	5,45	0,67	<b>0,14</b>	5,42
...die ideologische, methodische Offenheit der DozentInnen/ReferentInnen?	5,50	0,60	5,64	0,58	<b>-0,23</b>	5,48
..., dass die DozentInnen/ReferentInnen selbstkritisch eigene Fehler eingestehen?	5,59	0,59	5,45	0,60	<b>0,23</b>	5,51
..., dass die DozentInnen/ReferentInnen ihre Schwächen kennen?	5,77	0,43	5,73	0,55	<b>0,09</b>	5,68
...die Supervision der DozentInnen/ReferentInnen?	5,29	0,78	5,36	0,66	<b>-0,11</b>	5,32
...die Anzahl bisheriger Coaching-Weiterbildungen die die DozentInnen/ReferentInnen bisher geleitet haben?	4,95	0,65	4,41	1,14	<b>0,59</b>	4,54
..., dass die DozentInnen/ReferentInnen einer Professionsgemeinschaft (z.B. Berufsverband) angehören?	3,50	1,34	3,59	1,33	<b>-0,07</b>	3,44
..., dass die DozentInnen/ReferentInnen keiner Sekte angehören?	5,86	0,35	5,68	0,95	<b>0,25</b>	5,76
..., dass die DozentInnen/ReferentInnen in der Weiterbildung keine esoterischen Praktiken einsetzen?	5,23	1,15	4,86	1,56	<b>0,27</b>	5,20
..., dass die DozentInnen/ReferentInnen über Referenzen für Ihre Coaching-Tätigkeit verfügen?	5,14	0,89	5,18	0,85	<b>-0,05</b>	4,99
..., dass die DozentInnen/ReferentInnen über Praxis in der Arbeit als Coach verfügen?	5,95	0,21	6,00	0,00	<b>-0,30</b>	5,93
Welches Mindestalter sollten DozentInnen/ReferentInnen einer Coaching-Weiterbildung, die Ihren Qualitätsstandards entspricht, haben?	34,57	4,00	34,82	3,36	<b>-0,07</b>	34,68
Welches Alter sollten DozentInnen/ReferentInnen einer idealen Coaching-Weiterbildung, die Ihren Qualitätsstandards entspricht, haben?	42,86	5,08	42,64	6,03	<b>0,04</b>	42,88
Welches Höchstalter sollten DozentInnen/ReferentInnen einer Coaching-Weiterbildung, die Ihren Qualitätsstandards entspricht, haben?	75,81	12,00	76,87	19,91	<b>-0,06</b>	74,42
Wie viel Jahre Berufserfahrung als Coach sollten DozentInnen/ReferentInnen einer Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, mindestens haben?	6,05	2,59	5,75	2,42	<b>0,12</b>	5,99
Wie viel Jahre Berufserfahrung als Coach sollten DozentInnen/ReferentInnen einer idealen Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, haben?	8,68	3,26	7,67	2,89	<b>0,33</b>	8,64
<b>Personelle Strukturqualität (TeilnehmerInnen)</b>						
Welches Mindestalter sollte der/die TeilnehmerIn einer Coaching-Weiterbildung, die Ihren Qualitätsstandards entspricht, haben?	27,88	2,65	29,41	4,36	<b>-0,42</b>	28,64
Welches Alter sollte der/die TeilnehmerIn einer idealen Coaching-Weiterbildung, die Ihren Qualitätsstandards entspricht, haben?	34,33	4,92	36,06	4,78	<b>-0,36</b>	35,23
Welches Höchstalter sollte der/die TeilnehmerIn einer Coaching-Weiterbildung, die Ihren Qualitätsstandards entspricht, haben?	67,24	12,55	66,73	15,53	<b>0,04</b>	64,56

<b>Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass die TeilnehmerInnen eine der folgenden Positionen/Funktionen haben:</b>						
Unternehmensleitung/Geschäftsführung	2,59	1,37	2,55	1,18	<b>0,04</b>	2,61
Abteilungsleitung	2,86	1,39	2,64	1,22	<b>0,17</b>	2,83
Bereichsleitung	2,77	1,34	2,73	1,32	<b>0,03</b>	2,83
Geschäftsstellenleitung	2,91	1,38	2,68	1,25	<b>0,17</b>	2,91
Gruppenleitung/Teamleitung	3,18	1,40	3,23	1,57	<b>-0,03</b>	3,31
Führungsnachwuchs	3,19	1,47	3,18	1,50	<b>0,01</b>	3,17
Selbständig	3,55	1,44	3,18	1,50	<b>0,25</b>	3,40
Tätigkeit als Coach	4,27	1,20	3,95	1,56	<b>0,23</b>	3,90
Tätigkeit als PersonalberaterIn	4,05	1,20	3,38	1,43	<b>0,50</b>	3,57
Tätigkeit als UnternehmensberaterIn	4,24	1,00	3,43	1,47	<b>0,65</b>	3,62
Tätigkeit als TrainerIn	4,05	1,20	3,38	1,50	<b>0,49</b>	3,57
Tätigkeit als TherapeutIn	3,24	1,34	3,10	1,41	<b>0,10</b>	3,15
Tätigkeit als innerbetrieblicher Personalverantwortliche(r)	3,90	1,25	3,48	1,47	<b>0,31</b>	3,64
<b>Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass...</b>						
...die TeilnehmerInnen weitgehend frei von körperlichen Beeinträchtigungen sind?	2,81	1,40	3,09	1,41	<b>-0,20</b>	2,89
...die TeilnehmerInnen weitgehend frei von psychischen Beeinträchtigungen sind?	5,29	0,96	5,27	0,70	<b>0,02</b>	5,23
...die TeilnehmerInnen über eine vollständig funktionstüchtige Selbstregulationsfähigkeit verfügen?	5,29	0,85	5,00	0,76	<b>0,36</b>	5,10
...die TeilnehmerInnen keiner Sekte angehören?	5,45	1,10	5,68	0,78	<b>-0,24</b>	5,58
...die Teilnahme freiwillig erfolgt?	5,59	0,80	5,86	0,35	<b>-0,44</b>	5,74
...die TeilnehmerInnen veränderungsbereit sind?	5,32	0,65	5,55	0,67	<b>-0,34</b>	5,46
...die TeilnehmerInnen zur Mitarbeit bereit sind?	5,55	0,60	5,82	0,39	<b>-0,54</b>	5,72
...die TeilnehmerInnen Schwächen eingestehen können?	4,95	0,90	5,36	0,73	<b>-0,50</b>	5,22
...die TeilnehmerInnen Wohlbefinden verspüren?	4,86	0,99	5,09	0,75	<b>-0,26</b>	4,90
...die TeilnehmerInnen Emotionen zulassen können?	4,68	0,95	5,23	0,81	<b>-0,62</b>	5,06
...die TeilnehmerInnen zielorientiert arbeiten?	4,91	0,87	5,05	0,79	<b>-0,16</b>	4,99
...die TeilnehmerInnen erlebnisorientiert arbeiten?	4,45	1,14	5,09	0,68	<b>-0,68</b>	4,68
...die TeilnehmerInnen nach der Weiterbildung als Coach tätig werden wollen?	4,55	1,18	4,27	1,08	<b>0,24</b>	4,29
...ein(e) TeilnehmerIn die Weiterbildung selbst finanziert?	2,36	0,95	3,27	1,45	<b>-0,74</b>	2,74
...ein(e) TeilnehmerIn die Weiterbildung vom Arbeitgeber finanziert bekommt?	2,23	0,81	3,00	1,15	<b>-0,77</b>	2,53
...ein(e) TeilnehmerIn sich die Weiterbildungskosten mit dem Arbeitgeber teilt?	2,36	1,00	3,14	1,28	<b>-0,67</b>	2,64
<b>Beziehung</b>						
<b>Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass die DozentInnen/ReferentInnen bis spätestens zur Mitte der Weiterbildung ein Verhältnis zu den TeilnehmerInnen haben, das geprägt ist durch...</b>						
...Vertrauen?	5,59	0,59	5,68	0,57	<b>-0,16</b>	5,67
...Akzeptanz?	5,55	0,51	5,68	0,48	<b>-0,28</b>	5,64
...Sympathie?	4,73	0,88	4,95	0,58	<b>-0,31</b>	4,82
...Offenheit?	5,14	0,99	5,36	0,73	<b>-0,26</b>	5,29
...Gleichwertigkeit?	4,50	1,14	4,86	0,83	<b>-0,36</b>	4,74
...Ehrlichkeit?	5,23	1,27	5,32	0,72	<b>-0,09</b>	5,29
...Passung (persönliche)?	4,86	0,73	4,76	0,77	<b>0,13</b>	4,77
...konstruktive Zusammenarbeit?	5,59	0,59	5,50	0,60	<b>0,15</b>	5,58
<b>Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass die TeilnehmerInnen bis spätestens zur Mitte der Weiterbildung untereinander ein Verhältnis haben, das geprägt ist durch...</b>						
...Vertrauen?	5,14	0,71	5,45	0,60	<b>-0,49</b>	5,31
...Akzeptanz?	5,09	0,75	5,45	0,60	<b>-0,54</b>	5,25
...Sympathie?	3,95	0,84	4,64	0,73	<b>-0,87</b>	4,29
...Offenheit?	4,64	0,95	5,32	0,65	<b>-0,84</b>	5,04
...Gleichwertigkeit?	4,73	0,94	5,09	0,92	<b>-0,39</b>	4,85

...Ehrlichkeit?	4,50	1,01	5,09	0,75	<b>-0,66</b>	4,86
...Passung (persönliche)?	4,10	1,18	4,55	1,01	<b>-0,41</b>	4,32
...Passung (berufliche)?	3,80	1,28	4,09	1,48	<b>-0,21</b>	3,96
...konstruktive Zusammenarbeit?	5,45	0,80	5,50	0,67	<b>-0,06</b>	5,44
<b>Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass vor der Weiterbildung mit den TeilnehmerInnen die Rahmenbedingungen geklärt werden bzgl. ...</b>						
...der Preise/Kosten?	5,68	0,48	5,59	0,80	<b>0,14</b>	5,64
...der Nebenkosten (z.B. für Zertifikate, Einzel-Coachings)?	5,62	0,59	5,36	0,79	<b>0,37</b>	5,52
...der Kosten für Unterkunft und Verpflegung?	4,76	1,41	5,00	0,93	<b>-0,20</b>	4,87
...der Dauer der gesamten Weiterbildung?	5,77	0,43	5,64	0,58	<b>0,27</b>	5,68
...der Lerninhalte?	5,36	0,79	5,55	0,67	<b>-0,25</b>	5,36
...der eingesetzten Methoden?	5,05	0,95	5,27	0,77	<b>-0,26</b>	4,94
...des didaktischen Aufbaus?	4,95	1,05	4,86	0,77	<b>0,10</b>	4,63
...der Zusammensetzung der Übungsgruppen?	3,59	1,26	4,00	1,20	<b>-0,33</b>	3,58
...der Zusammensetzung der gesamten TeilnehmerInnengruppe?	3,55	1,14	4,41	1,10	<b>-0,77</b>	3,88
...der realistischen Ziele?	5,09	0,53	4,91	0,81	<b>0,27</b>	4,88
...der Erwartungshaltungen an die Weiterbildung?	5,41	0,50	5,36	0,79	<b>0,07</b>	5,29
...der Regelungen bei Absage?	5,41	0,67	5,32	0,72	<b>0,13</b>	5,32
...der Regelungen bei Abbruch?	5,45	0,67	5,32	0,72	<b>0,20</b>	5,38
<b>Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass...</b>						
...die DozentInnen/ReferentInnen sich vor der Weiterbildung ein genaues Bild von den TeilnehmerInnen machen (z.B. durch Fragebögen, Interviews)?	4,00	1,38	4,77	1,15	<b>-0,61</b>	4,47
...die DozentInnen/ReferentInnen stets gut vorbereitet in die Weiterbildungsblöcke gehen?	5,59	0,91	5,91	0,29	<b>-0,47</b>	5,78
...die DozentInnen/ReferentInnen Entwicklungen und Veränderungen der TeilnehmerInnen dokumentieren?	3,91	1,11	4,18	0,96	<b>-0,26</b>	4,11
...die DozentInnen/ReferentInnen wertschätzend mit den TeilnehmerInnen umgehen?	5,82	0,66	5,86	0,35	<b>-0,09</b>	5,81
...die TeilnehmerInnen die Inhalte und Methoden der Weiterbildung mitbestimmen können?	3,95	1,00	4,18	1,10	<b>-0,22</b>	4,06
...die TeilnehmerInnen Fehler begehen dürfen?	5,86	0,35	5,82	0,39	<b>0,12</b>	5,79
...die TeilnehmerInnen bei Fragen zum Vorgehen genaue und klare Antworten erhalten?	5,50	0,60	5,73	0,46	<b>-0,43</b>	5,56
...konkrete Coaching-Sitzungen geübt werden?	5,82	0,39	5,91	0,29	<b>-0,26</b>	5,79
...das Ende der Weiterbildung gut vorbereitet wird?	5,59	0,67	5,41	0,73	<b>0,26</b>	5,46
...eine methodische Vielfalt geboten wird (Methoden aus der unterschiedlichen Schulen)?	5,00	1,23	5,50	0,80	<b>-0,48</b>	5,18
<b>Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass die folgende methodische Grundrichtung vertreten ist:</b>						
Analytischer Ansatz nach Jung (auch Typenlehre)	2,68	1,49	3,25	1,25	<b>-0,41</b>	2,91
Familientherapeutischer Ansatz	4,05	1,33	4,27	1,20	<b>-0,18</b>	3,82
Gesprächstherapeutischer Ansatz	3,73	1,45	4,59	0,91	<b>-0,71</b>	3,99
Gestalttherapeutischer Ansatz	3,45	1,63	4,23	1,02	<b>-0,57</b>	3,75
Humor	5,55	0,74	5,36	0,66	<b>0,26</b>	5,21
Hypnotherapeutischer Ansatz	3,76	1,70	3,73	1,32	<b>0,02</b>	3,49
Individualpsychologischer Ansatz nach Adler	2,64	1,56	3,15	1,23	<b>-0,37</b>	2,88
Konstruktivistischer Ansatz	5,24	1,18	5,43	0,75	<b>-0,19</b>	4,97
Kurzzeittherapeutischer Ansatz nach de Shazer & Berg	4,41	1,37	5,14	1,08	<b>-0,59</b>	4,54
Lösungsorientierter Ansatz	5,14	0,99	5,36	0,85	<b>-0,25</b>	5,06
Logotherapeutischer Ansatz nach Frankl	2,77	1,77	2,95	1,43	<b>-0,11</b>	2,79
Neurolinguistisches Programmieren	3,05	1,86	3,55	1,22	<b>-0,32</b>	3,28
Provokativer Ansatz nach Farrelly	2,68	1,49	3,32	1,62	<b>-0,41</b>	2,96
Prozessberatungsorientierter Ansatz	4,71	1,59	5,29	0,64	<b>-0,47</b>	4,90
Psychodrama nach Moreno	3,23	1,54	3,45	1,41	<b>-0,15</b>	3,31
Psychoanalytischer Ansatz	2,23	1,69	2,73	1,35	<b>-0,33</b>	2,68
RET nach Ellis	2,29	1,45	3,05	1,56	<b>-0,50</b>	2,60
Systemischer Ansatz	5,36	1,22	5,73	0,55	<b>-0,39</b>	5,26



Transaktionsanalytischer Ansatz	3,55	1,60	4,09	1,41	<b>-0,36</b>	3,68
Verhaltenstherapeutischer Ansatz	3,18	1,68	4,19	1,25	<b>-0,68</b>	3,66
<b>Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass die folgende methodische Kompetenz geschult werden:</b>						
Beziehungsgestaltung	5,73	0,46	5,73	0,55	<b>0,00</b>	5,73
Aktives Zuhören	5,55	0,74	5,68	0,48	<b>-0,22</b>	5,65
Analysieren des Klientenumfeldes	5,41	0,80	5,36	0,58	<b>0,07</b>	5,44
Unterstützung geben/Entlastungen schaffen	5,27	0,83	5,59	0,50	<b>-0,46</b>	5,37
Reflexion anregen	5,64	0,58	5,77	0,43	<b>-0,27</b>	5,73
Bedeutungen klären	5,29	0,85	5,45	0,80	<b>-0,21</b>	5,39
Entspannungstechniken	3,68	0,78	4,00	1,11	<b>-0,33</b>	3,81
Feedback geben	5,50	0,86	5,82	0,50	<b>-0,45</b>	5,56
Konfliktlösung	5,32	0,72	5,27	0,77	<b>0,06</b>	5,28
Konfrontativ arbeiten	3,82	1,44	4,27	1,28	<b>-0,33</b>	4,18
Nachfragen	5,64	0,66	5,68	0,48	<b>-0,08</b>	5,57
Arbeitsvorschläge machen	4,18	1,22	4,41	1,33	<b>-0,18</b>	4,23
Reframing	5,14	0,99	5,05	1,05	<b>0,09</b>	5,03
Systemaufstellungen und Rekonstruktionen mit Hilfe von Figuren, Objekten	4,50	1,30	5,00	1,20	<b>-0,40</b>	4,52
Vermittlung von Techniken	4,81	0,93	4,95	1,13	<b>-0,14</b>	4,84
Training/Simulation	4,77	1,27	5,09	1,15	<b>-0,26</b>	4,78
Visualisieren	4,86	0,96	5,10	0,89	<b>-0,26</b>	4,86
Shadowing / Schattentage	3,79	1,37	3,53	1,35	<b>0,19</b>	3,45
Rollenspiele	4,64	1,43	4,59	1,33	<b>0,03</b>	4,72
<b>Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass...</b>						
...die Methoden zu den TeilnehmerInnen passen?	4,86	1,08	4,86	0,94	<b>0,00</b>	4,86
...ausschließlich Methoden vorgestellt werden, denen alle TeilnehmerInnen etwas abgewinnen können?	3,00	1,15	3,05	1,09	<b>-0,04</b>	3,14
...die vorgestellten Methoden transparent und erklärbar sind?	5,41	0,85	5,59	0,50	<b>-0,26</b>	5,44
...den TeilnehmerInnen die richtige Haltung für den Einsatz von Methoden vermittelt wird?	5,45	0,74	5,73	0,55	<b>-0,42</b>	5,67
...die Weiterbildung abwechslungsreich gestaltet ist?	5,05	1,00	5,45	0,67	<b>-0,48</b>	5,26
...die DozentInnen/ReferentInnen Flexibilität der Vorgehensweise besitzen?	5,59	0,73	5,68	0,48	<b>-0,15</b>	5,60
... eine weiterbildungsbegleitende Supervision der TeilnehmerInnen existiert?	5,14	0,99	5,41	0,91	<b>-0,29</b>	5,25
...grundsätzlich eine Evaluation der Coaching-Weiterbildung stattfindet (z.B. schriftliche Befragung, Abschluss-Gespräche)	5,36	0,90	5,23	0,92	<b>0,15</b>	5,19
...Zwischenresümeees (prozessbegleitende, formative Evaluation) gezogen werden?	5,18	0,73	5,10	0,89	<b>0,11</b>	5,03
...ein Abschlussresümee (summative Evaluation) gezogen?	5,45	0,67	5,43	0,75	<b>0,04</b>	5,41
...eine Evaluation extern (durch externe, dritte Anbieter) stattfindet?	3,64	1,29	3,59	1,22	<b>0,04</b>	3,46
...eine Evaluation intern stattfindet (d.h. eigenständig durchgeführt wird)?	4,91	0,68	5,05	0,84	<b>-0,18</b>	4,89
Wie viel Prozent Theorieanteil sollte eine Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, mindestens haben?	26,59	8,08	30,50	10,25	<b>-0,42</b>	28,11
Wie viel Prozent Theorieanteil sollte eine ideale Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, haben?	31,64	7,10	34,50	10,50	<b>-0,32</b>	34,10
Wie viel Prozent Theorieanteil sollte eine Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, maximal haben?	40,00	9,13	42,79	10,28	<b>-0,29</b>	42,58
Welche Dauer einzelner Theorieblöcke sollte eine Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, mindestens umfassen?	1,63	2,62	1,79	3,12	<b>-0,06</b>	1,55
Welche Dauer einzelner Theorieblöcke sollte eine ideale Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, umfassen?	2,39	4,04	2,18	3,86	<b>0,05</b>	2,00
Welche Dauer einzelner Theorieblöcke sollte eine Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, maximal umfassen?	3,21	5,34	3,23	5,78	<b>0,00</b>	2,83
Wie viel Prozent Übungs-/Praxisanteil sollte eine Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, mindestens haben?	47,64	12,52	51,43	10,62	<b>-0,33</b>	51,11
Wie viel Prozent Übungs-/Praxisanteil sollte eine ideale Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, haben?	57,64	11,51	62,00	10,22	<b>-0,40</b>	60,52

Wie viel Prozent Übungs-/Praxisanteil sollte eine Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, maximal haben?	65,82	16,12	70,56	10,56	<b>-0,35</b>	67,94
Welche Dauer der einzelnen Übungssequenzen sollte eine Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, mindestens umfassen?	0,85	0,48	1,06	0,68	<b>-0,37</b>	1,02
Welche Dauer der einzelnen Übungssequenzen sollte eine ideale Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, umfassen?	1,31	0,47	1,69	0,61	<b>-0,71</b>	1,52
Welche Dauer der einzelnen Übungssequenzen sollte eine Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, maximal umfassen?	1,92	0,58	3,03	2,49	<b>-0,62</b>	2,47
Welche Dauer sollten die einzelnen Blöcke einer Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, mindestens umfassen?	2,21	0,64	2,28	0,66	<b>-0,09</b>	2,30
Welche Dauer sollten die einzelnen Blöcke einer idealen Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, umfassen?	3,19	0,94	3,10	0,65	<b>0,11</b>	3,20
Welche Dauer sollten die einzelnen Blöcke einer Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, maximal umfassen?	4,45	1,09	4,24	0,79	<b>0,23</b>	4,31
Welche Zeitabstände sollten zwischen den Blöcken einer Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, mindestens vorhanden sein?	5,45	3,15	5,65	2,70	<b>-0,07</b>	5,36
Welche Zeitabstände sollten zwischen den Blöcken einer idealen Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, vorhanden sein?	8,31	3,74	6,90	3,10	<b>0,41</b>	7,48
Welche Zeitabstände sollten zwischen den Blöcken einer Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, maximal vorhanden sein?	13,05	5,75	10,40	3,22	<b>0,57</b>	11,58
<b>Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass bis zum Ende der Weiterbildung...</b>						
...sich das Handlungsrepertoire der TeilnehmerInnen erweitert und flexibilisiert?	5,86	0,35	5,86	0,35	<b>0,00</b>	5,83
...dass sich die Problemlösekompetenz der TeilnehmerInnen verbessert?	5,50	0,67	5,64	0,58	<b>-0,22</b>	5,58
... sich die Selbstreflexionsfähigkeit der TeilnehmerInnen verbessert?	5,82	0,39	5,77	0,43	<b>0,11</b>	5,78
...die TeilnehmerInnen in der Lage sind, eigenständig komplexe Coaching-Fälle zu bearbeiten?	5,36	0,73	5,36	0,73	<b>0,00</b>	5,29
...die sich TeilnehmerInnen neuer Aspekte über sich (z.B. bzgl. Rollenverständnis) bewusst werden?	5,41	0,91	5,59	0,59	<b>-0,24</b>	5,47
...Bewusstheit/Verantwortung in dem Handeln und Denken der TeilnehmerInnen zugenommen hat?	5,73	0,88	5,86	0,35	<b>-0,20</b>	5,72
...der Transfer des erlernten Wissens in die praktische Arbeit möglich ist?	5,64	0,58	5,86	0,36	<b>-0,46</b>	5,69
...die TeilnehmerInnen ein eigenes Coaching-Konzept entwickeln können?	4,73	0,94	5,35	0,67	<b>-0,77</b>	5,00
...die TeilnehmerInnen das Coaching-Konzept der DozentInnen/ReferentInnen übernehmen?	2,68	1,04	3,19	1,29	<b>-0,43</b>	3,07
...die TeilnehmerInnen die Coaching-Weiterbildungen als Qualifizierungsmaßnahme weiterempfehlen werden?	5,23	0,97	5,32	0,78	<b>-0,10</b>	5,15
...die TeilnehmerInnen in ein Netzwerk eingebunden werden?	5,00	1,20	4,90	0,77	<b>0,09</b>	4,87
...sich die TeilnehmerInnen mit Blick in die Vergangenheit wieder eine Coaching-Weiterbildung buchen würden?	5,38	0,74	5,23	1,11	<b>0,16</b>	5,19
...Aufwand und Nutzen von den TeilnehmerInnen als adäquat empfunden werden?	5,32	0,78	5,45	0,60	<b>-0,20</b>	5,31
...die TeilnehmerInnen den zeitlichen Aufwand als gerechtfertigt ansehen?	5,41	0,59	5,41	0,59	<b>0,00</b>	5,32
...die Kosten für die Coaching-Weiterbildung von den TeilnehmerInnen als angemessen empfunden werden?	5,36	0,66	5,41	0,67	<b>-0,07</b>	5,28
...die Kosten für die Coaching-Weiterbildung von den TeilnehmerInnen als lohnend eingeschätzt werden?	5,41	0,59	5,64	0,49	<b>-0,42</b>	5,42
...die TeilnehmerInnen nach der Weiterbildung als Coach arbeiten wollen?	4,36	1,33	3,91	1,31	<b>0,34</b>	4,01
Ab wie viel Prozent Zufriedenheit der TeilnehmerInnen einer Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, würden Sie von einem Misserfolg der Weiterbildung ausgehen?	57,76	16,64	53,33	18,86	<b>0,25</b>	57,20
Zu wie viel Prozent sollten die TeilnehmerInnen einer Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, alles in allem zufrieden sein, damit die Weiterbildung als erfolgreich angesehen werden kann?	81,84	11,45	84,86	8,91	<b>-0,29</b>	84,21

## Anhang D: Ergebnisse des Fragebogens der Expertenbefragung

M = Mittelwert;  $s_1$  = Standardabweichung

### Strukturqualität der Weiterbildung

<b>Materielle Strukturqualität (Räumlichkeiten &amp; Ausstattung)</b>		
Wie wichtig für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung sind die Seminar-/Übungsräume, in denen die Coaching-Weiterbildung stattfindet, hinsichtlich...	<b>M</b>	<b>s</b>
...Raumgröße	4,58	0,99
...Raumanzahl	4,36	1,01
...Bestuhlung & Tische	4,24	0,93
...Beleuchtung	4,39	0,96
...Beheizung/Klimatisierung	4,46	1,05
...technischer Ausstattung (z.B. Visualisierungsmöglichkeit)	4,67	0,96
...Schallisolation/Ruhe	4,85	0,90
...Vermeidung von Störeinflüssen / Möglichkeit zum diskreten Arbeiten	5,17	0,83
Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung...		
...die Lage/Erreichbarkeit des Weiterbildungsortes?	3,46	1,07
...die Güte der Übernachtungsmöglichkeiten?	3,85	1,03
...die Güte der Verpflegung?	4,18	0,81
Welche der folgenden, in der Weiterbildung eingesetzten Materialien und Medien sind für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung bedeutsam:		
Unterlagen/Dokumentation, Handouts, Infotexte	5,04	0,95
Folien	3,29	1,23
Bücher, Artikel	4,49	0,95
Nachbereitung (Fotoprotokolle etc.)	4,42	1,27
Verfügbarkeit von Literatur (Bücherecke, Präsenzbibliothek)	3,91	1,21
Flip-Chart	5,24	0,87
Metaplan-Wände	4,85	1,17
Overhead-Projektor	3,24	1,44
Beamer	3,36	1,49
Testverfahren	3,10	1,36
Musik, Kassettenrekorder, CD-Player	3,39	1,44
Tonband / Tonbandaufzeichnungen	3,29	1,41
TV, Videorekorder, DVD-Player	3,86	1,46
Videokamera / Videoaufzeichnungen	3,94	1,36
E-Learning	2,59	1,43
Internet-Foren	3,08	1,34
Chatrooms	2,70	1,16
E-Mail	4,73	1,31
<b>Konzeptionelle Strukturqualität (Teilnahmebedingungen &amp; Konzept)</b>		
Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass...	<b>M</b>	<b>s</b>
...man sich vor der Weiterbildung über die Inhalte/Arbeitsweise/Didaktik/Methoden informieren kann?	5,54	0,71
...vertraglichen Regelungen/Teilnahmebedingungen klar und nachvollziehbar sind?	5,50	0,73
...Termine von der Weiterbildungsleitung vorgegeben sind?	5,07	1,18
...Termine von der Weiterbildungsleitung und den TeilnehmerInnen gemeinsam festgelegt werden?	2,69	1,31
...Termine wie vereinbart stattfinden?	5,56	0,82
...für die TeilnehmerInnen die Möglichkeit besteht, die Weiterbildung auch vorzeitig abbrechen zu können?	3,37	1,37
...man sich vor der Weiterbildung ausführlich über die Qualifikation der DozentInnen/ReferentInnen informieren kann?	5,38	0,76
...die Qualifikations- und Kompetenzprofile von Gast-dozentInnen/-referentInnen vor oder in der Weiterbildung klar dargestellt sind?	4,83	1,17
...die DozentInnen/ReferentInnen vor oder zu Beginn der Weiterbildung deutlich machen, was von den TeilnehmerInnen im Rahmen der Weiterbildung erwartet wird?	5,30	0,79
...die DozentInnen/ReferentInnen das didaktische Konzept und die	5,32	0,84

Arbeitsweise in der Weiterbildung allen TeilnehmerInnen nachvollziehbar vorstellen?		
...die TeilnehmerInnen eine Teilnahmebescheinigung erhalten?	4,89	1,33
...die TeilnehmerInnen ein Zertifikat des Weiterbildungsanbieters erhalten?	5,15	1,09
...die TeilnehmerInnen ein Zertifikat erhalten, welches von einer relevanten Professionsgemeinschaft (z.B. Berufsverbänden) anerkannt wird?	4,63	1,19
...bei einem vorzeitigen Abbruch durch den/die TeilnehmerIn nicht die gesamte Weiterbildung bezahlt werden muss?	3,59	1,35
...bei einem vorzeitigen Abbruch durch den Veranstalter nicht die gesamte Weiterbildung bezahlt werden muss?	4,62	1,58
...die Preise der Weiterbildung von den TeilnehmerInnen als angemessen empfunden werden?	4,96	0,85
...die Preise transparent gestaltet sind?	4,93	0,95
...alle TeilnehmerInnen den gleichen Preis bezahlen?	3,96	1,38
...Privatzahler einen Preisnachlass erhalten?	3,20	1,40
...bei Mehrfachbuchungen Preisnachlässe gewährt werden?	3,20	1,29
...grundsätzlich keine Preisnachlässe gewährt werden?	2,53	1,44
...Ratenzahlung möglich ist?	4,30	1,30
...in Härtefällen kulante Zahlungsbedingungen angeboten werden?	4,18	1,11
Wie teuer sollte eine Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, mindestens sein?	5.306,56	2.747,47
Wie teuer darf eine ideale Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, sein?	8.210,90	3.504,23
Wie teuer sollte eine Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, maximal sein?	10.032,21	4.700,35
Welchen Stundenumfang sollte eine Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, mindestens haben?	187,34	118,72
Welchen Stundenumfang sollte eine ideale Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, haben?	228,98	125,50
Welchen Stundenumfang sollte eine Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, maximal haben?	279,15	146,77
Wie viele Monate sollte eine Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, von Anfang bis Ende mindestens dauern?	13,61	6,18
Wie viele Monate sollte eine ideale Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, von Anfang bis Ende dauern?	17,74	6,90
Wie viele Monate sollte eine Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, maximal von Anfang bis Ende dauern?	23,95	9,75
Wie viele TeilnehmerInnen pro DozentIn/ReferentIn sollte eine Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, mindestens haben?	6,96	2,73
Wie viele TeilnehmerInnen pro DozentIn/ReferentIn hat eine ideale Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht?	9,30	3,17
Wie viele TeilnehmerInnen pro DozentIn/ReferentIn sollte eine Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, maximal haben?	12,39	4,04
Welche Gruppengröße (Gesamtzahl der TeilnehmerInnen) hat eine ideale Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht?	12,74	3,52
Welche Gruppengröße (Gesamtzahl der TeilnehmerInnen) sollte eine Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, wenigstens umfassen?	8,02	2,97
Welche Gruppengröße (Gesamtzahl der TeilnehmerInnen) sollte eine Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, maximal umfassen?	16,57	4,50
Wie viele DozentInnen/ReferentInnen sollte eine Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, mindestens haben?	2,36	1,61
Wie viele DozentInnen/ReferentInnen hat eine ideale Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht?	3,37	2,30
Wie viele DozentInnen/ReferentInnen sollte eine Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, maximal haben?	4,76	3,26
<b>Konzeptionelle Strukturqualität (Marktauftritt &amp; Akquisition)</b>		
Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass der Marktauftritt des Weiterbildungsangebotes folgendermaßen wahrgenommen wird:	<b>M</b>	<b>s</b>
Dynamisch	3,97	0,94
Erfahren	5,68	0,58
Fair	5,10	0,95
Flexibel	4,58	0,89
Innovativ	4,60	1,01
Jung	2,72	0,94
Kompetent	5,83	0,48

Praxisorientiert	5,77	0,48
Seriös	5,69	0,52
Sympathisch	4,79	0,87
Vertrauenswürdig	5,61	0,62
Umfangreich	4,22	1,17
Zuverlässig	5,32	0,89
Wie wichtig sind für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung die folgenden Marketing-Aktivitäten:		
Informations-/Werbebroschüren	4,75	1,39
Visitenkarten	3,29	1,46
Briefpapier	3,51	1,50
Wiedererkennungswert eines Logos	4,40	1,31
Werbung in Printmedien (Anzeigen in Zeitschriften usw.)	3,44	1,31
Werbung im Radio	1,93	1,00
Werbung im TV	1,93	1,10
Bannerwerbung auf Internet-Seiten von Dritten	2,83	1,43
Eigener Internet-Auftritt	5,53	1,02
Text-/Bannerwerbung in Internet-Newslettern von Dritten	3,17	1,57
Eigener Newsletter	4,07	1,35
Empfehlungen durch ehemalige/aktuelle TeilnehmerInnen	5,79	0,69
Empfehlungen durch KollegInnen	5,63	0,81
Öffentliche Informationsveranstaltungen	4,31	1,21
Private Informationsveranstaltungen (für geladene Gäste)	3,73	1,38
Öffentliche Vorträge (z.B. an Universitäten, IHK)	4,33	1,29
Private Vorträge (z.B. in Vereinen)	3,63	1,29
Vernetzung/Kooperationen mit anderen Weiterbildungseinrichtungen	4,32	1,23
Engagieren bekannter Persönlichkeiten als GastdozentInnen	3,58	1,26
Hinweise auf Möglichkeit zum Zertifikatserwerb	4,78	1,14
Aushänge an Universitäten/Fachhochschulen	3,11	1,28
Kaltaquisition per Telefon	1,86	1,13
Über welchen Marketing-Etat sollte eine Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, mindestens verfügen?	5.864,00	6.675,14
Über welchen Marketing-Etat sollte eine ideale Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, verfügen?	9.460,00	10.918,45
Über welchen Marketing-Etat sollte eine Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, maximal verfügen?	15.800,00	20.991,18
<b>Personelle Strukturqualität (Weiterbildungsleitung)</b>		
Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung die Qualifikation der DozentInnen/ReferentInnen hinsichtlich...	<b>M</b>	<b>s</b>
...psychologischem Wissen?	5,61	0,62
...pädagogischem/andragogischem Wissen?	5,16	0,83
...betriebswirtschaftlicher Kenntnisse?	4,37	0,95
...eigener Coaching-Weiterbildung?	5,36	0,93
...eigener therapeutischer Aus- und Weiterbildung?	4,43	1,42
...eigener Coaching-Erfahrung als Berater?	5,76	0,54
...eigener Coaching-Erfahrung als Klient?	4,94	1,19
...eigener Führungserfahrung?	4,74	0,97
...Feldkompetenzen/spezifischer Branchenkenntnisse?	4,14	1,19
...philosophischer Kenntnisse?	4,00	1,21
...Methodenkompetenz?	5,40	0,78
...Beobachtungsgabe?	5,76	0,46
...diagnostischer Kompetenzen?	5,28	1,04
...der Fähigkeit, Organisationsmuster zu erkennen?	5,47	0,75
...Kommunikationsfähigkeiten?	5,85	0,36
...Konfliktbewältigungsfähigkeiten?	5,64	0,59
...Selbstreflexion?	5,89	0,32
...kognitiver Fähigkeiten?	5,51	0,58
...Beziehungsgestaltungskompetenzen?	5,78	0,51
...Moderationsfähigkeiten?	5,14	0,86
...Präsentationsfähigkeiten?	4,85	0,83
...rhetorischer Fähigkeiten?	4,69	0,93

...didaktischem Können?	5,33	0,75
Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung...		
..., dass die DozentInnen/ReferentInnen über ein abgeschlossenes Hochschulstudium verfügen?	4,47	1,31
...die kontinuierliche Fortbildung der DozentInnen/ReferentInnen?	5,42	0,67
...die ideologische, methodische Offenheit der DozentInnen/ReferentInnen?	5,48	0,69
..., dass die DozentInnen/ReferentInnen selbstkritisch eigene Fehler eingestehen?	5,51	0,67
..., dass die DozentInnen/ReferentInnen ihre Schwächen kennen?	5,68	0,58
...die Supervision der DozentInnen/ReferentInnen?	5,32	0,71
...die Anzahl bisheriger Coaching-Weiterbildungen die die DozentInnen/ReferentInnen bisher geleitet haben?	4,54	1,03
..., dass die DozentInnen/ReferentInnen einer Professionsgemeinschaft (z.B. Berufsverband) angehören?	3,44	1,30
..., dass die DozentInnen/ReferentInnen keiner Sekte angehören?	5,76	0,62
..., dass die DozentInnen/ReferentInnen in der Weiterbildung keine esoterischen Praktiken einsetzen?	5,20	1,20
..., dass die DozentInnen/ReferentInnen über Referenzen für Ihre Coaching-Tätigkeit verfügen?	4,99	0,96
..., dass die DozentInnen/ReferentInnen über Praxis in der Arbeit als Coach verfügen?	5,93	0,26
Welches Mindestalter sollten DozentInnen/ReferentInnen einer Coaching-Weiterbildung, die Ihren Qualitätsstandards entspricht, haben?	34,68	3,92
Welches Alter sollten DozentInnen/ReferentInnen einer idealen Coaching-Weiterbildung, die Ihren Qualitätsstandards entspricht, haben?	42,88	6,57
Welches Höchstalter sollten DozentInnen/ReferentInnen einer Coaching-Weiterbildung, die Ihren Qualitätsstandards entspricht, haben?	74,42	14,09
Wie viel Jahre Berufserfahrung als Coach sollten DozentInnen/ReferentInnen einer Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, mindestens haben?	5,99	2,47
Wie viel Jahre Berufserfahrung als Coach sollten DozentInnen/ReferentInnen einer idealen Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, haben?	8,64	3,12
Welchen Bildungsgrad sollten DozentInnen/ReferentInnen einer Coaching-Weiterbildung, die Ihren Qualitätsstandards entspricht, mindestens haben? (Folgendermaßen wurde gewertet: 1=Hauptschulabschluss; 2=Realschulabschluss; 3=Lehre/Berufsausbildung; 4=Abitur/Fachabitur/Matura; 5=(Fach-)Hochschulabschluss; 6=Promotion/Habilitation)	4,63	0,69
Welchen Bildungsgrad sollten DozentInnen/ReferentInnen einer idealen Coaching-Weiterbildung, die Ihren Qualitätsstandards entspricht, haben? (Folgendermaßen wurde gewertet: 1=Hauptschulabschluss; 2=Realschulabschluss; 3=Lehre/Berufsausbildung; 4=Abitur/Fachabitur/Matura; 5=(Fach-)Hochschulabschluss; 6=Promotion/Habilitation)	4,96	0,20
<b>Personelle Strukturqualität (TeilnehmerInnen)</b>		
Welches Mindestalter sollte der/die TeilnehmerIn einer Coaching-Weiterbildung, die Ihren Qualitätsstandards entspricht, haben?	28,64	3,74
Welches Alter sollte der/die TeilnehmerIn einer idealen Coaching-Weiterbildung, die Ihren Qualitätsstandards entspricht, haben?	35,23	4,72
Welches Höchstalter sollte der/die TeilnehmerIn einer Coaching-Weiterbildung, die Ihren Qualitätsstandards entspricht, haben?	64,56	11,87
Welchen Bildungsgrad sollte der/die TeilnehmerIn einer Coaching-Weiterbildung, die Ihren Qualitätsstandards entspricht, mindestens haben? (Folgendermaßen wurde gewertet: 1=Hauptschulabschluss; 2=Realschulabschluss; 3=Lehre/Berufsausbildung; 4=Abitur/Fachabitur/Matura; 5=(Fach-)Hochschulabschluss; 6=Promotion/Habilitation)	4,14	0,91
Welchen Bildungsgrad sollte der/die TeilnehmerIn einer idealen Coaching-Weiterbildung, die Ihren Qualitätsstandards entspricht, haben? (Folgendermaßen wurde gewertet: 1=Hauptschulabschluss; 2=Realschulabschluss; 3=Lehre/Berufsausbildung; 4=Abitur/Fachabitur/Matura; 5=(Fach-)Hochschulabschluss; 6=Promotion/Habilitation)	4,65	0,69
Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass die TeilnehmerInnen eine der folgenden Positionen/Funktionen haben:		
Unternehmensleitung/Geschäftsführung	2,61	1,29
Abteilungsleitung	2,83	1,33
Bereichsleitung	2,83	1,34
Geschäftsstellenleitung	2,91	1,36
Gruppenleitung/Teamleitung	3,31	1,44
Führungsnachwuchs	3,17	1,42
Selbständig	3,40	1,48

Tätigkeit als Coach	3,90	1,46
Tätigkeit als PersonalberaterIn	3,57	1,40
Tätigkeit als UnternehmensberaterIn	3,62	1,33
Tätigkeit als TrainerIn	3,57	1,40
Tätigkeit als TherapeutIn	3,15	1,37
Tätigkeit als innerbetrieblicher Personalverantwortliche(r)	3,64	1,40
Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass...		
...die TeilnehmerInnen weitgehend frei von körperlichen Beeinträchtigungen sind?	2,89	1,32
...die TeilnehmerInnen weitgehend frei von psychischen Beeinträchtigungen sind?	5,23	0,85
...die TeilnehmerInnen über eine vollständig funktionstüchtige Selbstregulationsfähigkeit verfügen?	5,10	0,86
...die TeilnehmerInnen keiner Sekte angehören?	5,58	0,83
...die Teilnahme freiwillig erfolgt?	5,74	0,58
...die TeilnehmerInnen veränderungsbereit sind?	5,46	0,69
...die TeilnehmerInnen zur Mitarbeit bereit sind?	5,72	0,51
...die TeilnehmerInnen Schwächen eingestehen können?	5,22	0,83
...die TeilnehmerInnen Wohlbefinden verspüren?	4,90	0,97
...die TeilnehmerInnen Emotionen zulassen können?	5,06	0,87
...die TeilnehmerInnen zielorientiert arbeiten?	4,99	0,90
...die TeilnehmerInnen erlebnisorientiert arbeiten?	4,68	1,09
...die TeilnehmerInnen nach der Weiterbildung als Coach tätig werden wollen?	4,29	1,11
...ein(e) TeilnehmerIn die Weiterbildung selbst finanziert?	2,74	1,15
...ein(e) TeilnehmerIn die Weiterbildung vom Arbeitgeber finanziert bekommt?	2,53	0,99
...ein(e) TeilnehmerIn sich die Weiterbildungskosten mit dem Arbeitgeber teilt?	2,64	1,12
<b>Beziehung</b>		
Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass die DozentInnen/ReferentInnen bis spätestens zur Mitte der Weiterbildung ein Verhältnis zu den TeilnehmerInnen haben, das geprägt ist durch...	<b>M</b>	<b>s</b>
...Vertrauen?	5,67	0,56
...Akzeptanz?	5,64	0,59
...Sympathie?	4,82	0,84
...Offenheit?	5,29	0,86
...Gleichwertigkeit?	4,74	1,10
...Ehrlichkeit?	5,29	0,96
...Passung (persönliche)?	4,77	0,89
...konstruktive Zusammenarbeit?	5,58	0,62
Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass die TeilnehmerInnen bis spätestens zur Mitte der Weiterbildung untereinander ein Verhältnis haben, das geprägt ist durch...	<b>M</b>	<b>s</b>
...Vertrauen?	5,31	0,76
...Akzeptanz?	5,25	0,78
...Sympathie?	4,29	0,90
...Offenheit?	5,04	0,83
...Gleichwertigkeit?	4,85	0,97
...Ehrlichkeit?	4,86	0,94
...Passung (persönliche)?	4,32	1,07
...Passung (berufliche)?	3,96	1,30
...konstruktive Zusammenarbeit?	5,44	0,73

### Prozessqualität der Weiterbildung

Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass <u>vor</u> der Weiterbildung mit den TeilnehmerInnen die Rahmenbedingungen geklärt werden bzgl. ...	<b>M</b>	<b>s</b>
...der Preise/Kosten?	5,64	0,68
...der Nebenkosten (z.B. für Zertifikate, Einzel-Coachings)?	5,52	0,75
...der Kosten für Unterkunft und Verpflegung?	4,87	1,13
...der Dauer der gesamten Weiterbildung?	5,68	0,60
...der Lerninhalte?	5,36	0,77
...der eingesetzten Methoden?	4,94	0,98

...des didaktischen Aufbaus?	4,63	1,08
...der Zusammensetzung der Übungsgruppen?	3,58	1,20
...der Zusammensetzung der gesamten TeilnehmerInnengruppe?	3,88	1,15
...der realistischen Ziele?	4,88	0,90
...der Erwartungshaltungen an die Weiterbildung?	5,29	0,70
...der Regelungen bei Absage?	5,32	0,80
...der Regelungen bei Abbruch?	5,38	0,78
Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass...		
...die DozentInnen/ReferentInnen sich vor der Weiterbildung ein genaues Bild von den TeilnehmerInnen machen (z.B. durch Fragebögen, Interviews)?	4,47	1,20
...die DozentInnen/ReferentInnen stets gut vorbereitet in die Weiterbildungsblöcke gehen?	5,78	0,63
...die DozentInnen/ReferentInnen Entwicklungen und Veränderungen der TeilnehmerInnen dokumentieren?	4,11	1,07
...die DozentInnen/ReferentInnen wertschätzend mit den TeilnehmerInnen umgehen?	5,81	0,49
...die TeilnehmerInnen die Inhalte und Methoden der Weiterbildung mitbestimmen können?	4,06	1,05
...die TeilnehmerInnen Fehler begehen dürfen?	5,79	0,41
...die TeilnehmerInnen bei Fragen zum Vorgehen genaue und klare Antworten erhalten?	5,56	0,63
...konkrete Coaching-Sitzungen geübt werden?	5,79	0,53
...das Ende der Weiterbildung gut vorbereitet wird?	5,46	0,71
...eine methodische Vielfalt geboten wird (Methoden aus der unterschiedlichen Schulen)?	5,18	1,00
Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass die folgende methodische Grundrichtung vertreten ist:		
Analytischer Ansatz nach Jung (auch Typenlehre)	2,91	1,34
Familientherapeutischer Ansatz	3,82	1,33
Gesprächstherapeutischer Ansatz	3,99	1,35
Gestalttherapeutischer Ansatz	3,75	1,45
Humor	5,21	1,01
Hypnotherapeutischer Ansatz	3,49	1,53
Individualpsychologischer Ansatz nach Adler	2,88	1,33
Konstruktivistischer Ansatz	4,97	1,21
Kurzzeittherapeutischer Ansatz nach de Shazer & Berg	4,54	1,34
Lösungsorientierter Ansatz	5,06	1,17
Logotherapeutischer Ansatz nach Frankl	2,79	1,56
Neurolinguistisches Programmieren	3,28	1,61
Provokativer Ansatz nach Farrelly	2,96	1,55
Prozessberatungsorientierter Ansatz	4,90	1,30
Psychodrama nach Moreno	3,31	1,29
Psychoanalytischer Ansatz	2,68	1,60
RET nach Ellis	2,60	1,42
Systemischer Ansatz	5,26	1,13
Transaktionsanalytischer Ansatz	3,68	1,53
Verhaltenstherapeutischer Ansatz	3,66	1,49
Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass die folgende methodische Kompetenz geschult werden:	<b>M</b>	<b>s</b>
Beziehungsgestaltung	5,73	0,51
Aktives Zuhören	5,65	0,61
Analysieren des Klientenumfeldes	5,44	0,71
Unterstützung geben/Entlastungen schaffen	5,37	0,76
Reflexion anregen	5,73	0,51
Bedeutungen klären	5,39	0,80
Entspannungstechniken	3,81	1,00
Feedback geben	5,56	0,75
Konfliktlösung	5,28	0,74
Konfrontativ arbeiten	4,18	1,33
Nachfragen	5,57	0,65
Arbeitsvorschläge machen	4,23	1,21
Reframing	5,03	1,10
Systemaufstellungen und Rekonstruktionen mit Hilfe von Figuren, Objekten	4,52	1,24



Vermittlung von Techniken	4,84	1,04
Training/Simulation	4,78	1,25
Visualisieren	4,86	0,94
Shadowing / Schattentage	3,45	1,35
Rollenspiele	4,72	1,22
Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass...		
...die Methoden zu den TeilnehmerInnen passen?	4,86	0,92
...ausschließlich Methoden vorgestellt werden, denen alle TeilnehmerInnen etwas abgewinnen können?	3,14	1,17
...die vorgestellten Methoden transparent und erklärbar sind?	5,44	0,69
...den TeilnehmerInnen die richtige Haltung für den Einsatz von Methoden vermittelt wird?	5,67	0,58
...die Weiterbildung abwechslungsreich gestaltet ist?	5,26	0,89
...die DozentInnen/ReferentInnen Flexibilität der Vorgehensweise besitzen?	5,60	0,62
... eine weiterbildungsbegleitende Supervision der TeilnehmerInnen existiert?	5,25	0,96
...grundsätzlich eine Evaluation der Coaching-Weiterbildung stattfindet (z.B. schriftliche Befragung, Abschluss-Gespräche)	5,19	0,97
...Zwischenresümees (prozessbegleitende, formative Evaluation) gezogen werden?	5,03	0,81
...ein Abschlussresümees (summative Evaluation) gezogen?	5,41	0,71
...eine Evaluation extern (durch externe, dritte Anbieter) stattfindet?	3,46	1,26
...eine Evaluation intern stattfindet (d.h. eigenständig durchgeführt wird)?	4,89	0,97
Wie viel Prozent Theorieanteil sollte eine Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, mindestens haben?	28,11	11,89
Wie viel Prozent Theorieanteil sollte eine ideale Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, haben?	34,10	11,43
Wie viel Prozent Theorieanteil sollte eine Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, maximal haben?	42,58	12,16
Welche Dauer einzelner Theorieblöcke sollte eine Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, mindestens umfassen?	1,55	2,24
Welche Dauer einzelner Theorieblöcke sollte eine ideale Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, umfassen?	2,00	3,08
Welche Dauer einzelner Theorieblöcke sollte eine Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, maximal umfassen?	2,83	4,38
Wie viel Prozent Übungs-/Praxisanteil sollte eine Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, mindestens haben?	51,11	11,90
Wie viel Prozent Übungs-/Praxisanteil sollte eine ideale Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, haben?	60,52	11,10
Wie viel Prozent Übungs-/Praxisanteil sollte eine Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, maximal haben?	67,94	14,81
Welche Dauer der einzelnen Übungssequenzen sollte eine Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, mindestens umfassen?	1,02	0,59
Welche Dauer der einzelnen Übungssequenzen sollte eine ideale Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, umfassen?	1,52	0,65
Welche Dauer der einzelnen Übungssequenzen sollte eine Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, maximal umfassen?	2,47	1,78
Welche Dauer sollten die einzelnen Blöcke einer Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, mindestens umfassen?	2,30	0,69
Welche Dauer sollten die einzelnen Blöcke einer idealen Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, umfassen?	3,20	0,78
Welche Dauer sollten die einzelnen Blöcke einer Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, maximal umfassen?	4,31	1,03
Welche Zeitabstände sollten zwischen den Blöcken einer Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, mindestens vorhanden sein?	5,36	2,71
Welche Zeitabstände sollten zwischen den Blöcken einer idealen Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, vorhanden sein?	7,48	3,15
Welche Zeitabstände sollten zwischen den Blöcken einer Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, maximal vorhanden sein?	11,58	5,00

### Ergebnisqualität der Weiterbildung

	M	s
Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass bis zum Ende der Weiterbildung...		
...sich das Handlungsrepertoire der TeilnehmerInnen erweitert und flexibilisiert?	5,83	0,41
...dass sich die Problemlösekompetenz der TeilnehmerInnen verbessert?	5,58	0,62
... sich die Selbstreflexionsfähigkeit der TeilnehmerInnen verbessert?	5,78	0,48

...die TeilnehmerInnen in der Lage sind, eigenständig komplexe Coaching-Fälle zu bearbeiten?	5,29	0,83
...die sich TeilnehmerInnen neuer Aspekte über sich (z.B. bzgl. Rollenverständnis) bewusst werden?	5,47	0,77
...Bewusstheit/Verantwortung in dem Handeln und Denken der TeilnehmerInnen zugenommen hat?	5,72	0,70
...der Transfer des erlernten Wissens in die praktische Arbeit möglich ist?	5,69	0,50
...die TeilnehmerInnen ein eigenes Coaching-Konzept entwickeln können?	5,00	0,96
...die TeilnehmerInnen das Coaching-Konzept der DozentInnen/ReferentInnen übernehmen?	3,07	1,22
...die TeilnehmerInnen die Coaching-Weiterbildungen als Qualifizierungsmaßnahme weiterempfehlen werden?	5,15	0,85
...die TeilnehmerInnen in ein Netzwerk eingebunden werden?	4,87	0,89
...sich die TeilnehmerInnen mit Blick in die Vergangenheit wieder eine Coaching-Weiterbildung buchen würden?	5,19	1,01
...Aufwand und Nutzen von den TeilnehmerInnen als adäquat empfunden werden?	5,31	0,80
...die TeilnehmerInnen den zeitlichen Aufwand als gerechtfertigt ansehen?	5,32	0,73
...die Kosten für die Coaching-Weiterbildung von den TeilnehmerInnen als angemessen empfunden werden?	5,28	0,75
...die Kosten für die Coaching-Weiterbildung von den TeilnehmerInnen als lohnend eingeschätzt werden?	5,42	0,73
...die TeilnehmerInnen nach der Weiterbildung als Coach arbeiten wollen?	4,01	1,14
Ab wie viel Prozent Zufriedenheit der TeilnehmerInnen einer Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, würden Sie von einem Misserfolg der Weiterbildung ausgehen?	57,20	18,22
Zu wie viel Prozent sollten die TeilnehmerInnen einer Coaching-Weiterbildung, die Ihren Standards entspricht, alles in allem zufrieden sein, damit die Weiterbildung als erfolgreich angesehen werden kann?	84,21	9,67

### Statistische Angaben

Alter Durchschnitt: 48,45; s = 7,92	Geschlecht 42 Männer; 30 Frauen
Tätigkeit als Coaching-WeiterbilderIn seit wie viel Jahren? 7,44 (s = 4,6)	Tätigkeit als Coach seit wie viel Jahren? 14,19 (s = 5,5)
Anzahl bisher geleiteter Coaching-Weiterbildungen? 11,29 (STD:8,99)	Anzahl bisher ausgebildeter TeilnehmerInnen? 137,88 (s = 134,08)
Umfang (in Stunden) der eigenen angebotenen Coaching-Weiterbildung? 210,79 (SD:136,6)	Dauer (in Monaten) der eigenen angebotenen Coaching-Weiterbildung? 15,09 (s = 7,96)
Anzahl der DozentInnen/ReferentInnen in der eigenen Coaching-Weiterbildung 4,39 (s = 3,61)	Kosten der eigenen Coaching-Weiterbildung? 6.423,52 (s = 3.504,61)

## Anhang E: Ergebnisse des Fragebogens der Expertenbefragung – ergänzte Angaben der Experten

Die Angaben in Klammern () enthalten die Bewertung der jeweiligen Angaben durch die Experten selbst. Folgendermaßen wurde gewertet: 1 = sehr wenig wichtig; 2 = wenig wichtig; 3 = eher wenig wichtig; 4 = eher wichtig; 5 = wichtig; 6 = sehr wichtig

### Welche in der Weiterbildung eingesetzten Materialien und Medien sind für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung bedeutsam?

Material für Collagen/Paintings (3)  
Spiegel (Großformat) (5)  
Ausstattung für sportliche Aktivitäten (4)  
Teilnehmerprotokolle (6)  
Homepage (6)  
Visualisierungsmaterialien (x)  
Figuren / Symbole etc (x)  
Material für praktische Übungen: Figuren (6)  
Material für praktische Übungen: Symbole (6)  
Natur in der Nähe für Sport / Laufen etc. (x)

### Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass...

...Teilnehmer einen Preisnachlass erhalten und dafür im Rahmen der Ausbildung einen Input für die Gruppe geben (4)  
...Preisnachlässe als Ausnahmen gekennzeichnet sind und als Entgegenkommen, nicht als allgemeiner Anspruch darauf (x)

### Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass der Marktauftritt des Weiterbildungsangebotes folgendermaßen wahrgenommen wird:

Spezialisiert (5)  
Psychologisch kompetent (5)  
Transparent u. differenziert hinsichtlich Methodik/Vorgehen (5)  
Kombination aus fachlicher und persönlicher Bereicherung (6)  
Kundenorientiert (z.B. Interessen werden von Dozenten persönlich beraten) (5)  
Theoretisch fundiert (6)  
Professionell (6)  
Hohe Akzeptanz in Profit und Non Profit Bereich (6)  
Transparent (6)  
Undogmatisch (6)  
Kundenorientiert (4)  
Humorvoll (6)  
Offen (6)

### Wie wichtig sind für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung die folgenden Marketing-Aktivitäten:

Erscheinen in Internet-Datenbanken (6)  
Eigene Publikationen zum Thema (6)  
Persönlicher Kontakt/Empfehlung aus Beratungsprojekten (6)  
Eigene Person (4)  
Mitgliedschaft in Verbänden (5)  
Fachbeiträge in Fachzeitschriften (5)  
Redaktionelle Beiträge in Fachzeitschriften (5)  
Publikationen von DozentInnen (4)  
Gespräche mit Kunden (5)  
Gespräche mit Auftraggebern (5)

### Qualifikationen der DozentInnen/ReferentInnen für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung

Eigene Therapieerfahrung (5)  
Schnelligkeit im Erfassen von Zusammenhängen (6)  
Empathie / Perspektivübernahme (6)

Beherrschung illustrativer Sprache (in Bildern sprechen) (5)  
Unerschrockenheit / Klarheit (6)  
Herzlichkeit (6)  
Lebenserfahrung (5)  
Sozialkompetenz (6)  
Persönliche Reife (6)  
Vertrauenswürdigkeit (6)  
Authentizität (6)  
Humor (6)  
Intuition (6)  
Wertschätzung (6)  
Prozessorientierung (bei Aufrechterhaltung des roten Fadens) (6)

### Weitere Kompetenzen der DozentInnen/ReferentInnen für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung

Erfahrung in Achtsamkeit / Meditation (5)  
Mit Fallbeispielen auf unterschiedlichen Lernebenen arbeiten können (5)  
Fähigkeit zur Anleitung (Vorbild, aber auch meth. Handwerkszeug Supervision) (5)  
..., dass die DozentInnen/ReferentInnen Erfahrungen im Profit und Non-Profit Bereich haben (5)  
selbst ein Curriculum für ihr Thema erstellen können = Kreativität, Selbstcontrolling (x)  
dass die Dozenten verschieden sind, sich ergänzen: Persönlichkeit, Erfahrungshorizonte, Schwerpunkte (5)

### Welche formellen Voraussetzungen/Erfahrungen sollten die Teilnehmer einer Coaching-Weiterbildung idealerweise erfüllen/vorweisen können?

Erfahrung in einer beratenden Profession (6)  
Gefestigte Position im Berufsleben (5)  
Coaching muss Zusatz-Qualifikation sein/Unabhängigkeit (6)  
Erfahrung als Führungskraft oder Berater im Unternehmen (5)  
Berufserfahrung (5)  
Einsatzmöglichkeiten für Beratung (5)  
Anwendungsfeld (6)  
Berufserfahrung ca. 8- (1)0 Jahre (5)  
mehnjährige Berufserfahrung (5)  
Berufspraxis (6)  
Psychische gesund + stabil (6)  
Verheiratet mit Kindern (6)  
Musikalisch/Künstlerisch (6)  
Anderen Menschen helfen wollen (6)  
Rapportfähig sein (6)  
Kein Missionieren-Wollen (5)  
Beratungskompetenz (5)  
Beratungserfahrung (5)  
Möglichkeit zum Coaching in der Fortbildung (6)  
Beratungskompetenz und -erfahrung (5)  
Möglichkeit zum Coachen während der Fortbildung (6)  
Psychosoziale Vorerfahrung + Kenntnisse (5)  
Org. Kenntnisse + Erfahrung (5)  
Beratend-trainierende Erfahrung (4)  
Berufserfahrung (6)  
Instituts-/Organisationserfahrung (6)  
Methoden-Kompetenz (6)  
Kommunikationstalent (6)  
Hohe Sozialkompetenz (6)  
Schnelle Auffassungsgabe (6)  
Beratungs- oder Therapieausbildung bzw. ausführliche Fortbildung als Führungskraft (6)  
Studium (4)

Berufserfahrung (5)  
 Berufserfahrung (5)  
 Erfahrung mit Veränderungen (5)  
 Zuversicht für Entwicklung (6)  
 Führungserfahrung (5)  
 Praxis in OE/PE (4)  
 Studium (4)  
 Selbsterfahrung (6)  
 eigene Coaching-Erfahrungen (4)  
 Organisationserfahrung (5)  
 Selbsterfahrung (5)  
 Berufserfahrung - Führung (5)  
 Ziel mit Praxisbezug Coaching (5)  
 Selbstreflexionsfähigkeit (6)  
 Kommunikationsfähigkeiten (6)  
 psychische Gesundheit (5)  
 Berufserfahrung (6)  
 Erfahrung von Arbeit mit Menschen in  
 Veränderungssituation (6)  
 Berufserfahrung (6)  
 Führungserfahrung (6)  
 BWL (5)  
 Interesse an Coaching (6)  
 Berufserfahrung (5)  
 Möglichkeiten, selbst als Coach zu arbeiten (6)

**Wie wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass die TeilnehmerInnen eine der folgenden Positionen/Funktionen haben:**

In einer Position, in der er Coaching tatsächlich anwenden kann (keine reine "Lust-Weiterbildung") (6)  
 Wichtig, dass die TeilnehmerInnen irgendetwas erfolgreich gemacht haben und nicht in die Coachrolle flüchten wollen (5)  
 Wichtig ist eher ein guter Mix von TeilnehmerInnen verschiedener Positionen (6)  
 Projektleiter (5)  
 Der Mix macht's! (6)  
 ein Praxisfeld, in dem sie Coaching anwenden (6)

**Es ist wichtig für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass...**

die TeilnehmerInnen zur Selbstreflexion bereit sind (6)  
 die TeilnehmerInnen das Methodenrepertoire einsetzen können in der beruflichen Tätigkeit (6)  
 weiß, was er mit Coaching erreichen will (Ziele / Integration) (6)  
 ein praktisches Anwendungsfeld hat (6)  
 die TeilnehmerInnen lernbereit sind? (6)  
 ein(e) TeilnehmerIn eigene Erfahrung als KlientIn hat bzw. macht (5)

**Es ist wichtig für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass die DozentInnen/ReferentInnen bis spätestens zur Mitte der Weiterbildung ein Verhältnis zu den TeilnehmerInnen haben, das geprägt ist durch...**

Interesse am Menschen (5)  
 Zulassen von Verschiedenheit (6)  
 Wertschätzung (6)  
 Spaß (6)

**E ist wichtig für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass die TeilnehmerInnen bis spätestens zur Mitte der Weiterbildung untereinander ein Verhältnis haben, das geprägt ist durch...**

gegenseitige Unterstützung (6)  
 Zulassen und Wertschätzen von Verschiedenheit (6)  
 vergleichbaren intellektuellem Zugang (6)  
 sich gegenseitig bereicherndem Erfahrungshintergrund (5)  
 Neugier und Interesse am Vorgehen/ Zugang d. anderen (6)  
 Begegnungsbereitschaft auch bei Fremdheit (6)  
 Respekt vor Lebensweg (6)  
 Liebevoller Umgang mit Eigenarten (6)  
 Wertschätzung (6)

Lernen von anderen Teilnehmern (5)

**Es ist wichtig für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass vor der Weiterbildung mit den TeilnehmerInnen die Rahmenbedingungen geklärt werden bzgl. ...**

die TeilnehmerInnen einige Referenten kennen (4)  
 Erwartungen an die TeilnehmerInnen (Mitarbeit / Beiträge) (6)  
 Anwendungspraxis / Fallbearbeitung (6)  
 Zulassungsbedingungen (X)

**Es ist wichtig für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass die folgende methodische Grundrichtung vertreten ist:**

Internal Family Systems / Inneres Team (6)  
 Hakomi Integrative Psychology / Achtsamkeit (6)  
 Aufstellungsarbeit (5)  
 Methodenvielfalt = Kompetenz, je nach Bedarf aus unterschiedlichen methodischen u. konzeptionellen Quellen zu schöpfen (6)  
 Reichtum an verschiedenen Richtungen (6)  
 Metatheorie, die obige Ansätze integriert (6)  
 Eine gute Mischung mehrerer Ansätze aus der Kompetenz der Dozenten für den effektiven situativen Einsatz (6)  
 Viel, viel wichtiger: Einbringen schulenübergreifender Wirkprinzipien! A la Grawe (6)  
 Kommunikationspsychologie, TZI (6)  
 Integrativer Ansatz (6)

**Es ist wichtig ist für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass die folgende methodische Kompetenz geschult werden:**

In Achtsamkeit führen können (6)  
 Wechselwirkungen zwischen Charakterstilen klären (5)  
 Selbstführung des Inneren Teams vermitteln (5)  
 Protokollierung von Sitzungen / Verläufen (5)  
 Projektmanagement (6)  
 Interviews / Einbezug Dritter! (5)  
 Coaching mit Reflecting Team (6)  
 Balint-Methode (6)  
 Dialogik (6)  
 Bewusstmachungsprozesse steuern (6)  
 Lern- und Veränderungsprozesse initiieren, planen u. steuern (6)  
 Verschiedene Fragetechniken (6)  
 keine Rollenspiele, sondern Echthemen bearbeiten! (x)  
 Frageinterventionen (6)  
 Möglichkeitssinn entwickeln (6)  
 Konstrukte aufschreiben (6)  
 Alle konstruktivistischen Tools (6)  
 Zielarbeit (6)  
 Muster lösen (6)  
 "in die Schuhe des anderen" steigen können (Empathie) (5)  
 Coaching-Ziele definieren (6)  
 Coaching-Ziele nachverfolgen (6)  
 Intervision (6) (6) (6) (6) (6)  
 Kaskadensupervision (6) (6) (6) (6) (6)  
 Förderung autonom gestalteter Imaginationen (x)  
 Körpersprache erkennen, beschreiben, nutzen (x)  
 Nutzung somatischer Marker (x)

**Durch welche Maßnahmen wird der Praxis-Transfer in die praktische Arbeit als Coach ermöglicht und wie wichtig sind diese für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung?**

Lerngruppen zwischen den Modulen (5)  
 Supervision nach der Weiterbildung (5)  
 Arbeiten mit "Musterfällen" (5)  
 Bearbeitung eigener Fälle (6)  
 ggs. Supervision (6)  
 eigene theoretische Inputs für praktische Lösungen (4)  
 eigenes Coaching-Erlebnis (Lehr-Coaching) (6)  
 Vermittlung von Klienten (5)  
 Unterstützung der Business Gestaltung (4)

Fortlaufende Supervision (4)  
 Schriftliche Arbeit (6)  
 Supervisionsberichte von selbst durchgeführten Coachings (6)  
 Transkripte (6)  
 Übertragung auf berufliche Situation der TeilnehmerInnen (6)  
 Konkrete Praxisbeispiele (6)  
 Situationsspezifische Fallbesprechungen (6)  
 Kontrollierte Felderprobung (6)  
 "Hausaufgaben" zwischen den Bausteinen (5)  
 Austausch in Lerngruppen (5)  
 Transforgespräche mit Trainer (5)  
 Übungsgruppen (6)  
 Hausaufgaben (5)  
 Durchführung von Coachings während der Weiterbildung durch TeilnehmerInnen und Reflexion in Supervision/Intervision (6)  
 Eigene Praxisfälle (6)  
 Lehrsupervision + Intervision (6)  
 Schriftliche Dokumentation (5)  
 eigene Coachings (6)  
 Pflicht-Coaching-Demonstration (5)  
 Hotline (4)  
 Erinnerungsanker zum Mitnehmen (4)  
 Praktisches + schriftliches Testing (5)  
 Eigene Coaching-Fälle (6)  
 Peer-Coaching (6)  
 Projektarbeit (6)  
 Arbeit als Coach (6)  
 Rollenspiele (Praxis) (6)  
 Lehrberatung (6)  
 Arbeit als Coach während der Fortbildung (6)  
 Live-Coaching (6)  
 Lehrberatungen (6)  
 Projekt/Masterarbeit (6)  
 Lehr-/Lerncoachings (6)  
 individuelles Begleitcoaching für Teilnehmer (5)  
 Peer-Groups/Intervision (6) (5)  
 Supervision (6)  
 Gegenseitiges Coaching (6)  
 Hausaufgaben (6)  
 Arbeitsgruppentreffen, in denen Gelerntes praktisch umgesetzt wird (6)  
 Coachingfälle, Dokumentation (6)  
 Intervisionsgruppen (6)  
 Hospitation (4)  
 Projektarbeit während Ausbildung (4)  
 Praktisches Üben (6)  
 Praxisfelder in der Weiterbildung (6)  
 Dokumentation (6)  
 Konzeption (6)  
 Selbstcoachingprojekte (6)  
 Supervision (6)  
 "Theoriegruppen" (4)  
 Durchführung und Supervision konkreter Coachingfälle (ideal = 5) Fälle während der Ausbildung (6)  
 Falldarstellung (6)  
 Life interview (6)  
 Supervision an Übungsklienten / evtl. Video (6)  
 Nach Ausbildung Angebot zur Supervision (6)  
 Eigene Coaching-Fälle bearbeiten, durchführen, dokumentieren, reflektieren (6)  
 Übungscoaching (5)  
 Coaching-Auftraggeber (4)  
 Netzwerkbildung (5)  
 Lernen in den Zwischenzeiten (6)  
 Vorschläge für Übungen geben (6)  
 TeilnehmerInnen schauen bei Referenten zu (5)  
 begleitend Lehrcoaching (6)  
 Praxis in Ausbildung (6)  
 begleitende persönliche Praxis (6)  
 begleitendes Lehr-Coaching (6)  
 Praxisphasen in der Ausbildung (6)  
 Akquisestrategien für Teilnehmer (5)  
 Laufende Supervision (6)  
 Ständige Einheiten zum Praxistransfer und dessen Umsetzung (6)  
 Lernpartner (6)

Intervision u. Supervision (6) (6) (6) (6) (6)  
 Supervisionsberichte (schriftlich) (6) (6) (6) (6) (6)  
 Übungsaufgaben (6) (6) (6) (6) (6)  
 begleitende Coachings bei dem Trainer (6)  
 Supervision während und nach der Ausbildung (6)  
 Persönliches Coaching-Konzept (6)  
 Üben von Beginn an (6)  
 Umgang mit schwierigen Situationen (6)  
 Rollenspiele Coaching (6)  
 Durchgeführte Coaching durch die TeilnehmerInnen (6)  
 Supervision mit detaillierter Fallbeschreibung (6)  
 Peergruppenarbeit der TeilnehmerInnen (6)

**Es ist wichtig für den Erfolg einer Coaching-Weiterbildung, dass bis zum Ende der Weiterbildung...**

Sie ihre persönlichen Weiterbildungsziele erreicht haben! (6)

## Anhang F: Ergebnisse der Experteninterviews

Bewertungsskala (Selbstbewertung durch die Experten):

1 = sehr wenig wichtig; 2 = wenig wichtig; 3 = eher wenig wichtig; 4 = eher wichtig; 5 = wichtig; 6 = sehr wichtig

	Experte 1				
	Merkmale	Be- wert- ung	Ursachen	Messung / Operationalisierung über...	Kat
1	Feedback des Klienten(systems)	6	Berater ist nicht anschlussfähig	Befragung des Klienten	I
2	Fähigkeit, Beratungsprobleme zu verbalisieren	4	Geistige Klarheit – mentale Landkarte	Kürze der Darstellung; Verständnis der (Ausbildungs-)Gruppenteilnehmer	I
3	Kontraktung professionell abschließen	5	Rollenklarheit und Strukturierungsfähigkeit	Checkliste, z.B. über klare Ziele	I
4	Anzahl eingesetzter Methoden pro Beratungsprozess	5	Aktive Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Methoden	Anzahl zählen	I
5	Fähigkeit, in systemischen Kategorien zu denken	4	Aktive Auseinandersetzung mit unterschiedlichen systemischen Ansätzen	Korrekte Verwendung des Vokabulars	I
6	Rollenklarheit als Coach / Konfluenz	6	Fähigkeit zur Distanzierung und klare Ich-Grenzen	Verbale und nonverbale Eindeutigkeit im Beratungsprozess	I
7	Rollenflexibilität innerhalb der (Ausbildungs-)Gruppe	4	Flexible Ich-Grenzen, Kontextangemessene Rollenübernahme	Trainerprotokolle und Prozessanalyse	I
8	Umgang mit Dilemmata / Ambiguitätstoleranz	5	Mentale methodische Flexibilität, starke Ich-Identität	Attribuierungen in Fallschilderungen	I
9	Beherrschung systemischer Visualisierungstechnik	3	Integration der Methode in das eigene Beratungshandeln	Beobachtung in unstrukturierten Übungsprozessen	-
10	Sich selbst als intervenierende Variable erkennen	6	Klarheit über eigene Möglichkeiten und Grenzen	Interpretation von geschilderten Beratungsverläufen	I
11	Gemeinsame Einschätzung im Lehrtrainerteam	4	Stabile Ich-Identität des Teilnehmers	Einschätzung Lehrtrainer	I
12	Selbstgesetzte Ziele (des Teilnehmers) werden erreicht	3	Hohes Maß an Eigenverantwortung	Zielüberprüfung	-
13	Selbstkritische Reflexion (des Teilnehmers / der Teilnehmerin) von nicht erreichten Zielen	6	Fähigkeit, sich selbst in Frage stellen zu können	Verhalten im Abschlussgespräch: Eigene Vorschläge haben und mit kritischem Feedback umgehen	B
14	Mut und Bereitschaft, eigene Fälle vorzustellen, wächst	5	Steigende Sicherheit als Berater / Coach	Anzahl der vorgestellten Fälle zählen	I
15	Origineller Beitrag (auch theoretisch) zur Coaching-Praxis	3	Fähigkeit, theoretische Konzepte praktisch weiterzuentwickeln	Beitrag bewerten	-
16	Anzahl der Feedbacks, die die Person (ein/e Teilnehmer/in) aus der (Ausbildungs-)Gruppe bekommt	4	Steigende Sichtbarkeit als Coach / Berater	Feedbacks zählen	I
17	Fähigkeit, sich neue Beziehungskontexte zu erschließen	6	Erweiterung des professionellen Horizonts	Schilderung (Abfrage) der Beratungskontexte	I
18	Fähigkeit, am Ende der Coaching-Ausbildung den eigenen Entwicklungsbedarf / blinde Flecken zu benennen	6	Realistische Einschätzung der eigenen Stärken und Schwächen	Selbstbild-Fremdbildabgleich im Abschlussgespräch (Lehrtrainer mit Teilnehmer)	I
<b>Experte 2</b>					
1	Teilnehmer können sich in Coaching-Situationen selbst reflektieren im Sinne einer theoretischen Begründung	6	Praxiserfahrung und Supervision mit hohem Anteil an Selbsterfahrung	Beobachtung, Selbsteinschätzung, Beobachtungsbogen, Feedbackbogen, differenzierte Auswertung von Gesprächsprotokollen	I
2	Teilnehmer sind in der Rollenausprägung authentisch als Coach	5	Integrieren, Bewusstwerden und Auseinandersetzung von Haltung	Kundeneinschätzung und subjektive Befindlichkeit des Coachs	I
3	Teilnehmer haben Methodenrepertoire, das sie reflektieren können	5	Gute Didaktik und pädagogisches Konzept	Prüfungen / Abfragen von Tools / Methoden	I
4	Teilnehmer haben Grundhaltung gegenüber Kunden, die die Kooperation in den Vordergrund stellt	6	Methodensicherheit und persönliche Selbstsicherheit / Stabilität	Erreichen der Ziele des Coachings im Sinne der Arbeitseffizienz und Beziehungsqualität	I
5	Teilnehmer haben Mut, Dinge	5	Methodensicherheit und persönliche	Frequenz (Häufigkeit des	E

	anzuwenden und umzusetzen		Selbstsicherheit / Stabilität und erfolgreich Praxiserfahrung	beobachtbaren Verhaltens)	
6	Teilnehmer können Grenzen selbst einschätzen in Bezug auf Anwendung / Wirksamkeit / Sinnhaftigkeit	6	Umfassendes Anwendungswissen, Fallstudien, Fallerfahrungen und Wirkfaktoren	In der Auftragsklärung Grenzen und Perspektiven erkennen; methodische Auswahl	I
7	Teilnehmer können eigene Qualifikation und Kompetenzen einschätzen	6	Feedback durch Teilnehmer, Kunden, Ausbilder (ständige Überprüfung)	Feedback	I
8	Teilnehmer sind mit Referenten und Methodenmix zufrieden	6	Gute Referenten im Sinne von gut ausgebildet und praxiserfahren und ein fundierter Lehrplan	Feedbackbögen und Gespräche	I
9	Referenzzufriedenheit über messbare Entwicklung der Teilnehmer	5	Kontinuität der Referenten mit den Teilnehmern, Austausch der Referenten untereinander (Intervision)	Zufriedenheitsbefragung der Ausbilder	I
10	Erreichte Arbeitsfähigkeit und Lernfähigkeit der Gruppen / Teilnehmer	6	Gute Rahmensetzung durch Organisation und Referenten und Teilnehmersauswahl im Vorfeld	Befindlichkeit des Gruppenklimas, Einhaltung von Strukturen bzgl. Zeit und Effektivität	E
11	Persönliche Entwicklung der Teilnehmer bzgl. Flexibilisierung der Verhaltensweisen	5	Erfahrung in der Gruppe, Veränderungsbereitschaft, Reife und Entwicklung der Teilnehmer	Erfolg im Privat- und Berufsleben	I
12	Spaß und Motivation der Teilnehmer sich weitere Methoden anzueignen (Vertiefung / Festigung)	6	Lernerfolg in der Gruppe und entsprechende Rückmeldung durch die Referenten / gutes Lernklima / erreichbare Teilziele	Anmeldung für Weiterbildung und Supervision	E
<b>Experte 3</b>					
1	Teilnehmer entwickeln gemeinsame Lern- und Dialogkultur, die selbstverantwortlich, konstruktiv, leistungsbezogen ist und sich durch miteinander lernen und arbeiten auszeichnet (Gelingen ganzer Ausbildungsgänge)	6	Systematischer Aufbau der Kultur durch Didaktik (während der inhaltlichen Arbeit). Lehrtrainer leben die Kultur durch persönlichen Stil vor (Lehrtrainer = Lernkulturpfleger). Pro Curriculum gibt es 4 verschiedenen Lehrtrainerpersönlichkeiten. Dadurch ist die Gruppe das stabile Element, das verschiedenen Stilen begegnet und jeder Teilnehmer muss seinen eigenen Stil entwickeln. Übertragungsdynamiken werden dadurch unwahrscheinlicher.	Grad der Selbststeuerung der Teilnehmer-Gruppen.  Anzahl der Teilnehmer, die nach der Weiterbildung selbstorganisiert in Netzwerkgruppen weiterlernen.	I
2	Teilnehmer lernen, ihren Lernbedarf zu erkennen und [ihren Lernbedarf] besser zu diagnostizieren	5	Supervisionsorientiertes Lernen; Klärungskompetenz, was und wie miteinander gelernt werden soll; Explorationsvermögen; Haltung, dass jeder einzigartig ist und wirklich verstanden werden muss, wenn eine maßgeschneiderte Dienstleistung erbracht werden soll	Auswertung von Beratungsberichten	I
3	Teilnehmer lernen, ihren eigenen Lernstil zu erkennen	5	Reflexion, ob im Beratungsprozess der richtige Lernstil gewählt wurde; Übungen zur Auskunftsfähigkeit	Auskunftsfähigkeit über sich selbst	I
4	Teilnehmer können einschätzen, ob das was ihnen geboten wird, von Nutzen ist	5	Sensibilität und Urteilsfähigkeit wird gestärkt; Kultur, freimütig auszusprechen, ob etwas förderlich ist oder nicht; Teilnehmer lernen aus der Plausibilität die andere empfinden, wie sie Wirkung erzeugen können.	Beratungsberichte bzw. Folgeberichte auswerten. Erkennbare Folgewirkung ist vorhanden und kann durch Stakeholderbefragung gemessen werden.	I
5	Teilnehmer-Rückmeldung der Einschätzung ob ein Nutzen gegeben ist (offenes Sprechen über Qualität)	4	Auswahl der Teilnehmer, größeres Ressourcenbewusstsein der Teilnehmer; Teilnehmer haben i.d.R. mit komplexen Aufgaben zu tun (können sich kein Aufblähen von Teilerspektiven leisten)	Beratungsberichte auswerten; Auswertungsbaustein beobachten; Verschriftlichung des persönlichen Lernens auswerten	I
6	Teilnehmer führen Dialog mit Lernpartnern konstruktiv darüber, ob durch die Weiterbildung ein Nutzen gegeben ist (keine neue Selbststilisierung sondern fruchtbarer Dialog)	4	Dialogkultur im Curriculum; Werthaltung, Menschen zu befähigen, einen gesellschaftlichen Betrag zu leisten.	Befragung der Teilnehmer; Häufigkeit des Feedbacks; Häufigkeit, wie oft Feedback eingeholt wird.	I
7	Teilnehmer erlernen einen effizienten kollegialen Lernstils – im Sinne einer Lerngewohnheit –, der nach der Ausbildung beibehalten wird	5	Lernstil wird als effektiv empfunden; der Lernstil ist effizient; der Lernstil ist auch in schwierigen Situationen ein alltägliches Instrument; der Lernstil ist verträglich mit den üblichen Lernkulturen; Dialoge mit Personen, die diesen Lernstil pflegen, sind entlastend und erfrischend.	Befragung der Teilnehmer, Anzahl der Treffen der Teilnehmer; Güte der Treffen; Empfundene Notwendigkeit der Treffen	N
8	Teilnehmer berichten, dass andere Arten von Anfragen und Interesse an ihrer Tätigkeit vom offenen Dienstleistungsmarkt	5	Entwicklungen von Menschen werden intuitiv von Nicht-geschulten besser wahrgenommen. Das Feld nimmt substantielle Veränderung wahr, auch wenn dies an der Oberfläche oder	Teilnehmer berichten von neuen Horizonten (die Welt kommt auf die Teilnehmer zu; es ergibt sich, als wäre es	I

	an sie gerichtet werden (es entsteht eine Kompetenzwahrnehmung und -zuschreibung im relevanten Umfeld)		im Selbstbild noch nicht deutlich geworden ist	geplant gewesen)	
9	Nach Anfangseuphorie besinnen sich Teilnehmer, dass das Neue im Coaching in das bisherige Leben integriert und angereichert werden kann	5	Würdigung des Teilnehmer-Wunsches, etwas zu verändern, bei gleichzeitiger Orientierung darauf, das Neue in der Art wie und in Anknüpfung an bisherige Kompetenzen zu suchen und nicht durch Aufbruch in neue Felder.	Teilnehmer-Berichte /-Befragung Wovon wollte Teilnehmer ursprünglich weg, wo stehen Sie heute. Versöhnlichkeit der Haltung.	I
10	Teilnehmer haben nach der Ausbildung ein umfassendes und professionelles Bild der Tätigkeit als Coach, das integrativ, mindestens aber komplementär zu anderen Perspektiven unternehmerischer Verantwortung ist (Systemverständnis und Kompetenz, Coaching-Perspektiven einzubringen)	6	Konzepte, Haltung, gesamtes Curriculum. Keine polarisierende Sprache; Teilperspektiven werden ernst genommen, aber nicht aufgebläht. Komplementäre Gesichtspunkte werden nicht ausgeblendet. Teiloptimierungen werden vor dem Hintergrund einer Gesamtverantwortung thematisiert. Teilnehmer lernen nicht in Formen, sondern dass Formen nur Transportmittel für Essenzen sind.	Befragung der Teilnehmer zu den gegenwärtigen Vorhaben in ihrer Organisation. Verzicht auf Umsatz, wenn dies den eigenen Bereich stärken, aber das gesamte Unternehmen schwächen würde.	N
11	Am Ende der Ausbildung hat der Teilnehmer / die Teilnehmerin eine lebensaugliche Berufsperspektive	4	Flyer-Arbeit: Teilnehmer müssen sich immer wieder formen, wer sie sind und mit welchen Dienstleistungen sie auf dem Markt sind. Erfolgreiches Anbieten bei Partnern und Kunden, Wecken von Interesse. (Durch die Repräsentation des Marktes in der Gruppe sind entsprechende Feedbackmöglichkeiten vorhanden)	Anzahl und Güte konkrete Nachfragen/Aufträge beim Teilnehmer.	I
12	Teilnehmer bleiben den Kulturmerkmalen treu und pflegen sie im Rahmen des Netzwerks	4	Teilnehmer empfinden diese Kulturmerkmale als wertvoll, sind dankbar und möchten sie weitergeben.	Güte, Anzahl und Reaktionsschnelligkeit von Antworten auf Anfragen im Netzwerk. Empfehlungen von Teilnehmer durch Ehemalige.	I
13	Teilnehmer aus unterschiedlichen Gesellschaftsbereichen interessieren sich füreinander und begreifen dies als Bereicherung	4	Kulturbeggnungsorientiertes Konzept; methodische Unterstützung, wie man voneinander lernen kann und im Dialog eine Weltenbegegnung stattfinden kann; Teilnehmer sind arriviert und kompetent.	Befragung der Teilnehmer, ob mehr Homogenität gewünscht wird oder die Heterogenität als positiv erlebt wird.	I
14	Absolventen arbeiten leicht, gut und gerne zusammen und empfehlen die Weiterbildung als Nachqualifizierung weiter. Teilnehmer haben die Bereitschaft sich mit anderen Absolventen zu vernetzen und gemeinsame Kraftfelder zu bilden.	5	Es können mehrere Teilnehmer aus einer Organisation an der Weiterbildung teilnehmen, dazu wird auch ermutigt.	Befragung der Absolventen, wie oft sie auf andere Absolventen treffen und ob dies als förderlich erlebt wird.	I
15	Teilnehmer machen Begegnungsqualität nicht von Sympathie abhängig (professionelle Begegnungsqualität)	5	Konkretes Einüben einer guten Begegnungsqualität unabhängig von der Sympathie (z.B. durch Spiegelungsübungen). Durch ein mathematisches Verfahren werden Teilnehmer-Gruppen so zusammengestellt, dass man mit anderen Teilnehmern zusammenkommt.	Gruppenbefragung, mit wie vielen Personen in der Gruppe ein wichtiges Thema bearbeitet werden kann.  Erlebnisqualität unter persönlich Unbekannten aber Kulturvertrauten in Arbeitsgruppen auf Symposium.  Güte der Bindung an Kultur (statt an Individuen)	I
16	Teilnehmer verstehen Steuerungskonzepte und können deren Elemente selbständig weiterentwickeln.	5	Teilnehmer machen Designübungen, in denen Sie Konzepte entwerfen (keine How-to-do-Konzepte, sondern How-to-look-at-Konzepte). Verwendung einfacher Konzepte (nur 3-4 Punkte pro Konzept) ermöglicht gute Kombinationsmöglichkeiten und fordert dazu heraus (es kann nicht schematisch vorgegangen werden)	Ausmaß des Vertrauens, in Situationen offen hereinzugehen. Fähigkeit, auch in unbekanntem Konstellationen aus den Konzepten etwas Maßschneidern zu können. Anzahl der eigenständig entwickelten Konzepte.	I
17	Teilnehmer verstehen die Logik der systemische Lerndidaktik und können deren Elemente weiter verwenden (für Lernprozesse und für kreative Arbeitsprozesse)	5	Die Konstruktionsprinzipien der didaktischen Logik werden so erläutert, dass sie in anderen zusammenhängend genutzt werden können.	Fähigkeit der Teilnehmer, die Metaprinzipien zu verstehen, zu benennen und anzuwenden.	I



18	Absolventen haben Kompetenz und Bereitschaft ein gesundes Berufsleben und Berufsentwicklung anzugehen (Vorbeugen von Burnout und Midlife-Crisis, „Berufshygiene“)	5	Fragestellungen der Work-Life-Balance als regelmäßiger Bestandteil des Austauschs in der Weiterbildungsgruppe. Perspektiven in der Supervision und im Feedback. Teilnehmer lernen Haltung, dass effiziente Arbeit mit Gelassenheit angegangen werden kann.	Erschöpfungszustand der Teilnehmer lässt nach Ankunft in Wiesloch nach, Belebung und Besinnlichkeit wird ausgelöst.	E
19	Teilnehmer werden auch nach psychotherapeutischen Gesichtspunkten robuster im Sinne von krisenfähiger und besser selbstmanagementfähig.	5	In den Konzepten, der Supervision und im Feedback wird auf das Selbstmanagement Bezug genommen. Es wird Know-how abverlangt. Ergänzend ist Selbsterfahrung möglich.	Berichte der Teilnehmer über mehr Vertrauen, Gelassenheit, Beweglichkeit, Selbsterleben; Spiegelung aus dem Umfeld der Teilnehmer. Überprüfung mit Vergleichsgruppe.	I
20	Durch Empfehlungen und Vorgespräche im Markt selbst entsteht eine professionelle Auslese der Weiterbildungsinteressenten und fragwürdige Lebenslagen oder Interessenslagen würden frühzeitig thematisiert	4	Logik der Teilnehmer-Gewinnung über kompetente Teilnehmer (Absolventen).	Einschätzung der Lehrtrainer. Gegenseitige Einschätzung der Teilnehmer in der Gruppe.	I
<b>Experte 4</b>					
1	Veränderung des Ausbildungsteilnehmers, insbesondere Fähigkeit zur Innenorientierung (Herausfinden können, was persönlich angemessen ist, Teilnehmer sind sich selbst die Norm, statt an äußeren Dingen angepasst/orientiert zu sein) und Entwicklung zur einer eigenständigen professionellen Identität, die sich durch 5 Merkmale auszeichnet: 1. Selbstkenntnis und Selbstakzeptanz	6	1. Möglichkeit zur Selbsterfahrung, Arbeit an der eigenen Person, Vorhandensein von entsprechenden Zeiträumen. 2. Teilnehmer werden gefordert, sich mit den eigenen unangenehmen Anteilen auseinander zu setzen. 3. Rahmenbedingungen, die ermöglichen, sich mit Unangenehmen zu beschäftigen, und um Distanz von dem zu gewinnen, mit dem man überidentifiziert ist. 4. Möglichkeit, über Tabus zu sprechen, statt diesen auszuweichen. 5. Erleben des Scheiterns im Life-Coaching als Ansporn, sich mit sich selbst auseinander zu setzen	Negativ: Jemand weiß am Ende der Ausbildung alles über sich, hat aber nichts begriffen. Positiv: Das über sich selbst Gelernte ist mich wahrnehmbaren und echten Gefühlen verbunden.  Geringer Unterschied zwischen Selbstbild und Fremdbild	I
2	Beziehungsfähigkeit (es darf ein Ich und ein Du geben, Coach und Klient müssen sich nicht aufgeben, um zueinander zu finden)	6	1. Ausbildungsgruppe ist stabil (Beziehungen können sich entwickeln; Beziehungsgestaltungskompetenz) 2. Ausbilder sind stabil 3. Gruppendynamische Kompetenz der Ausbilder 4. Unterschiedlichkeit in der Gruppe (Alter, Geschlecht, Berufserfahrung, Grundausbildung, beruflicher Kontext)	Dto.  Gruppengröße nicht größer als 15 Personen.  Kaum Abbrüche von Beratungsbeziehungen	I
3	Ethik und Menschenbild (ein Coach braucht ein klares Wertesystem, aus dem sich z.B. ableitet, welche Aufträge angenommen/nicht angenommen werden oder wofür man Orientierung stiften kann/will)	6	1. Bereits vorhandene Lebenserfahrung der Teilnehmer (erlebte und gemeisterte Lebenskrisen) 2. Teilnehmer können sich in der Gruppe mit den Werten und Überzeugungen zeigen, sich angreifbar machen, und lernen, damit umzugehen (lernen, sich zu unterscheiden). 3. Lernen, Stellung zu beziehen und Zeichen zu setzen. 4. Ausbilder als Vorbilder (Modell) 5. Anthropologische, theoretische Arbeit zum Thema wird absolviert	(Vorab)Interview mit den Teilnehmern Hält jemand seine eigenen Überzeugungen, auch wenn es einen Preis hat? Erklären/Verbalisieren können, welche Werte einen leiten. Klare Berufliche Selbstdarstellung (was sind Kernkompetenzen, wofür steht man, welche Anliegen kann man bearbeiten)	I
4	Verständnis von Theorie, Methoden und Techniken (Vorhandensein einer Meta-Theorie, die ein Verständnis von veränderungswirksamen Faktoren ermöglicht)	6	1. (Metatheoretisch) konsistentes und in sich schlüssiges Ausbildungskonzept und viel Üben (inkl. Reflexion), praktische Erfahrung. 2. Unterscheidung von Methoden (Wege) und Techniken (einzelne Schritte) 3. Durchführung und Auswertung in „Superzeitlupe“ 4. Fähigkeit, Kommentare zu kommentieren	Auswertung von Coaching-Transkripten (samt Reflexion)  „Übersetzen“ eines theoretischen Modells in das einer anderen theoretischen Schule	E
5	Prozesskompetenz (situatives Anwenden der eigenen Kompetenzen; im Prozess suchen und entwickeln)	6	1. Übung, Auswertung in „Superzeitlupe“; 2. Schulung der Wahrnehmungskompetenz 3. Schulung der Reduktion von Komplexität 3. Schulung von „Distanzierung-in – Beteiligtsein“	Unterschiedliches Vorgehen-Können bei unterschiedlichen Leuten oder mit gleichen Leuten in unterschiedlichen Situationen, mit der Fähigkeit das unterschiedliche Vorgehen zu begründen.	I
<b>Experte 5</b>					
1	Teilnehmerzufriedenheit	6	Präzise Erwartungsklä rung zu Beginn der Ausbildung; Erwartungserfüllung; positive Überraschungen: individuelles Eingehen auf Teilnehmerbelange; Sicherheit in der Gruppe;	Fragebogen + Verbalisiertes Stimmungsbild	B

			Gelöste gruppendynamische Prozesse; hoher Übungsanteil; Möglichkeit zur Selbstreflexion; guter Kontakt zwischen Teilnehmern und guter Kontakt zu den Ausbildern; kein Dogmatismus der Ausbilder; Dozenten bieten unterschiedlichen Sichtweisen an; Dozenten ermutigen Teilnehmer zu neuen Erfahrung und „stacheln aktiv an“; positiver Lernrahmen; gutes Hotel; gutes Essen; Methodenmix; stimmiges Grundkonzept; Humor; Wertschätzung (Teilnehmer untereinander und durch Dozenten); Zwang zum Ausprobieren neuer Situationen; Dauer mindestens 6 Monate;		
2	Kompetenzzuwachs der Teilnehmer	6	Ist-Bestimmung der Ausgangsfähigkeiten; Feedback; Breite Übungsplattform; roter Gesprächsfaden; Ausbilder als Modell; Anregungen aus unterschiedlichen Ansätzen; Reflexion der eigenen Anteile (neue Erfahrungen ermöglichen)	Probe-Coaching, Falldokumentation	I
3	Gute Stimmung	2	Hochwertiges Hotel; gutes Essen; miteinander, nicht übereinander lachen; Spaß durch die Ausbilder vorgelebt; Spaßvogel in der Gruppe; Ausschluss von Verletzungen; ausgewogener Männer-Frauen-Anteil; eher in den Grundwerten homogene Gruppe; heterogener beruflicher Hintergrund der Teilnehmer;	Lachanteil in der Gruppe	-
4	Erhöhte Reflexionsfähigkeit der Teilnehmer	5	Feedback durch die Teilnehmer; Selbst Feedback nach Übungen einfordern; Feedback durch die Ausbilder; Verschriftlichung des Konzeptes; Verschriftlichung eines Falles; Beschäftigung mit Projektionen; Coaching-Prozess aus unterschiedlichen Perspektiven betrachten	Verschriftlichung der eigenen Anteil in Falldokumentation; Aufzeigen von Alternativwegen bei Coaching-Fällen	B
5	Konzeptionelle Klarheit der Teilnehmer	5	Präzise Darstellung durch die Ausbilder; fundiertes Textmaterial; Plenumsdiskussionen zur frühzeitigen Abgrenzung von anderen Beratungsformen; Kurzpräsentationen über den Coaching-Begriff;	Kurzpräsentationen	I
6	Begriffliche Einordnung des Coaching-Begriffes	4	Fundierte Textquellen; Ausbildungsleiter, die die Einordnung vornehmen (und das auch können);	Schriftliches Konzept	I
7	Marktakzeptanz der Teilnehmer	5	Akquisitionskompetenz erworben; Kurzdarstellung des eigenen Coaching-Ansatzes; hohe Methodenkompetenz; Verständnis für wirtschaftliche Zusammenhänge; Routine in unterschiedlichen Coaching-Konstellationen; klare Preisvorstellungen	Anzahl von Coaching-Fällen	I
8	Erfolgreiche Coaching-Prozesse durchführen können	6	Situativ flexibler Methodeneinsatz; Reflexion eigener Anteil in Coaching-Prozessen; Verdeutlichung der Feldkompetenz; Einstellen auf unterschiedliche Coaching-Klienten; Vertrauen in Veränderungskompetenz der Klienten; positives Menschenbild	Klientenfeedback	B
9	Teilnehmer haben für sich geklärt, mit welchen Klienten und Methoden sie erfolgreich arbeiten können	6	Forcierter Wechsel in Übungsgruppen; Ermutigung zum Coaching von ungeliebten Klienten; Verdeutlichung des eigenen Erfahrungshintergrundes;	Verschriftlichtes Coaching-Konzept	E
10	Teilnehmer haben Klarheit, in welchem Feld/Segment sie arbeiten können	3	Überblick über unterschiedliche Wirtschaftsbereiche; Verdeutlichung des eigenen Erfahrungshintergrundes; Berichte aus unterschiedlichen Branchen; Kulturanalyse in unterschiedlichen Bereichen;	Kurzpräsentation	-
11	Teilnehmer können Klienten akquirieren und sind wirtschaftlich erfolgreich	2	Verdeutlichung der individuellen Stärken; festes, klares Coaching-Konzept; Klarheit über die Abgrenzung von Coaching zu anderen Beratungsformen; Simulation von Akquisitionssituationen; Verdeutlichung des Wertes von Coaching	Probe-Akquisition	-
	<b>Experte 6</b>				
1	Auswahl der geeigneten Teilnehmer	6	Auswahlgespräche; „Chemie“ muss stimmen, Teilnehmer treffen freie Wahl, Curriculum kann vorher eingesehen werden, Teilnehmer können vorher Fragen stellen; Zielsetzung	Fragebogen	B

			der Teilnehmer wird vor der Fortbildung geklärt; Klärung des Nutzens für die Teilnehmer; Klärung wie die Fortbildung für die berufliche Weiterentwicklung genutzt werden kann und soll (Veränderungs- und Lernerwartung wird erhoben)		
2	Übereinstimmung von Erwartungen im Auswahlgespräch und Ergebnissen	4	Gewollte Veränderungen sind auf dem Weg gebracht und in Angriff genommen worden; zum Verlauf der persönlichen Veränderung wird im Rahmen der Fortbildung Stellung genommen; Teilnehmer mögen sich als Coach bezeichnen und haben das Zutrauen, als Coach in den Markt zu gehen; Teilnehmer fühlen sich kompetent für den Markt	Angabe des Grades, wie förderlich die Entwicklung war; Veränderungsqualität; Fragebogen; Interview; Gespräche; Abschlussfeedback; BIP als Testverfahren	I
3	Im Rahmen der Fortbildung werden sich die Teilnehmer ihrer Situation und ihrer Veränderungswünsche sehr bewusst (Veränderung des Verhaltens und des Erscheinungsbildes), in beruflicher und privater Hinsicht	5	Bewusstwerdung und Klärung; Erschließen von neuen Potenzialen und Möglichkeiten (Erkennen von Chancen); offener Umgang miteinander (in der Ausbildungsgruppe), der dem Einzelnen erlaubt selbstherrlich zu sein	Fragebogen, strukturiertes Interview;  Oft werden derartige Veränderungen erst einige Monate nach der Fortbildung messbar: Die Messung sollte daher zu verschiedenen Zeitpunkten erfolgen.	B
4	Verbesserung des sprachlichen Verhaltens / Kommunikationsstils	6	Erkennen des Optimierungsbedarfes des eigenen sprachlichen Ausdrucks; Hilfflosigkeit bei bestimmten Konflikten und Problemsituationen, Sorge und Angst, in die Konfrontation zu gehen; Wunsch der gelingenden Verständigung; Wunsch als Coach den kommunikativen Prozess zu steuern und zu beherrschen	Häufigkeit der Verwendung des Wortes „man“; Häufigkeit der sprachlichen Techniken in Übungen; Transfer und Umsetzung in der Praxis kann über Fragebögen gemessen werden	I
5	Rückmeldungen über den Umfang und die Erfahrungen bei der Umsetzung mit den verschiedenen Instrumenten und Methoden	6	Erfahren-wollen von Sicherheit für das eigene Handeln	Fragebogen	I
6	Engagement in der Gruppe und soziales Verhalten (Eigenständigkeit; Distanz; wie sehr öffnet sich ein Teilnehmer; Vertreten der eigenen Meinung und Ansichten)	6	Art der Unterrichtsgestaltung; besondere Auswahl der Inhalte und Methoden; Wunsch und Wille, die gelernten Techniken in das eigene Verhaltensrepertoire zu integrieren	Fragebogen; Ausmaß der Zufriedenheit im Umgang mit Konflikten; Häufigkeit von Streitsituationen und Auseinandersetzungen; Betriebsklimaanalyse; Blitzlicht	I
7	Transfer der Fortbildungsinhalte in die Berufspraxis der Teilnehmer	6	In der Wirklichkeit Veränderungsbedarf erkennen; vorhandener Leidensdruck; Festigen-wollen des Lerninhalts durch die Praxis; Wunsch, die Wirksamkeit zu überprüfen	Rückfragen, in welchem Umfang die Teilnehmer bestimmte Techniken und Methoden in außerschulischen Lern- und Erlebnisfeldern eingesetzt und angewandt haben	I
8	Kommunikations- und Streitkultur im Verlauf des Fortbildungsprozesses	6	Grad des Vertrauens, der Offenheit; eigenes Werteprofil und –bewusstsein erkennen und leben können und aktiv umsetzen	Häufigkeit des selbstbewussten Auftretens innerhalb der Fortbildungsgruppe; eigene Interessen und Bedürfnisse klar artikulieren und dafür eintreten; Häufigkeit der aktiv eingeforderten und/bzw. gegebenen Feedbacks; Stimmungsbarometer; Blitzlicht	I
9	Teilnehmer bringen eigenen Probleme und Erfahrungen in die Fortbildung ein und haben die Möglichkeit, miteinander Lösungen zu erarbeiten (gemeinsam Konzepte erarbeiten); Probleme werden aktiv angegangen und Teilnehmer geben später Rückmeldungen über den Erfolg	6	Soziale-emotionales Klima in der Fortbildungsgruppe; Selbstanspruch der Teilnehmer, der praktiziert wird (sich selbst ernst nehmen); Vertrauen zu den anderen Teilnehmern; es muss Vertraulichkeit auch in der Fortbildungsgruppe sicher gestellt sein	Häufigkeit der eingebrachten Probleme und Erfahrungen	E
10	Umsetzen und Lernen der Coaching-Gespräche mit Videokontrolle	6	systematisches Üben	Zählen des Einsatzes bestimmter einzelner Techniken	N
11	Engagierte Unterrichtsteilnahme	5	Fähigkeit sich in die Situation des Coaching-Nehmers/Coachs hineinversetzen zu können	Verstanden-haben der Inhalte, Qualität der Rückmeldungen der Teilnehmer; Qualität der Übungsfragen	I
12	Veränderungsbedarf erkennen und aktiv einleiten	6	Fähigkeit zur Selbstdistanz und Offenheit für das, was Jemandem begegnet; Nicht alles unter den Funktionszwang zwingen	Akzeptanz des Coaching-Nehmers (wie weit vertraut sich der Coaching-Nehmer dem	I

				Coach an; wie oft wird der Coach engagiert, welche Rückmeldungen erhält der Coach vom Coaching-Nehmer); Grad des Verstanden-Werdens, den der Coaching-Nehmersignalisiert; Häufigkeit des Nachfragens / Korrigierens / Richtigstellens, die im der Coaching-Prozess erfolgt	
13	Umgang mit Problemen	5	Probleme von Konflikten unterscheiden können; Konflikt- und Problemlösungskompetenz	Nicht selbst die Probleme anderer lösen, sondern Hinweise und Anregungen zur Erfolgreichen Bewältigung von Problemen und Konflikten geben	I
14	Kritische Bewertung des eigenen Handelns nach ethisch-moralischen Maßstäben	6	Teilnehmer können sich in ihrer subjektiven Meinungsbildung erkennen; Meinungen werden in Erkenntnisse überführt; Teilnehmer können sich in ihrer jeweiligen Lebenswirklichkeit erkennen und Vorurteile und Meinungen hinsichtlich der Erwartungen an soziales Handeln Anderer relativieren; Fähigkeit, sich in seiner Lebenswelt zu verstehen und andere in ihrer Lebenswelt zu respektieren lernen.	Toleranz anderen, fremden Handelns gegenüber; grad der Distanz und Offenheit für die Andersartigkeit Anderer;  Kann in Coaching-Übungssituationen gemessen werden (Zurückhaltung mit der eigenen Bewertung; keine Vorschnellen Bewertungen geben; Thematik vor dem Hintergrund des anderen deuten und verstehen)	I
15	Verbindung von fachlicher Kompetenz, sozialer Kompetenz und Methodenkompetenz zu einem Handlungskonzept	6	Teilnehmer haben eigene Ziele für sich geklärt und können unter geklärt Sinnerartung die Kompetenzen verknüpfen	Schlüssigkeit des erarbeiteten eigenen Coaching-Konzeptes und der Praxisrelevanz (Erfolg im Markt)	I
<b>Experte 7</b>					
1	Lust und Freude der Teilnehmer, Methoden umsetzen und anwenden zu wollen	5	Teilnehmer bekommen reichhaltiges Repertoire an Methoden; Teilnehmer haben Möglichkeiten, Methoden aus verschiedenen Perspektiven kennen zu lernen (Coach, Klient, Beobachter); zeitnaher Transfer von Theorie in die Praxis	Stimmungsbarometer; vergleichendes Hinterfragen der drei Perspektiven	E
2	Teilnehmer sind experimentierfreudig und sicher bzgl. Methoden	6	Teilnehmer müssen im zeitnahen Transfer Übersetzungsarbeit leisten	Zeitraum, bis wann der erste Kontakt für ein Live-Coaching gesucht wird; Fragebogen an die Klienten	I
3	Teilnehmer sind untereinander im guten Kontakt, insbes. bzgl. Feedback und Unterstützung in den Peergroups	5,5	Selbstverständnis, das die Teilnehmer mitbringen; Inhalte und Gelebtes in der Ausbildung; vorbildhafte Feedbackkultur der Lehrtrainer; Steuern der Feedback-Prozesse (u.a. Lernen, sich Komplimente zu machen)	Häufigkeit der Peergroup-Treffen; Intensität des E-Mail-Austauschs; Vorhandensein/Häufigkeit gemeinsamer Arbeitsprojekte	I
4	Respektvoller kollegialer Umgang der Teilnehmer miteinander	5	Kultur, die in der Ausbildungsgruppe mit der Lehrtrainern vereinbart wird	Fragebogen für Lehrtrainer, Assistenten und Teilnehmer	I
5	Reflektierter Umgang der Teilnehmer mit Macht und Rang (erkennen des eigenen Rangs)	6	Auseinandersetzung mit dem Thema; Eigeneinschätzungsmöglichkeit nach der theoretischen Auseinandersetzung mit Macht und Rang sowie Einholen von Fremdeinschätzung (bzgl. Stellung in der Gruppe und kompetenzbezogen)	Anzahl der Personen, die freiwillig bereit sind, sich gruppenöffentlich mit dem Thema auseinander zu setzen; Einschätzung der Lehrtrainer und der anderen Teilnehmer, wie sehr das Selbstbild mit dem Fremdbild übereinstimmt	I
6	Realistische Stärken- und Schwächeneinschätzung der Teilnehmer	5	Mitgebrachte Feldkompetenz der Teilnehmer; Lernbereitschaft der Teilnehmer; Durchführung und Abgleich von Analysen mit den eigenen Präferenzen	Einschätzung der Lehrtrainer; Präsentation der Selbsteinschätzung im Vergleich mit der Potenzialanalyse; Analyse von Lehrvideos	B
7	Entwicklungspotenzial der Teilnehmer wird von diesen realistisch eingeschätzt	4	Teilnehmer werden ständig gefordert, sich selbst einzuschätzen; ständiger Abgleich von Selbst- und Fremdeinschätzung in der Ausbildung	Übereinstimmung von Selbst- und Fremdeinschätzung; Einschätzung der Lehrtrainer, und der Live-Klienten	I
8	Teilnehmer sind interessiert sich aktiv in Folgeveranstaltungen einzubringen	4	Vernetzung der Peergroups bereits in der Ausbildung; Vernetzung der Teilnehmer untereinander; Nachbetreuung anschließender Netzwerktreffen	Beteiligung der einzelne Teilnehmer; Aktivitäten in den Folgeveranstaltungen	I
9	Teilnehmer können Altes mit Neuem miteinander verknüpfen bzgl. Methoden und	5	Auswahl der Teilnehmer (beachten von Voraussetzungen), Aufnahmegespräche; 1. Block als Probeblock; Offenheit für Neues bei	Auswahlgespräche, ob Teilnehmer zur / in die Ausbildung passt;	B

	Herangehensweisen		den Teilnehmern	Demonstration / mündliche Präsentation, wie das Wissen verbunden wurde	
10	Teilnehmer haben Mut und Lust zu coachen und suchen Klienten (auch schon in der Ausbildung)	6	Live-Coachings durchführen; untereinander coachen; Angebot der Vermittlung von Klienten; Lehrtrainer hinterfragen die Teilnehmer bzgl. ihrer Aktivitäten; Demos in der Gruppe	Fragebogen; Anzahl der gecoachten Klienten; Ziele und Vorhaben der Teilnehmer (Auswertung über logische Ebenen analysieren)	
<b>Experte 8</b>					
1	Die Teilnehmerzahl der Weiterbildung ist stetig und längerfristig wachsend	5	Gutes Marketing, d.h. im Einzelnen: gute Werbung (annoncieren), die richtigen Zielgruppen und Multiplikatoren ansprechen, in Zeitschriften publizieren; Mund-zu-Mund-Propaganda; man muss den Teilnehmern gefallen	Bewerbungsmedien untersuchen, Anzahl des Erscheinens des Anbieters zählen; Größe der Anzeigen eines Anbieters; Expertenmeinungen bzgl. der Güte des Marketings	
2	Die Gewinne des Anbieters wachsen langfristig und stetig	5	Hoher Umsatz bei geringen Kosten (z.B. günstiger Einkauf von Trainern)	Bilanzierende Messung: Teilnehmerzahl multipliziert mit der Teilnehmergebühr, abzüglich der Trainerhonorare, abzüglich der Nebenkosten	
3	Die nachhaltige subjektive Zufriedenheit/Befindlichkeit der Teilnehmer	5	Gute psychologische Passung zwischen Trainern und Teilnehmern (Kulturen passen gut zueinander); Anwendbarkeit des Gelernten in der Praxis; Ausmaß von therapeutischen Anregungen für die eigene Persönlichkeitsentwicklung (der Teilnehmer)	Expertenbefragungen (Interview und Fragebogen); Äußerungen der Teilnehmer über die Coaching-Weiterbildung gegenüber Dritten (Interview und Fragebogen); Äußerungen der Teilnehmer über die Coaching-Weiterbildung gegenüber Dritten	
4	Die Befindlichkeit der von den Teilnehmern gecoachten Personen	4	Die Güte der Ausbildung; Passung der durch die Ausbildung vermittelten Kompetenzen zu den Anliegen der Klienten	Korrelationsanalyse; Seminarinhalte/praktische Übungen und Fallbeispiele passen zu den Klientenanliegen	
5	Der Erfolg der Wirkungen, die die Teilnehmer bei Ihren Klienten verursacht haben	6	Passung der durch die Ausbildung vermittelten Kompetenzen zu den Anliegen der Klienten; Passung zwischen den Rahmenbedingungen unter denen die Klienten der Teilnehmer operieren mit der Thematisierung der Rahmenbedingungen in der Ausbildung; Passung des Teilnehmers zu dem Klienten (Matching)	Klientenbefragung bzgl. des Ausmaßes des Vertrauens des Klienten zu seinem Coach	
6	Das persönliche Wohlfühlen der Trainer/Dozenten/des Weiterbildungsanbieters	6	Ein guter Trainer muss in der Lage sein, die o.g. Zusammenhänge zu erfassen, zu reflektieren und emotional reif zu verarbeiten. Entsteht dann ein positives Wohlfühl, so dies die beste Voraussetzung für Erfolg	Frage an den Dozenten/Weiterbildungsanbieter, wie er sich fühlt und warum er sich so fühlt (mehrfach nachgefragt, ursächlich tiefer gehend)	
7	Einschätzung der Marktbeobachter (andere Weiterbildungsanbieter)	6	Gruppendynamik in großen Systemen (zirkuläre Begründung)	Ausmaß der Zirkularität und der Selbstreferenz des Systems	
8	Ausmaß des Gelingens, die Teilnehmer da abzuholen, wo sie sind und eine möglichst individuelle Lerndynamik zu entfalten	6	Diagnostische Fähigkeiten der Trainer; Freiheiten der Trainer gegenüber dem Anbieter, diese diagnostischen Fähigkeiten einsetzen zu können	Qualitative Verfahren: Trainer bitten, Kenntnisse und Motivlagen der Teilnehmer einzuschätzen; Trainer fragen, was sie machen, um die Kenntnisse und Motivlagen der Teilnehmer zu erfassen	
9	Ausmaß des Gelingens, die Konstitutionslogik des Gegenstandes mit der Lerndynamik der Teilnehmer zu verbinden bzw. eine solche Konstitutionslogik zu konstruieren	6(+)	Diagnostische Fähigkeiten der Trainer; fachliche Kompetenz der Trainer; zwischen Gegenstand und Teilnehmer muss mit einer prozessualen Phantasie vermittelt werden (Fähigkeit der didaktischen Konstruktion)	Frage an den Trainer nach seinem Handeln, um seine mentalen Modelle und Landkarten zu erfassen und nach einer Begründung zu fragen	
<b>Experte 9</b>					
1	Die Teilnehmer arbeiten in Triaden selbständig während der Ausbildung	6	Vorwissen (insbes. Bzgl. Coaching und Beratung) der Teilnehmer; Übung als Coach, z.B. auch im privaten Bereich, wenn beruflich keine Übungsmöglichkeit	Anzahl und Variabilität der Deutungsmuster, die die Teilnehmer bei der Fallarbeit verwenden; Treffsicherheit der Teilnehmer bei den Deutungsmustern; Methodische Variabilität der Teilnehmer	
2	Beobachtbare Qualität der Coaching-Prozesse in den Triaden	5	Coach und Klient können aus der Triadenarbeit praktischen Nutzen ziehen (die Triadenarbeit ist nicht nur „Übung“); menschlich gute Interaktion in den Triaden	Klientenaussagen (Befragung)	

3	Sicherheit, mit der Analyseinstrumente und Methoden eingesetzt werden	5	Teilnehmer können Fehler machen; Teilnehmer können unterschiedliche Methoden einsetzen (damit die Methoden sich nicht zu schnell abnutzen); Methoden und dahinterliegende Theorien können systematisiert werden; hohe Rollenvariabilität der Teilnehmer (Rollentausch mit dem Gegenüber ist permanent gefordert, ständiges pendeln)	Videoaufzeichnung: Beobachten, ob der Klient auf die jeweilige Methodik eingeht und auch ungewöhnliche Materialien nutzt	
4	Qualität der schriftlichen Arbeit, die abgeliefert wird, insbesondere im Hinblick auf Eigenständigkeit	5	Großes Repertoire an Theorien; hohe Variabilität des Coachs; kein enges „kleben“ an wenigen Methoden	Redaktionelle Einschätzung bzgl. Neuartigkeit und Innovation (Kontraindikation: Stereotype, wenig Variabilität in Theorien und Methoden)	
5	Fähigkeit der Teilnehmer auf der Meta-Ebene zu arbeiten und die Arbeit zu reflektieren	6	Fähigkeit, Konzepte zu vergleichen; geistige Variabilität; Meta-Consulting als Teil der Ausbildung	Teilnehmer artikulieren lassen, was sie als Beobachter einer Fallarbeit erfassen und im Vergleich zu anderen Fallarbeiten einschätzen; Erkennen von vielen und unterschiedlichen Deutungsmustern; wenig Stereotype	
<b>Experte 10</b>					
1	Reputation der Weiterbildung im Markt	4	Abschluss bekannter Absolventen; Balance zwischen Referenzen (in welchen Firmen arbeite der coachende Dozent) und Publikationen; Höhe des Niveaus auf dem der coachende Dozent arbeitet	Anzahl der Coaching-Prozesse, die der coachende Dozent durchführt	B
2	Reputation der Dozenten insbesondere bzgl. Praxiserfahrung als Coach	5	Networking; Zufall	Umfang (Breite und Tiefe) der Referenzliste	B
3	Veröffentlichungen der Dozenten	3	Akademische Vorbildung; Wertesystem, welches in Publikationen einen Wert sieht;	Anzahl der Veröffentlichungen	-
4	Es existieren bekannte Absolventen der Weiterbildung	5	Qualität der Ausbildung, Engagement der Ausbilder, den Absolventen bei ersten Schritten in den Markt behilflich zu sein	Schnelligkeit des in den Markt Vordringens und Anzahl der Absolventen	I
5	Mehrjährige Existenz am Markt	4	Guter Service	Anzahl der Jahre	I
6	Broschüren und Marketing-Materialien	1			-
7	Gutes, systematisches Curriculum (welche Inhalte werden abgedeckt)	5	Expertise der Dozenten; Pädagogische Aufarbeitung des Materials	Innere logische Konsistenz	I
8	Qualität der Materialien	3	Expertise der Dozenten; Pädagogische Aufarbeitung des Materials	Häufigkeit, mit der die Materialien auch mehrmals gelesen werden	-

## Anhang G: Fragebogen der Hauptuntersuchung

### Fragebogen zu Qualitätsstandards in Coaching-Weiterbildungen

Dieser Fragebogen ist Teil des Dissertationsprojektes zur Entwicklung von Qualitätsstandards in Coaching-Weiterbildungen (Universität Osnabrück, Prof. Dr. Siegfried Greif) von Christopher Rauen. Mit dem Ausfüllen des Fragebogens helfen Sie bei der wissenschaftlichen Erforschung von Qualität und unterstützen Ihren Weiterbildungsanbieter bei der systematischen Verbesserung seiner Coaching-Weiterbildung.

**Bitte beurteilen Sie Ihre Coaching-Weiterbildung, indem Sie die folgenden Fragen bzw. Aussagen beantworten (Zutreffendes bitte ankreuzen/eintragen). Entscheiden Sie sich möglichst spontan – Ihre subjektive Meinung ist gefragt. Können oder möchten Sie eine Frage nicht beantworten, lassen Sie sie einfach aus.** Die Beantwortung dieses Fragebogens dauert ca. 15–20 Minuten.

Wie beurteilen Sie die Coaching-Weiterbildung hinsichtlich der folgenden Aussagen?		1 trifft gar nicht zu	2 trifft nicht zu	3 trifft eher nicht zu	4 trifft eher zu	5 trifft zu	6 trifft sehr zu
1.1.01	Die Seminar-/Übungsräume ermöglichten ein Arbeiten ohne äußere Störeinflüsse.						
1.1.02	Die technische Ausstattung der Räume war gut.						
1.1.03	Die Raumgröße und die Anzahl der Räume waren angemessen.						
1.1.04	Die Beheizung/Klimatisierung der Räume war gut.						
1.1.05	Die Beleuchtung der Räume war gut.						
1.1.06	Die Stühle und Tische in den Räumen ermöglichten ein angenehmes Arbeiten.						
1.1.07	Die Verpflegung war gut.						
1.1.08	Es waren genügend Visualisierungsmaterialien (z.B. Flip-Charts, Metaplan-Wände, Figuren, Symbole) vorhanden.						
1.1.09	Die Unterlagen/Dokumentation, Handouts, Infotexte, Fotoprotokolle waren gut.						
1.1.10	Bücher und Artikel konnten während der Coaching-Weiterbildung eingesehen werden (z.B. in einer Bücherecke).						
1.1.11	Es war ein Austausch per E-Mail mit den DozentInnen/ReferentInnen möglich.						

Wie beurteilen Sie die Coaching-Weiterbildung hinsichtlich der folgenden Aussagen?		1 trifft gar nicht zu	2 trifft nicht zu	3 trifft eher nicht zu	4 trifft eher zu	5 trifft zu	6 trifft sehr zu
1.2.01	Die Teilnahmebedingungen und die Kosten der Weiterbildung sind klar und nachvollziehbar (keine undurchsichtige Preisgestaltung).						
1.2.02	Alle Termine fanden wie vereinbart statt.						
1.2.03	Ich habe/kann ein Zertifikat erhalten, welches von einer relevanten Professionsgemeinschaft (z.B. Berufsverband) anerkannt wird.						
1.2.08	Wie teuer ist die gesamte Coaching-Weiterbildung (Nettopreis ohne Umsatzsteuer; ohne Fahrt- und Übernachtungskosten)?						Euro
1.2.09	Welchen Stundenumfang hat die gesamte Coaching-Weiterbildung (echte Zeitstunden/Präsenzstunden/ohne Eigenarbeit)?						Zeitstunden
1.2.10	Über welchen Zeitraum erstreckte sich die gesamte Coaching-Weiterbildung von Beginn bis Abschluss?						Monate

Wie schätzen Sie persönlich das Image Ihres Coaching-Weiterbildungsanbieters ein? (Ihre subjektive Meinung ist gefragt)		1 trifft gar nicht zu	2 trifft nicht zu	3 trifft eher nicht zu	4 trifft eher zu	5 trifft zu	6 trifft sehr zu
1.3.01	Kompetent						
1.3.02	Praxisorientiert						
1.3.03	Seriös und vertrauenswürdig						
1.3.04	Erfahren						
1.3.05	Fair						
1.3.06	Sympathisch						
1.3.07	Innovativ						
1.3.08	Flexibel						
1.3.09	Umfangreich im Angebot						

<b>Welche Marketing-Aktivitäten haben Sie bei dem Coaching-Weiterbildungsanbieter positiv wahrgenommen:</b>		<b>1</b> trifft gar nicht zu	<b>2</b> trifft nicht zu	<b>3</b> trifft eher nicht zu	<b>4</b> trifft eher zu	<b>5</b> trifft zu	<b>6</b> trifft sehr zu
1.4.01	Informations-/Werbefroschüren						
1.4.02	Wiedererkennbares Logo						
1.4.03	Eigener Internet-Auftritt						
1.4.04	Eigener Newsletter						
1.4.05	Öffentliche Vorträge und Informationsveranstaltungen						
1.4.06	Kooperationen mit anderen Weiterbildungseinrichtungen						
1.4.07	Empfehlungen durch ehemalige /aktuelle TeilnehmerInnen						
1.4.08	Empfehlungen durch KollegInnen des Anbieters						
1.4.09	Hinweise auf Möglichkeit zum Zertifikatserwerb						
1.4.10	Publikationen des Weiterbildungsanbieters bzw. seiner DozentInnen/ReferentInnen in Fachzeitschriften						
1.4.11	Wie wurden Sie auf die Coaching-Weiterbildung erstmalig aufmerksam? (bitte angeben)						

<b>Wie sehr treffen die folgenden Aussagen auf die DozentInnen/ReferentInnen der Coaching-Weiterbildung zu?</b> (bei mehreren DozentInnen/ReferentInnen bitte den Durchschnittswert ankreuzen) Die DozentInnen/ReferentInnen...		<b>1</b> trifft gar nicht zu	<b>2</b> trifft nicht zu	<b>3</b> trifft eher nicht zu	<b>4</b> trifft eher zu	<b>5</b> trifft zu	<b>6</b> trifft sehr zu
1.5.08	...haben bereits zahlreiche Coaching-Weiterbildungen geleitet.						
1.5.09	...verfügen über umfassende Branchenkenntnisse.						
1.5.10	...sind einseitig auf eine methodische Schule festgelegt.						
1.5.11	...setzen esoterische Praktiken ein.						
1.5.12	...verfügen über praktische Erfahrung in der Arbeit als Coach.						
1.5.13	...sind vertrauenswürdig und authentisch.						
1.5.14	...verfügen über Lebenserfahrung und persönliche Reife.						
1.5.15	...verfügen über psychologisches Wissen.						
1.5.16	...verfügen über pädagogisches und didaktisches Können.						
1.5.17	...verfügen über Beobachtungsgabe.						
1.5.18	...verfügen über diagnostische Kompetenzen bzgl. Menschen und Organisationen.						
1.5.19	...verfügen über Kommunikationsfähigkeiten.						
1.5.20	...verfügen über Konfliktbewältigungsfähigkeiten.						
1.5.21	...verfügen über Beziehungsgestaltungskompetenzen.						
1.5.22	...verfügen über Selbstreflexion.						
1.5.23	...verfügen über kognitiv-intellektuelle Fähigkeiten.						
1.5.24	...verfügen über Moderations- und Präsentationsfähigkeiten.						
1.5.25	...sind rhetorisch gewandt.						
1.5.26	...waren in der Weiterbildung stets gut vorbereitet.						
1.5.27	...sind in ihrer Vorgehensweise während der Weiterbildung flexibel.						

<b>Wie sehr treffen die folgenden Aussagen auf Sie als TeilnehmerIn der Coaching-Weiterbildung zu?</b>		<b>1</b> trifft gar nicht zu	<b>2</b> trifft nicht zu	<b>3</b> trifft eher nicht zu	<b>4</b> trifft eher zu	<b>5</b> trifft zu	<b>6</b> trifft sehr zu
1.6.02	Ich absolvierte die Weiterbildung freiwillig.						
1.6.03	Ich hatte zu Beginn der Weiterbildung bereits umfassende Berufs-/Organisationserfahrung.						
1.6.04	Ich hatte zu Beginn der Weiterbildung bereits umfassende Beratungskompetenz und -erfahrung.						
1.6.05	Ich war zur Mitarbeit bereit.						
1.6.06	Ich gehöre einer Sekte an.						
1.6.07	Ich bin weitgehend frei von psychischen Beeinträchtigungen.						
1.6.08	Meine Selbstregulationsfähigkeit ist funktionstüchtig.						
1.6.09	Ich war motiviert, neue Methoden kennenzulernen und anzuwenden.						

<b>Wie beurteilen Sie die Coaching-Weiterbildung hinsichtlich der folgenden Aussagen? Vor oder zu Beginn der Weiterbildung wurden mit mir die Rahmenbedingungen geklärt bzgl. ...</b>		<b>1</b> trifft gar nicht zu	<b>2</b> trifft nicht zu	<b>3</b> trifft eher nicht zu	<b>4</b> trifft eher zu	<b>5</b> trifft zu	<b>6</b> trifft sehr zu
2.1.01	...der Dauer der gesamten Weiterbildung.						
2.1.02	...der Preise/Kosten.						
2.1.03	...der Nebenkosten (z.B. für Zertifikate, Einzel-Coachings, Supervision...).						
2.1.04	...der Kosten für Unterkunft und Verpflegung.						
2.1.05	...der Regelungen bei Abbruch durch den Veranstalter oder Absage durch mich.						
2.1.06	...der Lerninhalte.						
2.1.07	...der eingesetzten Methoden.						
2.1.08	...der Arbeitsweise und Didaktik.						



<b>Wie beurteilen Sie die Coaching-Weiterbildung hinsichtlich der folgenden Aussagen? Vor oder zu Beginn der Weiterbildung...</b>		<b>1</b> trifft gar nicht zu	<b>2</b> trifft nicht zu	<b>3</b> trifft eher nicht zu	<b>4</b> trifft eher zu	<b>5</b> trifft zu	<b>6</b> trifft sehr zu
2.2.01	...machten sich die DozentInnen/ReferentInnen ein genaues Bild von mir (z.B. durch Fragebögen, Interviews, Tests).						
2.2.02	...wurde geklärt, welche Erwartungen ich an die Weiterbildung stelle.						
2.2.03	...wurde geklärt, welche Erwartungen an mich gestellt werden.						
2.2.04	...wurde geklärt, welche Ziele durch die Weiterbildung erreichbar sind.						
2.2.05	...konnte ich mich über die Qualifikation der DozentInnen/ReferentInnen informieren.						

<b>Wie beurteilen Sie die Coaching-Weiterbildung hinsichtlich der folgenden Aussagen?</b>		<b>1</b> trifft gar nicht zu	<b>2</b> trifft nicht zu	<b>3</b> trifft eher nicht zu	<b>4</b> trifft eher zu	<b>5</b> trifft zu	<b>6</b> trifft sehr zu
2.3.02	Ich erhielt bei Fragen zum Vorgehen klare und nachvollziehbare Antworten.						
2.3.03	Ich durfte in der Weiterbildung Fehler begehen.						
2.3.04	Ich war in der Weiterbildung stets lern- und veränderungsbereit.						
2.3.05	Ich konnte in der Weiterbildung Schwächen eingestehen.						
2.3.06	Ich konnte in der Weiterbildung erlebnisorientiert arbeiten und Emotionen zulassen.						
2.3.07	Ich konnte in der Weiterbildung zielorientiert arbeiten.						
2.3.08	Ich fühlte mich in der Weiterbildung wohl.						
2.3.09	Die Arbeitsfähigkeit in den Gruppen war hoch.						
2.3.10	Ich konnte die Inhalte und Methoden der Weiterbildung mitbestimmen.						
2.3.11	Ich konnte eigene Anliegen und Erfahrungen in die Weiterbildung einbringen und hatte die Möglichkeit, daran zu arbeiten.						
2.3.12	Es wurden konkrete Coaching-Sitzungen geübt.						
2.3.13	Das Ende der Weiterbildung war gut vorbereitet.						

<b>Seit spätestens der Mitte der Weiterbildung war das Verhältnis der DozentInnen/ReferentInnen zu den TeilnehmerInnen geprägt durch...</b>		<b>1</b> trifft gar nicht zu	<b>2</b> trifft nicht zu	<b>3</b> trifft eher nicht zu	<b>4</b> trifft eher zu	<b>5</b> trifft zu	<b>6</b> trifft sehr zu
2.4.01	...konstruktive Zusammenarbeit.						
2.4.02	...Vertrauen und Akzeptanz.						
2.4.03	...Offenheit und Ehrlichkeit.						
2.4.04	...Sympathie und persönliche Passung.						
2.4.05	...Gleichwertigkeit.						
2.4.06	...Wertschätzung.						

<b>Seit spätestens der Mitte der Weiterbildung war das Verhältnis der TeilnehmerInnen untereinander geprägt durch...</b>		<b>1</b> trifft gar nicht zu	<b>2</b> trifft nicht zu	<b>3</b> trifft eher nicht zu	<b>4</b> trifft eher zu	<b>5</b> trifft zu	<b>6</b> trifft sehr zu
2.5.01	...konstruktive Zusammenarbeit.						
2.5.02	...Vertrauen und Akzeptanz.						
2.5.03	...Offenheit und Ehrlichkeit.						
2.5.04	...Sympathie und persönliche Passung.						
2.5.05	...Gleichwertigkeit.						
2.5.06	...Wertschätzung.						

<b>Welche methodische(n) Grundrichtung(en) war(en) für Sie in der Coaching-Weiterbildung deutlich erkennbar?</b> (z.B. systemisch, konstruktivistisch, lösungsorientiert, NLP, transaktionsanalytisch, psychoanalytisch, hypnotherapeutisch...)	
2.6.1	

<b>Wie beurteilen Sie die Coaching-Weiterbildung hinsichtlich der folgenden Aussagen?</b>		<b>1</b> trifft gar nicht zu	<b>2</b> trifft nicht zu	<b>3</b> trifft eher nicht zu	<b>4</b> trifft eher zu	<b>5</b> trifft zu	<b>6</b> trifft sehr zu
2.6.07	Die vorgestellten Methoden waren transparent und erklärbar.						
2.6.08	Die Methoden passten zu mir.						
2.6.09	Mir wurde eine angemessene Haltung für den Einsatz von Methoden vermittelt.						
2.6.10	Die Weiterbildung war abwechslungsreich gestaltet.						
2.6.11	Eine weiterbildungsbegleitende Supervision der TeilnehmerInnen wurde angeboten.						
2.6.12	Es wurde während und am Ende der Weiterbildung ein Fazit gezogen.						
2.6.15	Wie viel Prozent Theorieanteil hatte die Coaching-Weiterbildung insgesamt?						Prozent
2.6.16	Wie viel Prozent Übungs-/Praxisanteil hatte die Coaching-Weiterbildung insgesamt?						Prozent

<b>Der Praxistransfer der Coaching-Weiterbildung wurde mir durch folgende Maßnahmen ermöglicht:</b>		<b>1</b> trifft gar nicht zu	<b>2</b> trifft nicht zu	<b>3</b> trifft eher nicht zu	<b>4</b> trifft eher zu	<b>5</b> trifft zu	<b>6</b> trifft sehr zu
2.7.01	Meine Coachings wurden während oder nach der Weiterbildung supervidiert.						
2.7.02	Ich musste begleitend zur Weiterbildung eigene Coaching-Fälle durchführen.						
2.7.03	Ich musste meine Coaching-Fälle schriftlich dokumentieren.						
2.7.04	Ich musste während der Weiterbildung Coaching-Situationen üben.						
2.7.05	In Übungsgruppen fand ein gemeinsames Arbeiten und Erfahrungsaustausch statt.						
2.7.06	Zwischen den Abschnitten der Weiterbildung musste ich „Hausaufgaben“ erledigen.						
2.7.07	Ich musste Coaching-Demonstrationen durchführen.						
2.7.08	Ich musste eine Abschluss-Arbeit erstellen.						

<b>Welche der folgenden methodischen Kompetenzen wurden Ihnen in der Coaching-Weiterbildung erfolgreich vermittelt?</b>		<b>1</b> trifft gar nicht zu	<b>2</b> trifft nicht zu	<b>3</b> trifft eher nicht zu	<b>4</b> trifft eher zu	<b>5</b> trifft zu	<b>6</b> trifft sehr zu
3.1.01	Gestaltung von Coach-Klient-Beziehungen						
3.1.02	Reflexion anregen						
3.1.03	Aktives Zuhören						
3.1.04	Fragetechniken						
3.1.05	Feedback geben						
3.1.06	Analysieren des Klientenumfeldes						
3.1.07	Bedeutungen klären						
3.1.08	Unterstützung geben/Entlastungen schaffen						
3.1.09	Konfliktlösung						
3.1.10	Reframing						
3.1.11	Unterstützung geben bei Entscheidungsfindungen						
3.1.12	Visualisieren von komplexen Zusammenhängen (z.B. Aufstellungen mit Figuren/Symbolen)						
3.1.13	Trainieren/Simulieren (z.B. mit Hilfe von Rollenspielen)						
3.1.14	Arbeitsvorschläge machen						
3.1.15	Konfrontativ arbeiten						
3.1.16	Ziele setzen						

<b>Wie beurteilen Sie die Coaching-Weiterbildung hinsichtlich der folgenden Aussagen? Am Ende der Weiterbildung...</b>		<b>1</b> trifft gar nicht zu	<b>2</b> trifft nicht zu	<b>3</b> trifft eher nicht zu	<b>4</b> trifft eher zu	<b>5</b> trifft zu	<b>6</b> trifft sehr zu
3.2.01	...ist mir der Transfer des erlernten Wissens in die praktische Arbeit möglich.						
3.2.02	...kann ich eigenständig komplexe Coachings durchführen und als Coach arbeiten.						
3.2.03	...bin ich in ein Netzwerk eingebunden.						
3.2.04	...weiß ich, mit welchen Klienten und Methoden ich erfolgreich arbeiten kann.						
3.2.05	...ist mein Handlungsrepertoire erweitert und flexibilisiert.						
3.2.06	...hat sich meine Problemlösekompetenz deutlich gesteigert.						
3.2.07	...habe ich ein eigenes Coaching-Konzept entwickelt, das mein Verständnis von Theorie, Methoden und Techniken ausdrückt.						
3.2.08	...ist meine Selbstreflexionsfähigkeit ausgeprägter als vor der Weiterbildung.						
3.2.09	...handele und denke ich bewusster.						
3.2.10	...bin ich mir beruflich und privat neuer Aspekte über mich und meiner Situation bewusst geworden (z.B. mein weiterer Entwicklungs- und Lernbedarf).						
3.2.11	...fühle ich mich für ein gesundes Berufsleben und Berufsentwicklungen kompetent und bereit (Vorbeugen von Burnout und Midlife-Crisis, „Berufshygiene“).						
3.2.12	...schätze ich die Kosten als angemessen und lohnend ein.						
3.2.13	...schätze ich den zeitlichen Aufwand als angemessen und lohnend ein.						
3.2.14	...kann und werde ich die Coaching-Weiterbildung an Dritte weiterempfehlen.						
3.2.15	Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit der Coaching-Weiterbildung? (0%=überhaupt nicht zufrieden; 100%= vollkommen zufrieden)						Prozent

<b>Angaben zur Person</b>			
3.3.01	<b>Alter:</b> Jahre	<b>Berufserfahrung:</b> Jahre	<b>Geschlecht:</b> <input type="radio"/> männlich <input type="radio"/> weiblich
3.3.04	<b>Bildungsgrad:</b> <input type="radio"/> Promotion/Habilitation <input type="radio"/> (Fach-)Hochschulabschluss	<input type="radio"/> Abitur/Fachabitur/Matura <input type="radio"/> Lehre/Berufsausbildung	<input type="radio"/> Realschulabschluss <input type="radio"/> Hauptschulabschluss
3.3.05	<b>Beruf:</b> <input type="radio"/> TrainerIn/BeraterIn/Coach <input type="radio"/> DozentIn <input type="radio"/> Sonstiges (bitte angeben):	<input type="radio"/> PersonalentwicklerIn <input type="radio"/> TherapeutIn	<input type="radio"/> Führungskraft <input type="radio"/> WissenschaftlerIn
3.3.06	<b>Arbeitsverhältnis:</b> <input type="radio"/> Angestellt	<input type="radio"/> Selbständig/Freiberuflich	<input type="radio"/> Arbeit suchend
3.3.07	<b>Möchten Sie nach der Coaching-Weiterbildung als Coach arbeiten?</b>		
	<input type="radio"/> Ja, Vollzeit	<input type="radio"/> Ja, Teilzeit	<input type="radio"/> Nein <input type="radio"/> Steht noch nicht fest <input type="radio"/> War nie meine Absicht

**Vielen Dank!**

## Anhang G2: Korrelationsmatrix der 36 Items von Faktor 01

	i1.5.19	i1.5.22	i1.5.20	i1.5.17	i1.5.16	i1.5.18	i1.5.26	i1.5.23	i1.5.25	i1.5.15	i1.5.24	i1.5.21	i1.5.13	i2.4.02	i2.4.06	i2.4.03	i1.5.14	i2.4.01
i1.5.19	1,000	0,626	0,694	0,630	0,613	0,577	0,558	0,555	0,548	0,448	0,485	0,692	0,593	0,593	0,578	0,579	0,565	0,576
i1.5.22	0,626	1,000	0,650	0,615	0,577	0,533	0,517	0,550	0,459	0,406	0,431	0,711	0,612	0,601	0,615	0,601	0,567	0,584
i1.5.20	0,694	0,650	1,000	0,598	0,592	0,571	0,504	0,517	0,488	0,463	0,462	0,725	0,581	0,597	0,584	0,587	0,570	0,594
i1.5.17	0,630	0,615	0,598	1,000	0,595	0,638	0,520	0,506	0,487	0,463	0,484	0,606	0,539	0,536	0,511	0,547	0,521	0,522
i1.5.16	0,613	0,577	0,592	0,595	1,000	0,538	0,582	0,471	0,519	0,450	0,598	0,589	0,534	0,555	0,537	0,516	0,511	0,556
i1.5.18	0,577	0,533	0,571	0,638	0,538	1,000	0,421	0,580	0,470	0,534	0,397	0,587	0,528	0,505	0,477	0,492	0,552	0,506
i1.5.26	0,558	0,517	0,504	0,520	0,582	0,421	1,000	0,404	0,478	0,355	0,534	0,496	0,508	0,542	0,527	0,519	0,451	0,549
i1.5.23	0,555	0,550	0,517	0,506	0,471	0,580	0,404	1,000	0,506	0,504	0,367	0,578	0,475	0,466	0,474	0,462	0,552	0,474
i1.5.25	0,548	0,459	0,488	0,487	0,519	0,470	0,478	0,506	1,000	0,347	0,558	0,464	0,425	0,444	0,425	0,429	0,403	0,453
i1.5.15	0,448	0,406	0,463	0,463	0,450	0,534	0,355	0,504	0,347	1,000	0,253	0,455	0,434	0,380	0,386	0,388	0,479	0,386
i1.5.24	0,485	0,431	0,462	0,484	0,598	0,397	0,534	0,367	0,558	0,253	1,000	0,440	0,396	0,423	0,418	0,394	0,321	0,450
i1.5.21	0,692	0,711	0,725	0,606	0,589	0,587	0,496	0,578	0,464	0,455	0,440	1,000	0,615	0,612	0,606	0,595	0,603	0,604
i1.5.13	0,593	0,612	0,581	0,539	0,534	0,528	0,508	0,475	0,425	0,434	0,396	0,615	1,000	0,658	0,641	0,665	0,710	0,612
i2.4.02	0,593	0,601	0,597	0,536	0,555	0,505	0,542	0,466	0,444	0,380	0,423	0,612	0,658	1,000	0,788	0,853	0,559	0,821
i2.4.06	0,578	0,615	0,584	0,511	0,537	0,477	0,527	0,474	0,425	0,386	0,418	0,606	0,641	0,788	1,000	0,761	0,582	0,745
i2.4.03	0,579	0,601	0,587	0,547	0,516	0,492	0,519	0,462	0,429	0,388	0,394	0,595	0,665	0,853	0,761	1,000	0,567	0,782
i1.5.14	0,565	0,567	0,570	0,521	0,511	0,552	0,451	0,552	0,403	0,479	0,321	0,603	0,710	0,559	0,582	0,567	1,000	0,533
i2.4.01	0,576	0,584	0,594	0,522	0,556	0,506	0,549	0,474	0,453	0,386	0,450	0,604	0,612	0,821	0,745	0,782	0,533	1,000
i2.4.04	0,534	0,558	0,558	0,508	0,512	0,473	0,481	0,450	0,421	0,355	0,401	0,577	0,581	0,785	0,715	0,765	0,540	0,724
i1.5.27	0,520	0,564	0,504	0,500	0,539	0,434	0,541	0,403	0,474	0,381	0,501	0,515	0,485	0,517	0,533	0,509	0,447	0,536
i2.4.05	0,486	0,554	0,525	0,461	0,511	0,443	0,457	0,409	0,394	0,338	0,385	0,553	0,538	0,691	0,692	0,697	0,499	0,659
i2.3.02	0,513	0,522	0,506	0,438	0,483	0,409	0,521	0,425	0,388	0,335	0,417	0,494	0,475	0,537	0,537	0,531	0,420	0,583
i1.3.05	0,560	0,566	0,534	0,491	0,526	0,457	0,508	0,469	0,453	0,401	0,416	0,568	0,652	0,626	0,637	0,602	0,553	0,576
i1.3.03	0,541	0,540	0,527	0,499	0,488	0,499	0,501	0,466	0,406	0,438	0,346	0,531	0,654	0,627	0,591	0,604	0,545	0,566
i1.3.06	0,543	0,554	0,515	0,474	0,513	0,441	0,472	0,443	0,460	0,350	0,437	0,551	0,615	0,624	0,621	0,588	0,518	0,566
i1.3.01	0,513	0,519	0,507	0,473	0,444	0,484	0,444	0,465	0,424	0,432	0,337	0,511	0,621	0,586	0,573	0,557	0,549	0,572
i1.3.07	0,532	0,529	0,517	0,492	0,521	0,458	0,517	0,448	0,487	0,340	0,500	0,544	0,540	0,528	0,513	0,507	0,460	0,524
i1.3.08	0,522	0,515	0,508	0,477	0,510	0,427	0,502	0,421	0,441	0,322	0,487	0,512	0,509	0,520	0,499	0,503	0,423	0,528
i1.3.04	0,464	0,464	0,492	0,454	0,448	0,518	0,409	0,453	0,400	0,437	0,305	0,487	0,588	0,528	0,494	0,518	0,564	0,495
i1.3.02	0,458	0,434	0,455	0,409	0,446	0,423	0,420	0,387	0,376	0,319	0,404	0,444	0,529	0,520	0,497	0,490	0,459	0,508
i3.2.14	0,493	0,545	0,531	0,513	0,561	0,461	0,535	0,412	0,385	0,376	0,433	0,543	0,598	0,649	0,629	0,606	0,480	0,639
i3.2.15	0,509	0,548	0,554	0,496	0,544	0,442	0,516	0,378	0,370	0,360	0,448	0,534	0,564	0,639	0,592	0,611	0,435	0,618
i2.3.08	0,494	0,512	0,512	0,505	0,503	0,437	0,484	0,372	0,366	0,356	0,384	0,515	0,550	0,663	0,606	0,644	0,458	0,640
i2.6.10	0,498	0,505	0,467	0,480	0,554	0,412	0,539	0,384	0,424	0,332	0,510	0,473	0,490	0,568	0,512	0,548	0,396	0,582
i2.6.07	0,523	0,511	0,499	0,441	0,529	0,478	0,482	0,414	0,420	0,361	0,377	0,513	0,461	0,560	0,545	0,532	0,425	0,598
i2.6.09	0,483	0,514	0,486	0,501	0,504	0,457	0,474	0,425	0,387	0,386	0,400	0,493	0,481	0,580	0,543	0,537	0,444	0,582

	i2.4.04	i1.5.27	i2.4.05	i2.3.02	i1.3.05	i1.3.03	i1.3.06	i1.3.01	i1.3.07	i1.3.08	i1.3.04	i1.3.02	i3.2.14	i3.2.15	i2.3.08	i2.6.10	i2.6.07	i2.6.09
i1.5.19	0,534	0,520	0,486	0,513	0,560	0,541	0,543	0,513	0,532	0,522	0,464	0,458	0,493	0,509	0,494	0,498	0,523	0,483
i1.5.22	0,558	0,564	0,554	0,522	0,566	0,540	0,554	0,519	0,529	0,515	0,464	0,434	0,545	0,548	0,512	0,505	0,511	0,514
i1.5.20	0,558	0,504	0,525	0,506	0,534	0,527	0,515	0,507	0,517	0,508	0,492	0,455	0,531	0,554	0,512	0,467	0,499	0,486
i1.5.17	0,508	0,500	0,461	0,438	0,491	0,499	0,474	0,473	0,492	0,477	0,454	0,409	0,513	0,496	0,505	0,480	0,441	0,501
i1.5.16	0,512	0,539	0,511	0,483	0,526	0,488	0,513	0,444	0,521	0,510	0,448	0,446	0,561	0,544	0,503	0,554	0,529	0,504
i1.5.18	0,473	0,434	0,443	0,409	0,457	0,499	0,441	0,484	0,458	0,427	0,518	0,423	0,461	0,442	0,437	0,412	0,478	0,457
i1.5.26	0,481	0,541	0,457	0,521	0,508	0,501	0,472	0,444	0,517	0,502	0,409	0,420	0,535	0,516	0,484	0,539	0,482	0,474
i1.5.23	0,450	0,403	0,409	0,425	0,469	0,466	0,443	0,465	0,448	0,421	0,453	0,387	0,412	0,378	0,372	0,384	0,414	0,425
i1.5.25	0,421	0,474	0,394	0,388	0,453	0,406	0,460	0,424	0,487	0,441	0,400	0,376	0,385	0,370	0,366	0,424	0,420	0,387
i1.5.15	0,355	0,381	0,338	0,335	0,401	0,438	0,350	0,432	0,340	0,322	0,437	0,319	0,376	0,360	0,356	0,332	0,361	0,386
i1.5.24	0,401	0,501	0,385	0,417	0,416	0,346	0,437	0,337	0,500	0,487	0,305	0,404	0,433	0,448	0,384	0,510	0,377	0,400
i1.5.21	0,577	0,515	0,553	0,494	0,568	0,531	0,551	0,511	0,544	0,512	0,487	0,444	0,543	0,534	0,515	0,473	0,513	0,493
i1.5.13	0,581	0,485	0,538	0,475	0,652	0,654	0,615	0,621	0,540	0,509	0,588	0,529	0,598	0,564	0,550	0,490	0,461	0,481
i2.4.02	0,785	0,517	0,691	0,537	0,626	0,627	0,624	0,586	0,528	0,520	0,528	0,520	0,649	0,639	0,663	0,568	0,560	0,580
i2.4.06	0,715	0,533	0,692	0,537	0,637	0,591	0,621	0,573	0,513	0,499	0,494	0,497	0,629	0,592	0,606	0,512	0,545	0,543
i2.4.03	0,765	0,509	0,697	0,531	0,602	0,604	0,588	0,557	0,507	0,503	0,518	0,490	0,606	0,611	0,644	0,548	0,532	0,537
i1.5.14	0,540	0,447	0,499	0,420	0,553	0,545	0,518	0,549	0,460	0,423	0,564	0,459	0,480	0,435	0,458	0,396	0,425	0,444
i2.4.01	0,724	0,536	0,659	0,583	0,576	0,566	0,566	0,572	0,524	0,528	0,495	0,508	0,639	0,618	0,640	0,582	0,598	0,582
i2.4.04	1,000	0,495	0,714	0,493	0,560	0,539	0,605	0,488	0,468	0,487	0,465	0,472	0,594	0,561	0,614	0,535	0,530	0,552
i1.5.27	0,495	1,000	0,496	0,470	0,505	0,430	0,537	0,461	0,563	0,629	0,408	0,444	0,509	0,528	0,487	0,523	0,483	0,478
i2.4.05	0,714	0,496	1,000	0,522	0,543	0,517	0,535	0,479	0,485	0,473	0,439	0,440	0,578	0,538	0,540	0,479	0,506	0,531
i2.3.02	0,493	0,470	0,522	1,000	0,498	0,495	0,455	0,455	0,483	0,479	0,431	0,413	0,498	0,496	0,469	0,452	0,537	0,486
i1.3.05	0,560	0,505	0,543	0,498	1,000	0,696	0,710	0,635	0,580	0,582	0,593	0,590	0,590	0,557	0,504	0,477	0,463	0,463
i1.3.03	0,539	0,430	0,517	0,495	0,696	1,000	0,623	0,717	0,545	0,531	0,648	0,609	0,605	0,570	0,530	0,457	0,472	0,464
i1.3.06	0,605	0,537	0,535	0,455	0,710	0,623	1,000	0,616	0,618	0,597	0,523	0,519	0,560	0,537	0,527	0,475	0,477	0,475
i1.3.01	0,488	0,461	0,479	0,455	0,635	0,717	0,616	1,000	0,577	0,533	0,702	0,621	0,588	0,569	0,473	0,436	0,458	0,456
i1.3.07	0,468	0,563	0,485	0,483	0,580	0,545	0,618	0,577	1,000	0,717	0,528	0,574	0,525	0,540	0,438	0,546	0,459	0,455
i1.3.08	0,487	0,629	0,473	0,479	0,582	0,531	0,597	0,533	0,717	1,000	0,485	0,535	0,503	0,512	0,445	0,491	0,442	0,439
i1.3.04	0,465	0,408	0,439	0,431	0,593	0,648	0,523	0,702	0,528	0,485	1,000	0,585	0,536	0,501	0,423	0,387	0,411	0,418
i1.3.02	0,472	0,444	0,440	0,413	0,590	0,609	0,519	0,621	0,574	0,535	0,585	1,000	0,544	0,563	0,466	0,485	0,449	0,407
i3.2.14	0,594	0,509	0,578	0,498	0,590	0,605	0,560	0,588	0,525	0,503	0,536	0,544	1,000	0,784	0,590	0,580	0,545	0,574
i3.2.15	0,561	0,528	0,538	0,496	0,557	0,570	0,537	0,569	0,540	0,512	0,501	0,563	0,784	1,000	0,615	0,558	0,530	0,543
i2.3.08	0,614	0,487	0,540	0,469	0,504	0,530	0,527	0,473	0,438	0,445	0,423	0,466	0,590	0,615	1,000	0,563	0,495	0,538
i2.6.10	0,535	0,523	0,479	0,452	0,477	0,457	0,475	0,436	0,546	0,491	0,387	0,485	0,580	0,558	0,563	1,000	0,521	0,566
i2.6.07	0,530	0,483	0,506	0,537	0,463	0,472	0,477	0,458	0,459	0,442	0,411	0,449	0,545	0,530	0,495	0,521	1,000	0,610
i2.6.09	0,552	0,478	0,531	0,486	0,463	0,464	0,475	0,456	0,455	0,439	0,418	0,407	0,574	0,543	0,538	0,566	0,610	1,000

**Anhang H: Tests auf Normalverteilung der Daten der Hauptuntersuchung**  
(149 Items), N=975

**Tests auf Normalverteilung**

Item	Kolmogorow-Smirnow <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Sig.	Statistik	df	Sig.
i1.1.01	,252	969	,000	,772	969	,000
i1.1.02	,290	966	,000	,827	966	,000
i1.1.03	,253	967	,000	,824	967	,000
i1.1.04	,271	965	,000	,863	965	,000
i1.1.05	,271	966	,000	,817	966	,000
i1.1.06	,262	959	,000	,846	959	,000
i1.1.07	,262	915	,000	,791	915	,000
i1.1.08	,264	966	,000	,787	966	,000
i1.1.09	,247	967	,000	,819	967	,000
i1.1.10	,308	962	,000	,707	962	,000
i1.1.11	,297	955	,000	,737	955	,000
i1.2.01	,353	964	,000	,684	964	,000
i1.2.02	,412	963	,000	,599	963	,000
i1.2.03	,290	838	,000	,751	838	,000
i1.2.08	,149	818	,000	,857	818	,000
i1.2.09	,214	792	,000	,772	792	,000
i1.2.10	,163	900	,000	,903	900	,000
i1.3.01	,358	963	,000	,676	963	,000
i1.3.02	,330	960	,000	,722	960	,000
i1.3.03	,389	966	,000	,629	966	,000
i1.3.04	,394	964	,000	,634	964	,000
i1.3.05	,355	958	,000	,687	958	,000
i1.3.06	,333	956	,000	,710	956	,000
i1.3.07	,236	950	,000	,805	950	,000
i1.3.08	,246	954	,000	,791	954	,000
i1.3.09	,233	951	,000	,823	951	,000
i1.4.01	,254	933	,000	,870	933	,000
i1.4.02	,256	945	,000	,847	945	,000
i1.4.03	,276	944	,000	,803	944	,000
i1.4.04	,192	906	,000	,889	906	,000
i1.4.05	,179	873	,000	,917	873	,000
i1.4.06	,170	852	,000	,921	852	,000
i1.4.07	,252	890	,000	,832	890	,000
i1.4.08	,195	815	,000	,886	815	,000
i1.4.09	,267	904	,000	,844	904	,000
i1.4.10	,217	876	,000	,883	876	,000
i1.5.08	,299	962	,000	,718	962	,000
i1.5.09	,275	956	,000	,763	956	,000
i1.5.10	,207	955	,000	,903	955	,000
i1.5.11	,330	935	,000	,717	935	,000
i1.5.12	,439	969	,000	,567	969	,000
i1.5.13	,390	970	,000	,643	970	,000
i1.5.14	,368	968	,000	,679	968	,000
i1.5.15	,354	965	,000	,698	965	,000
i1.5.16	,237	967	,000	,790	967	,000
i1.5.17	,365	969	,000	,667	969	,000
i1.5.18	,297	955	,000	,747	955	,000
i1.5.19	,337	963	,000	,689	963	,000
i1.5.20	,254	953	,000	,776	953	,000
i1.5.21	,286	963	,000	,765	963	,000
i1.5.22	,257	955	,000	,779	955	,000
i1.5.23	,338	948	,000	,702	948	,000
i1.5.24	,243	960	,000	,810	960	,000
i1.5.25	,263	965	,000	,785	965	,000
i1.5.26	,288	953	,000	,757	953	,000
i1.5.27	,258	955	,000	,773	955	,000
i1.6.02	,524	957	,000	,338	957	,000
i1.6.03	,249	952	,000	,817	952	,000
i1.6.04	,162	954	,000	,928	954	,000
i1.6.05	,441	950	,000	,560	950	,000
i1.6.06	,530	951	,000	,123	951	,000
i1.6.07	,276	945	,000	,649	945	,000
i1.6.08	,288	938	,000	,689	938	,000
i1.6.09	,495	955	,000	,422	955	,000
i2.1.01	,412	963	,000	,560	963	,000
i2.1.02	,408	959	,000	,564	959	,000
i2.1.03	,309	949	,000	,699	949	,000
i2.1.04	,281	922	,000	,728	922	,000
i2.1.05	,278	927	,000	,755	927	,000
i2.1.06	,255	962	,000	,802	962	,000
i2.1.07	,241	959	,000	,864	959	,000
i2.1.08	,245	955	,000	,873	955	,000

i2.2.01	,168	948	,000	,916	948	,000
i2.2.02	,246	951	,000	,873	951	,000
i2.2.03	,213	950	,000	,904	950	,000
i2.2.04	,260	946	,000	,871	946	,000
i2.2.05	,260	950	,000	,819	950	,000
i2.3.02	,244	945	,000	,801	945	,000
i2.3.03	,399	953	,000	,633	953	,000
i2.3.04	,312	946	,000	,750	946	,000
i2.3.05	,305	947	,000	,751	947	,000
i2.3.06	,311	948	,000	,720	948	,000
i2.3.07	,259	947	,000	,761	947	,000
i2.3.08	,337	951	,000	,704	951	,000
i2.3.09	,253	943	,000	,761	943	,000
i2.3.10	,157	943	,000	,929	943	,000
i2.3.11	,305	938	,000	,750	938	,000
i2.3.12	,388	948	,000	,615	948	,000
i2.3.13	,271	844	,000	,755	844	,000
i2.4.01	,326	942	,000	,727	942	,000
i2.4.02	,342	940	,000	,695	940	,000
i2.4.03	,333	940	,000	,710	940	,000
i2.4.04	,294	930	,000	,767	930	,000
i2.4.05	,242	931	,000	,800	931	,000
i2.4.06	,375	939	,000	,665	939	,000
i2.5.01	,263	936	,000	,762	936	,000
i2.5.02	,261	933	,000	,766	933	,000
i2.5.03	,241	936	,000	,792	936	,000
i2.5.04	,244	927	,000	,814	927	,000
i2.5.05	,238	930	,000	,812	930	,000
i2.5.06	,297	931	,000	,733	931	,000
i2.6.07	,269	934	,000	,765	934	,000
i2.6.08	,241	932	,000	,819	932	,000
i2.6.09	,280	923	,000	,753	923	,000
i2.6.10	,296	927	,000	,742	927	,000
i2.6.11	,281	891	,000	,796	891	,000
i2.6.12	,250	853	,000	,786	853	,000
i2.6.16	,139	836	,000	,964	836	,000
i2.7.01	,257	904	,000	,850	904	,000
i2.7.02	,259	919	,000	,809	919	,000
i2.7.03	,218	919	,000	,859	919	,000
i2.7.04	,274	925	,000	,694	925	,000
i2.7.05	,307	932	,000	,620	932	,000
i2.7.06	,214	922	,000	,885	922	,000
i2.7.07	,244	905	,000	,869	905	,000
i2.7.08	,269	911	,000	,780	911	,000
i3.1.01	,308	931	,000	,709	931	,000
i3.1.02	,295	926	,000	,743	926	,000
i3.1.03	,304	930	,000	,725	930	,000
i3.1.04	,317	932	,000	,708	932	,000
i3.1.05	,271	924	,000	,751	924	,000
i3.1.06	,262	925	,000	,832	925	,000
i3.1.07	,268	900	,000	,827	900	,000
i3.1.08	,258	915	,000	,836	915	,000
i3.1.09	,257	926	,000	,846	926	,000
i3.1.10	,257	883	,000	,834	883	,000
i3.1.11	,267	908	,000	,805	908	,000
i3.1.12	,284	924	,000	,770	924	,000
i3.1.13	,270	924	,000	,810	924	,000
i3.1.14	,235	895	,000	,893	895	,000
i3.1.15	,184	910	,000	,919	910	,000
i3.1.16	,254	922	,000	,778	922	,000
i3.2.01	,248	926	,000	,783	926	,000
i3.2.02	,240	919	,000	,847	919	,000
i3.2.03	,196	918	,000	,909	918	,000
i3.2.04	,255	919	,000	,859	919	,000
i3.2.05	,317	925	,000	,731	925	,000
i3.2.06	,268	924	,000	,771	924	,000
i3.2.07	,232	917	,000	,889	917	,000
i3.2.08	,259	922	,000	,791	922	,000
i3.2.09	,255	919	,000	,797	919	,000
i3.2.10	,260	920	,000	,782	920	,000
i3.2.11	,258	919	,000	,855	919	,000
i3.2.12	,256	922	,000	,777	922	,000
i3.2.13	,270	923	,000	,718	923	,000
i3.2.14	,324	912	,000	,672	912	,000
i3.2.15	,226	920	,000	,713	920	,000
Alter	,048	916	,000	,996	916	,012
Berufserfahrung	,083	884	,000	,979	884	,000

a. Signifikanzkorrektur nach Lilliefors

# Anhang I: Anti-Image-Korrelationsmatrix der Daten der Hauptuntersuchung (149 Items)

	i1101	i1102	i1104	i1105	i1106	i1107	i1108	i1109	i1110	i1111	i1120	i1202	i1208	i1209n	i1209s	i1301	i1302	i1303	i1304	i1305	i1306			
i1101	.930	-.155	-.283	-.144	-.062	-.131	-.067	.035	.079	.033	.029	.002	-.011	-.059	.001	-.003	-.098	-.005	-.043	.011	.042	.017	-.073	
i1102	-.155	.935	-.156	-.048	-.178	-.128	-.012	-.294	-.028	-.022	-.020	.028	-.108	-.047	.032	.040	.019	-.049	.018	.091	.021	.074		
i1104	-.283	-.156	.945	-.176	-.026	-.079	-.053	-.092	-.014	-.079	.043	.037	.006	.013	-.029	.022	.023	-.005	.065	-.021	.075	-.053		
i1105	-.144	.048	-.176	.936	-.356	-.171	.050	.001	.008	-.001	.004	.008	-.105	.044	-.020	.039	.022	.080	.023	.003	-.028	.006		
i1106	-.062	-.178	-.026	-.336	.913	-.178	-.137	-.033	.003	.035	.077	-.072	.047	-.068	.047	-.029	.006	-.063	-.030	-.004	.026	-.011	.007	
i1107	-.131	-.128	-.079	-.171	-.178	.950	-.012	-.128	-.042	-.022	.050	.064	.032	.012	.044	.063	.061	-.016	-.030	-.028	.008	.000	.032	
i1108	-.067	-.012	-.053	.050	-.137	-.012	.935	-.104	-.085	-.046	-.063	.010	.019	.021	.006	-.034	.034	.016	-.010	-.007	-.037	-.053		
i1109	.035	-.294	.092	.001	.033	-.128	-.104	.958	-.118	.077	.089	-.029	.038	.080	-.022	.000	.010	-.048	-.020	.040	.009	.029	.025	
i1109	.079	-.028	.014	-.008	.003	-.042	-.085	-.118	.973	-.162	-.113	-.057	-.021	-.001	.033	-.048	.088	-.068	-.058	.093	-.001	.064	.049	
i1110	.033	.022	-.079	-.001	.035	-.002	-.046	-.107	-.162	.941	.169	.072	.015	-.027	-.018	-.009	.031	.069	.055	-.072	.022	.044	-.018	
i1111	.029	-.020	.019	-.004	.077	-.050	-.006	-.089	-.113	-.169	.973	-.098	-.046	-.088	-.004	.029	.022	.019	-.075	.033	.029	-.006	-.067	
i1201	.002	.028	.043	.008	-.072	-.064	-.003	-.029	.057	.072	.098	.968	-.213	-.012	.096	.000	.084	.011	.040	.150	.015	.113	.018	
i1202	-.011	-.108	-.037	-.106	.047	.032	.010	.038	-.021	.015	-.046	-.213	.959	-.028	.004	.046	.024	.016	-.006	-.053	.023	-.055	.012	
i1203	-.059	-.021	.006	.044	.069	.012	.019	.080	-.001	-.027	-.088	.012	-.028	.910	-.025	-.023	.034	.035	.015	-.019	-.052	.026	.015	
i1208	.001	-.047	.013	-.020	.047	.044	.021	-.022	.033	-.018	-.004	.096	.004	-.025	.711	-.201	.459	.014	.011	-.037	-.035	.014	.017	
i1209	-.003	.032	-.029	.039	-.029	.063	.008	.000	-.048	-.009	.029	.000	.046	-.023	.201	.809	.371	-.020	-.004	.038	.024	.064	.046	
i1210	-.098	.045	.020	-.022	.006	-.061	-.034	.010	.088	.031	.022	-.084	-.024	-.034	-.459	-.371	.705	-.030	.037	.025	-.010	.011	.065	
i1301	-.005	.004	.002	.080	.063	.016	.034	-.048	-.068	-.069	.019	.011	.016	-.035	.014	-.020	.030	.977	.139	-.249	-.239	-.003	-.158	
i1302	-.043	.019	.024	.113	-.030	.030	.016	-.020	-.058	.055	-.015	.040	-.006	.015	.011	-.004	.037	-.139	.982	-.128	.092	-.131	.047	
i1303	.011	-.049	.005	-.003	.004	.023	-.064	-.003	-.029	.057	.072	.098	.968	-.213	-.012	.096	.000	.084	.011	.040	.150	.015	.113	
i1304	.042	.018	.065	-.111	.026	-.008	-.007	-.009	-.001	.022	.029	-.015	.023	-.052	-.035	.024	-.010	-.239	-.092	.028	.978	-.093	.008	
i1305	.017	.091	-.021	.023	.011	.000	-.037	.029	-.064	.048	-.008	-.113	.055	.026	.014	.064	.011	.003	-.131	-.157	-.093	.983	.276	
i1306	-.026	-.072	-.077	-.037	.007	.012	-.026	.049	-.018	-.025	.047	.018	-.067	.018	-.015	.047	.066	.156	.047	.066	.156	.047	.066	
i1307	.000	-.106	.054	.007	.016	.033	.047	-.005	-.053	.007	-.040	.011	-.018	.037	-.040	.030	.050	-.042	-.098	.048	-.047	-.006	-.191	
i1308	-.049	.003	-.043	.037	.019	-.006	-.049	.001	.012	-.030	.010	-.018	.017	.046	.070	.031	-.002	-.015	-.048	-.036	.067	-.068	.068	
i1309	.042	.041	-.089	.017	.031	.017	.006	-.018	-.026	.002	-.036	.029	-.008	-.061	.034	-.094	.013	.069	-.106	-.074	-.024	.040	.041	
i1400	-.042	.042	-.042	.042	.042	.042	.042	.042	.042	.042	.042	.042	.042	.042	.042	.042	.042	.042	.042	.042	.042	.042	.042	
i1402	-.010	-.025	.034	.019	-.023	.013	-.013	-.056	.012	-.083	.038	.026	.024	-.063	.001	-.038	.023	.004	.013	-.037	-.037	-.055	.044	-.004
i1403	-.047	.080	-.010	-.041	.019	.013	-.015	-.002	-.044	.058	.000	-.047	-.016	-.035	.015	-.034	.031	-.026	.016	.031	-.056	.062	.009	
i1404	-.032	-.061	.134	.019	.033	.030	.024	-.029	.073	.043	.035	-.039	.018	-.026	.061	.017	-.010	.003	-.025	-.007	.015	-.030	.030	
i1405	.005	-.045	-.022	.007	.016	.012	-.026	.049	-.018	-.031	.074	-.042	.003	.013	-.042	.046	.019	-.034	-.042	.046	.019	-.034	.046	
i1406	-.019	-.024	.016	.048	-.017	.067	.035	-.075	-.005	.023	.010	-.064	.068	-.029	.073	-.022	-.032	-.023	.068	.068	.033	-.022	.005	
i1407	-.004	.054	.021	-.010	-.033	-.004	-.031	.000	.038	.019	-.015	.005	.074	.024	-.006	-.077	-.055	-.066	-.038	.089	-.063	.014	-.020	
i1408	.047	.046	-.075	.014	.030	-.102	.009	.034	-.053	-.016	.012	.069	.045	.010	-.020	.001	.007	.050	-.022	-.078	-.010	.008	-.015	
i1409	-.025	-.072	.026	.017	.047	.020	-.036	-.016	-.047	.013	.056	.027	.044	-.001	.029	.017	.016	-.059	.015	.067	.047	.040	-.050	
i1410	.004	.022	.053	-.075	-.004	.045	-.094	.027	-.008	.030	-.054	-.001	-.029	-.021	-.049	.058	.015	-.067	.047	.040	-.020	.059	.080	
i1508	.041	-.056	-.010	.031	.051	-.072	.007	.001	.018	-.011	.042	-.005	.037	-.139	-.022	-.032	-.008	.011	.002	.027	-.067	.071	.047	
i1509	.012	-.017	.043	-.014	.011	.046	-.053	-.026	-.081	.003	-.018	-.122	.089	-.066	-.009	.053	-.028	.052	.082	-.115	.061	.026	.026	
i1510	.012	.012	.012	.012	.012	.012	.012	.012	.012	.012	.012	.012	.012	.012	.012	.012	.012	.012	.012	.012	.012	.012	.012	
i1511	.005	-.020	.039	-.005	.033	-.023	-.008	.035	-.051	.016	.042	.010	.006	-.023	-.021	.031	-.019	.001	-.010	.061	.029	-.048	-.058	
i1512	-.055	.078	-.069	-.040	.016	.036	-.021	-.001	.024	.033	-.032	.041	-.008	.025	-.014	-.027	.108	-.052	-.085	.006	-.172	.048	.034	
i1513	-.095	-.088	.090	.070	.019	.030	-.006	.005	-.015	.042	.003	-.044	-.003	-.037	-.005	-.038	.043	.020	.028	-.100	-.023	-.088	-.065	
i1514	-.033	.033	.033	.033	.033	.033	.033	.033	.033	.033	.033	.033	.033	.033	.033	.033	.033	.033	.033	.033	.033	.033	.033	
i1515	-.063	-.059	.087	.058	.034	.050	.003	.078	.010	.000	.043	.007	.020	-.059	.052	.010	-.059	.052	.010	-.059	.052	.010	-.059	
i1516	-.056	.042	-.018	.025	.031	.026	.046	-.111	-.032	.055	-.039	.021	.020	.036	.062	.007	-.016	.089	.037	-.031	-.056	-.033	-.012	
i1517	-.046	.068	-.023	.015	.038	.032	-.058	-.025	.008	.043	-.065	.028	.051	.030	.037	-.037	.010	.040	-.018	-.006	.018	-.040	.040	
i1518	.045	.022	.045	.022	.045	.022	.045	.022	.045	.022	.045	.022	.045	.022	.045	.022	.045	.022	.045	.022	.045	.022	.045	
i1519	.047	.014	-.015	-.025	.021	-.038	.022	.054	.007	.068	.008	.039	-.016	-.005	.010	-.037	.017	-.020	-.006	-.038	.078	-.029	-.023	
i1520	.023	-.018	.035	-.002	.024	.021	.006	.032	-.050	.008	-.062	.004	-.058	-.023	.010	.028	.017	.014	.008	-.001	-.026	.022	.006	
i1521	-.025	.091	.016	-.051	.006	.040	-.025	.033	.060	-.018	-.012	.049	.025	-.037	-.001	-.058	.011	.022	-.004	.029	.012	-.029	.001	
i1522	-.026	-.026	-.026	-.026	-.026	-.026	-.026	-.026	-.026	-.026	-.026	-.026	-.026	-.026	-.026	-.026	-.026	-.026	-.026	-.026	-.026	-.026	-.026	
i1523	-.020	-.010	.022	.061	.034	-.013	.002	.021	.056	.018	-.032	-.016	.041	.018	-.004	-.053	.016	-.020	-.007	.035	.037	.034	.018	
i1524	-.004	-.045	-.033	.038	.006	.034	.028	-.093	-.098	.015	.015	.015	.015	.015	.015	.015	.015	.015	.015	.015	.015	.015	.015	
i1525	.008	-.018	.012	-.033	.000	.027	-.017	-.008	.055	-.030	.010	-.005	.039	-.013	.029	.087	.012	.046	.043	.015	-.041	-.040	.062	
i1526	-.002	-.068	.002	-.068	.002	-.068	.002	-.068	.002	-.068	.002	-.068	.002	-.068	.002	-.068	.002	-.068	.002	-.068	.002	-.068	.002	
i1527	.046	.032	.044	.014	.034	-.053	.044	-.039	-.031	-.002	.006	-.016	.003	-.050	.017	.010	.024	.021	-.014	.010	.033	.036	.013	
i1602	-.018	.044	.013	-.019	-.050	-.010	-.013	.036	-.006	.033	.030	-.024	-.091	-.008	-.032	-.052	.052	-.051	-.018	-.029	.014	.046	-.059	
i1603	.047	.014	-.067	-.028	.063	-.048	.041	-.017	.001	-.053	.042	-.070	.016	-.092	-.025	.026	.034	.044	.027	-.040	.012	.055	.000	
i1604	-.																							

	I1307	I1308	I1309	I1401	I1402	I1403	I1404	I1405	I1406	I1407	I1408	I1409	I1410	I1508	I1509	I1510	I1511	I1512	I1513	I1514	I1515	I1516	I1517
I1101	.000	-.049	-.042	-.026	-.010	-.047	-.032	-.042	-.019	-.004	.047	.070	.004	.041	.012	.059	.005	-.055	-.085	-.039	.063	-.056	-.046
I1102	-.007	-.061	-.005	-.061	-.061	-.061	-.061	-.061	-.061	-.061	-.061	-.061	-.061	-.061	-.061	-.061	-.061	-.061	-.061	-.061	-.061	-.061	-.061
I1103	.054	-.043	-.089	.050	.034	-.010	.134	.009	.016	.021	.075	-.015	.053	-.010	.043	.035	.039	.069	.060	-.002	.087	-.018	-.023
I1104	.007	.037	.017	-.023	.019	-.041	.019	-.025	-.048	-.010	.014	.017	-.075	.031	-.014	.020	-.005	-.040	.070	-.068	.059	.025	.015
I1105	.016	.019	.031	-.014	-.023	.019	-.003	.051	-.017	-.033	.030	-.047	.004	.051	.011	-.021	.033	.016	.019	.072	.034	-.031	.008
I1106	-.006	-.019	-.031	-.014	-.023	.019	-.003	.051	-.017	-.033	.030	-.047	.004	.051	.011	-.021	.033	.016	.019	.072	.034	-.031	.008
I1107	.047	-.049	.006	.020	.056	-.015	.030	.057	.035	-.031	.009	.024	-.094	.107	-.053	-.057	.008	-.021	-.066	-.075	.003	.046	.032
I1108	-.005	.001	-.018	-.008	.012	-.002	.024	.041	-.075	.000	.034	-.015	.027	.001	-.026	-.024	.035	-.001	.005	.055	.078	-.011	-.058
I1109	-.053	.012	-.026	-.003	-.083	-.044	-.029	.076	-.005	.038	-.053	.018	.008	-.018	-.081	-.005	-.051	.024	-.015	.035	.010	-.032	-.025
I1110	-.042	-.030	.007	-.113	.038	.008	-.073	.023	.019	-.016	.073	.023	.019	-.016	.073	.023	.019	-.016	.073	.023	.019	-.016	.073
I1111	-.040	.010	-.026	.074	.028	.000	.043	.018	.010	-.015	.012	-.066	-.054	.042	-.001	.005	.042	-.032	-.003	.051	.043	-.039	.043
I1201	.011	-.018	-.029	-.042	.024	-.047	.035	.064	-.064	.005	.069	.062	.001	-.005	.018	-.065	.010	.041	-.044	-.021	.007	.021	-.065
I1202	-.019	.071	-.008	.075	-.063	-.016	-.039	-.006	.068	-.074	.045	.025	-.029	.037	-.122	.054	.006	-.008	-.003	.024	.020	.020	.028
I1203	-.037	.046	-.061	.021	-.001	-.035	.018	-.031	-.029	.024	.010	-.173	-.021	-.139	.089	-.006	-.023	.025	-.037	.040	-.059	.036	.051
I1208	-.040	.070	.034	.003	-.038	-.015	-.026	.062	.073	-.006	.020	.081	-.049	-.022	-.066	.015	.021	-.014	-.005	.013	.052	.062	.030
I1209	.030	-.007	-.094	-.006	.023	-.034	.061	-.049	-.022	.007	-.001	.002	.058	-.032	-.009	.047	.031	-.027	-.038	.034	.010	.007	.037
I1210	-.050	.031	-.013	-.054	-.004	.031	.017	.142	-.032	-.055	.007	-.057	-.015	-.008	.053	-.053	-.019	.018	.043	-.042	-.057	.016	-.037
I1301	-.042	-.002	-.069	.037	.013	-.026	-.010	.013	-.023	-.066	.050	.071	-.067	.011	-.028	.051	.001	-.052	-.029	-.046	-.056	.089	-.010
I1302	-.098	-.015	-.016	.075	-.037	.016	.003	-.034	.006	-.038	-.022	.006	.047	.002	.052	.030	.010	.085	.028	-.055	.046	.037	.040
I1303	.048	-.048	-.074	-.038	.037	.031	-.025	-.009	.068	.089	-.078	-.010	.004	.027	.082	.001	.006	-.100	.031	-.034	-.031	-.018	-.018
I1304	-.047	-.036	-.024	-.042	-.055	-.056	-.007	-.006	.033	-.063	-.010	.018	.020	-.067	-.115	.037	.029	-.172	-.023	-.082	-.045	-.056	-.006
I1305	-.006	.067	-.040	-.025	.044	.062	.015	.000	-.022	-.014	-.008	-.017	.059	-.071	.061	.015	-.048	.048	-.088	-.019	-.036	.033	.018
I1306	-.191	-.068	.041	.006	-.004	.009	-.030	.010	.005	-.020	.015	-.062	.080	.047	.026	-.012	.058	.034	-.065	.013	.030	-.012	.040
I1307	.979*	-.311	-.134	-.094	-.013	-.027	-.024	-.050	-.014	.049	.002	.037	-.047	.071	-.022	-.005	.056	.014	-.036	.012	.021	.006	-.027
I1308	-.311	.979*	-.214	.041	.027	-.011	.012	-.022	.021	.047	.010	.003	-.048	-.033	-.001	-.078	-.038	.048	.015	.052	.037	.009	-.015
I1309	-.097	-.020	.873	.046	.037	.011	.042	-.027	.054	.074	-.021	.066	.063	-.012	.021	.089	-.012	.021	.089	-.012	.021	.089	-.012
I1401	-.084	.041	.046	.933*	.042	-.079	-.024	-.079	.021	.046	.027	-.100	-.007	-.064	-.003	.019	.044	.040	.000	.053	.027	.007	.052
I1402	-.013	.027	.037	-.342	.905*	-.335	-.066	.000	-.120	-.069	.022	-.092	.017	.039	.013	-.046	.001	.082	.025	-.045	-.023	.035	-.047
I1403	-.027	-.011	.021	.029	.335	.910*	.193	.042	.050	.037	.054	-.058	.001	.007	.008	.027	.053	.016	-.018	.042	.031	.006	.000
I1404	-.027	-.011	.021	.029	.335	.910*	.193	.042	.050	.037	.054	-.058	.001	.007	.008	.027	.053	.016	-.018	.042	.031	.006	.000
I1405	-.050	-.022	-.008	-.079	.008	-.042	-.108	.897*	-.307	.039	-.020	-.052	-.140	.045	-.056	-.041	.070	.033	.039	.020	-.014	-.009	-.018
I1406	-.014	.021	-.037	.021	-.120	.050	.000	-.307	.898*	-.307	.039	-.020	-.052	-.140	.045	-.056	-.041	.070	.033	.039	.020	-.014	-.009
I1407	.049	-.047	.066	-.046	-.069	.037	.005	.039	-.075	.921*	.273	.051	-.062	-.130	.014	.060	.007	.006	-.004	.021	-.016	.041	-.021
I1408	-.047	-.047	.066	-.046	-.069	.037	.005	.039	-.075	.921*	.273	.051	-.062	-.130	.014	.060	.007	.006	-.004	.021	-.016	.041	-.021
I1409	.037	.003	.085	-.107	-.022	-.054	.074	.020	-.017	.021	-.273	.051	-.062	-.130	.014	.060	.007	.006	-.004	.021	-.016	.041	-.021
I1410	-.047	-.047	.066	-.046	-.069	.037	.005	.039	-.075	.921*	.273	.051	-.062	-.130	.014	.060	.007	.006	-.004	.021	-.016	.041	-.021
I1508	.071	-.033	.020	.064	.039	.007	-.125	.045	.002	-.130	.037	.038	-.058	.937*	-.009	.032	-.018	-.134	.011	-.034	-.001	-.041	-.016
I1509	-.005	-.078	-.102	.019	-.046	-.027	.042	-.041	.066	.060	-.043	.043	.006	-.032	.087	.935*	.144	-.111	-.041	.044	-.046	.012	.046
I1510	.056	-.038	.021	-.004	.001	.053	.019	.070	-.047	.007	.033	.019	-.045	-.018	.052	-.144	.806*	-.076	-.013	.028	-.025	.020	.021
I1511	.014	.049	.018	.040	.082	-.016	-.029	.033	.002	.006	.066	-.012	.001	-.134	-.177	-.111	.076	.968*	.139	.012	-.050	.044	-.017
I1512	.014	.049	.018	.040	.082	-.016	-.029	.033	.002	.006	.066	-.012	.001	-.134	-.177	-.111	.076	.968*	.139	.012	-.050	.044	-.017
I1513	.012	.052	.004	-.053	-.045	.042	.076	.020	-.017	.021	-.052	.033	.017	-.034	-.053	.044	.028	.012	-.035	.072	-.076	.053	.013
I1514	.021	.037	.025	.027	-.023	.031	-.035	-.014	.004	-.016	.024	.012	-.017	-.001	.069	-.046	.025	-.050	-.018	.076	.972*	-.130	-.072
I1515	.006	.009	-.011	.007	.035	-.006	.017	-.009	-.052	.041	-.049	.028	-.023	-.041	-.050	-.012	.044	-.005	-.053	-.076	-.130	.986*	.071
I1516	-.023	-.029	.014	-.042	.018	.095	-.049	-.008	-.028	.012	.001	-.034	.032	-.036	-.056	-.017	.011	-.041	-.024	-.047	-.146	-.045	-.279
I1517	.000	-.017	.001	.003	.035	-.009	.008	.001	.013	-.029	.041	-.020	-.018	.022	.024	-.001	.013	-.064	-.039	-.043	-.018	-.094	-.115
I1518	.027	-.022	-.024	-.041	-.052	-.033	.015	-.014	.006	.027	.017	.104	.012	-.019	-.051	.012	.005	-.016	-.004	-.024	-.114	.018	-.029
I1519	.027	-.022	-.024	-.041	-.052	-.033	.015	-.014	.006	.027	.017	.104	.012	-.019	-.051	.012	.005	-.016	-.004	-.024	-.114	.018	-.029
I1520	.027	-.022	-.024	-.041	-.052	-.033	.015	-.014	.006	.027	.017	.104	.012	-.019	-.051	.012	.005	-.016	-.004	-.024	-.114	.018	-.029
I1521	.027	-.022	-.024	-.041	-.052	-.033	.015	-.014	.006	.027	.017	.104	.012	-.019	-.051	.012	.005	-.016	-.004	-.024	-.114	.018	-.029
I1522	.020	-.047	-.009	.049	.076	.023	.010	.024	-.023	-.025	.002	.054	.021	.029	.059	.012	.032	.017	-.097	-.028	.059	-.049	-.105
I1523	-.047	-.004	.008	.045	.008	-.015	.001	-.031	.067	-.020	.033	-.022	-.036	-.043	-.039	.008	-.006	-.017	.086	-.124	-.130	.021	-.015
I1524	-.021	-.048	-.009	.016	-.034	-.014	-.051	.017	.037	-.015	.024	-.013	.050	-.004	.064	.007	.014	-.022	-.013	.025	.071	.011	-.023
I1525	.065	-.029	.016	.032	-.039	-.042	.016	.040	.016	.044	.014	.014	.014	.014	.014	.014	.014	.014	.014	.014	.014	.014	.014
I1526	-.014	-.025	-.028	.003	.028	-.029	-.057	.063	-.035	-.026	.006	-.054	.033	.081	-.082	-.111	.002	.069	.017	-.044	-.042	-.101	.072
I1527	.004	-.229	.073	.015	-.045	-.027	.014	-.071	.015	.060	-.031	.068	.000	-.006	.017	.009	.044	-.066	.010	-.039	.093	.013	-.012
I1602	-.011	.077	.013	.002	-.023	-.003	.024	-.034	.026	.004	.013	-.024	.001	-.001	.010	-.054	.019	.018	.025	-.012	-.039	-.003	-.061
I1603	-.023	.025	.019	.019	.055	-.030	-.009	-.012	-.016	.021	.013	.023	.004	-.074	.038	.037	.010	.016	-.068	.015	-.017		



	I1518	I1519	I1520	I1521	I1522	I1523	I1524	I1525	I1526	I1527	I1602	I1603	I1604	I1605	I1606	I1607	I1608	I1609	I2101	I2102	I2103	I2104	I2105
I1101	045	047	-023	026	082	-020	-004	008	-018	046	-018	041	-051	-013	015	043	-106	044	-023	011	-052	-048	-021
I1102	-022	014	-018	-026	-010	-045	-018	-058	-042	014	041	-035	048	-022	-006	000	-009	046	-046	-074	-074	-025	
I1103	-007	-015	035	-016	-012	022	-033	012	033	044	013	-067	011	011	-005	046	014	-003	-004	-005	-050	033	007
I1104	-013	-025	-002	-051	011	061	-033	-039	014	-019	-028	027	013	-064	-042	066	033	-040	051	-029	-020	026	
I1105	-029	021	-024	006	-011	-034	006	000	-002	-034	-050	063	-074	021	016	019	-028	065	017	000	-049	030	-044
I1106	030	-038	021	-040	-022	-013	-034	027	068	-053	-010	-048	-023	-024	-031	002	000	-014	-004	-011	-077	055	-054
I1107	-048	022	006	-025	056	002	028	017	007	044	-013	041	-015	-045	005	-026	035	054	-019	-030	045	-019	006
I1108	026	-054	032	033	009	021	-093	-008	066	-039	036	-017	005	-006	-025	-021	025	-018	016	-026	-024	-019	037
I1109	025	007	-050	060	-053	056	-098	055	-113	-031	-006	001	010	007	009	031	029	-010	039	-040	028	-016	025
I1110	024	068	-008	-018	008	-019	015	-030	-008	-072	033	-029	025	-064	004	-087	-036	018	-025	-016	-019	-031	080
I1111	-002	008	062	-012	-007	-032	015	010	034	006	030	042	012	055	-007	082	036	046	-029	002	017	020	-018
I1201	000	039	004	-049	-007	-016	071	-005	025	-016	-024	-070	020	012	057	-077	049	028	064	-117	-071	-149	-020
I1202	-001	-016	-058	025	-063	041	003	039	-044	-003	-091	016	017	032	000	074	-019	-032	-069	027	041	057	019
I1203	006	005	-023	-037	008	019	025	-013	051	050	-008	-092	046	067	-033	-058	091	-001	029	-034	068	055	-019
I1208	-059	010	010	-001	-072	-004	019	002	029	-077	017	-032	-025	060	-007	079	-009	005	002	-058	017	040	030
I1209	-001	-037	028	-058	-002	-053	021	087	-031	010	-052	026	-016	002	-026	007	047	-021	023	-053	-027	056	-013
I1210	-012	017	017	011	-013	016	-003	-012	023	-024	052	034	-005	011	-067	006	009	-001	031	063	010	011	022
I1301	022	-020	014	022	-025	-020	-041	-046	038	021	-031	044	-003	045	034	042	021	030	024	031	-016	032	-041
I1302	-017	-006	008	-004	055	-007	-051	043	047	-014	-018	027	004	-006	022	-028	027	005	004	-007	-040	020	022
I1303	-034	-038	001	029	-015	-035	058	015	-081	-030	-029	-040	-040	004	-003	037	-045	004	016	001	021	018	-006
I1304	-057	078	-026	012	030	037	044	-041	011	036	014	012	017	015	053	055	-062	-021	006	-062	045	-006	069
I1305	057	-029	-022	-029	002	-034	-009	-040	-026	-013	046	055	-020	-050	-006	-047	054	025	-043	-028	-039	003	-026
I1306	018	-023	006	-001	-049	018	037	-062	045	-089	-059	-060	-002	-015	043	-057	-068	036	007	-043	-051	-002	
I1307	-023	000	027	-097	020	-047	-021	-069	-014	004	-011	-032	-023	012	032	-035	042	034	-064	-060	-020	-019	
I1308	-029	-017	-022	020	-047	-004	-048	-065	-025	-229	077	017	025	011	-018	-043	074	-028	-043	-019	064	031	-045
I1309	001	041	-039	045	-037	086	013	027	017	010	025	-037	021	-018	045	040	-019	-022	035	011	052	-012	
I1401	-042	003	-041	-024	049	045	-016	000	003	015	002	034	019	-017	-012	078	032	-007	008	019	012	-012	-018
I1402	-018	035	052	-039	-076	-008	-034	010	028	-045	-023	-020	055	014	-010	-091	036	027	052	-035	-004	-007	006
I1403	095	-009	-033	042	020	-015	-014	-018	-029	-027	003	013	-030	-079	028	026	000	-016	-020	-010	-018	066	-001
I1404	008	-043	-011	-040	023	-010	-048	-010	044	-024	-014	024	-011	-045	-045	040	-011	033	043	040	-010	-017	-022
I1405	-008	001	-014	033	024	-003	017	016	063	017	-034	-002	-012	014	-040	-005	-039	044	-042	-042	-005	-020	026
I1406	-028	013	006	-001	-023	067	037	-021	-035	-015	026	-009	-016	009	-011	048	002	-045	-067	022	091	008	-041
I1407	-012	-029	-027	036	-025	-020	-015	031	-026	060	004	-075	021	-032	038	018	003	017	-016	024	-046	063	-033
I1408	031	041	-012	045	-037	086	013	027	017	010	025	-037	021	-018	045	040	-009	019	022	041	079	-047	016
I1409	-034	-020	014	-070	054	-022	-013	-014	-054	068	-024	037	024	-031	024	-006	004	016	-025	-037	-049	037	-033
I1410	032	-018	012	-005	021	-036	050	-030	033	000	001	000	-074	004	-016	-009	-012	-066	057	-030	033	-026	-044
I1508	036	022	-019	-041	029	043	-004	-027	081	-006	-001	-032	038	018	003	011	007	001	015	000	-037	-006	007
I1509	-031	041	-017	027	068	013	064	-067	082	017	-010	053	-027	011	011	027	021	047	-031	074	-047	017	-054
I1510	-016	001	-012	-009	012	-008	007	016	-111	009	-054	-015	010	007	-036	038	023	043	021	037	-023	073	031
I1511	-011	013	005	-002	032	-006	-014	005	002	044	-019	-004	036	-036	-006	063	-010	-004	019	-070	010	074	
I1512	041	-064	-016	004	-017	-011	-022	007	069	-066	019	-014	032	-021	-015	-034	021	-004	007	-007	035	-041	002
I1513	039	008	048	-027	023	-005	-037	086	013	027	017	010	025	-037	021	-018	045	019	022	035	012	-010	055
I1514	-047	-043	-024	-059	-028	-124	025	042	-044	-039	012	-038	014	006	-019	040	-021	-014	006	-014	024	026	074
I1515	-146	018	-114	-003	059	-130	071	017	-042	-039	-039	-011	-068	027	-030	037	004	018	018	-014	-012	036	020
I1516	-045	-094	-018	-043	-049	-021	-211	-016	-101	-013	003	000	-015	-013	000	008	000	011	009	038	-066	063	-034
I1517	-115	-034	-023	-033	-105	-013	063	-082	-072	-012	-061	-025	-040	-012	-022	-055	011	012	022	-055	-010	-017	-055
I1518	979	-071	034	-037	-008	-144	-046	-043	069	020	-111	-031	060	041	040	020	020	033	005	010	-007	044	
I1519	-071	983	-224	-161	004	-074	016	-117	-063	-015	064	-008	043	-009	005	-025	022	-044	-026	024	003	-087	024
I1520	-034	-224	982	277	096	031	-024	-026	007	037	015	057	-020	010	032	-083	021	-017	035	-035	041	017	-067
I1521	-043	-117	-027	-037	011	-163	-248	977	-097	-108	014	018	045	-011	071	-011	033	025	027	-017	038	-021	-064
I1522	-008	004	096	-245	984	-132	054	-017	010	-093	026	023	-043	054	-040	-004	-011	026	003	-037	-044	016	-017
I1523	-144	-074	031	-102	-132	977	-028	-163	007	051	039	-019	-001	-042	-055	037	026	-036	-045	-007	064	-026	029
I1524	-046	016	-024	026	054	-028	974	-248	-116	-081	-032	044	-080	033	001	-007	031	009	-001	-034	056	023	068
I1525	-031	-117	-027	037	010	007	-116	-097	982	-108	014	018	045	-011	033	025	027	-017	038	021	-020	064	012
I1527	-020	-015	037	013	093	051	-081	-084	-108	981	011	-017	043	-012	-004	-017	-016	044	095	-047	-026	007	013
I1602	-111	064	015	006	026	039	-032	013	-014	011	875	-085	042	-201	-105	-135	039	-188	-021	-101	067	-007	-018
I1603	008	-008	057	-027	023	044	015	048	-015	-017	-085	042	-011	017	-008	048	-011	017	048	011	-007	010	-012
I1604	060	043	-020	055	-043	-001	-080	030	045	043	042	-411	662	-099	046	-031	002	065	021	-009	-025	022	047
I1605	041	-009	010	-049	054	-042	033	-032	-011	-012	-201	001	-099	931	-035	-007	011	-106	-053	011	013	-043	012
I1606	040	005	032	040	-040	-055	001	008	-033	-004	-105	-045	046	-035	764	-040	-025	024	-008	-052	038	021	024
I1607	025	043	083	063	004	-064	004	011	011	011	011	011	011	011	011	011	011	011	011	011	011	011	011
I1608	-050	002	021	-019	-																		

	12106	12107	12108	12201	12202	12203	12204	12205	12302	12304	12305	12306	12307	12308	12309	12310	12311	12312	12313	12401	12402	12403	
11101	.009	-.024	.061	-.007	.072	-.045	.026	.005	-.103	.028	.006	.042	-.015	.004	-.033	.027	.019	-.040	.011	.017	.044	.063	.041
11102	-.013	-.001	.047	.086	.024	-.011	-.062	-.026	.045	-.034	.007	-.068	-.030	.027	.019	-.046	-.014	.046	-.014	.046	-.014	.046	.010
11103	-.040	-.003	.041	.032	-.019	-.054	-.039	-.008	.042	-.003	.041	.010	-.017	-.040	.026	-.034	.038	.047	.014	-.057	.015	.027	.000
11104	.057	.064	-.059	-.041	-.020	-.043	.010	.048	.012	.018	-.056	-.001	-.049	.088	-.005	.041	.071	-.016	.104	-.004	-.073	.030	.005
11105	-.016	-.015	.000	.044	-.022	.028	-.049	.050	-.025	-.029	.049	-.019	.034	.050	.079	.021	.028	.016	.010	.022	.046	-.019	-.042
11106	-.008	-.008	-.026	.034	.005	-.038	.047	-.022	.034	-.001	.010	.042	-.002	.001	.012	-.004	.030	-.018	.020	-.014	.011	.018	.064
11107	.007	.044	.004	.002	.029	.023	-.066	-.047	-.001	.026	.012	-.040	.039	-.046	.054	.047	.056	.012	.011	.070	.075	.010	.024
11108	-.009	-.051	-.040	.019	.037	.024	-.047	.007	.019	-.071	.017	-.034	.024	-.006	.020	-.044	-.021	.018	.072	-.027	-.045	-.025	.013
11109	-.023	.016	-.045	-.027	.039	.012	-.075	.032	-.046	.030	-.008	.060	.059	.021	-.019	.012	.010	.046	.006	-.083	.059	-.072	.018
11110	-.054	.027	-.058	.025	-.044	-.009	.033	.020	-.030	.007	.039	.005	-.008	.003	.081	.046	-.095	.009	-.091	-.012	.032	-.029	.001
11111	-.014	-.008	.040	.035	.046	-.002	-.029	.063	.040	-.070	.010	.024	.009	-.039	-.056	.042	.033	.002	-.080	.034	.025	.040	.083
12021	-.006	.032	.015	.008	.011	-.032	.003	.006	-.067	.017	.032	.006	.036	-.024	-.011	-.099	.014	.023	.044	-.004	-.042	-.078	.058
12022	.041	-.034	-.016	-.022	.006	-.021	.026	-.020	.035	-.076	-.041	.014	.003	.040	.006	-.039	.029	.040	-.038	.058	.028	-.017	-.033
12023	-.021	.016	-.003	.040	-.004	-.029	-.015	.048	-.017	.053	-.012	.051	-.036	-.038	.034	.077	.004	.029	-.014	.071	.014	.024	.029
12028	.025	.023	.016	.031	.090	-.029	.020	.089	-.018	.022	.089	-.030	.025	-.029	.037	.001	.051	-.012	.034	.057	-.032	.042	.080
12029	-.016	-.054	.017	-.031	.054	-.010	-.010	.011	.066	.015	-.012	.071	-.047	-.018	-.044	.009	.005	.011	.043	-.025	-.013	-.030	-.001
1210	-.013	.065	-.062	-.032	.001	-.016	.060	.050	-.025	.014	.025	.022	.022	.010	.017	-.010	.056	-.039	-.054	-.031	.067	.048	-.042
1301	.009	-.067	.083	-.033	.008	-.039	-.011	-.011	-.015	-.028	-.033	-.049	-.058	.067	.039	-.008	.036	-.021	.011	.026	-.127	.008	.019
1302	-.040	.103	-.106	-.022	-.004	-.003	.041	.066	.042	-.004	.047	.014	.012	-.043	-.033	.026	.028	-.039	-.082	.003	.009	.003	.056
1303	.002	-.014	.014	.021	-.071	.001	.021	.001	-.005	-.044	.037	.037	.027	-.023	-.065	-.024	.022	.023	.020	-.061	.095	-.041	-.050
1304	.017	.013	-.003	.009	.038	.000	-.016	-.038	-.081	.045	.007	-.006	-.024	-.021	-.007	.002	.045	.037	.033	.073	.057	.021	-.032
1306	.018	.025	-.058	.042	-.052	.021	.008	.026	.043	-.026	.024	.012	.000	-.006	-.069	.096	.023	.085	.046	-.062	-.052	.023	.025
1307	.021	-.035	.039	.055	.032	-.007	-.031	-.038	-.027	.019	-.012	.007	.008	-.019	.055	-.036	.072	-.002	.017	-.037	.011	.002	.005
1308	-.024	-.032	.029	.010	-.004	-.008	-.004	-.026	.008	.010	.007	.065	-.073	-.021	.022	-.011	.034	.012	.052	-.018	-.019	.023	.003
1309	.040	-.030	.042	-.028	.065	-.002	-.015	.044	-.022	.044	.044	.044	.044	-.036	.038	-.010	.083	.008	.038	-.010	.036	-.013	.023
1401	-.027	-.046	.048	-.025	.006	.037	-.036	-.011	.002	.025	-.018	.064	.009	.020	-.091	.044	.019	-.012	-.023	-.037	-.018	.015	.017
1402	.011	-.003	.021	-.015	.001	-.020	.044	-.027	.061	-.094	-.016	-.028	.013	.024	.027	.051	.018	-.032	.030	-.038	-.044	-.006	-.049
1403	-.045	-.005	.002	.031	.013	.034	-.017	.084	.013	.032	.023	-.019	.007	-.080	.027	.001	.039	.019	-.010	.017	.037	.049	-.016
1404	.068	.011	.020	.011	.016	.019	-.032	.019	-.032	.019	-.032	.019	-.032	.019	-.032	.019	-.032	.019	-.032	.019	-.032	.019	-.032
1405	-.038	.014	.020	.031	.050	.035	-.070	.043	-.035	-.072	.014	-.019	.118	-.006	.023	.042	.015	-.016	-.009	.074	-.027	.061	.020
1406	-.019	.018	-.016	-.028	.019	-.002	.021	.023	.019	-.002	.095	.020	-.025	-.025	.000	-.071	.000	-.021	.056	.138	.052	-.027	-.027
1407	-.051	.020	.034	.023	.056	-.047	-.024	.032	-.026	.009	.011	-.009	.067	-.035	-.068	-.004	.007	.015	.001	-.019	.081	.081	-.006
1408	.040	-.050	.040	-.062	.029	-.047	-.062	.029	-.047	-.062	.029	-.047	-.062	.029	-.047	-.062	.029	-.047	-.062	.029	-.047	-.062	.029
1409	-.020	-.035	.011	-.074	.006	.047	-.041	.009	-.042	.060	-.054	.025	-.088	.009	.045	-.100	.007	.046	-.002	-.057	-.009	.002	-.018
1410	.062	-.004	-.050	.092	.034	-.038	.035	-.050	.056	.041	-.008	.022	.016	-.052	.056	-.027	-.003	.055	.025	-.015	-.028	.009	.030
1508	.003	.049	-.074	.023	.051	-.015	-.067	.009	.006	-.036	.016	-.075	.027	.000	.072	.092	.040	-.003	-.019	.050	.033	.047	-.114
1509	.048	.035	.071	-.011	-.044	-.003	.048	-.021	.054	-.015	.054	-.030	.059	-.065	.036	-.040	.032	-.018	-.080	-.077	.037	.032	-.024
1510	-.023	.008	-.007	-.109	.027	.005	.010	-.020	.009	.044	.013	-.052	.055	.037	-.018	-.026	.048	-.025	.047	-.020	.001	.047	.028
1511	-.017	-.030	-.008	-.017	.018	.006	.072	-.029	-.041	-.026	.045	-.038	.098	-.027	.010	-.017	.007	.009	.024	-.058	.000	.062	-.002
1512	-.080	.010	-.010	.030	.070	.024	-.009	-.021	.067	.019	.054	.030	.059	-.065	.036	-.040	.032	-.018	-.080	-.077	.037	.032	-.024
1513	.048	.035	.071	-.011	-.044	-.003	.048	-.021	.054	-.015	.054	-.030	.059	-.065	.036	-.040	.032	-.018	-.080	-.077	.037	.032	-.024
1514	-.011	-.028	.017	.039	-.004	.014	-.050	-.038	.032	.015	.014	-.008	.013	.002	.022	-.033	-.031	-.068	.031	.003	.047	.028	-.001
1515	.055	.005	.029	.003	.050	-.088	.007	-.048	-.019	-.058	.001	.031	.008	.018	-.006	.001	.014	-.006	.001	.014	-.006	.001	.026
1516	-.036	.005	-.068	-.028	.004	.055	.058	-.048	.017	.039	.030	.006	.023	-.028	-.023	.037	-.050	-.032	-.034	-.023	-.022	.037	.074
1517	-.012	-.020	.016	-.044	-.003	.044	-.021	.015	.015	-.034	-.006	.023	-.028	-.023	.037	-.050	-.032	-.034	-.023	-.022	.037	.074	.074
1518	.016	-.011	-.020	.059	.012	-.019	-.036	-.049	.071	-.033	.003	-.108	.083	-.026	-.009	.000	-.017	.039	.036	.030	-.031	.040	.031
1519	-.039	.045	-.024	.059	.046	-.093	.036	.028	-.078	-.040	.005	.091	-.073	.031	-.006	.045	.049	.000	.022	-.023	.041	-.039	-.034
1520	.024	-.015	.009	.004	.080	.057	.029	-.005	-.049	-.111	.012	.006	-.003	.047	.004	-.088	.018	.053	.068	-.047	-.057	.015	.018
1521	-.054	-.030	.047	-.032	.054	-.027	.015	.012	-.014	.017	-.007	.067	.023	-.051	.014	-.051	.018	.057	-.018	-.032	-.049	.037	.047
1522	-.023	.033	.053	-.021	-.051	.041	.054	.039	-.072	.002	.029	.031	-.009	.026	.002	.026	.010	-.071	-.003	-.009	.045	.034	-.042
1523	.018	-.067	.050	-.051	.010	.013	.022	-.065	-.069	.002	.035	.014	-.048	.072	.067	-.023	-.043	-.060	-.009	-.009	-.002	.015	.018
1524	-.011	.000	-.028	.013	.079	-.012	.045	.057	-.022	.012	.005	-.009	.006	-.038	.036	-.018	.037	.045	-.030	-.012	-.032	.040	.029
1525	.009	.009	-.028	-.024	.022	-.027	-.066	.059	.014	-.034	.011	-.034	.011	-.034	.011	-.034	.011	-.034	.011	-.034	.011	-.034	.011
1526	-.056	-.008	.003	.054	.009	-.037	.027	.054	.092	-.051	.064	.021	.031	-.022	.006	-.030	.062	-.056	.061	.093	.024	-.018	.025
1527	.019	-.039	.030	.057	-.007	-.012	-.014	-.067	-.025	.017	.039	-.066	-.075	.060	-.038	-.028	.186	.003	.038	-.035	-.025	.068	.022
1602	.028	.016	.015	.026	.048	-.001	.045	-.055	-.023	-.020	.069	-.007	.004	-.021	.008	.028	.044	-.045	-.115	.110	.013	.020	.020
1603	.018	-.018	-.048	.015	-.038	.089	-.032	.010	-.018	-.078	-.001	-.028	.011	.034	-.007	.000	.069	-.039	-.014	.014	-.018	-.048	-.025
1604	-.060	.003	.042	.036	.027	-.089	-.017	.004	.073	-.047	.008	.000	-.032	.060	.014	-.030	.058	.034	.022	.025	-.008	-.023	.028

	12404	12405	12406	12501	12502	12503	12504	12505	12506	12607	12608	12609	12610	12611	12612	12701	12702	12703	12704	12705	12706	12707	
11101	-0,26	-0,37	0,01	-0,44	-0,17	-0,45	0,67	-0,28	-0,12	-0,22	-1,02	0,36	0,02	-0,32	0,23	-0,20	0,28	-0,19	-0,52	0,61	0,32	-0,24	-0,61
11102	-0,20	-0,18	-0,09	-0,22	-0,09	-0,22	-0,39	-0,01	-0,31	-0,08	-0,45	0,61	-0,40	0,21	-0,52	-0,29	-0,06	0,68	-0,59	0,68	-0,36	-0,16	0,16
11103	-0,41	0,54	0,42	0,26	-0,22	0,26	0,31	0,12	-0,13	0,03	0,20	0,24	0,19	-0,87	0,13	0,57	-0,25	0,20	-0,16	-0,23	0,60	-0,25	0,09
11104	0,23	-0,21	0,14	0,16	-0,11	0,49	0,28	-0,54	-0,10	0,20	0,29	0,31	-0,93	0,35	-0,38	-0,08	-0,47	0,35	0,07	-0,47	0,41	-0,14	-0,52
11105	-0,55	-0,62	-0,15	0,32	0,06	-0,09	-0,54	0,52	0,33	-0,07	-0,66	0,32	-0,02	-0,50	-0,26	0,05	-0,42	-0,42	0,37	0,25	0,00	0,32	0,23
11106	-0,56	-0,01	-0,31	-0,30	0,64	-0,56	-0,09	0,07	0,38	0,16	-0,08	0,18	0,01	0,30	0,11	-0,29	-0,10	0,35	0,12	0,00	0,27	0,47	
11107	-0,37	0,06	0,23	0,12	0,24	0,00	0,04	-0,08	-0,30	0,08	0,87	0,55	-0,21	0,55	0,34	0,25	-0,15	0,64	0,51	-0,38	0,32	0,57	
11108	-0,40	0,53	0,07	0,21	-0,15	-0,49	0,43	-0,40	0,80	0,48	-0,32	0,07	-0,34	0,88	-0,01	0,35	-0,55	-0,39	-0,41	-0,21	-0,87	0,46	0,08
11109	0,52	0,03	0,48	-0,28	0,57	-0,19	0,10	0,28	-0,30	-0,76	0,21	0,57	-0,19	0,32	-0,24	0,48	0,24	0,48	-0,63	0,30	-0,28	-0,76	-0,23
11110	-0,84	-0,01	-0,30	-0,44	0,19	0,34	0,37	-0,37	0,17	0,09	-0,44	-0,01	-0,23	0,60	0,35	0,06	0,53	0,11	0,15	0,18	-0,12	0,17	
11111	0,21	-0,31	0,27	0,05	-0,12	0,11	-0,10	-0,05	-0,13	0,37	0,06	0,01	0,10	-0,31	0,85	0,16	-0,08	-0,05	0,11	0,24	0,41	-0,45	0,56
1201	0,09	0,07	0,38	-0,09	-0,43	0,68	0,29	-0,16	0,23	0,02	-0,26	0,22	0,52	-0,66	0,23	0,54	0,22	0,63	0,28	-0,06	0,24	-0,12	-0,27
1202	-0,08	0,20	-0,11	-0,31	0,39	0,57	-0,57	0,30	-0,56	0,25	0,06	-0,90	-0,21	0,65	0,17	0,10	0,59	-0,21	0,04	0,20	0,08	0,02	-0,26
1203	-0,05	0,36	-0,05	-0,13	0,40	0,25	-0,10	-0,03	0,16	0,02	0,91	-0,20	-0,31	-0,44	-0,17	0,06	0,37	-0,15	0,09	0,04	-0,42	0,26	0,35
1208	0,12	0,07	0,40	-0,77	0,00	0,65	0,35	-0,11	0,09	0,09	0,17	0,28	-0,23	-0,44	0,40	0,03	-0,18	0,73	0,22	0,27	0,53	-0,66	-0,18
1209	0,74	-0,60	0,07	0,36	-0,05	0,50	-0,14	-0,31	0,09	0,41	-0,36	0,18	0,48	-0,80	0,48	0,92	-0,36	-0,25	-0,01	-0,86	0,02	-0,39	0,00
1210	-0,44	-0,44	-0,75	0,42	-0,30	-0,40	-0,52	0,39	-0,02	-0,08	-0,05	0,26	0,03	0,48	-0,70	-0,27	-0,77	-0,23	-0,26	0,48	-0,09	-1,10	1,01
1301	0,84	-0,01	-0,30	0,09	-0,44	0,19	0,34	0,37	-0,37	0,17	0,09	-0,44	-0,01	-0,23	0,60	0,35	0,06	0,53	0,11	0,15	0,18	-0,12	0,17
1302	-0,51	0,18	0,01	0,05	0,05	-0,17	0,20	-0,24	-0,22	-0,45	-0,15	0,42	-0,57	-0,04	-0,49	0,58	-0,06	-0,19	0,47	0,33	-0,14	0,00	-0,11
1303	0,18	-0,16	0,04	-0,04	0,13	-0,18	0,39	-0,43	0,29	-0,35	0,12	0,44	0,24	0,65	0,10	0,54	-0,12	-0,08	-0,16	-0,65	-0,05	-0,31	0,46
1304	-0,54	0,59	0,40	-0,18	-0,16	0,42	-0,12	-0,37	0,25	0,25	-0,08	-0,28	0,68	-0,31	-0,37	-0,04	0,54	0,38	-0,64	0,46	0,21	-0,27	-0,67
1305	0,23	-0,43	-1,11	-0,23	0,06	-0,29	0,41	-0,17	0,44	0,41	0,33	0,05	0,18	-0,40	0,18	0,07	0,65	-0,44	-0,41	0,65	-0,51	-0,48	0,16
1306	-0,26	0,19	0,66	-0,12	-0,08	-0,29	0,14	0,11	-0,44	0,21	0,02	0,49	-0,08	0,05	0,06	0,08	-0,36	0,77	-0,27	-0,23	-0,08	-0,37	0,00
1307	-0,97	-0,75	0,06	-0,06	0,10	0,07	-0,19	0,12	0,51	0,12	-0,55	-0,02	-1,11	0,35	0,02	0,12	0,32	-0,21	-0,17	-0,04	0,26	-0,86	0,47
1308	-0,38	-0,01	0,33	-0,06	-0,19	0,02	-0,22	0,13	0,12	0,52	0,21	-0,08	0,20	0,17	0,16	-0,23	0,11	0,18	0,02	0,39	0,31	0,26	-0,17
1309	0,14	0,15	0,41	-0,47	0,00	0,42	-0,25	0,32	-0,42	0,15	0,74	-0,02	-0,42	0,15	0,74	-0,02	-0,42	0,15	0,74	-0,02	-0,42	0,15	0,74
1401	-0,11	-0,12	-0,16	-0,47	-0,13	0,46	0,30	0,05	-0,46	0,18	-0,40	-0,18	-0,26	-0,77	-0,13	-0,41	0,05	-0,69	0,50	-0,02	0,52	0,02	-0,10
1402	-0,20	-0,11	0,91	-0,42	-0,31	0,22	-0,16	0,31	0,46	0,88	0,41	-0,46	0,64	0,10	0,23	0,43	-0,19	-0,57	0,21	-0,09	-0,20	0,02	-0,33
1403	0,53	0,03	0,86	0,06	-0,11	-0,10	0,01	-0,02	0,36	-0,30	-0,38	0,10	-0,05	0,31	-0,10	-0,30	0,25	0,21	0,31	0,27	0,12	0,25	0,00
1404	-0,43	-0,06	0,37	0,12	-0,04	0,12	-0,03	0,16	0,29	0,04	0,22	0,33	0,74	-0,02	-0,46	-0,60	-0,57	0,42	-0,42	0,63	0,43	0,42	0,02
1405	0,46	0,03	0,06	-0,14	-0,02	-0,39	-0,36	0,13	0,26	0,19	-0,67	-0,25	0,11	0,31	0,37	0,21	-0,10	0,09	0,02	0,51	-0,61	0,07	-0,39
1406	-0,38	-0,67	-0,43	-0,08	0,69	-0,47	0,20	-0,20	-0,20	-0,60	0,16	0,36	0,25	-0,25	-0,21	0,54	0,18	0,10	-0,42	-0,30	0,20	-0,13	0,48
1407	0,89	0,43	0,07	-0,36	0,99	-0,82	-0,25	0,29	-0,03	-0,45	-0,65	0,40	-0,30	0,32	-0,19	0,67	0,33	0,37	0,02	0,24	0,17	-0,22	-0,10
1408	-0,36	-0,03	0,15	-0,03	0,56	0,15	0,33	0,26	0,55	0,70	0,16	0,22	-0,38	0,06	0,03	-0,39	0,14	0,09	0,12	0,13	0,21	-0,38	0,08
1409	0,64	0,16	0,15	0,00	0,26	0,48	-0,40	0,08	-0,11	-0,62	-0,24	0,05	1,02	-0,19	0,27	0,42	0,24	0,60	-0,94	-0,03	-0,22	0,33	0,05
1410	-0,30	-0,05	-0,60	0,66	-0,07	-0,03	0,16	-0,83	0,20	-0,31	-0,17	-0,12	0,24	-0,32	0,15	-0,25	-0,05	0,40	-0,48	-0,12	-0,96	0,22	0,03
1508	0,19	0,27	0,56	-0,21	-0,23	-0,17	0,36	0,03	0,10	0,18	0,28	0,57	0,02	0,09	0,27	0,36	0,22	0,77	-0,06	0,08	0,35	0,29	0,23
1509	-0,03	0,56	-0,37	0,39	-0,47	0,06	0,13	0,06	0,12	-0,42	0,01	0,11	-0,24	-0,42	0,45	-0,09	0,25	0,44	-0,41	0,11	-0,11	0,11	0,11
1510	-0,14	0,38	-0,25	0,09	0,44	-0,63	0,72	-0,04	-0,34	0,00	0,29	0,41	-0,97	-0,36	0,03	0,54	-0,37	0,19	-0,26	-0,46	-0,12	0,30	0,60
1511	-0,01	-0,36	-0,01	-0,39	0,51	0,56	-0,58	0,42	-0,57	-0,59	-0,27	0,74	0,78	-0,31	0,32	-0,05	0,81	-0,25	0,36	-0,27	0,24	-0,40	0,18
1512	0,60	0,44	0,09	0,19	-0,28	0,12	-0,12	0,75	-0,21	0,20	0,62	0,58	-0,04	-0,10	-0,06	0,32	0,14	-0,81	0,48	0,30	0,01	0,25	0,29
1513	0,31	0,47	-0,10	0,19	-0,58	0,02	0,37	-0,18	0,16	0,12	0,16	0,22	0,04	-0,38	0,06	0,03	-0,39	0,41	0,12	-0,12	0,33	0,42	0,18
1514	-0,73	-0,16	-0,89	-0,65	0,64	-0,61	-0,29	0,32	0,54	0,12	-0,12	0,22	0,34	0,02	-0,06	0,85	-0,89	0,37	0,76	-0,19	-0,23	-0,67	-0,02
1515	-0,09	0,17	-0,12	-0,03	-0,20	-0,03	0,97	-0,22	0,39	0,10	-0,62	0,06	-0,40	0,07	-0,13	-0,16	0,64	0,39	-0,46	-0,24	-0,33	0,30	0,24
1516	-0,42	-0,72	0,09	-0,12	-0,13	-0,26	-0,22	0,36	-0,22	-0,78	0,07	0,33	-0,69	0,20	-0,46	-0,37	-0,18	0,00	0,30	0,18	0,47	-0,10	-0,35
1517	0,03	0,15	0,04	0,14	-0,47	0,06	0,13	0,06	0,12	-0,42	0,11	0,22	-0,87	0,12	-0,87	-0,10	0,29	0,03	0,12	-0,22	0,22	0,11	0,11
1518	-0,07	0,02	0,14	0,04	0,66	-0,05	-0,40	-0,57	0,22	-0,82	0,43	-0,14	0,37	0,02	0,27	0,25	0,31	0,22	0,43	-0,11	-0,27	-0,17	-0,48
1519	-0,12	0,78	-0,29	-0,16	-0,21	-0,09	0,34	0,26	0,21	-0,55	-0,29	0,12	-0,44	-0,22	0,01	-0,21	0,33	0,37	-0,56	0,40	-0,30	0,30	-0,71
1520	-0,13	-0,18	0,34	0,34	-0,31	-0,42	-0,30	0,09	0,61	-0,02	0,03	0,15	0,84	-0,12	0,20	0,85	0,54	-0,21	0,24	-0,52	0,13	-0,01	0,32
1521	-0,52	0,48	0,22	0,44	-0,04	0,13	0,09	0,44	-0,49	0,10	0,16	0,22	0,04	-0,42	0,08	0,17	0,02	0,12	-0,12	0,33	0,42	-0,11	0,18
1522	-0,11	-0,33	0,58	-0,19	0,46	0,10	0,38	-0,16	0,74	-0,28	-0,71	-0,02	-0,44	-0,42	0,14	-0,25	-0,49	-0,22	-0,57	0,70	0,30	0,33	0,24
1523	-0,27	0,42	-0,36	-0,68	-0,41	0,96	-0,33	0,31	0,02	0,52	0,03	0,08	0,13	0,56	-0,88	0,49	0,34	0,00	0,23	-0,12	0,19	-0,99	0,24
1524	0,02	0,22	-0,33	0,34	-0,91	0,81	0,54	-0,57	-0,08	0,68	0,42	-0,27	-1,02	-0,06	-0,55	0,37	0,42	-0,30	-0,19	0,39	-0,16	-0,65	0,08
1525	-0,03	0,07	0,39	0,12	-0,42	0,12	-0,42	0,12	-0,42	0,12	-0,42	0,12	-0,42	0,12	-0,42	0,12	-0,42	0,12	-0,42	0,12	-0,42	0,12	-0,42
1526	0,09	0,50	0,06	0,22	0,30	-0,32	-0,06	-0,03	-0,05	-0,09	0,55	-0,38	-0,70	-0,23	0,63	0,21	0,85						

	i2708	i3101	i3202	i3103	i3104	i3105	i3106	i3107	i3108	i3109	i3110	i3111	i3112	i3113	i3114	i3115	i3116	i3201	i3202	i3203	i3204	i3205	i3206
11101	.033	.000	.005	-.047	.030	.056	-.010	-.019	-.031	.100	-.030	-.013	.062	-.020	-.008	-.039	-.020	-.052	.071	-.012	.002	-.061	.021
11102	.000	.036	-.023	.039	-.042	.036	-.053	-.018	-.033	-.011	.044	-.075	-.009	.014	-.023	-.073	.005	-.073	.005	.003	-.042	.021	-.018
11103	.050	-.017	.015	.016	.019	.019	.035	.030	.028	-.022	.043	-.014	.032	.001	.006	-.050	.012	.019	.028	.003	-.042	.021	-.018
11104	-.062	.017	-.004	-.003	.009	-.009	-.046	-.049	-.040	.006	.018	-.048	.053	-.008	.083	-.018	-.022	-.033	.026	-.042	.115	-.090	
11105	-.032	-.032	-.013	-.043	.093	-.051	-.008	.009	.034	-.017	.074	-.029	-.052	-.056	.062	-.084	-.008	-.022	.086	-.010	.029	-.065	.031
11106	.053	-.003	-.007	-.001	-.066	-.036	.037	-.038	.016	.001	-.027	.014	.008	-.020	.011	.003	.025	.017	-.034	-.051	.001	-.042	.043
11107	-.023	.036	.043	.051	.053	.050	.017	.024	-.008	.064	.049	.024	-.011	-.030	-.026	.023	.029	-.028	-.020	-.058	.004	-.036	-.034
11108	-.123	.030	.012	-.018	.002	-.041	.014	-.004	.036	.020	.070	-.024	-.112	.045	.000	-.009	.050	-.025	.031	.082	-.065	.038	.039
11109	.014	.029	-.052	-.034	.014	.026	.016	-.028	.000	.018	-.045	.031	.012	.007	-.002	.010	-.028	-.007	-.016	.062	-.032	-.021	
11110	-.016	-.016	.019	.009	-.002	-.017	-.045	-.018	.051	-.052	.048	.003	-.089	.036	.005	.042	-.044	-.014	-.042	.024	-.001	.035	.010
11111	.034	-.098	.054	-.080	.013	.037	-.028	.028	-.003	.066	.004	-.009	.006	.014	-.015	-.030	.023	-.029	.030	-.079	.012	-.035	.010
11201	-.049	.040	-.001	-.003	-.017	-.011	.052	.012	-.015	-.077	.002	.045	-.011	-.025	.052	-.037	.028	-.027	-.003	.036	-.004	-.001	-.012
11202	.030	.000	.014	-.014	.008	-.007	-.022	-.028	.089	-.034	.014	.036	-.066	.042	.031	-.034	-.033	.018	.008	-.026	.022	.018	.068
11203	-.024	.055	.011	-.103	.072	.051	-.009	-.074	-.013	.085	-.078	.048	-.041	.012	.026	-.021	-.008	.022	-.054	.037	.006	-.080	.058
11208	-.094	.016	-.054	.036	-.005	.013	-.017	.030	-.040	.002	.042	.007	.015	-.014	.078	-.069	.055	.018	-.012	.045	-.020	.053	-.021
11209	-.052	-.004	-.006	-.039	-.021	.015	.025	-.024	-.005	.040	-.004	-.015	.002	.018	-.016	.029	.014	-.023	-.043	-.082	.028	.062	.014
11210	-.034	-.038	.014	.031	.010	-.049	.011	.010	.054	.002	.014	-.002	-.028	-.017	-.103	.038	-.035	.048	-.049	.033	.001	.005	-.016
11301	-.024	.055	.011	-.103	.072	.051	-.009	-.074	-.013	.085	-.078	.048	-.041	.012	.026	-.021	-.008	.022	-.054	.037	.006	-.080	.058
11302	.053	.010	.076	.045	-.039	.039	-.005	.062	.011	-.069	-.027	.024	-.090	.034	-.008	-.006	.005	-.038	.013	.033	-.046	.048	.017
11303	.052	-.019	-.004	-.030	.015	-.023	.012	.035	-.025	.015	.037	-.017	-.027	-.028	-.003	-.006	-.030	.001	.026	.075	.110	.021	-.019
11304	.031	-.098	.023	.041	.001	.020	-.013	-.002	.003	.034	-.004	-.024	.074	-.032	.028	-.051	.048	-.003	.009	.005	-.031	-.036	.052
11305	-.003	-.003	.039	-.016	.049	-.012	.011	.000	.008	-.033	.046	.051	-.019	-.031	.007	-.005	.025	.045	.031	.055	-.003	.011	.047
11307	.038	.042	-.082	-.018	.017	.046	-.015	.044	-.031	-.052	.006	-.023	.012	.033	.051	-.049	-.067	.005	-.014	-.086	.063	.019	.036
11308	-.007	-.051	.001	.021	-.037	.002	.032	-.012	.030	.018	-.029	-.021	.020	.035	.012	.010	-.023	.010	-.016	-.019	-.039	.049	.009
11309	-.041	.040	-.001	.040	-.061	.001	.040	-.061	.001	.040	-.061	.001	.040	-.061	.001	.040	-.061	.001	.040	-.061	.001	.040	-.061
11401	.037	.024	.004	-.057	-.020	.014	.064	-.020	.039	.017	.065	-.028	-.027	.011	.022	-.049	.005	.040	.012	.068	-.005	.001	.052
11402	.000	-.029	.026	-.013	.038	-.059	-.010	-.018	.007	-.016	.033	.028	.018	.046	-.051	.060	-.009	.006	-.057	-.034	-.044	.069	.009
11403	-.052	-.059	.035	.016	-.063	.041	-.058	.024	-.048	.028	-.028	.011	-.029	.013	.010	-.017	.040	.013	.034	.003	.028	.021	.052
11404	-.011	.039	.006	-.004	-.034	.033	.003	-.024	.034	.033	.003	-.024	.034	.033	.003	-.024	.034	.033	.003	-.024	.034	.033	.003
11405	-.027	-.006	.040	.010	-.027	-.013	.075	-.041	.027	.037	.001	-.006	-.009	-.045	-.046	.088	.039	.011	-.093	.066	-.020	-.038	.003
11406	-.002	-.043	-.013	-.017	.010	.025	-.019	-.046	-.004	-.011	-.023	-.002	.012	-.086	.031	.020	.006	-.021	.049	-.053	.005	-.009	.055
11407	-.086	.014	.068	-.014	.026	-.016	-.033	.042	-.009	.040	-.089	-.038	.041	-.007	.011	-.001	.045	.014	.042	-.089	.015	-.023	.054
11408	-.020	.005	.006	-.017	.044	.040	.043	.001	.045	.011	-.016	-.012	.014	-.016	-.012	.014	-.016	-.012	.014	-.016	-.012	.014	-.016
11409	-.022	.023	-.036	-.017	.008	.050	.042	.021	-.018	-.025	-.047	.013	-.049	.031	-.017	.006	-.032	-.045	.041	-.043	-.003	-.029	.019
11410	.036	-.013	-.028	.072	-.001	.057	-.045	.027	-.051	.074	.080	.037	-.032	-.034	.011	-.001	.001	-.006	-.010	.056	-.045	.044	.037
11508	.012	.002	-.041	.019	.006	.042	.026	.029	-.015	.027	.005	.007	.049	.013	-.008	.001	.033	.035	-.033	.002	-.035	.013	.035
11509	-.048	-.048	-.004	-.047	.005	.011	.000	.029	.003	-.014	-.016	-.012	.049	.022	.040	-.025	.034	.043	.042	.047	.047	.047	.047
11510	-.038	-.008	.001	-.006	.053	-.012	-.090	.023	.016	.068	-.013	-.017	.010	-.024	.010	-.054	.056	.020	-.013	.031	.019	-.032	.005
11511	-.022	-.002	.018	-.030	-.021	.002	-.012	.021	-.036	-.024	.006	-.010	.047	-.010	.011	.008	.025	.074	.061	.003	-.009	-.073	.020
11512	-.011	-.019	-.035	.067	-.049	.005	.016	-.024	.028	-.023	.055	.048	-.045	-.003	.024	.001	.043	-.004	-.061	-.035	.003	-.035	.020
11513	-.039	.039	.006	-.004	.040	.043	.001	.040	-.004	-.011	-.016	-.012	.014	-.016	-.012	.014	-.016	-.012	.014	-.016	-.012	.014	-.016
11514	.018	-.096	.004	-.032	.048	-.002	.008	.015	-.029	-.010	.003	-.050	.022	.004	-.015	.013	.085	-.036	.053	.017	.011	.001	.012
11515	-.045	-.051	-.038	-.026	.044	.016	-.036	.003	-.027	.046	-.009	.006	-.035	-.065	.050	-.019	.001	.012	.024	.020	-.022	.025	-.062
11516	-.025	.026	.005	.016	.014	-.050	.002	-.004	.013	-.025	.007	-.018	.042	-.029	-.028	.040	.052	.001	.008	.045	.004	.010	.048
11517	.008	-.008	-.001	.005	.011	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
11518	.004	-.027	.003	-.016	.037	-.023	-.055	.082	.028	-.016	.031	.051	-.067	.021	.020	-.048	.040	-.013	.000	.009	.004	-.009	.012
11519	.052	.037	-.022	-.022	.014	-.045	-.011	.004	.005	.022	-.038	.052	.075	-.055	.017	.039	-.036	-.008	-.017	-.033	.009	-.068	.043
11520	.014	.019	.025	.001	-.021	.008	.077	-.031	.074	.170	.052	.021	-.025	.033	-.056	-.014	.040	.014	.007	-.001	.006	.043	.011
11521	-.052	.005	.006	-.017	.042	.043	.000	.065	.006	-.017	.048	-.012	.033	.012	.000	-.031	.012	.003	-.012	.000	-.042	.066	.012
11522	.045	.055	.056	.071	-.013	-.027	.011	-.044	.000	.036	.048	-.002	-.009	.024	.022	.008	.013	-.013	-.010	-.012	.093	-.032	.020
11523	-.114	-.018	.010	.035	-.083	.030	.002	-.021	-.029	-.013	-.010	-.046	-.006	-.011	-.007	.045	.010	-.028	.017	.040	-.058	.004	.010
11524	.001	.006	.030	.057	-.032	-.083	.033	.013	.013	.009	.015	-.011	.074	-.028	.000	.053	-.033	.052	-.027	-.029	-.053	.027	-.034
11525	-.011	.017	.008	-.040	.020	-.063	.021	.011	.011	.011	.011	.011	.011	.011	.011	.011	.011	.011	.011	.011	.011	.011	.011
11526	.056	.025	.044	-.002	.043	-.008	.004	-.019	.030	.002	.019	-.017	-.025	.004	-.006	.016	.007	-.024	.042	-.021	-.036	.054	
11527	-.035	-.008	-.004	-.019	.051	-.035	.012	.043	.031	-.041	.046	.028	.092	-.047	.012	-.001	.004	.046	.031	.002	.025	-.028	-.043
11602	-.086	-.049	-.139	.109	.071	-.034	.011	.069	.049	-.022	.017	-.010	.018	.046	-.023	.017	-.077	.021	-.039	.026	-.045	.018	.040
11603	.053	.003	.006	-.067	.026	.071	-.018	-.035	.006	-.033	.050	-.042	.038	-.011	-.028	.030	.012	.028	.030	.021	-.048	.019	.018
11604	.051	-.011	-.009	.042	.013	.002	-.005	.021	.015	-.066	.029	.051	.046	-.009	.026	-.016	.046	-.031	-.174	.030	-.067	-.047	

	i3207	i3208	i3209	i3210	i3211	i3212	i3213	i3214	i3215	Alter	Berufserf.
1101	-001	-060	-024	-049	-046	-017	-031	057	-009	027	-029
1102	-051	-006	-011	-013	-063	-037	-010	015	007	-002	-039
1103	-036	-081	099	-001	-011	-004	-111	-009	-104	081	-037
1104	053	-024	-013	030	032	-004	-013	013	017	-058	001
1105	-013	086	-009	-038	042	048	-087	011	022	007	008
1106	025	003	-017	036	-010	047	-036	-048	006	-041	060
1107	034	-022	009	045	-023	032	004	-035	-032	021	012
1108	-012	-060	-012	016	014	-059	-008	012	023	-001	031
1109	070	005	007	-002	-007	038	-035	007	-083	-013	-027
1110	-088	000	-002	-023	007	024	-030	071	017	043	048
1111	021	015	003	056	-027	-012	074	-035	006	027	-031
1201	-021	046	-021	-015	-016	-072	052	027	019	010	-008
1202	004	017	-045	007	-022	040	037	012	-033	020	-011
1203	-089	000	-002	-023	007	024	-030	071	017	043	048
1208	-017	-020	001	-026	-016	173	-008	-034	-094	013	-041
1209	-004	026	-077	-041	052	-021	045	-003	062	021	015
1210	043	-029	042	-023	-008	-096	018	010	019	-065	024
1301	-036	-039	-003	021	029	074	016	-076	-081	048	-047
1302	-038	071	-045	000	-004	-063	042	031	086	-037	028
1303	035	050	-050	039	-023	-050	-015	-050	-008	-002	002
1304	017	042	-021	-061	-057	005	076	-056	001	-002	002
1305	-022	-072	037	004	025	-006	-077	022	022	-019	001
1306	072	-012	020	004	016	020	-029	-018	-003	032	076
1307	-005	021	-067	040	-003	052	020	-005	-085	023	-006
1308	010	-010	067	-037	029	-056	090	012	012	-060	020
1309	040	-010	067	-037	029	-056	090	012	012	-060	020
1401	040	-014	-029	045	-059	-044	044	042	-054	047	-031
1402	008	-044	027	-035	-008	029	-037	002	053	-066	044
1403	-063	034	042	-072	034	017	-017	-029	-002	031	-008
1404	-019	-011	000	-012	081	-027	040	056	-036	011	000
1405	-017	013	000	-006	-009	-023	002	029	006	-023	-004
1406	008	039	005	016	-034	-018	059	-019	-028	002	018
1407	-009	-006	-020	057	004	-031	-035	-036	039	108	-034
1408	-032	069	-003	004	065	006	022	006	-047	005	-073
1409	010	-016	-035	005	034	008	-052	048	-015	-016	-006
1410	-024	-012	004	-030	068	015	020	-021	001	-052	042
1508	023	046	036	-002	-036	029	-033	-031	-020	-051	-014
1509	-042	069	-048	-033	027	026	-028	014	032	066	044
1510	-020	-042	005	011	011	-016	001	-037	-008	086	-020
1511	-087	-024	060	011	-020	023	037	024	-028	-049	032
1512	049	-064	-005	008	030	-053	-019	065	000	046	-044
1513	005	044	006	015	012	006	001	-062	008	005	-073
1514	014	003	000	-001	044	021	032	-026	073	-012	023
1515	042	066	-044	-020	-029	008	020	039	-036	-005	067
1516	-035	-065	016	010	035	-008	-033	-044	-008	-022	056
1517	-011	-011	000	004	061	017	040	-050	-046	062	-080
1518	-087	-019	028	-029	-005	002	-052	016	031	-011	004
1519	-016	106	-033	-047	017	-015	058	084	-028	-026	024
1520	-030	010	-054	001	013	012	-028	012	-050	-006	-006
1521	-002	004	007	061	014	004	008	044	008	-029	008
1522	006	-003	-009	030	-062	-056	-012	057	-032	020	024
1523	056	-059	025	019	-064	036	-039	023	064	-056	049
1524	032	024	-004	-003	-036	059	027	-021	-054	032	000
1525	069	035	019	000	031	012	034	012	036	036	045
1526	031	017	-019	083	-032	-006	-029	-041	015	-003	-042
1527	-004	009	002	-020	019	008	-009	039	-037	043	-040
1602	026	-046	030	049	-046	-029	-034	015	112	-073	061
1603	-013	-023	-013	046	-019	001	027	-011	-012	015	-229
1604	-068	036	-003	012	074	-036	034	030	096	-192	066
1605	007	086	-011	-004	-032	027	037	010	-055	121	-096
1606	009	044	016	-021	013	030	-066	-004	-051	-002	-017
1607	-002	002	018	007	061	022	033	-060	017	048	032
1608	010	-027	001	064	-029	-031	036	025	-024	-003	-009
1609	-047	002	-032	-031	-008	-005	-063	062	033	-043	005
2101	015	-008	-016	-014	-001	065	-039	017	009	046	-003
2102	015	004	006	011	036	092	030	-043	037	080	006
2103	021	070	006	006	-070	-020	014	031	-003	005	001
2104	-068	010	008	011	019	-014	-004	049	-021	-054	048
2105	011	-055	039	-008	-022	060	-026	-012	009	-025	-008
2106	-019	-013	018	-014	012	024	013	-033	017	-008	017
2107	026	007	-019	015	-005	-059	013	002	020	014	-016
2108	012	-043	028	-002	-005	047	025	013	-032	053	-068
2201	-070	024	-029	-015	-006	076	-014	-028	-048	-034	027
2204	047	047	007	038	017	002	032	008	011	048	054
2203	005	-039	016	-031	035	-051	-025	000	061	000	-002
2204	045	007	-027	031	-057	-006	046	-017	-007	-024	072
2205	025	008	081	002	-003	-045	-026	-006	037	010	003
2303	050	034	-009	003	004	039	009	033	071	007	017
2303	-015	-012	-009	-068	085	059	-021	-031	-028	034	-007
2304	-022	-008	013	025	-083	035	-009	-025	020	-050	057
2305	067	017	-046	006	013	-024	061	036	-008	026	005
2306	059	029	018	036	011	025	057	017	141	041	036
2307	-061	022	-016	026	022	-001	-034	052	-002	041	-016
2308	-010	018	-024	-053	076	010	-028	016	-106	-030	-025
2309	069	007	-014	-043	-054	010	-047	-019	-037	049	033
2310	016	016	047	036	034	034	034	034	034	034	034
2311	089	-023	030	-021	105	-016	-007	018	-011	034	017
2312	006	-017	005	-003	071	065	-078	-020	024	013	000
2313	-021	013	052	022	-044	041	-068	-034	-049	014	044
2403	-023	089	-013	042	041	016	010	047	017	-035	045
2402	-015	003	013	001	-006	-036	039	-008	-036	006	-025
2403	004	-002	032	025	031	036	-006	068	-074	-017	038
2404	007	-055	-035	-010	022	027	007	-045	013	-008	-006
2405	-019	-002	-011	-043	-057	021	-006	078	017	042	042
2406	031	-059	036	-004	-003	-041	019	-057	-001	-004	-006
2501	014	-043	058	-027	025	-001	-008	018	029	041	-044
2502	-042	-013	007	050	030	-022	-004	042	013	-012	027
2503	026	026	007	-012	016	062	002	-089	002	006	006
2504	027	-003	069	035	-023	-025	027	-009	-013	104	-049
2505	-035	042	-039	034	-010	-024	-012	083	006	-069	030
2506	045	038	-055	-075	001	034	-031	-013	-016	-016	-014
2601	004	041	017	002	-063	060	006	-099	009	-081	031
2609	034	064	-015	002	-038	-024	-068	003	001	024	047
2610	-037	043	-055	-002	-018	-015	-023	-052	026	-028	-016
2611	023	030	037	006	023	006	023	024	004	004	-011
2612	-071	093	-012	009	-038	010	010	-025	-039	-017	015
2616	-019	025	005	003	-058	-034	-008	-020	-010	-011	014
2701	001	-001	000	034	-053	025	017	042	-045	-006	005
2702	-008	027	-020	003	050	011	006	009	-013	034	066
2703	-003	-035	009	-011	-034	-001	013	-029	017	-024	025
2704	-058	-028	-007	010	063	-022	-026	-006	043	048	-027
2705	133	-095	006	-002	-043	-003	056	-030	040	-008	-029
2706	014	009	034	-020	041	043	003	061	062	035	046
2707	030	048	-009	017	-037	-003	-014	-026	007	-021	038
2708	-111	002	-023	072	007	-022	-004	000	-038	032	015
3101	-006	-018	-083	-001	021	017	-031	-002	046	-069	-012
3102	019	109	084	010	043	000	009	-021	-020	022	045
3103	024	-068	038	-078	-035	-009	-064	072	076	010	003
3104	010	-056	002	064	047	065	-020	-062	-056	049	018
3105	-025	032	-003	-059	052	017	002	008	-102		

## Anhang I2: Korrelation der Items der Hauptuntersuchung mit dem Alter (149 Items, N=975)

Item	Beschreibung	r
i1.1.01	Die Seminar-/Übungsräume ermöglichten ein angenehmes Arbeiten ohne äußere Störeinflüsse.	,043
i1.1.02	Die technische Ausstattung der Räume war gut.	,034
i1.1.03	Die Raumgröße und Anzahl der Räume waren angemessen.	-,015
i1.1.04	Die Beheizung/Klimatisierung der Räume war gut.	,081
i1.1.05	Die Beleuchtung der Räume war gut.	,014
i1.1.06	Die Stühle und Tische in den Räumen ermöglichten ein angenehmes Arbeiten.	,014
i1.1.07	Die Verpflegung war gut.	-,013
i1.1.08	Es waren genügend Visualisierungsmaterialien (z.B. Flip-Charts, Metaplan-Wände, Figuren, Symbole) vorhanden.	-,033
i1.1.09	Die Unterlagen/Dokumentation, Handouts, Infotexte, Fotoprotokolle waren gut.	,016
i1.1.10	Bücher und Artikel konnten (z.B. in einer Bücherecke) während der Coaching-Weiterbildung eingesehen werden.	-,065
i1.1.11	Es war ein Austausch per E-Mail mit den DozentInnen/ReferentInnen möglich.	-,003
i1.2.01	Die Teilnahmebedingungen und die Kosten der Weiterbildung sind für mich klar und nachvollziehbar (keine undurchsichtige Preisgestaltung).	,043
i1.2.02	Alle Termine fanden wie vereinbart statt.	-,009
i1.2.03	Ich habe/kann ein Zertifikat erhalten, welches von einer relevanten Professionsgemeinschaft (z.B. Berufsverband) anerkannt wird.	,026
i1.2.08n	Wie teuer ist die Coaching-Weiterbildung (Nettopreis ohne Umsatzsteuer; ohne Fahrt- und Übernachtungskosten)?	,069
i1.2.09n	Welchen Stundenumfang hat die Coaching-Weiterbildung (echte Zeitstunden / Präsenzstunden / ohne Eigenarbeit)?	,041
i1.2.10n	Über welchen Zeitraum erstreckte sich die Coaching-Weiterbildung von Anfang bis Ende?	,082
i1.3.01	Image des Coaching-Weiterbildungsanbieters: Kompetent	,026
i1.3.02	Image des Coaching-Weiterbildungsanbieters: Praxisorientiert	,053
i1.3.03	Image des Coaching-Weiterbildungsanbieters: Seriös und vertrauenswürdig	,069
i1.3.04	Image des Coaching-Weiterbildungsanbieters: Erfahren	,044
i1.3.05	Image des Coaching-Weiterbildungsanbieters: Fair	,064
i1.3.06	Image des Coaching-Weiterbildungsanbieters: Sympathisch	,032
i1.3.07	Image des Coaching-Weiterbildungsanbieters: Innovativ	,061
i1.3.08	Image des Coaching-Weiterbildungsanbieters: Flexibel	,057
i1.3.09	Image des Coaching-Weiterbildungsanbieters: Umfangreich im Angebot	,085
i1.4.01	Positiv wahrgenommene Marketing-Aktivität: Informations-/Werbebrochüren	,012
i1.4.02	Positiv wahrgenommene Marketing-Aktivität: Wiedererkennbares Logo	,043
i1.4.03	Positiv wahrgenommene Marketing-Aktivität: Eigener Internet-Auftritt	-,014
i1.4.04	Positiv wahrgenommene Marketing-Aktivität: Eigener Newsletter	,086
i1.4.05	Positiv wahrgenommene Marketing-Aktivität: Öffentliche Vorträge und Informationsveranstaltungen	,055
i1.4.06	Positiv wahrgenommene Marketing-Aktivität: Kooperationen mit anderen Weiterbildungseinrichtungen	,045
i1.4.07	Positiv wahrgenommene Marketing-Aktivität: Empfehlungen durch ehemalige/aktuelle TeilnehmerInnen	-,067
i1.4.08	Positiv wahrgenommene Marketing-Aktivität: Empfehlungen durch KollegInnen des Anbieters	,036
i1.4.09	Positiv wahrgenommene Marketing-Aktivität: Hinweise auf Möglichkeit zum Zertifikatserwerb	,058
i1.4.10	Positiv wahrgenommene Marketing-Aktivität: Publikationen des Weiterbildungsanbieters bzw. seiner DozentInnen/ReferentInnen in Fachzeitschriften.	,124
i1.5.08	Die DozentInnen / ReferentInnen haben bereits zahlreiche Coaching-Weiterbildungen geleitet.	,039
i1.5.09	Die DozentInnen / ReferentInnen verfügen über umfassende Branchenkenntnisse.	-,031
i1.5.10	Die DozentInnen / ReferentInnen sind einseitig auf eine methodische Schule festgelegt. (umgepolt)	-,041
i1.5.11	Die DozentInnen / ReferentInnen setzen esoterische Praktiken ein. (umgepolt)	,036
i1.5.12	Die DozentInnen / ReferentInnen verfügen über praktische Erfahrung in der Arbeit als Coach.	-,056
i1.5.13	Die DozentInnen / ReferentInnen sind vertrauenswürdig und authentisch.	,072
i1.5.14	Die DozentInnen / ReferentInnen verfügen über Lebenserfahrung und persönliche Reife.	,059
i1.5.15	Die DozentInnen / ReferentInnen verfügen über psychologisches Wissen.	,009
i1.5.16	Die DozentInnen / ReferentInnen verfügen über pädagogisches und didaktisches Können.	,010
i1.5.17	Die DozentInnen / ReferentInnen verfügen über Beobachtungsgabe.	,004
i1.5.18	Die DozentInnen / ReferentInnen verfügen über diagnostische Kompetenzen bzgl. Menschen und Organisationen.	,037
i1.5.19	Die DozentInnen / ReferentInnen verfügen über Kommunikationsfähigkeiten.	,033
i1.5.20	Die DozentInnen / ReferentInnen verfügen über Konfliktbewältigungsfähigkeiten.	,021
i1.5.21	Die DozentInnen / ReferentInnen verfügen über Beziehungsgestaltungskompetenzen.	,048
i1.5.22	Die DozentInnen / ReferentInnen verfügen über Selbstreflexion.	,012
i1.5.23	Die DozentInnen / ReferentInnen verfügen über kognitive Fähigkeiten.	,031
i1.5.24	Die DozentInnen / ReferentInnen verfügen über Moderations- und Präsentationsfähigkeiten.	-,004
i1.5.25	Die DozentInnen / ReferentInnen sind rhetorisch gewandt.	,012
i1.5.26	Die DozentInnen / ReferentInnen waren in der Weiterbildung stets gut vorbereitet.	,023
i1.5.27	Die DozentInnen / ReferentInnen sind in ihrer Vorgehensweise während der Weiterbildung flexibel.	,003
i1.6.02	Ich absolvierte die Weiterbildung freiwillig.	,044
i1.6.03	Ich hatte zu Beginn der Weiterbildung bereits umfassende Berufs-/Organisationserfahrung.	,324
i1.6.04	Ich hatte zu Beginn der Weiterbildung bereits umfassende Beratungskompetenz und -erfahrung.	,320
i1.6.05	Ich war zur Mitarbeit bereit.	-,013
i1.6.06	Ich gehöre einer Sekte an. (umgepolt)	,035
i1.6.07	Ich bin weitgehend frei von psychischen Beeinträchtigungen.	-,044
i1.6.08	Meine Selbstregulationsfähigkeit ist funktionstüchtig.	,019

i1.6.09	Ich war motiviert, neue Methoden kennenzulernen und anzuwenden.	,053
i2.1.01	Vor oder zu Beginn der Weiterbildung wurden mit mir die Rahmenbedingungen geklärt bzgl. der Dauer der gesamten Weiterbildung.	,004
i2.1.02	Vor oder zu Beginn der Weiterbildung wurden mit mir die Rahmenbedingungen geklärt bzgl. der Preise/Kosten.	,023
i2.1.03	Vor oder zu Beginn der Weiterbildung wurden mit mir die Rahmenbedingungen geklärt bzgl. der Nebenkosten (z.B. für Zertifikate, Einzel-Coachings, Supervision...).	,032
i2.1.04	Vor oder zu Beginn der Weiterbildung wurden mit mir die Rahmenbedingungen geklärt bzgl. der Kosten für Unterkunft und Verpflegung.	,042
i2.1.05	Vor oder zu Beginn der Weiterbildung wurden mit mir die Rahmenbedingungen geklärt bzgl. der Regelungen bei Abbruch durch den Veranstalter oder Absage durch mich.	,076
i2.1.06	Vor oder zu Beginn der Weiterbildung wurden mit mir die Rahmenbedingungen geklärt bzgl. der der Lerninhalte.	,034
i2.1.07	Vor oder zu Beginn der Weiterbildung wurden mit mir die Rahmenbedingungen geklärt bzgl. der der eingesetzten Methoden.	,056
i2.1.08	Vor oder zu Beginn der Weiterbildung wurden mit mir die Rahmenbedingungen geklärt bzgl. der Arbeitsweise und Didaktik.	,056
i2.2.01	Vor oder zu Beginn der Weiterbildung machten sich die DozentInnen/ReferentInnen ein genaues Bild von mir (z.B. durch Fragebögen, Interviews, Tests)?	,088
i2.2.02	Vor oder zu Beginn der Weiterbildung wurde geklärt, welche Erwartungen ich an die Weiterbildung stelle.	,038
i2.2.03	Vor oder zu Beginn der Weiterbildung wurde geklärt, welche Erwartungen an mich gestellt werden.	,070
i2.2.04	Vor oder zu Beginn der Weiterbildung wurde geklärt, welche Ziele durch die Weiterbildung erreichbar sind.	,035
i2.2.05	Vor oder zu Beginn der Weiterbildung konnte ich mich über die Qualifikation der DozentInnen/ReferentInnen informieren.	-,003
i2.3.02	Ich erhielt während der Weiterbildung bei Fragen zum Vorgehen klare und nachvollziehbare Antworten.	,017
i2.3.03	Ich durfte in der Weiterbildung Fehler begehen.	-,024
i2.3.04	Ich war in der Weiterbildung stets lern- und veränderungsbereit.	,033
i2.3.05	Ich konnte in der Weiterbildung Schwächen eingestehen.	,002
i2.3.06	Ich konnte in der Weiterbildung erlebnisorientiert arbeiten und Emotionen zulassen.	,048
i2.3.07	Ich konnte in der Weiterbildung zielorientiert arbeiten.	,027
i2.3.08	Ich fühlte mich in der Weiterbildung wohl.	,047
i2.3.09	Die Arbeitsfähigkeit in den Gruppen war hoch.	,027
i2.3.10	Ich konnte die Inhalte und Methoden der Weiterbildung mitbestimmen.	-,050
i2.3.11	Ich konnte eigene Anliegen und Erfahrungen in die Weiterbildung einbringen und hatte die Möglichkeit, daran zu arbeiten.	-,055
i2.3.12	Es wurden konkrete Coaching-Sitzungen geübt.	-,005
i2.3.13	Das Ende der Weiterbildung war gut vorbereitet.	,024
i2.4.01	Das Verhältnis der DozentInnen / ReferentInnen zu den TeilnehmerInnen war geprägt durch konstruktive Zusammenarbeit.	,048
i2.4.02	Das Verhältnis der DozentInnen / ReferentInnen zu den TeilnehmerInnen war geprägt durch Vertrauen und Akzeptanz.	,051
i2.4.03	Das Verhältnis der DozentInnen / ReferentInnen zu den TeilnehmerInnen war geprägt durch Offenheit und Ehrlichkeit.	,048
i2.4.04	Das Verhältnis der DozentInnen / ReferentInnen zu den TeilnehmerInnen war geprägt durch Sympathie und persönliche Passung.	,053
i2.4.05	Das Verhältnis der DozentInnen / ReferentInnen zu den TeilnehmerInnen war geprägt durch Gleichwertigkeit.	,037
i2.4.06	Das Verhältnis der DozentInnen / ReferentInnen zu den TeilnehmerInnen war geprägt durch Wertschätzung.	,045
i2.5.01	Das Verhältnis der TeilnehmerInnen untereinander war geprägt durch konstruktive Zusammenarbeit.	,018
i2.5.02	Das Verhältnis der TeilnehmerInnen untereinander war geprägt durch Vertrauen und Akzeptanz.	,014
i2.5.03	Das Verhältnis der TeilnehmerInnen untereinander war geprägt durch Offenheit und Ehrlichkeit.	-,005
i2.5.04	Das Verhältnis der TeilnehmerInnen untereinander war geprägt durch Sympathie und persönliche Passung.	-,020
i2.5.05	Das Verhältnis der TeilnehmerInnen untereinander war geprägt durch Gleichwertigkeit	,045
i2.5.06	Das Verhältnis der TeilnehmerInnen untereinander war geprägt durch Wertschätzung	,011
i2.6.07	Die vorgestellten Methoden waren transparent und erklärbar.	,060
i2.6.08	Die Methoden passten zu den TeilnehmerInnen.	,076
i2.6.09	Den TeilnehmerInnen wurde eine angemessene Haltung für den Einsatz von Methoden vermittelt.	,003
i2.6.10	Die Weiterbildung war abwechslungsreich gestaltet.	,041
i2.6.11	Eine weiterbildungsbegleitende Supervision der TeilnehmerInnen wurde angeboten.	,118
i2.6.12	Es wurde während und am Ende der Weiterbildung ein Fazit gezogen.	,063
i2.6.16n	Wie viel Prozent Übungs-/Praxisanteil hatte die Coaching-Weiterbildung insgesamt?	-,009
i2.7.01	Meine Coachings wurden während oder nach der Weiterbildung supervidiert.	,098
i2.7.02	Ich musste begleitend zur Weiterbildung eigene Coaching-Fälle durchführen.	,075
i2.7.03	Ich musste meine Coaching-Fälle schriftlich dokumentieren.	,064
i2.7.04	Ich musste während der Weiterbildung Coaching-Situationen üben.	,007
i2.7.05	In Übungsgruppen fand ein gemeinsames Arbeiten und Erfahrungsaustausch statt.	,048
i2.7.06	Zwischen den Abschnitten der Weiterbildung musste ich „Hausaufgaben“ erledigen.	,129
i2.7.07	Ich musste Coaching-Demonstrationen durchführen.	,059
i2.7.08	Ich musste eine Abschluss-Arbeit erstellen.	,026
i3.1.01	Erfolgreiche Vermittlung der Methode: Gestaltung von Coach-Klient-Beziehungen	,081
i3.1.02	Erfolgreiche Vermittlung der Methode: Reflexion anregen	,033
i3.1.03	Erfolgreiche Vermittlung der Methode: Aktives Zuhören	,037
i3.1.04	Erfolgreiche Vermittlung der Methode: Fragetechniken	-,026
i3.1.05	Erfolgreiche Vermittlung der Methode: Feedback geben	,061

i3.1.06	Erfolgreiche Vermittlung der Methode: Analysieren des Klientenumfeldes	,081
i3.1.07	Erfolgreiche Vermittlung der Methode: Bedeutungen klären	,033
i3.1.08	Erfolgreiche Vermittlung der Methode: Unterstützung geben/Entlastungen schaffen	,083
i3.1.09	Erfolgreiche Vermittlung der Methode: Konfliktlösung	,079
i3.1.10	Erfolgreiche Vermittlung der Methode: Reframing	,056
i3.1.11	Erfolgreiche Vermittlung der Methode: Unterstützung geben bei Entscheidungsfindungen	-,024
i3.1.12	Erfolgreiche Vermittlung der Methode: Visualisieren von komplexen Zusammenhängen (z.B. Aufstellungen mit Figuren/Symbolen)	-,015
i3.1.13	Erfolgreiche Vermittlung der Methode: Trainieren/Simulieren (z.B. mit Hilfe von Rollenspielen)	,074
i3.1.14	Erfolgreiche Vermittlung der Methode: Arbeitsvorschläge machen	,119
i3.1.15	Erfolgreiche Vermittlung der Methode: Konfrontativ arbeiten	,107
i3.1.16	Erfolgreiche Vermittlung der Methode: Ziele setzen	,031
i3.2.01	Am Ende der Weiterbildung ist mir der Transfer des erlernten Wissens in die praktische Arbeit möglich.	,065
i3.2.02	Am Ende der Weiterbildung kann ich eigenständig komplexe Coachings durchführen und als Coach arbeiten.	,075
i3.2.03	Am Ende der Weiterbildung bin ich in ein Netzwerk eingebunden.	,021
i3.2.04	Am Ende der Weiterbildung weiß ich, mit welchen Klienten und Methoden ich erfolgreich arbeiten kann.	,121
i3.2.05	Am Ende der Weiterbildung hat sich mein Handlungsrepertoire erweitert und flexibilisiert.	,012
i3.2.06	Am Ende der Weiterbildung hat sich meine Problemlösekompetenz deutlich gesteigert.	,047
i3.2.07	Am Ende der Weiterbildung habe ich ein eigenes Coaching-Konzept entwickelt, das mein Verständnis von Theorie, Methoden und Techniken ausdrückt.	,126
i3.2.08	Am Ende der Weiterbildung ist meine Selbstreflexionsfähigkeit ausgeprägter also vor der Weiterbildung	,073
i3.2.09	Am Ende der Weiterbildung handele und denke ich bewusster.	,061
i3.2.10	Am Ende der Weiterbildung bin ich mir beruflich und privat neuer Aspekte über mich und meiner Situation bewusst geworden (z.B. mein weiterer Entwicklungs- und Lernbedarf).	-,004
i3.2.11	Am Ende der Weiterbildung fühle ich mich für ein gesundes Berufsleben und Berufsentwicklungen kompetent und bereit (Vorbeugen von Burnout..).	,103
i3.2.12	Am Ende der Weiterbildung schätze ich die Kosten als angemessen und lohnend ein.	,040
i3.2.13	Am Ende der Weiterbildung schätze ich den zeitlichen Aufwand als angemessen und lohnend ein.	-,005
i3.2.14	Am Ende der Weiterbildung kann und werde ich die Coaching-Weiterbildung an Dritte weiterempfehlen.	,007
i3.2.15	Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit der Coaching-Weiterbildung? (0%=überhaupt nicht zufrieden; 100%= vollkommen zufrieden)	,028
Alter		1,000
Berufserfahrung		,731



**Anhang J: Anfängliche und extrahierte Kommunalitäten der Items aufsteigend sortiert nach extrahierter Kommunalität (141 Items, N=975)**

Beschreibung (gekürzt)	Item	Anfänglich	Extraktion
Die DozentInnen / ReferentInnen setzen esoterische Praktiken ein. (umgepolt)	1.5.11	,226	,102
Meine Selbstregulationsfähigkeit ist funktionstüchtig.	1.6.08	,256	,189
Wie viel Prozent Übungs-/Praxisanteil hatte die Coaching-Weiterbildung insgesamt?	2.6.16n	,313	,257
Ich habe/kann ein Zertifikat von einer relevanten Professionsgemeinschaft erhalten.	1.2.03	,293	,268
Positiv wahrgenommene Marketing-Aktivität: Eigener Newsletter	1.4.04	,340	,280
Stundenumfang der Coaching-Weiterbildung (Zeitstunden / Präsenzstunden / ohne Eigenarbeit).	1.2.09	,333	,300
Die Verpflegung war gut.	1.1.07	,342	,311
Alle Termine fanden wie vereinbart statt.	1.2.02	,395	,325
Ich war motiviert, neue Methoden kennenzulernen und anzuwenden.	1.6.09	,335	,332
Ich war zur Mitarbeit bereit.	1.6.05	,357	,341
Ich absolvierte die Weiterbildung freiwillig.	1.6.02	,376	,351
Ich konnte die Inhalte und Methoden der Weiterbildung mitbestimmen.	2.3.10	,414	,351
Die DozentInnen / ReferentInnen sind einseitig auf eine methodische Schule festgelegt. (umgepolt)	1.5.10	,333	,363
Positiv wahrgenommene Marketing-Aktivität: Publikationen in Fachzeitschriften.	1.4.10	,400	,367
Am Ende der Weiterbildung bin ich in ein Netzwerk eingebunden.	3.2.03	,422	,370
Es war ein Austausch per E-Mail mit den DozentInnen/ReferentInnen möglich.	1.1.11	,418	,374
Positiv wahrgenommene Marketing-Aktivität: Empfehlungen	1.4.07	,386	,380
Erfolgreiche Vermittlung der Methode: Reframing	3.1.10	,422	,384
Positiv wahrgenommene Marketing-Aktivität: Hinweise auf Möglichkeit zum Zertifikatswerb	1.4.09	,420	,387
Es wurden die Rahmenbedingungen geklärt bei Abbruch durch Veranstalter / Absage durch mich.	2.1.05	,444	,401
Bücher und Artikel konnten während der Coaching-Weiterbildung eingesehen werden.	1.1.10	,411	,404
In Übungsgruppen fand ein gemeinsames Arbeiten und Erfahrungsaustausch statt.	2.7.05	,471	,413
Ich musste eine Abschluss-Arbeit erstellen.	2.7.08	,459	,415
Positiv wahrgenommene Marketing-Aktivität: Öffentliche Vorträge und Informationsveranstaltungen	1.4.05	,427	,419
Positiv wahrgenommene Marketing-Aktivität: Empfehlungen durch KollegInnen des Anbieters	1.4.08	,402	,425
Positiv wahrgenommene Marketing-Aktivität: Kooperationen mit anderen Weiterbildungseinrichtungen.	1.4.06	,423	,429
Ich konnte mich vorab über die Qualifikation der DozentInnen/ReferentInnen informieren.	2.2.05	,477	,433
Es wurde während und am Ende der Weiterbildung ein Fazit gezogen.	2.6.12	,507	,446
Positiv wahrgenommene Marketing-Aktivität: Informations-/Werbefroschüren	1.4.01	,447	,447
Ich durfte in der Weiterbildung Fehler begehen.	2.3.03	,489	,448
Erfolgreiche Vermittlung der Methode: Visualisieren von komplexen Zusammenhängen	3.1.12	,498	,449
Es wurden die Rahmenbedingungen geklärt bzgl. der Kosten für Unterkunft und Verpflegung.	2.1.04	,434	,454
Ich musste Coaching-Demonstrationen durchführen.	2.7.07	,480	,455
Zwischen den Abschnitten der Weiterbildung musste ich „Hausaufgaben“ erledigen.	2.7.06	,483	,456
Das Ende der Weiterbildung war gut vorbereitet.	2.3.13	,547	,457
Ich musste während der Weiterbildung Coaching-Situationen üben.	2.7.04	,517	,472
Positiv wahrgenommene Marketing-Aktivität: Eigener Internet-Auftritt	1.4.03	,426	,473
Erfolgreiche Vermittlung der Methode: Konfrontativ arbeiten	3.1.15	,511	,482
Am Ende der Weiterbildung habe ich ein eigenes Coaching-Konzept entwickelt.	3.2.07	,486	,482
Die DozentInnen / ReferentInnen verfügen über psychologisches Wissen.	1.5.15	,504	,483
Es wurden die Rahmenbedingungen geklärt bzgl. der Nebenkosten (z.B. für Zertifikate).	2.1.03	,494	,483
Die DozentInnen / ReferentInnen haben bereits zahlreiche Coaching-Weiterbildungen geleitet.	1.5.08	,487	,489
Eine weiterbildungsbegleitende Supervision der TeilnehmerInnen wurde angeboten.	2.6.11	,490	,492
Erfolgreiche Vermittlung der Methode: Unterstützung geben bei Entscheidungsfindungen	3.1.11	,503	,492
Die Teilnahmebedingungen und die Kosten der Weiterbildung sind für mich klar und nachvollziehbar.	1.2.01	,512	,493
Erfolgreiche Vermittlung der Methode: Konfliktlösung	3.1.09	,539	,496
Erfolgreiche Vermittlung der Methode: Unterstützung geben/Entlastungen schaffen	3.1.08	,534	,498
Erfolgreiche Vermittlung der Methode: Trainieren/Simulieren (z.B. mit Hilfe von Rollenspielen)	3.1.13	,505	,499
Es wurden konkrete Coaching-Sitzungen geübt.	2.3.12	,552	,507
Erfolgreiche Vermittlung der Methode: Ziele setzen	3.1.16	,521	,511
Die Methoden passten zu den TeilnehmerInnen.	2.6.08	,544	,517
Am Ende der Weiterbildung fühle ich mich für ein gesundes Berufsleben u. Berufsentwickl. bereit	3.2.11	,552	,517
Die DozentInnen / ReferentInnen sind rhetorisch gewandt.	1.5.25	,562	,519
Die Stühle und Tische in den Räumen ermöglichten ein angenehmes Arbeiten.	1.1.06	,523	,524
Die DozentInnen / ReferentInnen verfügen über praktische Erfahrung in der Arbeit als Coach.	1.5.12	,561	,524
Ich war in der Weiterbildung stets lern- und veränderungsbereit.	2.3.04	,488	,527
Erfolgreiche Vermittlung der Methode: Analysieren des Klientenumfeldes	3.1.06	,541	,540
Die DozentInnen/ReferentInnen machten sich ein genaues Bild von mir (z.B. durch Fragebögen)	2.2.01	,549	,542
Ich konnte eigene Anliegen und Erfahrungen einbringen und hatte die Möglichkeit, daran zu arbeiten.	2.3.11	,572	,549
Die Arbeitsfähigkeit in den Gruppen war hoch.	2.3.09	,609	,554
Es waren genügend Visualisierungsmaterialien (z.B. Flip-Charts) vorhanden.	1.1.08	,576	,556
Die Beheizung/Klimatisierung der Räume war gut.	1.1.04	,575	,559
Erfolgreiche Vermittlung der Methode: Fragetechniken	3.1.04	,572	,559
Die Seminar-/Übungsräume ermöglichten ein angenehmes Arbeiten ohne äußere Störeinflüsse.	1.1.01	,554	,560
Die DozentInnen / ReferentInnen waren in der Weiterbildung stets gut vorbereitet.	1.5.26	,614	,561
Die DozentInnen / ReferentInnen verfügen über kognitive Fähigkeiten.	1.5.23	,597	,562
Die technische Ausstattung der Räume war gut.	1.1.02	,590	,564
Die Unterlagen/Dokumentation, Handouts, Infotexte, Fotoprotokolle waren gut.	1.1.09	,553	,569
Meine Coachings wurden während oder nach der Weiterbildung supervidiert.	2.7.01	,542	,576
Die Raumgröße und Anzahl der Räume waren angemessen.	1.1.03	,573	,577
Erfolgreiche Vermittlung der Methode: Bedeutungen klären	3.1.07	,594	,580
Am Ende der Weiterbildung hat sich meine Problemlösekompetenz deutlich gesteigert.	3.2.06	,629	,580
Die Beleuchtung der Räume war gut.	1.1.05	,575	,582
Ich erhielt bei Fragen zum Vorgehen klare und nachvollziehbare Antworten.	2.3.02	,641	,582
Erfolgreiche Vermittlung der Methode: Feedback geben	3.1.05	,587	,583
Es wurde geklärt, welche Ziele durch die Weiterbildung erreichbar sind.	2.2.04	,629	,584
Erfolgreiche Vermittlung der Methode: Gestaltung von Coach-Klient-Beziehungen	3.1.01	,585	,584
Ich konnte in der Weiterbildung Schwächen eingestehen.	2.3.05	,591	,586
Die DozentInnen / ReferentInnen sind in ihrer Vorgehensweise während der Weiterbildung flexibel.	1.5.27	,631	,587
Die DozentInnen / ReferentInnen verfügen über Moderations- und Präsentationsfähigkeiten.	1.5.24	,610	,590
Erfolgreiche Vermittlung der Methode: Reflexion anregen	3.1.02	,615	,595
Positiv wahrgenommene Marketing-Aktivität: Wiedererkennbares Logo	1.4.02	,514	,598
Image des Coaching-Weiterbildungsanbieters: Praxisorientiert	1.3.02	,628	,606
Die DozentInnen / ReferentInnen verfügen über umfassende Branchenkenntnisse.	1.5.09	,576	,609
Erfolgreiche Vermittlung der Methode: Arbeitsvorschläge machen	3.1.14	,568	,610
Die vorgestellten Methoden waren transparent und erklärbar.	2.6.07	,629	,611
Die DozentInnen / ReferentInnen verfügen über diagnostische Kompetenzen.	1.5.18	,642	,615
Den TeilnehmerInnen wurde eine angemessene Haltung für den Einsatz von Methoden vermittelt.	2.6.09	,647	,618
Die Weiterbildung war abwechslungsreich gestaltet.	2.6.10	,641	,622
Ich konnte in der Weiterbildung zielorientiert arbeiten.	2.3.07	,637	,624
Image des Coaching-Weiterbildungsanbieters: Umfangreich im Angebot	1.3.09	,608	,625
Am Ende der Weiterbildung hat sich mein Handlungsrepertoire erweitert und flexibilisiert.	3.2.05	,670	,625
Am Ende der Weiterbildung ist mir der Transfer des Wissens in die praktische Arbeit möglich.	3.2.01	,658	,626

Am Ende der Weiterbildung bin ich mir berufl. u. privat neuer Aspekte über mich bewusst geworden	3.2.10	,607	,630
Am Ende der Weiterbildung kann ich eigenständig Coachings durchführen und als Coach arbeiten.	3.2.02	,620	,634
Ich musste begleitend zur Weiterbildung eigene Coaching-Fälle durchführen.	2.7.02	,635	,640
Am Ende der Weiterbildung weiß ich, mit welchen Klienten und Methoden ich arbeiten kann.	3.2.04	,623	,643
Das Verhältnis der DozentInnen zur Gruppe war geprägt durch Gleichwertigkeit.	2.4.05	,692	,645
Die DozentInnen / ReferentInnen verfügen über Lebenserfahrung und persönliche Reife.	1.5.14	,687	,650
Die DozentInnen / ReferentInnen verfügen über pädagogisches und didaktisches Können.	1.5.16	,663	,654
Ich fühlte mich in der Weiterbildung wohl.	2.3.08	,687	,655
Ich konnte in der Weiterbildung erlebnisorientiert arbeiten und Emotionen zulassen.	2.3.06	,647	,657
Es wurden mit mir die Rahmenbedingungen geklärt bzgl. der Lerninhalte.	2.1.06	,672	,659
Ich musste meine Coaching-Fälle schriftlich dokumentieren.	2.7.03	,609	,660
Image des Coaching-Weiterbildungsanbieters: Sympathisch	1.3.06	,696	,666
Die DozentInnen / ReferentInnen verfügen über Beobachtungsgabe.	1.5.17	,671	,668
Die DozentInnen / ReferentInnen verfügen über Konfliktbewältigungsfähigkeiten.	1.5.20	,709	,670
Die DozentInnen / ReferentInnen verfügen über Selbstreflexion.	1.5.22	,693	,674
Die DozentInnen / ReferentInnen verfügen über Kommunikationsfähigkeiten.	1.5.19	,701	,678
Erfolgreiche Vermittlung der Methode: Aktives Zuhören	3.1.03	,639	,685
Image des Coaching-Weiterbildungsanbieters: Flexibel	1.3.08	,688	,690
Die DozentInnen / ReferentInnen verfügen über Beziehungsgestaltungskompetenzen.	1.5.21	,725	,692
Image des Coaching-Weiterbildungsanbieters: Erfahrung	1.3.04	,689	,694
Die DozentInnen / ReferentInnen sind vertrauenswürdig und authentisch.	1.5.13	,732	,695
Image des Coaching-Weiterbildungsanbieters: Fair	1.3.05	,716	,697
Das Verhältnis der TeilnehmerInnen untereinander war geprägt durch Gleichwertigkeit	2.5.05	,731	,697
Es wurde geklärt, welche Erwartungen ich an die Weiterbildung stelle.	2.2.02	,640	,704
Es wurde geklärt, welche Erwartungen an mich gestellt werden.	2.2.03	,659	,706
Image des Coaching-Weiterbildungsanbieters: Kompetent	1.3.01	,727	,708
Es wurden die Rahmenbedingungen geklärt bzgl. der Dauer der gesamten Weiterbildung.	2.1.01	,700	,713
Am Ende der Weiterbildung schätze ich die Kosten als angemessen und lohnend ein.	3.2.12	,731	,713
Image des Coaching-Weiterbildungsanbieters: Innovativ	1.3.07	,715	,716
Image des Coaching-Weiterbildungsanbieters: Seriös und vertrauenswürdig	1.3.03	,728	,735
Gesamtzufriedenheit insgesamt mit der Coaching-Weiterbildung	3.2.15	,759	,743
Das Verhältnis der TeilnehmerInnen untereinander war geprägt durch konstruktive Zusammenarbeit.	2.5.01	,758	,746
Das Verhältnis der TeilnehmerInnen untereinander war geprägt durch Sympathie u. pers. Passung.	2.5.04	,764	,746
Das Verhältnis der DozentInnen zur Gruppe war geprägt durch Wertschätzung.	2.4.06	,785	,753
Das Verhältnis der DozentInnen zur Gruppe war geprägt durch Sympathie und persönliche Passung.	2.4.04	,773	,758
Am Ende der Weiterbildung ist meine Selbstreflexionsfähigkeit ausgeprägter	3.2.08	,731	,760
Am Ende der Weiterbildung schätze ich den zeitlichen Aufwand als angemessen und lohnend ein.	3.2.13	,748	,760
Das Verhältnis der DozentInnen zur Gruppe war geprägt durch konstruktive Zusammenarbeit.	2.4.01	,799	,765
Das Verhältnis der TeilnehmerInnen untereinander war geprägt durch Wertschätzung	2.5.06	,791	,770
Am Ende der Weiterbildung handele und denke ich bewusster.	3.2.09	,732	,775
Am Ende der Weiterbildung kann und werde ich die Coaching-Weiterbildung weiterempfehlen.	3.2.14	,787	,780
Das Verhältnis der TeilnehmerInnen untereinander war geprägt durch Offenheit und Ehrlichkeit.	2.5.03	,817	,817
Es wurden mit mir die Rahmenbedingungen geklärt bzgl. der Arbeitsweise und Didaktik.	2.1.08	,806	,825
Das Verhältnis der DozentInnen zur Gruppe war geprägt durch Offenheit und Ehrlichkeit.	2.4.03	,830	,828
Es wurden mit mir die Rahmenbedingungen geklärt bzgl. der eingesetzten Methoden.	2.1.07	,807	,835
Das Verhältnis der TeilnehmerInnen untereinander war geprägt durch Vertrauen und Akzeptanz.	2.5.02	,840	,839
Es wurden die Rahmenbedingungen geklärt bzgl. der Preise/Kosten.	2.1.02	,744	,846
Das Verhältnis der DozentInnen zur Gruppe war geprägt durch Vertrauen und Akzeptanz.	2.4.02	,852	,853

Anhang K: Tests auf Normalverteilung der Daten der Reliabilitätsprüfung (75 Items, N=277)

Tests auf Normalverteilung						
	Kolmogorow-Smirnow <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Sig.	Statistik	df	Sig.
i1.1.01	,232	100	,000	,826	100	,000
i1.1.02	,276	100	,000	,838	100	,000
i1.1.03	,259	100	,000	,764	100	,000
i1.1.04	,278	100	,000	,863	100	,000
i1.1.05	,269	100	,000	,864	100	,000
i1.1.06	,273	100	,000	,789	100	,000
i1.1.08	,360	100	,000	,693	100	,000
i1.3.01	,430	100	,000	,618	100	,000
i1.3.02	,401	100	,000	,662	100	,000
i1.3.03	,437	100	,000	,608	100	,000
i1.3.04	,433	100	,000	,613	100	,000
i1.3.05	,282	100	,000	,766	100	,000
i1.3.06	,294	100	,000	,785	100	,000
i1.3.07	,291	100	,000	,827	100	,000
i1.3.08	,266	100	,000	,841	100	,000
i1.5.13	,389	100	,000	,678	100	,000
i1.5.14	,323	100	,000	,736	100	,000
i1.5.15	,334	100	,000	,721	100	,000
i1.5.16	,277	100	,000	,761	100	,000
i1.5.17	,427	100	,000	,580	100	,000
i1.5.18	,306	100	,000	,734	100	,000
i1.5.19	,450	100	,000	,586	100	,000
i1.5.20	,291	100	,000	,792	100	,000
i1.5.21	,276	100	,000	,789	100	,000
i1.5.22	,267	100	,000	,696	100	,000
i1.5.23	,344	100	,000	,701	100	,000
i1.5.24	,270	100	,000	,793	100	,000
i1.5.25	,278	100	,000	,763	100	,000
i1.5.26	,373	100	,000	,684	100	,000
i1.5.27	,298	100	,000	,781	100	,000
i2.1.01	,412	100	,000	,645	100	,000
i2.1.02	,417	100	,000	,603	100	,000
i2.1.03	,283	100	,000	,759	100	,000
i2.1.04	,277	100	,000	,719	100	,000
i2.2.01	,276	100	,000	,808	100	,000
i2.2.02	,332	100	,000	,724	100	,000
i2.2.03	,275	100	,000	,778	100	,000
i2.2.04	,288	100	,000	,810	100	,000
i2.3.02	,318	100	,000	,741	100	,000
i2.3.08	,336	100	,000	,730	100	,000
i2.3.09	,276	100	,000	,746	100	,000
i2.4.01	,376	100	,000	,670	100	,000
i2.4.02	,378	100	,000	,681	100	,000
i2.4.03	,315	100	,000	,760	100	,000
i2.4.04	,271	100	,000	,802	100	,000
i2.4.05	,250	100	,000	,799	100	,000
i2.4.06	,371	100	,000	,701	100	,000
i2.5.01	,284	100	,000	,767	100	,000
i2.5.02	,273	100	,000	,781	100	,000
i2.5.03	,240	100	,000	,817	100	,000
i2.5.04	,213	100	,000	,862	100	,000
i2.5.05	,204	100	,000	,863	100	,000
i2.5.06	,270	100	,000	,801	100	,000
i2.6.07	,305	100	,000	,756	100	,000
i2.6.09	,299	100	,000	,633	100	,000

i2.6.10	,366	100	,000	,712	100	,000
i2.7.02	,305	100	,000	,709	100	,000
i2.7.04	,444	100	,000	,569	100	,000
i2.7.06	,242	100	,000	,865	100	,000
i3.1.03	,305	100	,000	,762	100	,000
i3.1.04	,384	100	,000	,670	100	,000
i3.1.05	,350	100	,000	,717	100	,000
i3.1.06	,304	100	,000	,842	100	,000
i3.1.07	,238	100	,000	,843	100	,000
i3.1.13	,231	100	,000	,832	100	,000
i3.1.14	,269	100	,000	,869	100	,000
i3.1.16	,300	100	,000	,772	100	,000
i3.2.02	,257	100	,000	,810	100	,000
i3.2.04	,284	100	,000	,810	100	,000
i3.2.07	,288	100	,000	,813	100	,000
i3.2.08	,276	100	,000	,778	100	,000
i3.2.09	,358	100	,000	,698	100	,000
i3.2.10	,275	100	,000	,789	100	,000
i3.2.14	,305	100	,000	,742	100	,000
i3.2.15	,302	100	,000	,562	100	,000

<sup>a</sup> Signifikanzkorrektur nach Lilliefors

**Anhang L: Schiefe und Kurtosis der Daten der Reliabilitätsprüfung (75 Items, N=277)**

<b>Variable</b>	<b>min</b>	<b>max</b>	<b>skew</b>	<b>c.r.</b>	<b>kurtosis</b>	<b>c.r.</b>
Zi1101	-4,767	0,965	-1,225	-8,321	2,913	9,897
Zi1102	-3,428	1,194	-0,813	-5,522	0,803	2,729
Zi1103	-4,804	0,922	-1,467	-9,965	3,314	11,258
Zi1104	-4,177	1,293	-0,786	-5,338	0,814	2,764
Zi1105	-3,416	1,196	-0,869	-5,905	0,912	3,097
Zi1106	-4,03	1,008	-1,467	-9,965	3,248	11,034
Zi1108	-5,758	0,761	-1,801	-12,236	5,288	17,964
Zi1301	-5,046	0,552	-2,409	-16,371	7,339	24,933
Zi1302	-5,84	0,587	-2,214	-15,043	6,335	21,524
Zi1303	-6,435	0,56	-2,496	-16,958	8,944	30,385
Zi1304	-5,264	0,565	-1,968	-13,371	4,228	14,363
Zi1305	-5,448	0,856	-1,572	-10,68	4,136	14,053
Zi1306	-4,993	0,83	-1,392	-9,459	2,84	9,649
Zi1307	-3,34	1,086	-0,931	-6,327	0,908	3,084
Zi1308	-4,363	1,145	-1,197	-8,13	4,021	13,66
Zi1513	-5,933	0,555	-2,433	-16,532	7,821	26,57
Zi1514	-5,036	0,614	-1,991	-13,526	5,038	17,115
Zi1515	-4,626	0,723	-1,627	-11,052	3,416	11,605
Zi1516	-4,817	0,859	-1,719	-11,683	4,842	16,45
Zi1517	-6,101	0,513	-2,656	-18,043	9,096	30,9
Zi1518	-6,224	0,764	-1,749	-11,884	5,824	19,786
Zi1519	-7,041	0,544	-2,595	-17,635	10,386	35,283
Zi1520	-4,415	0,916	-1,439	-9,775	2,969	10,088
Zi1521	-4,954	0,773	-1,681	-11,421	4,165	14,151
Zi1522	-5,205	0,76	-1,864	-12,667	5,44	18,482
Zi1523	-5,553	0,737	-1,46	-9,917	3,366	11,436
Zi1524	-3,994	0,894	-1,168	-7,939	1,699	5,771
Zi1525	-5,808	0,83	-1,583	-10,755	4,791	16,276
Zi1526	-4,937	0,664	-2,008	-13,645	5,233	17,777
Zi1527	-5,148	0,841	-1,378	-9,363	2,826	9,602
Zi2101	-4,766	0,555	-1,881	-12,779	3,766	12,795
Zi2102	-4,862	0,598	-1,58	-10,735	2,302	7,821
Zi2103	-5,064	0,67	-2,067	-14,043	5,728	19,461
Zi2104	-3,993	0,676	-2,27	-15,426	6,072	20,63
Zi2201	-3,184	0,968	-1,196	-8,126	1,185	4,027
Zi2202	-4,433	0,759	-1,596	-10,847	2,682	9,112
Zi2203	-3,885	0,878	-1,476	-10,032	2,661	9,04
Zi2204	-4,06	1,057	-1,096	-7,45	1,576	5,355
Zi2302	-4,777	0,68	-1,897	-12,889	4,104	13,942
Zi2308	-4,673	0,575	-2,192	-14,892	5,251	17,838
Zi2309	-4,985	0,756	-1,722	-11,703	3,837	13,037
Zi2401	-5,225	0,64	-2,066	-14,035	5,254	17,85
Zi2402	-5,352	0,592	-2,257	-15,334	6,584	22,367
Zi2403	-5,113	0,741	-1,736	-11,798	4,066	13,814
Zi2404	-4,429	0,794	-1,757	-11,936	4,525	15,372
Zi2405	-3,809	0,897	-1,391	-9,448	2,443	8,298
Zi2406	-5,608	0,586	-2,119	-14,397	5,659	19,226
Zi2501	-4,118	0,791	-1,398	-9,496	2,332	7,923
Zi2502	-3,932	0,896	-1,025	-6,965	0,762	2,587
Zi2503	-3,862	0,982	-0,89	-6,045	0,573	1,946
Zi2504	-3,305	1,075	-0,65	-4,416	-0,115	-0,389
Zi2505	-4,241	0,96	-1,032	-7,012	1,086	3,689
Zi2506	-3,007	0,902	-0,836	-5,679	0,001	0,002
Zi2607	-5,611	0,732	-1,959	-13,308	6,561	22,289
Zi2609	-5,226	0,602	-2,593	-17,618	8,984	30,523
Zi2610	-5,084	0,616	-2,156	-14,651	5,856	19,896
Zi2702	-3,344	0,695	-1,735	-11,788	2,422	8,229
Zi2704	-4,314	0,535	-2,059	-13,992	4,424	15,031
Zi2706	-2,549	0,927	-1,023	-6,95	0,084	0,286
Zi3103	-3,712	0,677	-1,507	-10,237	1,886	6,409
Zi3104	-4,86	0,58	-1,946	-13,225	3,931	13,355
Zi3105	-4,161	0,708	-1,424	-9,673	1,621	5,506
Zi3106	-3,359	1,238	-0,899	-6,108	0,621	2,111
Zi3107	-3,24	1,038	-0,876	-5,95	0,505	1,717
Zi3113	-3,78	0,885	-1,176	-7,991	1,022	3,473
Zi3114	-3,213	1,191	-0,949	-6,45	0,682	2,316
Zi3116	-3,936	0,728	-1,427	-9,696	1,787	6,072
Zi3202	-3,624	1,022	-0,958	-6,511	0,987	3,353
Zi3204	-3,637	1,137	-0,838	-5,692	0,95	3,228
Zi3207	-3,509	0,985	-1,077	-7,315	1,015	3,448
Zi3208	-4,915	0,706	-1,779	-12,088	4,042	13,733
Zi3209	-5,92	0,602	-2,156	-14,651	6,344	21,553
Zi3210	-4,294	0,765	-1,287	-8,747	1,459	4,955
Zi3214	-3,862	0,579	-2,187	-14,861	4,921	16,717
Zi3215	-5,249	0,657	-3,326	-22,596	12,52	42,534
Multivariate					854,014	66,128

## **Erklärung über die Eigenständigkeit der erbrachten wissenschaftlichen Leistung**

Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit ohne unzulässige Hilfe Dritter und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus anderen Quellen direkt oder indirekt übernommenen Daten und Konzepte sind unter Angabe der Quelle gekennzeichnet. Weitere Personen waren an der inhaltlichen materiellen Erstellung der vorliegenden Arbeit nicht beteiligt. Insbesondere habe ich hierfür nicht die entgeltliche Hilfe von Vermittlungs- bzw. Beratungsdiensten (Promotionsberater oder andere Personen) in Anspruch genommen. Niemand hat von mir unmittelbar oder mittelbar geldwerte Leistungen für Arbeiten erhalten, die im Zusammenhang mit dem Inhalt der vorgelegten Dissertation stehen.

Die Arbeit wurde bisher weder im In- noch im Ausland in gleicher oder ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt.

Osnabrück, 28.07.2017

.....  
(Ort, Datum)

.....  
(Unterschrift)