

Claas Triebel  
Jutta Heller  
Bernhard Hauser  
Axel Koch *Hrsg.*

# Qualität im Coaching

Denkanstöße und neue Ansätze:  
Wie Coaching mehr Wirkung  
und Klientenzufriedenheit bringt

 Springer

# Kann man Gruppen, Projekte und Organisationen eigentlich coachen? – Action Learning Facilitation als ein Format zur Professionalisierung von Gruppen- und Organisations-Coaching

*Bernhard Hauser*

- 4.1 **Der steigende Bedarf an professioneller Begleitung kollektiver Lern- und Entwicklungsprozesse – 35**
- 4.2 **Coaching jenseits der Individualberatung – die wichtigsten Varianten – 35**
  - 4.2.1 Gruppen-Coaching – 35
  - 4.2.2 Team-Coaching – 36
  - 4.2.3 Projekt-Coaching – 37
  - 4.2.4 Organisations-Coaching – 37
  - 4.2.5 Die Qualität von Mehr-Personen-Coaching – 39
  - 4.2.6 Von der individuellen Abgeschlossenheit zur öffentlichen Inszenierung – ein gesellschaftlicher Paradigmenwandel im Umgang mit persönlichem Erleben und Verhalten – 39
- 4.3 **Action Learning Facilitation – 41**
  - 4.3.1 Probleme als Ausgangspunkt für Action Learning – 42
  - 4.3.2 Das Set als Ort des Lernens – 43

4.3.3	Die Reichweite von Coaching und Action Learning in die Organisation – 44
4.3.4	Vernetzte Sets für größere Veränderungen der Organisation – 46
4.3.5	Coach vs. Facilitator – eine Bemerkung zur Terminologie – 47
4.3.6	Die Rolle des Facilitators im Action Learning – drei Konzepte oder Reifegrade – 48
4.3.7	Critical Action Learning und die Rolle des kritischen Facilitators – 49
4.3.8	Qualität im Action Learning – 50
4.4	<b>Action Learning für das Coaching von Gruppen, Projekten und Organisationen – Relevanz für die Praxis und Ausblick – 51</b>
	<b>Literatur – 52</b>

### 4.1 Der steigende Bedarf an professioneller Begleitung kollektiver Lern- und Entwicklungsprozesse

---

Das Thema Gruppen-Coaching bzw. Mehr-Personen-Coaching (Dietz und Müller 2012, S. 30) wird in der Coaching-Literatur kontrovers diskutiert. Durch die Begriffsklärung von Looss (1991, Neuausgabe 2006, S. 16) wurde Coaching als Einzelberatung für „personenzentrierte Arbeit mit Führungskräften“ positioniert. Obwohl es durchaus Autoren gibt, die Gruppen-Coaching, Team-Coaching und andere Formen des Mehr-Personen-Coachings thematisieren (z. B. Dierolf 2013; Rüdke 2005; Schmid 2005; Topan 2011; aber z. B. auch bereits Whitmore 1996 und andere angelsächsische Autoren), befasst sich der ganz überwiegende Teil der Coaching-Literatur mit Einzel-Coaching (vgl. z. B. Rauen 2005).

Angesichts dieser Situation erscheint die Frage also durchaus berechtigt: Kann man Gruppen, Projekte und Organisationen eigentlich coachen? Man könnte dies rein akademisch diskutieren und dabei über Begrifflichkeiten streiten, z. B. wo hört Coaching auf und wo fängt etwas anderes an? Im Kern führt sie aber zu einer viel bedeutsameren Frage: Worin liegt der strategische Vorteil kollektiver Beratungsformen für die Organisation, die eine wie immer geartete Verwandtschaft zum Individual-Coaching haben, gegenüber einer Einzelberatung ihrer Mitglieder?

Diese Frage lässt sich einfach beantworten: So groß der Nutzen von Individual-Coaching für die Entwicklung des Einzelnen oft sein mag, so begrenzt ist häufig die Auswirkung auf die Gruppe oder die weitere Organisation, weil die Vergemeinschaftung der Reflexion und der Erkenntnisse im Rahmen des Einzel-Coachings selbst nicht stattfinden kann. Die gravierenden Herausforderungen, mit denen sich Organisationen heute konfrontiert sehen, erfordern zu ihrer Lösung jedoch nicht nur das Überwinden und Verändern individueller, sondern insbesondere auch kollektiver Denk- und Verhaltensmuster. Die zusammengenommene Erfahrung und das kollektive „Leiden“ der Einzelnen an der Organisation, die im Einzel-Coaching definitionsgemäß isoliert bleiben, könnten dabei wichtige Indikatoren und Treiber für notwendige Veränderungen in der Organisation sein – aber nur, wenn sie sich artikulieren können.

Im Kern geht es also darum, ob ein entwicklungsorientiertes reflexionsförderndes Setting, wie es in einem gelingenden Einzel-Coaching entsteht, auch in kollektiven Einheiten wie Gruppen, Projekten und ganze Organisationen wirksam gestaltet werden kann. Es darf prognostiziert werden, dass die Nachfrage und dementsprechend der Professionalisierungsdruck in Bezug auf solche Formate in dem Maße zunehmen wird, wie sich Unternehmen mit Herausforderungen konfrontiert sehen, die zu ihrer Bewältigung einen grundlegend anderen Mindset erfordern.

Die nächste Frage, die sich dann stellt, ist, inwieweit die bislang verfügbaren Formate des „Mehr-Personen-Coachings“ unter dem Gesichtspunkt der Qualität diesem Anspruch in ausreichendem Maße gerecht werden oder ob es geraten scheint, auch Ansätze wie Action Learning Facilitation, die jenseits des Coaching entstanden sind, heranzuziehen, um diesen Bedarf in der geforderten Qualität zu decken.

### 4.2 Coaching jenseits der Individualberatung – die wichtigsten Varianten

---

Schon eine flüchtige Internetrecherche ergibt eine sehr große und kaum überschaubare Trefferzahl in Bezug auf Gruppen-Coaching, Team-Coaching, Projekt-Coaching und Organisations-Coaching usw. Dabei übersteigen die englischsprachigen Treffer die deutschsprachigen noch um ein Vielfaches. Allerdings sind die Treffer, die sich ohne den Mehr-Personen-Bezug nur auf Coaching beziehen, noch deutlich höher. Dennoch: Die Begriffe scheinen längst in den allgemeinen Sprachgebrauch von Beratern eingegangen zu sein (siehe in Bezug auf Gruppen-Coaching z. B. Königswieser 2015, S. 13). Im Folgenden sollen die Begriffe differenziert werden, um anschließend die Frage nach der Qualität der Konzepte zu stellen.

#### 4.2.1 Gruppen-Coaching

---

Der Begriff „Gruppen-Coaching“ wird in der Literatur nicht einheitlich verwendet. Nachfolgend sollen beispielhaft zwei Sichtweisen dargelegt wer-

den, die im deutschsprachigen Coaching-Bereich Verbreitung gefunden haben. Für Rauens (2003, S. 56) ist Gruppen-Coaching der Oberbegriff für alle Verfahren, bei denen mehrere Personen zusammen gecoacht werden. Die davon betroffenen Personen müssen nicht funktional aufeinander bezogen sein. Dietz und Müller (2012, S. 30 ff., aber auch z. B. Webers 2015, S. 61 ff.) verwenden demgegenüber in ihrer Darstellung, die Teil der Leitlinien und Empfehlungen eines bedeutenden Coaching-Verbandes sind, den neutralen Begriff „Mehr-Personen-Coaching“, unter dem sie nebeneinander verschiedene Varianten aufführen. Gruppen-Coaching definieren sie dann sehr viel enger und präziser als „... Coaching-Variante, bei der mehrere Personen, die keine gegenseitigen Abhängigkeiten haben, in einer Gruppe gecoacht werden. Die Anliegen sind dabei thematisch so ausgerichtet, dass sinnvolles und effektives Lernen der Gruppenteilnehmer voneinander und miteinander gewährleistet ist“. Im Gruppen-Coaching können prinzipiell sowohl individuelle als auch interaktionale und organisationale Problematiken adressiert werden. Diese Festlegung des Gruppenbegriffs ist insofern eine bedeutsame Klarstellung, da Gruppen in der wirtschaftspsychologischen, betriebswirtschaftlichen und soziologischen Sicht auch ganz anders beschrieben werden können als es in dieser Definition zum Ausdruck kommt und demzufolge auch in der Coaching-Literatur teilweise anders beschrieben werden (vgl. z. B. Rückle 2005, S. 186). Aufgrund der pragmatischen Klarheit und Eindeutigkeit wird in diesem Text für Gruppen-Coaching jedoch der Beschreibung von Dietz und Müller gefolgt.

#### 4.2.2 Team-Coaching

Beim Team-Coaching wird eine „im betrieblichen Funktionszusammenhang stehende Gruppe ... in ihrem organisationalen Umfeld in persönlichkeits- und aufgabenbezogenen Themen beraten“ (Rauen 2003, S. 58). Ursprünglich wurde diese Dienstleistung eher von hochrangigen Funktionsträgern gewünscht, z. B. als Coaching eines Vorstandsgremiums oder einer Geschäftsführung, und wurde dann auch als System-Coaching bezeichnet. Es wird laut Rauen aber inzwischen auch zunehmend auf mittlere

und unteren Ebenen nachgefragt. Die Definition von Dietz und Müller geht in eine ähnliche Richtung. Demnach ist Team-Coaching „eine Coaching-Variante, bei der mehrere oder alle Mitglieder eines Teams gemeinsam gecoacht werden und dies auf eine gemeinsame Zielrichtung hin abgestimmt ist“ (Dietz und Müller 2012, S. 30). Team-Coaching ist in dieser Sicht zur Bearbeitung interaktionaler und organisationaler Problematiken geeignet. Der organisationale Aspekt ist in der Beschreibung auf den Teamfokus begrenzt, wie z. B. Klärung von Teamzielen und Positionierung innerhalb der Organisation. Individuelle Themen, das dritte Problemfeld bei Dietz und Müller, sind von der Bearbeitung im Team-Coaching ausgeschlossen. Der Verzicht auf die Bearbeitung individueller Problematiken im Teamkontext wird auch durch Rauens Argumentation bestätigt, der darauf hinweist, dass Team-Coaching häufig mit Einzel-Coaching kombiniert wird, um diese Themen zu bearbeiten, oder dass ein Kontrakt geschlossen wird, individuelle Themen auszusparen.

Die Literatur zum Thema Team-Coaching ist nicht nur sehr umfangreich, sondern enthält auch viele Facetten und Varianten, von denen hier nur zwei erwähnt werden sollen: Dierolf (2013) bezieht sich mit ihrem Ansatz des „Lösungsfokussierten Team-Coachings“ auf die lösungsfokussierte Kurzzeittherapie nach Insoo Kim Berg und Steve de Shazer. Schley und Schley (2010) vertreten das „Kollegiale Team-Coaching“ oder KTC, welches auf dem Konzept der Kollegialen Beratung beruht (Webers 2015, S. 61). Nach der hier verwendeten Begrifflichkeit handelt es sich bei Kollegialer Beratung um einen Gruppenprozess, da die Teilnehmer einer Kollegialen Beratung typischerweise keinen Funktionszusammenhang haben, um einer Betriebsblindheit vorzubeugen. Die Autoren betonen zwar, dass KTC unter anderem auch auf echte Teams anwendbar ist, insgesamt stellt es aber wohl eher eine Variante von Gruppen-Coaching dar.

Die Abgrenzung von Gruppe und Team ist in der Coaching-Literatur nicht einheitlich. Die Anlässe für Gruppen-Coaching, wie sie von Rückle (2005, S. 186 f.) aufgezählt werden, würden nach der hier zugrunde gelegten Unterscheidung, die sich an Dietz und Müller orientiert, alle der Variante „Team-Coaching“ zugerechnet, geben dazu aber einen nützlichen Einblick:

Häufige Anlässe für Gruppen-Coaching sind laut Rückle (2005, 186f.)

- Konflikte zwischen den Gruppen- bzw. Teammitgliedern
- Integration eines neuen Gruppen- bzw. Teammitglieds
- Implementierung von Werten
- strategische Ausrichtung der Mannschaft
- Nachfolgeregelung in der Führung der Gruppe bzw. Leitung des Teams
- vor einer Fusion, Kooperation u. a., Veränderungen zur Integration aller Manager
- Vorbereitung der Gruppen- bzw. Teammitglieder auf neue Aufgaben bzw. Herausforderungen
- Leistungssteigerung der Gruppe bzw. des Teams
- Erkennen von Stärken und Schwächen der Gruppen- bzw. Teammitglieder
- Vorbereitung der Gruppen- bzw. Teammitglieder auf einen Generationswechsel

Auch Rauen (2003, S. 58) betont, dass Team-Coaching sich im Schwerpunkt mit Teamentwicklungsaufgaben befasst, insbesondere mit der Kommunikation und Zusammenarbeit zur Optimierung des Führungs- und Leistungsverhaltens und mit der Klärung von Teamkonflikten, die dies beeinträchtigen könnten. Daneben, so wird ergänzt, sollte der Team-Coach immer auch das System im Blick haben.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Team-Coaching sich auf Teams oder Gruppen bezieht, die in einem organisatorischen Funktionszusammenhang stehen. Der Fokus liegt auf der Teamentwicklung zur Sicherstellung der Leistung. Interaktional gehören dazu Kommunikation, Zusammenarbeit und Konfliktbearbeitung, organisational die Positionierung des Teams sowie die Krisenbewältigung und Prozessoptimierung. Individuelle Problematiken werden im Team-Coaching nicht bearbeitet, sondern ggf. durch damit kombinierte Maßnahmen wie Einzel-Coaching aufgefangen.

### 4.2.3 Projekt-Coaching

Beim Projekt-Coaching, welches Rauen (2005, S. 131) auf Böning zurückführt und als Unterform des Team-Coachings betrachtet, wird ein Projekt-Team (oder einzelne Projekt-Mitglieder) durch einen oder mehrere Coaches bei der Vorbereitung, Einführung und Begleitung eines Projekts hinsichtlich fachlicher und persönlicher Anliegen unterstützt (vgl. auch Kainz 2010). Projekt-Teams werden – meist zeitlich begrenzt – auf eine bestimmte Zielsetzung hin zusammengestellt. Besonders der Leistungs- und Ergebnisdruck in einem komplexen, oft hierarchischen Umfeld mit zahlreichen zu lösenden Problemen macht die Beratung sinnvoll.

Projekt-Coaching kann sich also sowohl auf Team-Coaching als auch auf Einzel-Coaching beziehen. Bei Dietz und Müller erscheint es vielleicht deswegen nicht als eigene Kategorie. Betrachtet man allerdings, welche Größenordnungen und welchen Komplexitätsgrad Projekte manchmal haben können, kann man allerdings kritisch hinterfragen, ob wirklich immer Aspekte der Teamentwicklung beim Projekt-Coaching im Vordergrund stehen oder ob es nicht häufig auch oder sogar überwiegend um Aspekte des gemeinsamen Lernens geht, wie es im Gruppen-Coaching thematisiert wird.

### 4.2.4 Organisations-Coaching

Die explizite Verknüpfung von Coaching und Organisationsentwicklung war lange Zeit kein Hauptfokus im Coaching, eine organisationale Zielrichtung war bestenfalls dem „Executive Coaching“ oder „Strategie-Coaching“ (Wolff 2005, S. 391 ff.) vorbehalten. Inzwischen ist diesbezüglich eine Veränderung erkennbar, wenn etwa eine konzeptionelle Erweiterung von Coaching in Richtung auf Organisationslernen prognostiziert und gefordert wird (Geißler 2005, S. 242).

Nach Dietz und Müller (2012, S. 30) handelt es sich bei Organisations-Coaching um „Coaching-Varianten, bei denen mehrere Personen eines beruflichen Kontextes gleichzeitig oder parallel gecoacht werden, diese Coachings auf eine gemeinsame Zielrichtung hin abgestimmt werden und Coaches und Coachings aufeinander bezogen oder vernetzt sind“.

Es ist sicher kein Zufall, dass diese Definition relativ viel Spielraum bietet und „Varianten“ bei dieser Definition von den Autoren in den Plural gesetzt werden, statt im Singular, wie bei Gruppen- und Team-Coaching. Das gleichzeitige oder parallele Coaching weist darauf hin, dass es sich um in welcher Form auch immer vernetzte Einzel-Coachings handeln könnte oder auch ein gemeinsames Coaching in einer Gruppe oder einem Team, evtl. auch kombiniert mit weiteren Maßnahmen, wie Workshops etc. Als Anwendungsfelder werden vor allem Strategie, Vision und Begleitung unternehmerischer Krisen angegeben, also Themen, die typischerweise Unternehmensleitungen betreffen. Der Spielraum und die Unbestimmtheit mögen mit der Komplexität der Thematik zusammenhängen, bei der es noch mehr als sonst auf die Gegebenheiten und Möglichkeiten der Situation ankommt. Darüber hinaus ist es aber vielleicht auch ein Hinweis darauf, dass dieses Feld noch relativ frisch und erst im Begriff ist, sich voll auszudifferenzieren.

Schmid (2014, S. 1) grenzt Organisations-Coaching ab von einem Coaching, welches sich in irgendeiner Weise auf das Organisationsfeld bezieht. Von Organisations-Coaching spricht er dann, wenn „die Organisation, die Gestaltung und Entwicklung von Organisationsleben und die Wechselwirkungen von Mensch und Organisation als Deutungsrahmen und Gestaltungsdimensionen im Zentrum stehen“. Den Organisations-Coach macht er daran fest, dass er „Modelle für die Organisationswelt und für Lernen in Organisationsrollen“ anbieten kann.

Anhand eines konkreten Fallbeispiels erläutert Özdemir (2008, S. 28) worauf es im Organisations-Coaching ankommt: „Das Prinzip ist, der gesamten Organisation zu helfen, sich selbst zu helfen, damit sie ihre Potenziale frei setzen und eine Kultur des Lernens aufbauen kann; aber nicht alles besser zu wissen als die Organisation.“ Er weist darauf hin, dass die Anforderungen an einen Organisations-Coach deutlich höher als an einen Einzel-Coach sind (Özdemir 2008, S. 30). Er arbeitet auf einem hohen Komplexitätsniveau mit zahlreichen Beteiligten und unterschiedlichen Hierarchiestufen, er muss den Blick auf das Gesamtunternehmen halten können, er braucht die Fähigkeit, Angriffe und Projektionen seitens des Klienten auszuhalten, zu

reflektieren und für den Prozess nutzbar zu machen, und er muss sich als Advokat aller aus politischen Auseinandersetzungen heraushalten.

Zusammenfassend kann festgehalten werden: Organisations-Coaching ist noch eine relativ junge Entwicklung im Coaching, durch die die Begleitung und Gestaltung der Organisation durch Coaching explizit ins Blickfeld kommt. Die Beziehung zu Nachbardisziplinen wie Organisationsentwicklung ist bislang aber weitgehend ungeklärt. Es gibt direkte Anknüpfungen wie die Nutzung von Scharmers Theorie U (Wünsch 2014, S. 13) oder die Forderung, „passende Methoden für die Organisationswelt und für Lernen in Organisationsrollen anzubieten“ (Schmid 2014, S. 3). Dies führt zu einer Debatte über die Notwendigkeit einer solchen Öffnung und zur Sorge um das Aufweichen des eigentlichen Kerngehalts von Coaching, nämlich der Beratung und Begleitung von (einzelnen) Menschen (siehe z. B. den erwähnten Beitrag von Schmid 2014 und die Replik darauf von Meier 2014).

Insgesamt kann das Gebiet des Organisations-Coaching heute noch als im Entstehen begriffen werden mit einer relativ hohen konzeptionellen Offenheit oder sogar Unbestimmtheit. Die Thematisierung der Anschlussfähigkeit von Coaching an Nachbardisziplinen wie Organisationsentwicklung bietet jedoch die Chance, den Nutzen von Coaching für die Herausforderungen, vor denen viele Unternehmen stehen, zu vergrößern.

Abschließend noch eine Bemerkung zur Klassifizierung und Bedeutung der verschiedenen Coaching-Varianten. Die Hauptvarianten des Mehr-Personen-Coachings, wie sie oben besprochen wurden, folgen einer unterschiedlichen Systematik. Gruppen-Coaching und Team-Coaching bezeichnen das Format, mit dem gearbeitet wird, also Gruppen mit oder ohne organisatorischen Funktionszusammenhang. Projekt-Coaching und Organisations-Coaching bezeichnen hingegen das Feld, welches vom Coaching profitieren soll. Anders ausgedrückt: Es ist nach dieser Logik möglich, die Formate Gruppen-Coaching, Team-Coaching oder auch Einzel-Coaching einzusetzen (ganz abgesehen von anderen Formaten außerhalb des Coachings), um Projekte oder Organisationen zu coachen.

### 4.2.5 Die Qualität von Mehr-Personen-Coaching

Qualität lässt sich daran festmachen, ob das, was geliefert wird, dem entspricht, was gefordert und zugesagt wurde. Nimmt man dazu die übliche Unterscheidung zwischen Bedarf und Bedürfnis, dann ist der Bedarf das, was tatsächlich bestellt wurde, und das Bedürfnis das, was der Kunde eigentlich braucht. Nach der in diesem Beitrag vorgenommenen Analyse gibt es in Unternehmen ein wachsendes Bedürfnis, mit dem exponentiell zunehmenden Wandel, der vielfache und nicht selten existenzbedrohende Gefahren mit sich bringt, zurecht zu kommen, die Führungskräfte und Mitarbeiter mit in die Verantwortung zu nehmen und so Marktchancen offensiv wahrzunehmen. Ob aus dieser Bedürfnislage ein Bedarf an Mehr-Personen-Coaching entsteht, hängt davon ab, wie weit die Angebote auf diesen Bedarf passen, aber auch davon, ob der Kunde weiß und erwartet, dass ihm mit Coaching oder anderen Maßnahmen geholfen werden kann. Die Frage nach der Qualität von Coaching wird sich dadurch neu stellen, etwa wie folgt: Was ist der Beitrag von Coaching zur Überlebensfähigkeit und Weiterentwicklung einer Organisation und ihrer Mitarbeiter?

Unter dem Gesichtspunkt der Qualität ist positiv zu erwähnen, dass Coaching-Verbände wie der DBVC Anstrengungen unternehmen, auch für das Mehr-Personen-Coaching ordnend und strukturierend zu wirken und Standards zu setzen (DBVC 2012). Dennoch wirft die Qualität von Mehr-Personen-Coaching auch zahlreiche Fragen auf. Generell ist zu sagen, dass das Feld sich durch eine sehr große Unterschiedlichkeit und Bandbreite von Vorgehensweisen und Konzepten auszeichnet, die sich durch methodische Vielfalt und auch vereinzelt durch kreative Anleihen aus anderen Arbeitsgebieten wie der Familientherapie, der Kollegialen Beratung oder der Organisationsentwicklung auszeichnen. Neben sorgfältig ausgearbeiteten Konzepten mit einer klaren Struktur, gut definierten Ablaufprozessen und dokumentierten Ergebnissen findet sich aber auch eine eher generisch anmutende Verwendung von Gruppen- oder Team-Coaching oder sogar eine Nutzung des Coaching-Begriffs, die den Verdacht einer reinen Marketingmaßnahme schürt, um etwas ganz anderes zu verkaufen.

Bezogen auf die verschiedenen Varianten erscheinen Konzepte zum Thema Team-Coaching am besten ausgearbeitet zu sein, auch wenn nicht wirklich klar ist, wo die Grenze zu Teamentwicklung verläuft, falls es diese überhaupt gibt, um die Kritik von Looss (2006, S. 125) aufzugreifen. Die Vorteile reflektierender Gruppen für die Organisation *und* die beteiligten Individuen werden bislang noch zu wenig thematisiert. Mit dem Feld des Organisations-Coaching bahnt sich möglicherweise ein Wandel und auch auf breiterer Ebene eine Öffnung gegenüber den Nachbardisziplinen von Coaching wie der Organisationsentwicklung und dem Change Management an. Forderungen in diese Richtung werden bereits laut. Festzuhalten bleibt, dass es im Moment eine große Bandbreite an Angeboten in sehr unterschiedlicher Qualität und Fundierung gibt, um jenseits der Teamentwicklung Veränderungsproblematiken im Gruppen- und Organisations-Coaching aufzugreifen.

Ein wichtiger Kritikpunkt bezüglich gruppenorientierter Beratungsverfahren ist, ob Diskretion und Offenheit (Rauen 2014, S. 43) in einem ausreichenden Ausmaß gewährleistet werden können. Derzeit zeichnet sich ein Paradigmenwechsel gegenüber der Pionierzeit des Coachings ab, in der absolute Diskretion und Schutz gegenüber der Organisation ein Hauptargument für die Etablierung von Einzel-Coaching waren. Nachfolgend wird dies thematisiert, um auszuloten, ob dadurch gruppenorientierte Verfahren gegenüber Einzelberatung an Bedeutung gewinnen könnten.

### 4.2.6 Von der individuellen Abgeschlossenheit zur öffentlichen Inszenierung – ein gesellschaftlicher Paradigmenwandel im Umgang mit persönlichem Erleben und Verhalten

Zu den großen Vorzügen des Einzel-Coachings gehört, dass es dem Coachee einen sicheren Rahmen bietet, in dem er an seinen als wund erlebten Punkten und Ungereimtheiten arbeiten kann. Im Coaching wurden dadurch Themen adressierbar, die zuvor im Arbeits- und Führungsalltag meist ignoriert,

geleugnet oder, wenn sie sich nicht mehr verbergen ließen, als persönliches Versagen und Schwäche defizitärer Persönlichkeiten attribuiert wurden, die nichts mit dem Unternehmen zu tun hatten.

Das Format des Einzel-Coaching sorgt für Offenheit und erhöht die Bereitschaft, Risiken einzugehen. Dies hilft aus dem manchmal quasi reflexhaft bedienten Hamsterrad des Alltags mit all den Mechanismen des Funktionierens wie einer ritualisierten Habachtstellung und einer subtil an den verinnerlichten Erwartungen ausgerichteten Selbstzensur, herauszukommen. „Wir sind alle Industrieschauspieler“, so der Kommentar einer Führungskraft im Coaching. Die Chance liegt darin, mit Distanz die eigene Rolle und Situation auszuwerten und schon dadurch die Batterien wieder in einen vernünftigen Ladezustand zu bringen. Schließlich wird im Coaching das Handlungsrepertoire durch konkretes Erproben erweitert, und darüber hinaus werden Metakompetenzen wie die Reflexion und Selbsttransformation aufgebaut. Dysfunktionale persönliche Muster können dem Coachee so bewusst und durch konkretes Handeln neu kalibriert werden.

Diesen bedeutsamen Vorzügen stehen aber auch einige beachtenswerte Nachteile gegenüber: Coaching als „personenbezogene Einzelberatung von Menschen in der Arbeitswelt“ (Looss 2006, S. 15) greift nur sehr bedingt ins System ein. Die hohe Intensität und der in vielen guten Coachings erreichte Tiefgang zwischen Coach und Coachee übertragen sich kaum auf die Organisation. Leiden und Emotionen bleiben individualisiert und werden nicht gezielt genutzt, um kollektive Bewusstheit und Veränderungsimpulse ins System zu tragen. Im Einzel-Coaching lernt jeder für sich, es gibt kein systematisches kollektives Lernen, das System lernt also nicht.

Es stellt sich daher die Frage: Wenn Einzel-Coaching kaum das System verändert, was ist dann die Motivation für Unternehmen, in einem beträchtlichen Ausmaß in Coaching zu investieren? Eine These dazu ist: Coaching trägt durch die individuelle Bearbeitung von Barrieren dazu bei, die Anpassung an das System und die Aktionsfähigkeit im System zu erhöhen, letztlich also das System erträglicher zu machen, statt es zu verändern. Auch wenn diese These nie für jeden Einzelfall gelten kann, ist sie neben dem Nutzen für den Einzelnen dennoch nicht

von der Hand zu weisen. In Zeiten tiefgreifenden Wandels kann aber genau diese individualistische Reduzierung von Veränderungsenergie zu einem gefährlichen Engpass für das Unternehmen werden.

Parallel zu dem gestiegenen Bedarf zur Mobilisierung von Veränderungsimpulsen im Unternehmen befindet sich die gesellschaftliche Einstellung zum Bedarf an Privatheit in einer tief greifenden Umorientierung. Da es sich hier durchaus um einen Paradigmenwandel handelt, der sich auf die Akzeptanz von Mehr-Personen-Coaching auswirken kann, soll diese Veränderung nachfolgend skizziert werden:

Die 1980er-Jahre, in denen Coaching im deutschsprachigen Bereich seinen Siegeszug antrat, waren – nicht nur in der alten Bundesrepublik – eine widersprüchliche Zeit scheinbarer Stabilität und doch tiefgreifender politischer Auseinandersetzungen und Umbrüche wie der Zusammenbruch des kommunistischen Ostens und der vorausgegangene NATO-Doppelbeschluss.

Privatheit war ein so großer Wert, dass eine beabsichtigte Volkszählung am massenhaften Widerstand der Bürger regelrecht scheiterte.

In den Unternehmen hielt ein konsequentes Prozessdenken Einzug mit der Annahme, dass letztlich alle oder doch die meisten wichtigen Probleme durch adäquate Prozesse und vorausschauende Planung „zähmbar“ seien (Grint 2008). Im gerade sich etablierenden Systemdenken wird davon gesprochen, dass offene Systeme mit tendenziell rationalen Aushandlungsprozessen (Kantor und Lehr 2003) interagieren, wo zuvor geschlossene Systeme vorgeherrscht hatten.

In der Managementliteratur wurden neben der traditionell üblichen Fokussierung auf Verhalten und Ergebnis Werte und Einstellungen als relevantes Arbeitsgebiet thematisiert. Dies führte zu einem veränderten Führungsverständnis, gekennzeichnet durch die Begriffe „Management“ und „Leadership“. Ansoff (1979, Reprint 2007) und Schein (1985) diskutierten unter diesem Gesichtspunkt über Unternehmenskultur. Im Kern ging es aber um die „geläuterte“ Führungspersönlichkeit, die in der Lage war, Leadership zu praktizieren.

In dieser Situation taucht Coaching auf und tritt rasch einen Siegeszug an. Coaching garantierte in einem noch weitgehend hierarchisch geprägten

Umfeld einen geschützten und sicheren Ort, in welchem Führungskräfte schwach und verletzlich sein durften, wie sonst nur im abgeschlossenen Privaten.

Wie anders aber ist die Situation in der Dekade seit 2010:

Private Abgeschlossenheit ist einer Datenflut über persönliche Details gewichen, die vor kurzem noch unvorstellbar schien. Wir hinterlassen überall eine dauerhafte Datenspur und wissen oft nicht, wer sich an diesen Daten bedient. Und fast noch wichtiger: Bei immer mehr, besonders aber bei nicht nur jungen Leuten scheint sich ein Einstellungswandel vollzogen zu haben, dass dies achselzuckend hingenommen oder sogar als völlig unproblematisch bis wünschenswert betrachtet wird, weil so viele alltägliche Erleichterungen damit verknüpft sind.

In der Managementliteratur wurde die Emotion entdeckt (z.B. Doppler und Voigt 2012; Hauser 2012). In Managementkulturen, die immer noch stark der Rationalität und Sachlogik verpflichtet sind, kommt dies manchmal einem Tabubruch gleich – gestützt von den immer umfangreicheren Erkenntnissen der Hirnforschung, die unser Verständnis der tragenden Rolle der Emotion bei Entscheidungen und der subtilen wechselseitigen Beeinflussung (ein Stichwort dazu sind Spiegelneuronen) grundlegend erweitern und revolutionieren.

Die exponentiell wachsende Dynamik und Komplexität (Rieckmann 2007) lässt Prozesshandbücher immer dicker und unhandlicher werden, ohne dass Entwicklungsbrüche und Diskontinuitäten antizipiert oder gar verhindert werden können. Die Antwort sind agile Methoden, die flexibles Handeln und fortgesetzte begleitende Reflexion erfordern.

Grint (2008) spricht von der Zunahme von „wicked problems“, boshaften Problemen, die ein kollektives Umlernen und Überwinden vertrauter Annahmen und Praktiken erfordern. Kantor und Lehr (2003) sprechen von randomisierten, nicht mehr vorhersehbaren Systemen, die zunehmend auf Improvisation als Steuerungslogik setzen müssen.

Der Fokus verlagert sich von einer individuellen auf eine kollektive Perspektive als Ausdruck von Gemeinsamkeiten individuellen Einschätzens und Erlebens. Der historisch eher problematisch besetzte Begriff des Kollektivs erhält eine neue Bedeutung als

gemeinsame Intelligenz und Verantwortung. Damit einher geht, dass in der Generation Y die Trennung von Berufs- und Privatwelt immer unwichtiger wird, das berufliche Leben sich also den privaten Werten und Verhaltensweisen anpasst.

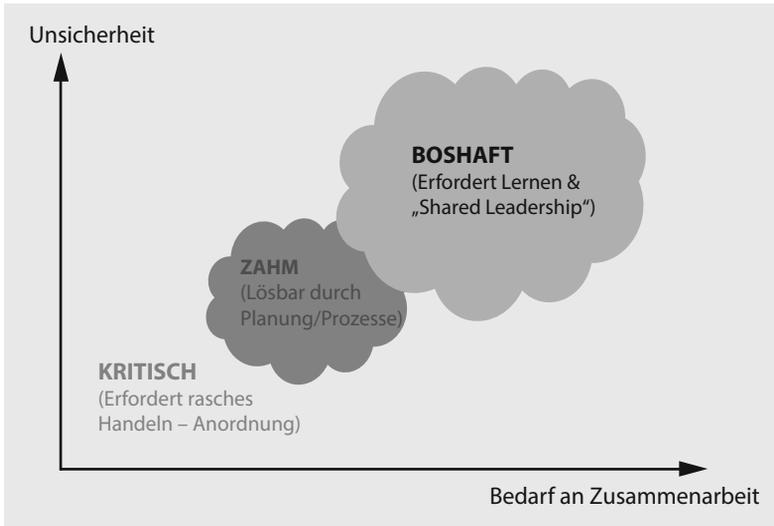
Eine Folge dieser Entwicklungen und ebenso bedeutsam ist der sich abzeichnende Wandel im Führungsverständnis von Leadership zu Shared Leadership (Hauser 2012a). Nicht mehr auf der Person des Führenden liegt in dieser Sicht das Hauptaugenmerk, sondern auf dem gesamten Führungspotenzial einer Gruppe (Führung als Qualität des Systems; Wimmer 2012).

Wenn aber Privatheit, Abgeschlossenheit und das Verbergen der persönlichen Anteile auch im Berufsleben eine immer geringere Rolle spielen und gleichzeitig Emotionen offener thematisiert werden können, verlieren einige der zentralen Argumente für die Fokussierung auf Individual-Coaching an Bedeutung, und es ergeben sich neue Spielräume für hochintensive gruppenorientierte Formate. Mehr-Personen-Coaching wird dadurch tendenziell wesentlich wichtiger werden und damit auch die Verwendung geeigneter Modelle und Methoden (Schmid 2014, S. 3).

Im Folgenden wird mit Action Learning Facilitation ein praktisch wie theoretisch fundierter Ansatz vorgestellt und seine Anschlussfähigkeit an Gruppen- und Organisations-Coaching thematisiert.

### 4.3 Action Learning Facilitation

Action Learning wurde über einen Zeitraum von mehreren Jahrzehnten bis zu seinem heutigen Reifegrad entwickelt und gilt als der wichtigste Ansatz einer lernenden Organisation (Pedler 2008). Es gehört zu den Action Modalities wie Action Research (Aktionsforschung), Action Science und andere handlungsorientierte Ansätze (Raelin 2009, S. 18). Im Vordergrund steht dabei die simultane Entwicklung von Mensch und Organisation bzw. Geschäft durch die Lösung drängender Probleme oder Herausforderungen. Streng genommen gibt es für Action Learning keine Definition, da der Begründer Reg Revans der Auffassung war, dass ein Konzept, welches offenes Lernen und Entwicklung unterstützt, auch selbst für neue Entwicklungen



■ **Abb. 4.1** Problemtypen nach Pedler (2012) und Grint (2008)

offen bleiben muss. Action Learning lässt sich wie folgt beschreiben:

- » Action Learning ist ein hoch wirksamer Ansatz des Erfahrungslernens, mit dem die Beteiligten gleichzeitig persönliche und organisationale Veränderungen in Gang setzen. In kleinen Gruppen (so genannten Sets), die heterogen zusammengesetzt sind, greifen die Teilnehmer drängende Probleme oder aktuelle Herausforderungen der Organisation auf und reflektieren begleitend den Lösungsprozess. Action Learning ist geprägt von der Überzeugung, dass man am besten anhand konkreter Herausforderungen lernt (Hauser 2014, S. 18).

#### 4.3.1 Probleme als Ausgangspunkt für Action Learning

Im Action Learning wird unterschieden zwischen echten Problemen, für die es noch keine Lösung gibt und daher prinzipiell mehrere Lösungen möglich sind, und einem Puzzle, für das es bereits einen eindeutigen Lösungsweg gibt, selbst wenn es Mühe macht, diesen zu finden. Der Aufwand für Action Learning lohnt sich nur für echte Probleme. Es kann sich dabei um individuelle Probleme der Teilnehmer oder um ein gemeinsames Problem z. B. der Organisation handeln. Und, was es beson-

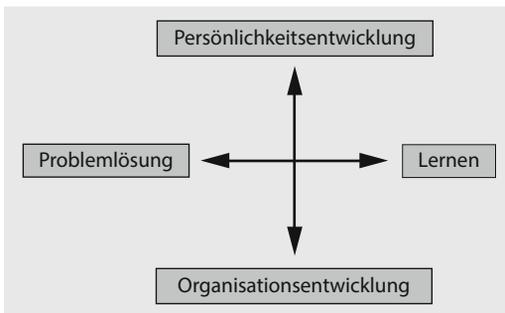
ders spannend macht: Individuelle Probleme können Symptome eines kollektiven Phänomens oder Problems der Organisation sein, und kollektive Probleme können sich individuell unterschiedlich auswirken. Pedler (2012) unterscheidet in Anlehnung an Grint (2008) folgende Problemtypen (■ Abb. 4.1):

Kritische Probleme erfordern sofortiges Handeln. Jeder Manager kennt solche Situationen, die ohne großes Überlegen ein entschlossenes Eingreifen oder Reagieren unumgänglich machen. Es ist klar, dass entschieden werden muss, ohne dass lange Abstimmungsrounden möglich oder erforderlich wären. Zahme Probleme hingegen haben bereits einen deutlich höheren Komplexitätsgrad, weil festgelegt werden muss, wie eine Vielzahl von Kollegen zur Bearbeitung eines anspruchsvollen Themas zusammenarbeiten. „Zahm“ heißt dieser Problemtyp deswegen, weil durch eine sorgfältige Planung und intelligent designte Prozesse eine befriedigende Handhabung sichergestellt werden kann. In vielen Organisationen herrschte lange Zeit ein Optimismus vor, dass fast alle Probleme durch geeignete Prozesse gezähmt werden können (d.h. letztlich auf ein „Puzzle“ mit eindeutiger Lösung reduziert werden). Immer mehr sind Organisationen jedoch damit konfrontiert, dass trotz aller sorgfältig erstellter Prozesshandbücher und Planungsabläufe Probleme auftauchen, die die Organisation vor schwerwiegende Herausforderungen stellt. Im großen

Maßstab kann es sein, dass die Neugestaltung eines Bahnhofs oder die Errichtung einer weiteren Startbahn am Widerstand der Zivilgesellschaft scheitert oder sich dramatisch verzögert. Es kann aber auch sein, dass beispielsweise Marktbedingungen sich rasant ändern, die eine grundlegende Neuausrichtung des Unternehmens erfordern, Trends nicht erkannt werden oder die Mobilisierung der Belegschaft für als notwendig erachtete Veränderungen nicht gelingt, weil subjektiv berechnete Ängste, Unsicherheiten und Vorbehalte gegen eine schwer nachvollziehbare Fremdsteuerung vorherrschen, die für das eigene Verständnis und die eigene Arbeitsbiographie der davon Betroffenen als bedrohlich erlebt werden. Solche Fragestellungen gehören zum Problemtyp „boshaft“ (wicked). Sie sind durch eine beträchtliche Unsicherheit gekennzeichnet und erfordern das Mitwirken und Umdenken von vielen. Um dies zu erreichen, sind neben individuellem Lernen auch kollektive Prozesse des Lernens und verantwortlichen Mitgestaltens erforderlich. Versuche des Managements, boshafte Probleme als kritische Probleme zu behandeln und durch rasche Entscheidungen ohne Mitnahme der Betroffenen zu regeln, scheitern in der Praxis regelmäßig. Der Zusammenhang zwischen individuellem und kollektivem Lernen wird auch in der folgenden Abbildung deutlich.

In **Abb. 4.2** wird mit einer Achse der Zusammenhang dargestellt, dass das Lösen von Problemen zu Lernen der beteiligten Individuen führt und Lernen wiederum hilft, Probleme besser zu lösen. Wenn Problemlösen in sozialen Systemen wie einem Unternehmen stattfindet, stellt die Problemlösung eine Intervention in die Organisation durch die beteiligten Individuen dar. Die zweite Achse verweist daher auf die wechselseitige Beeinflussung oder Simultaneität von Organisationsentwicklung und Persönlichkeitsentwicklung.

Eingriffe in die Organisation können Entwicklungsimpulse in den betroffenen Einheiten auslösen, und die dabei gemachten Erfahrungen können zu persönlichem Wachstum führen. Dieser Prozess ist keineswegs trivial oder gar mechanistisch zu verstehen, sondern bedarf zu seinem Gelingen eines spezifischen Settings, zu dem auch die sorgsame Unterstützung und Begleitung durch einen Facilitator gehört.



■ **Abb. 4.2** Die Action Learning-Wippe (nach Marquardt 1999)

### 4.3.2 Das Set als Ort des Lernens

Das Format, mit dem im Action Learning gearbeitet wird, um Probleme zu bearbeiten, ist das Set. Es umfasst ca. vier bis sieben Personen, die begleitet von einem Facilitator in einem geschützten Rahmen und in einer vertrauensvollen Atmosphäre Lösungen erarbeiten und dabei gleichzeitig sowohl individuelle als auch organisationale Lern- und Entwicklungsprozesse anstoßen. Die Arbeit im Set hat deutlichen Bezug zu Gruppen- bzw. Organisations-Coaching und soll daher genauer betrachtet werden. In **Abb. 4.3** wird daher die Grundstruktur der Arbeit im Set dargestellt.

Obwohl es je nach den Erfordernissen und Möglichkeiten der Situation eine erhebliche Bandbreite gibt, wie Action Learning Sets eingerichtet werden können, ist das in einem langen Erfahrungsprozess bestätigte Grundformat deutlich spezifischer als im Gruppen-Coaching. Die Gruppengröße ist relativ eng begrenzt. Es gibt zwei Grundformen, nämlich ein Problem, welches das Set gemeinsam erarbeitet, oder jeder Teilnehmer bearbeitet eine eigene Herausforderung, wobei Kombinationen möglich sind, z. B. dass im Rahmen einer gemeinsamen Themenstellung wie der Zusammenarbeit zwischen Auslandsniederlassung und Unternehmenszentrale jeder Teilnehmer ein eigenes Problem einbringt.

Außerdem ist Action Learning ein Ansatz zur Lösung von Problemen und nicht zur Teamentwicklung. Praktisch bedeutet dies, dass das Zusammenbringen unterschiedlicher Sichtweisen und Perspektiven einen hohen Stellenwert besitzt, weil dadurch das kritische Hinterfragen der vorhandenen Praxis und damit das Lösungspotenzial steigen. In bereits

### Das Set

- 4–7 Personen
- Bearbeitung von Problemen, Herausforderungen, Projekten
- Gemeinsames Problem des Sets oder jeder hat ein eigenes
- Grundregeln: Vertraulichkeit, Offenheit, hierarchiefreier Raum für alle Teilnehmer – fördern und fordern...
- Dauer: am besten 1/2 Jahr oder länger
- Turnus: ca. 4 bis 6 Wochen, halber bis ganzer Tag
- Freiwilligkeit und Perspektivenvielfalt
- Facilitator steuert den Prozess
- Unterstützung der Selbststeuerung

■ **Abb. 4.3** Grundstruktur eines Action Learning-Sets

bestehenden Teams ist demgegenüber die Gefahr gegeben, dass ein bereits vorhandenes Gruppendenken (Janis 1982) weiter konserviert wird. Eine ausdrückliche Intention im Action Learning besteht darin, Selbststeuerungsprozesse in Organisationen zu fördern, um die Abhängigkeit vom Facilitator zu begrenzen. Es muss aber jeweils im Einzelfall entschieden werden, wann dieser Reifegrad erreicht ist.

### 4.3.3 Die Reichweite von Coaching und Action Learning in die Organisation

Um die Wirksamkeit von Coaching und Action Learning Facilitation zu analysieren, soll jetzt der Blick auf die Reichweite in der Organisation geworfen werden. Dazu werden in Anlehnung an Raelin (2010) die Ebenen Individuum, Interaktion, Gruppe, Organisation und Netzwerk unterschieden. Dies findet eine gewisse Entsprechung in einer Klassifizierung der Ausgangssituationen für Coaching, die von Dietz und Müller (2012, S. 30) vorgenommen wurde und in der in Bezug auf die Komplexität sozialer Systeme zwischen individuell, interaktional und organisational differenziert wird, um z. B. die verschiedenen Varianten von Mehr-Personen-Coaching zu differenzieren.

Im Einzel-Coaching liegt der Fokus auf den Themen des Individuums als Coachee. Persönliches Lernen und Sortieren steht im Vordergrund. Ein Einfluss auf die weiteren sozialen Systemebe-

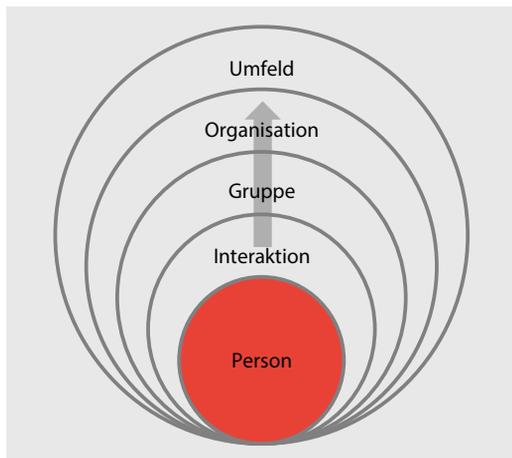
nen ist möglich, aber häufig eher gering, wie es in ■ **Abb. 4.4** zum Ausdruck kommt.

Diese These soll anhand des folgenden Beispiels verdeutlicht werden:

#### Einzel-Coaching für den General Manager

In einem weltweit operierenden Unternehmen bearbeitete der General Manager einer wichtigen Landesgesellschaft im Business-Coaching sein Dilemma und die damit verbundene Anspannung, gleichzeitig den hohen Anforderungen an Flexibilität und Schnelligkeit gerecht zu werden, die der lokale Markt an seine Serviceorganisation stellte, und den manchmal schwerfälligen Prozessen und Regelungen der deutschen Zentrale, die es ihm schwer machten, auf Kundenwünsche kurzfristig zu reagieren und Ersatzteile schnell zu liefern. Er fand in der Reflexion Ansätze, die Arbeitsweise in seiner Niederlassung zu verbessern und seine eigene Einstellung zu verändern, aber auch gegenüber der Zentrale entschlossener aufzutreten. Im Gespräch mit seinem zuständigen Betreuer in der deutschen Hauptverwaltung gelang es ihm dadurch, seine Situation und den potenziellen Schaden für das Unternehmen deutlich darzustellen. Der Betreuer hörte aufmerksam zu und äußerte Verständnis für seine Lage, meldete ihm aber auch zurück, dass er keine Möglichkeit sehe, die Abläufe in der Zentrale grundlegend zu verändern. Schließlich würden die meisten Landesgesellschaften seit Jahrzehnten erfolgreich operieren.

Natürlich ist davon auszugehen, dass es in der Auswirkung auf die Organisation eine beträchtliche



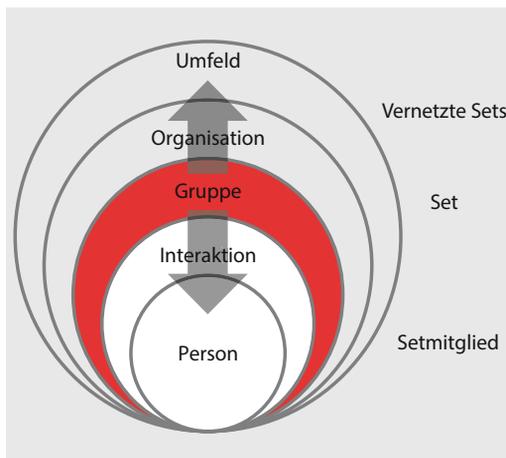
■ **Abb. 4.4** Die Reichweite von Coaching in die Organisation ist begrenzt

Bandbreite gibt. Eine einflussreiche Persönlichkeit mit hoher Entscheidungsbefugnis und Durchsetzungsfähigkeit hat ein anderes Potenzial, Impulse aus dem Business-Coaching ins Umfeld setzen zu können als Persönlichkeiten, die stärker in ein Machtgefüge eingebettet sind, welches die im Coaching gewonnenen Erkenntnisse ja nicht teilt. Es bleibt jedoch auch dann dabei, dass eine einzelne Person aufgrund ihres Reflexionsprozesses Einfluss in ein Umfeld nimmt, welches in den Reflexionsprozess nicht eingebunden war und ihn daher ohne weitere Maßnahmen auch häufig nicht versteht.

In dem gewählten Beispiel kann natürlich nicht ausgeschlossen werden, dass der General Manager von sich aus weiter eskaliert und irgendwann Gehör findet. Wahrscheinlicher ist es, dass er sich mit für ihn nicht änderbaren Bedingungen abfindet, weil er auf die Systemkräfte einen zu geringen Einfluss hat – letztlich zum Schaden des Unternehmens.

Im Action Learning wird dagegen der Vereinzelung durch eine Gruppe, dem Set, entgegengewirkt. Der Einfluss auf die verschiedenen Systemebenen verändert sich daher grundlegend, wie es in **Abb. 4.5** zum Ausdruck kommt.

■ **Abb. 4.5** zeigt, dass die Gruppe im Action Learning in zwei Richtungen wirksam wird. Eine übergreifende Zusammensetzung im Set ermöglicht es, eine Zelle zu schaffen, die durch eine ganzheitliche Sicht neue Wege zur Lösung einer Herausforderung der Organisation gehen kann. In der vom



■ **Abb. 4.5** Die Gruppe als Motor des Wandels

Facilitator begleiteten kritischen Reflexion wird einerseits an einem gemeinsamen Problemverständnis und Mindset gearbeitet und andererseits werden die individuellen Besonderheiten und Anliegen der einzelnen Setmitglieder thematisiert. Der vertrauliche Rahmen ermöglicht es, in die Tiefe zu gehen und den Schutz der Gruppe zu nutzen, um gemeinsam Impulse in die Organisation zu setzen. Im Folgenden soll das obige Beispiel noch einmal aufgegriffen und mit einer Action Learning Intervention weitergeführt werden.

### Action Learning Facilitation mit allen General Managern

Wenig später wurde im selben Unternehmen ein Entwicklungsangebot für die General Manager weltweit an allen Standorten aufgelegt und dafür ein Vorgehen mit Action Learning über mehrere Monate gewählt. Im Kick-off, der für alle General Manager in einem Hotel durchgeführt wurde, bildeten sich zwei Sets, für die Offenheit nach innen und Vertraulichkeit nach außen vereinbart wurde und die anschließend mit dem Facilitator virtuell weiterarbeiten wollten. Alle Manager brachten ihre Herausforderungen und Probleme ein. In einem intensiven Prozess des Hinterfragens bearbeiteten die Setteilnehmer die Themen von jedem Einzelnen, indem unterstützt vom Facilitator Fragen gestellt wurden, die nicht nur den Sachverhalt, sondern auch handlungsleitende Annahmen und emotionale Aspekte betrafen, um es dem jeweiligen Fall- bzw. Problembringer zu ermöglichen, sein bisheriges Den-

ken und Handeln auszuwerten und nächste Schritte zu definieren, die dann beim nächsten Setmeeting wiederum ausgewertet werden können. Dieser Prozess wurde analog zum Einzel-Coaching in einem durch Vertraulichkeit geschützten Umfeld durchgeführt. Das Hinterfragen wird im Action Learning von der gesamten Gruppe und nicht nur vom Facilitator durchgeführt. Dadurch entstand ein Lösungsraum mit zahlreichen anregenden Perspektiven, die es jedem Problembringer gestatteten, sein bisheriges Vorgehen zu überdenken und in einem kreativen Prozess neue Lösungen zu entwickeln. Gleichzeitig fand für alle Setteilnehmer ein Lernprozess statt, wie das oft ungewohnte Gebiet der Reflexion angegangen und gemeistert werden kann.

Der Prozess der Facilitation ging aber noch einen Schritt weiter: Es wurde auch ausgewertet, was das Set aus den verschiedenen Problemen der Setteilnehmer lernt, um zu entscheiden, was es mit diesen Erkenntnissen machen möchte. Im hier genannten Beispiel stellte sich heraus, dass eine ganze Reihe von General Managern Probleme mit ihrer Sandwichposition zwischen den hohen Anforderungen in ihren Märkten und den als zu langsam und unflexibel empfundenen Prozessen der deutschen Zentrale hatten. Die Tatsache, dass fast alle in dieser Hinsicht eine vergleichbare Situation hatten, war für die General Manager eine überraschende Erkenntnis, die sehr viel (Veränderungs-) Energie freisetzte. Nach einem längeren, vom Facilitator sorgfältig unterstützten Diskussionsprozess, in dem sie ihre Rolle und ihre Möglichkeiten abschätzten, trafen die Manager die Entscheidung, ihre Erkenntnis dem Unternehmen gezielt zur Verfügung zu stellen und sich für eine nachhaltige Änderung einzusetzen. Im Rahmen eines Kamingsgesprächs diskutierten sie die Situation mit dem Vertriebschef. Der Schutz des Einzelnen im Set ermöglichte es ihnen, ihre Erkenntnisse als gemeinsame Erfahrung zu präsentieren und sich als Partner zu präsentieren, welche bereit sind, an einer Lösung mitzuwirken, die für das Unternehmen eine erhebliche Verbesserung der geschäftlichen Möglichkeiten bedeuten würde, gleichzeitig aber ein Umdenken in Zentrale und Niederlassung erfordert. Der Vertriebschef war sehr beeindruckt von der klaren und konstruktiven Positionierung seiner General Manager, ermutigte sie, ihre noch frische Zusammenarbeit weiter zu vertiefen und sagte zu, die erforderliche Weiterentwicklung der Organisation zu unterstützen.

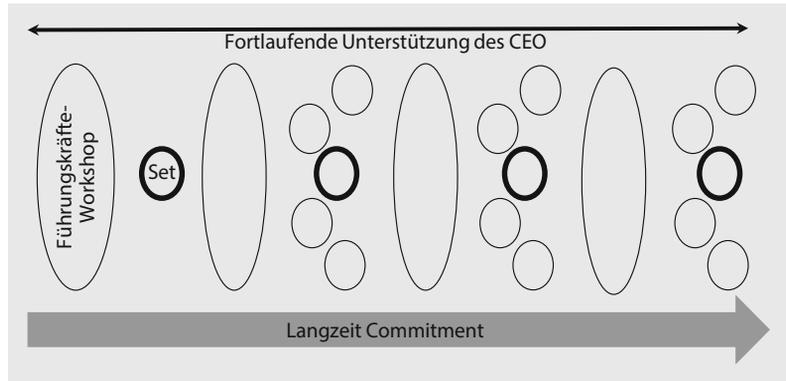
Das Beispiel veranschaulicht, dass Action Learning einerseits das einzelne Setmitglied abholt und, unterstützt vom Facilitator, die Intelligenz der gesamten Gruppe aktiviert, um Tiefenbohrungen vornehmen zu können und dem Einzelnen zu ermöglichen, an seinen Themen weiterzukommen, Entscheidungen zu treffen und Maßnahmen zu ergreifen. Andererseits ist es immer auch das Anliegen des Sets, in die Organisation hineinzuwirken, was im Schutz der Gruppe deutlich leichter und mutiger zu bewerkstelligen ist.

#### 4.3.4 Vernetzte Sets für größere Veränderungen der Organisation

Die Setarbeit eignet sich auch für umfangreiche organisationale Veränderungen, die aus dem Unternehmen heraus gesteuert werden sollen. Dazu ist es möglich, mit mehreren Sets zu arbeiten und diese in regelmäßigen Abständen zu vernetzen, um das Lernen zu vergemeinschaften und wechselseitig Impulse zu setzen. Dies stellt eine konsequente Erweiterung des Grundmotivs im Action Learning dar, dass Sets nicht nur für sich als Gruppe und Individuen lernen, sondern durch ihr Handeln auch Lernimpulse ins Umfeld setzen. Am Beispiel einer umfassenden Kulturveränderung bei einem großen Mittelständler soll das Prinzip skizziert werden (siehe dazu vertiefend Hauser 2012, S. 104 ff., 2014).

Ausgangspunkt war der Bedarf für einen veränderten Mindset in Richtung Verantwortungsübernahme und Empowerment, der bei der Geschäftsführung latent vorhanden war und sich in einer Mitarbeiterbefragung bestätigte. In einem Führungskräfte-Workshop wurde eine Gruppe aus Freiwilligen als Set etabliert, die den Auftrag erhielt, begleitet von einem Facilitator Vorschläge für das weitere Vorgehen zu erarbeiten. Ausgehend von der Reflexion der eigenen Erfahrung im Unternehmen machte das Set den Vorschlag, dass alle Führungskräfte sich in Sets organisieren, um ihre Situation zu reflektieren und Impulse zur Verbesserung sowohl individuell als auch für das Unternehmen insgesamt zu setzen. Der Vorschlag wurde zunächst von der Geschäftsführung mit den Führungskräften

■ **Abb. 4.6** Vernetzte Sets gestalten tiefgreifende Veränderungen in der Organisation



in einem Workshop diskutiert und schließlich beschlossen. Die weitaus meisten Führungskräfte (aber nicht alle – Prinzip Freiwilligkeit!) organisierten sich daraufhin in Sets, um als Reflexionsgruppen ihre Praxis zu hinterfragen und Aktionen für jeden Einzelnen, aber auch Impulse für das Unternehmen abzuleiten, ebenfalls begleitet von einem Facilitator. In regelmäßigen Abständen vernetzten sich die Sets in Führungskräfte-Workshops, um ihre Erfahrungen auszutauschen und Entscheidungen zu treffen. Zu den kulturverändernden Ergebnissen gehörten gemeinsam verabschiedete Leitlinien für die Zusammenarbeit im Unternehmen, die die Teilnehmer aus einer Auswertung der Differenz der positiven Erfahrung der Zusammenarbeit in den Sets zur Alltagserfahrung im Unternehmen ableiteten, aber z.B. auch Initiativen zur nachhaltigen Verbesserung der Verbindlichkeit von Vereinbarungen.

Das Vorgehen mit vernetzten Sets zur Gestaltung organisatorischer Veränderungen von innen ist in **Abb. 4.6** schematisch dargestellt. In regelmäßigen Workshops (z. B. alle drei oder später sechs Monate) werden die Erfahrungen der Sets ausgetauscht und Entscheidungen über das weitere Vorgehen getroffen. Durch den Schutz, den die Sets dem Einzelnen bieten, können auch zunehmend schwierige und heikle Themen („das Eingemachte“) offen adressiert werden. Zu den Aufgaben des Facilitators gehört auch die Begleitung solcher Vergemeinschaftungsvorgänge.

### 4.3.5 Coach vs. Facilitator – eine Bemerkung zur Terminologie

In der bisherigen Darstellung von Action Learning ist immer wieder der Begriff des Facilitators gefallen. Der Facilitator ist der Berater, der einen Action Learning-Prozess begleitet. Die Rolle ist damit analog zum Coach im Gruppen- oder Organisations-Coaching. Facilitator und Coach kommen ursprünglich aus verschiedenen Traditionen und Aufgabenfeldern, der Coach aus der personenzentrierten (Einzel-)Beratung und der Facilitator aus der problemlösenden Gruppenberatung. In dem Maße, wie sich Mehr-Personen-Coaching etabliert und in der Facilitation, wie es im Action Learning der Fall ist, nicht nur die Gruppe, sondern auch der Einzelne in der Gruppe einen intensiven Beratungsprozess erfährt, ergeben sich Berührungspunkte und Überschneidungen. So ist es nicht verwunderlich, dass besonders in der angelsächsischen Coaching-Literatur die Begriffe auch kombiniert werden: „The coach facilitates ...“ (z. B. Mukherjee 2014, S. 108). Noch deutlicher ist die Kombination in der Action Learning-Literatur, wenn zwei international anerkannte Vertreterinnen wie Judy O’Neil und Victoria J. Marsick den Begriff „Action Learning Coaching“ prägen (O’Neil und Marsick 2014, S. 202).

Berührungspunkte oder sogar Gemeinsamkeiten zwischen beiden Konzepten finden sich in Bezug auf individuelles und kollektives Lernen, auf Problemlösen sowie auf die Berücksichtigung des sozialen und organisationalen Kontexts, aber auch auf die Rolle von Facilitator und Gruppen- bzw. Organisations-Coach, auch wenn es im Detail und in

der Gewichtung zweifellos auch sehr unterschiedliche Akzente gibt.

Der Begriff der Facilitation taucht in zahlreichen Ansätzen auf, die häufig einen systemischen, ganzheitlichen oder humanistischen Hintergrund haben. Beispiele sind Großgruppeninterventionen (Bunker und Alban 1997, S. 187) wie Open Space (Owen 1997, S. 61) oder Future Search, in dem als Werthaltungen eines Facilitators der Glaube an die Fähigkeit der Menschen zur Selbststeuerung, das Streben, offene Systeme zu schaffen, sowie eine demokratische Grundorientierung genannt werden (Weisbord und Janoff 1995, S. 158). Anwendung findet das Konzept des Facilitators besonders dort, wo sich der Fokus vom Instruieren oder Lehren vorgedachter Inhalte zur Unterstützung eines selbstgesteuerten aktiven Lernens in Gruppen verändert, um passende Lösungen für drängende Problemstellungen zu entwickeln. Beispiele dafür sind Work-Based Learning (Raelin 2000, S. 148) und Action Research (Wadsworth 2006, S. 322 ff.).

Heron (1999, S. 6 f.) trägt sechs Dimensionen der Facilitation zusammen. Neben Planen und Strukturieren benennt er:

- „Meaning“ – welche Bedeutung können in den Erfahrungen der Gruppenmitglieder gefunden oder ihnen gegeben werden?
- „Confronting“ – wie kann die Bewusstheit der Gruppe diesbezüglich erhöht werden?
- „Feeling“ – wie soll mit Gefühlen und Emotionen, die in der Gruppe entstehen, umgegangen werden?
- „Valueing“ – wie kann ein Klima der persönlichen Wertschätzung, der Integrität und des Respekts geschaffen werden?

Im deutschsprachigen Bereich gewinnt Facilitation erst in jüngerer Zeit an Bedeutung, siehe Hauser (2012) und Beutelschmidt et al. (2013).

### 4.3.6 Die Rolle des Facilitators im Action Learning – drei Konzepte oder Reifegrade

Im Action Learning werden drei verschiedene Rollenkonzepte für den Action Learning Facilitator unterschieden (Hauser 2012, S. 151 ff.; Pedler

und Abbott 2008, S. 197; Pedler und Abbott 2013, S. 27 ff.).

#### ■ Der Facilitator als Initiator und Designer von Action Learning

Die Aufgabe, Action Learning in der Organisation zu initiieren, den Prozess aufzusetzen und sich dann zurückzuziehen, damit die Verantwortung für das Gelingen und das Ergebnis bei den Managern im Set liegt, war die ursprüngliche Rolle, die Reginald Revans, der Begründer von Action Learning, dem Facilitator zuschrieb. Er bezeichnete dies als eine Hebammenfunktion, die am besten von einem erfahrenen Senior Manager übernommen wird, der selbst gute Erfahrungen mit Action Learning gemacht hat (Revans 2011, S. 99). Revans befürchtete, dass professionelle Berater versuchen könnten, die Kontrolle über das Set an sich zu reißen, statt das Set selbst als Quelle und Zentrum der Energie im Action Learning zu respektieren (Hauser 2012, S. 152). Ein solches Rollenverständnis findet sich auch im deutschsprachigen Bereich in Konzepten zur Kollegialen Beratung, allerdings geht die Rolle des Initiators insofern deutlich darüber hinaus, als neben dem Fokus auf das Set auch die Verknüpfung mit der Organisation und die weitere Entwicklung des Systems zum Aufgabenspektrum des Facilitators gehören. Auch wenn heute die Einschätzung von Revans, dass Manager ohne professionelle Unterstützung Action Learning fast von Beginn an erfolgreich betreiben und verankern werden, kaum mehr geteilt wird, bleibt die Mahnung bestehen, dass der Facilitator seine Rolle sorgsam definiert und begrenzt und die Selbststeuerungskräfte im Set und in der Organisation gezielt unterstützt.

#### ■ Der Facilitator als Rollenmodell für die Lernprozesse im Set

In dieser deutlich aktiveren Rolle unterstützt und begleitet der Facilitator das Set dabei, zu einer wirksamen Quelle des Handelns, der Reflexion und des Lernens zu werden (Pedler und Abbott 2013, S. 4). Er hilft dem Set, Abläufe und Verhaltensweisen auszuformen, welche ein produktives Action Learning ermöglichen. Dazu gehört es beispielsweise, einen Kontrakt mit den Setteilnehmern zu schließen, Methoden der Problembearbeitung einzusetzen, auf die Balance zwischen Reflexion und Aktion zu achten

und dies auch ins Set zurückzumelden sowie im Set Auswertungen des individuellen und gemeinsamen Lernens vorzunehmen.

#### ■ Der Facilitator führt das Set zur Reife und ist Unterstützer für Organisationslernen

In dieser Rolle erweitert der Facilitator gezielt die Perspektive und unterstützt das Set darin, wirksame Impulse in das weitere Umfeld zu leiten, um Organisationslernen anzustoßen. Die Sicht auf die individuellen Probleme der Setteilnehmer wird dadurch auf den kollektiven Lernbedarf in der Organisation erweitert. Der Facilitator macht wechselseitige Einflüsse aus den verschiedenen Systemebenen Individuum, Set und Organisation in einer geeigneten Lernarchitektur auswertbar und bezieht dabei auch die mentale Seite der handlungssteuernden Annahmen mit ein. Er begleitet das Set bis zu einem Stadium der Reife, in dem die Setteilnehmer selbstgesteuert kritische Reflexionsprozesse durchführen und dazu keine Unterstützung mehr benötigen (Hauser 2012, S. 152 f.; Pedler und Abbott 2013, S. 98 ff.).

Das letztgenannte Rollenkonzept ist zweifellos das anspruchsvollste, weil es eine kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Position und den Rahmenbedingungen in der Organisation thematisiert. Dies lenkt den Blick auf Critical Action Learning (CAL) als der vielleicht anspruchsvollsten und tiefgehendsten Form des Action Learning.

### 4.3.7 Critical Action Learning und die Rolle des kritischen Facilitators

In der kritischen Perspektive erweitert sich die Betrachtung von der Fokussierung auf individuelles Lernen und Problemlösen auf die psychopolitischen Rahmenbedingungen in der Organisation, die Lernen unterstützen, erschweren oder verhindern können (Vince 2008, S. 93). Betrachtet wird damit, wie Machtdynamiken und Mikropolitik die Realisierung von Entwicklungspotenzialen beeinflussen und häufig behindern. Man begibt sich damit in den Bereich von Spannungen, denen jeder Manager ausgesetzt ist (Trehan 2012, S. 78), wie individuellen und kollektiven Emotionen, politischen

Prozessen und kulturellen Einflüssen, um Freiheitsgrade und Handlungsspielräume zu erweitern und Unterdrückung zu reduzieren. Pedler und Abbott (2013, S. 121) bezeichnen dies als ein „gefährliches und unbehagliches Revier“, in dem Bedeutungsgehalte oft nur schwer zu fassen sind und es zunächst wenig Verständnis und Rückhalt gibt. Gleichwohl gibt es deutliche Hinweise, dass vielen Managern die Bedeutung dieses Bereichs für den Erfolg des Unternehmens zumindest implizit klar ist, selbst wenn die Beschäftigung damit in der täglichen Praxis oft gemieden wird (Hauser 2012a). Der Lohn einer Auseinandersetzung damit ist die Chance, sich von alten Sehgewohnheiten, Denkweisen und Praktiken des Organisierens lösen zu können, um produktiver zu arbeiten. Critical Action Learning ist daher besonders geeignet für die Bearbeitung boshafter Probleme, die ein kollektives Lernen und Umdenken erfordern.

Organisationale Dynamiken und Machtverhältnisse spiegeln sich auch im Set und können dadurch bearbeitet werden. Hinweise auf die Wirkung von Machtdynamiken im Set sind beispielsweise Risikovermeidung von Setteilnehmern, eine kollektive Abwehr und Leugnung sowie die unbewusste Einhaltung bestimmter Gepflogenheiten, Normen und Erwartungen (Vince 2008). Die Kritik bezieht sich daher auf unhinterfragte Annahmen und widersprüchliche Anforderungen, die das Denken und Handeln prägen. Widersprüche und Spannungen für die Managerrolle ergeben sich beispielsweise daraus, gleichzeitig Treiber des Wandels und Bewahrer des Status quo zu sein. Alle Gruppen, also auch Sets, unterliegen unbewussten und unausgesprochenen Emotionen (sowohl individuell als auch kollektiv), welche für die Gruppe selbst-begrenzende Strukturen schaffen und dadurch die Handlungsfähigkeit nach außen einschränken können.

Inzwischen gibt es bereits eine reichhaltige Literatur zu Aufgabe und Rolle des kritischen Facilitators (z. B. Hauser 2014, S. 18 ff.; Pedler und Abbott 2013, S. 165 ff.; Rigg und Trehan 2004; Trehan 2011, S. 167). Vince (2004, S. 4) weist darauf hin, dass das vorrangige Interesse des kritischen Facilitators darin besteht, sicherzustellen, dass sich das Lernen nicht vom emotionalen und politischen Kontext entkoppelt, in dem individuelle Veränderungen stattfinden. Dies kann auf ganz unterschiedliche Weise

geschehen, etwa dadurch, dass die emotionalen Dynamiken thematisiert werden, die Lernen und Veränderung begleiten, oder auch Spannungen und Mikropolitik im Set ausgewertet werden. Für den Facilitator kommt es dabei auch darauf an, ein feines Gespür für die Schwingungen und das Geschehen im Set zu entwickeln, da dies immer auch ein Spiegel der weiteren Organisation sein kann. Action Learning führt durch die gemeinsame Lernerfahrung häufig zu einem engen Zusammenhalt in einem Set und zu einem positiven Gruppenerleben, weil alle Verantwortung für das Ganze übernehmen (Raelin 2012, S. 48). Es kann aber auch dazu führen, dass die tatsächliche Unterschiedlichkeit, z. B. hinsichtlich Einfluss, Wissen, Begeisterung, Geschlecht und soziale oder kulturelle Diversity, die es in jedem Set gibt und die seine Effektivität beeinflussen, vermieden wird. Der individuelle und kollektive Wunsch, Konflikt und Unterschiedlichkeit zugunsten einer angeblichen Gleichheit zu minimieren, behindert Lernen über Machtdynamiken im Set und in der Organisation (Vince 2004, S. 4). Zur Wahrnehmung dessen, was im Set abläuft, ist das präsenze, hinterfragende und verletzte „Sein“ des Facilitators die grundlegende Fähigkeit, die es ermöglicht, das Geschehen zu würdigen und besprechbar zu machen, in dem die Aufmerksamkeit bei der eigenen Person und ihren Reaktionen und bei den Teilnehmern im Set ist. Die kritische Facilitation fördert einen Diskurs, in dem die Setmitglieder nicht nur die eigenen Äußerungen und diejenigen der anderen hinterfragen, sondern auch die Annahmen, die diesen Äußerungen zugrunde liegen könnten. Der Facilitator gibt so ein Modell für eine kritische Praxis, die im Übrigen auch auf seine eigenen Äußerungen angewandt wird (Raelin 2008, S. 212).

Die wesentliche Aufgabe des kritischen Facilitators ist es, das Set darin zu unterstützen, das Augenmerk auf die verdeckten Dynamiken zu richten, die Erkenntnisse zu vergemeinschaften und so neue Handlungsoptionen zu eröffnen. Der Facilitator kann dieser emanzipatorischen Aufgabe nur nachkommen, wenn er auch sich selbst öffnet und sich mit seiner Persönlichkeit einbringt, um die verschiedenen emotionalen und mikropolitischen Strömungen wahrzunehmen und im Set bearbeitbar zu machen. Zu den beträchtlichen Anforderungen, die dies an die Persönlichkeit und an die professi-

onelle Arbeit stellt, gehören (Hauser 2012, S. 155 f. und 2014, S. 21):

- **Innere Klarheit und Unbestechlichkeit** – sich nicht vereinnahmen zu lassen und Mut, die Dinge anzusprechen, aber auch die Fähigkeit, die eigene Wahrnehmung nicht mit „Wahrheit“ zu verwechseln.
- Eine **hinterfragende und suchende Haltung** – auch in Bezug auf das eigene Denken und Handeln.
- Ein **bewusster Umgang mit Macht und Einfluss** – die Vertrauensposition erfordert, den eigenen Einfluss behutsam und nicht manipulativ zu nutzen, um dem Set einen sicheren Raum zur eigenen Entwicklung zu geben.
- **Respekt vor den Werten und Einschätzungen anderer** – verknüpft damit, den Beteiligten die Möglichkeit zu eröffnen, in der Reflexion ihre Überzeugungen zu überprüfen und ggf. weiterzuentwickeln.

Die kritische Facilitation stellt eine beständige Gratwanderung und Herausforderung für den Facilitator dar. Er bedarf dazu einer soliden Vorbereitung, um die eigene Wahrnehmung zu schärfen und Interventionsstrategien zur Verfügung zu haben, fortgesetzter praktischer Erfahrung, möglichst eingebettet in professionelle Netzwerke, sowie kontinuierlicher Supervision zur Auswertung des Geschehens und der eigenen Rolle darin. Auch in der Literatur zum Mehr-Personen-Coaching wird immer wieder darauf hingewiesen, dass es sich dabei um sehr anspruchsvolle Settings handelt. Der Vorteil im Bereich des Action Learnings ist ein Rahmen, in dem eine langjährige Erfahrung mit solchen Prozessen eingeflossen ist und der gleichzeitig Orientierung gibt und offen ist für Neues.

#### 4.3.8 Qualität im Action Learning

Der Qualitätsaspekt im Action Learning kann hier nur insoweit diskutiert werden, als er für das Thema Mehr-Personen-Coaching von Belang ist und Differenzen bietet. Er soll unter drei Gesichtspunkten thematisiert werden: Kundenbedürfnis, Prozessqualität und Evaluation von Ergebnissen mit Bezug zur Forschung.

Das Bedürfnis der Kunden wurde schon im vorhergehenden Kapitel im Abschnitt über Qualität im Mehr-Personen-Coaching angesprochen. Es geht darum, in einem Umfeld, welches von grundlegenden Veränderungen und vielfältigen Umbrüchen gekennzeichnet ist, Führungskräfte und Mitarbeiter mit in die Verantwortung für die Gestaltung der Organisation und der Leistungen zu nehmen, die das Weiterbestehen der Organisation sichern. Action Learning leistet dazu einen Beitrag, indem es einen Rahmen zur Verfügung stellt, in dem Mitarbeiter und Führungskräfte mit ihren Einschätzungen ernstgenommen werden und ihre Erfahrung und auch ihr Leiden in einem dialogischen Vorgehen für die Entwicklung der Organisation genutzt werden. Im Action Learning und Critical Action Learning können so Barrieren und insbesondere auch verdeckte Dynamiken, die Lernen verhindern, in einem kontinuierlichen und systematischen Prozess bearbeitet werden, um Veränderungsimpulse abzuleiten und aus den Wirkungen für die nächste Intervention zu lernen.

Für die Prozessqualität gibt es einen klaren und praxisbewährten Rahmen, der bei der Durchführung Sicherheit gibt und gleichzeitig eine hohe situative Offenheit lässt. Diese betrifft beispielsweise die Arbeitsweise der Gruppe (des Sets), die Einbindung der Organisation sowie Haltung und Aufgaben des Facilitators.

Als Forschungsstrategie und zur Evaluation steht die Action Learning Community der empirischen Sozialforschung skeptisch gegenüber, weil für die typischerweise hohe Komplexität im Organisationsumfeld mit boshaften Problemen, für die es noch keine Lösung gibt, generalisierte Forschungsergebnisse oft einen zu geringen Mehrwert beitragen. Verwendet wird daher die für die handlungsorientierten Ansätze übliche Form des Action Research (Aktionsforschung) bzw. spezifischer auch des Action Learning Research (Coghlan 2011) als fortlaufende Evaluation. Kennzeichen dafür sind unter anderem die Aufhebung der Subjekt-Objekt-Unterscheidung von Forscher und Beforschten und die Konzentration auf die Betrachtung des Einzelfalls mit seinen spezifischen Wirkfaktoren. Im Action Learning werden die Teilnehmer zu gleichberechtigten Forschern ihrer Situation, um Ergebnisse zu evaluieren und verbesserte Handlungsstrategien

abzuleiten. Ziel der Forschung ist daher weniger generalisierbare Ergebnisse, als Fortschritte für die betrachtete Situation zu erzielen. Qualität misst sich dann am Lernen und an den Ergebnissen im Einzelfall sowie an der Meta-Kompetenz im Umgang mit Problemen. Der in der Organisationsentwicklung häufig praktizierte Ansatz der Aktionsforschung könnte auch durchaus für Organisations-Coaching in einem komplexen Umfeld ein geeignetes Vorgehen sein.

#### 4.4 Action Learning für das Coaching von Gruppen, Projekten und Organisationen – Relevanz für die Praxis und Ausblick

---

Die zunehmende Komplexität und Dynamik, mit der Unternehmen konfrontiert sind, ist mit dem gehäuftem Auftreten boshafter Probleme verknüpft, welche zu ihrer Bewältigung ein Umlernen und eine Veränderung des kollektiven Mindsets erfordern. Dies führt dazu, dass gruppenorientierte Verfahren, welche es erlauben, individuelle Erfahrungen zu verknüpfen, um gemeinschaftliche Lernprozesse anzustoßen und den kollektiven Mindset zu verändern, erheblich an Bedeutung gewinnen. Gruppen-Coaching bekommt dadurch eine neue Aktualität, und das Aufkommen von Organisations-Coaching kann als ein weiterer Beleg für diesen Bedarf gesehen werden.

Angesichts der Herausforderungen, vor denen Unternehmen stehen, ist schon jetzt erkennbar, dass der Anwendungsbereich steigt, bei dem es im Gruppen-Coaching und erst recht im Organisations-Coaching nicht um die Entwicklung bestehender oder neuer Teams geht, sondern funktions- und bereichsübergreifend und jenseits klassischer Organisationsstrukturen um die gemeinsame Bewältigung boshafter Probleme zur Entwicklung und Umsetzung neuartiger Lösungen. Begünstigt wird dies durch einen Einstellungswandel, der es erleichtert, in einem immer größeren Umfang persönliche Erfahrungen und Muster nicht nur in einer dyadischen Beziehung, wie sie im Einzel-Coaching geboten wird, sondern auch in Gruppen zu thematisieren, sofern diese ausreichenden Schutz bieten.

Bezogen auf diesen zentralen Bedarf für die Praxis kann im Gruppen-Coaching eine deutliche konzeptionelle Lücke diagnostiziert werden, da es nicht darum geht, eine preiswerte Alternative zum Einzel-Coaching zu schaffen. Es geht vielmehr darum, das spezifische Potenzial von Gruppen zu nutzen, um nicht nur das Individuum, sondern auch das Projekt oder die ganze Organisation zu entwickeln.

Mit Action Learning steht ein bewährtes praxisorientiertes Konzept zur Verfügung, welches durch eine intensive Reflexionsarbeit in kleinen Gruppen, den sog. Sets, die Entwicklung von Individuum und Organisation oder Netzwerk systematisch und jenseits von Hierarchie und klassischen Strukturen verknüpft. Aus diesem Grunde bezeichnet Raelin (2012, S. 48) Action Learning als Paradigma für Führung im 21. Jahrhundert.

Das Anforderungsprofil des Action Learning Facilitators hat viele Gemeinsamkeiten mit demjenigen des Coaches, geht aber andererseits noch beträchtlich darüber hinaus. Wesentlich höhere Anforderungen an den Coach werden auch in der Literatur zum Gruppen- und Organisations-Coaching immer wieder bestätigt. Es steht daher zu erwarten, dass die zunehmende Nachfrage nach Gruppen- und Organisations-Coaching einen deutlichen Qualifizierungsbedarf in Bezug auf solche Ansätze wie Action Learning Facilitation schaffen wird, die fundierte Theorien, Haltungen und Interventionsstrategien für das individuelle und kollektive Lernen und Problemlösen in Gruppen bereitstellen. Action Learning könnte daher als Modell oder Format einen wichtigen Beitrag dazu leisten, das Gebiet des Gruppen- und Organisations-Coaching weiter zu professionalisieren.

## Literatur

### Verwendete Literatur

- Ansoff, I. (2007). *Strategic Management*. Houndmills Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Beutelschmidt, K., Franke, R., Püttmann, M., & Zuber, B. (2013). *Facilitating Change – Mehr als Change Management: Beteiligung in Veränderungsprozessen optimal gestalten*. Weinheim: Beltz.
- Bunker, B. B., & Alban, B. T. (1997). *Large group interventions – Engaging the whole system for rapid change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Coghlan, D. (2011). Practical Knowing: The philosophy and methodology of action learning research. In M. Pedler (Hrsg.), *Action learning in practice* (S. 357–367). Aldershot: Gower.
- Deutscher Bundesverband Coaching e. V. (DBVC) (Hrsg.). (2012). *Leitlinien und Empfehlungen für die Entwicklung von Coaching als Profession* (4. Aufl.). Osnabrück: DBVC.
- Dierolf, K. (2013). *Lösungsfokussiertes Teamcoaching*. München: Solutions Academy.
- Dietz, T., & Müller, G. (2012). Coaching-Leistungen. In Deutscher Bundesverband Coaching e. V. (Hrsg.), *Leitlinien und Empfehlungen für die Entwicklung von Coaching als Profession* (4. Aufl. S. 29–33). Frankfurt: DBVC.
- Doppler, K., & Voigt, B. (2012). *Feel the Change – Wie erfolgreiche Change Manager Emotionen steuern*. Frankfurt: Campus.
- Geißler, H. (2005). Was kommt nach der Coaching-Euphorie? – Strategien für eine zukunftsweisende Entwicklung. In U. Elsholz, R. Meyer, J. Gillen, G. Molzberger, & G. Zimmer (Hrsg.), *Berufsbildung heißt: Arbeiten und Lernen verbinden!* (S. 241–254). Münster: Waxmann.
- Grint, K. (2008). *Leadership, Management & Command – Rethinking D-Day*. Basingstoke: Palgrave.
- Hauser, B. (2012). *Action Learning – Workbook mit Praxistipps, Anleitungen und Hintergrundwissen für Trainer, Berater und Facilitators*. Bonn: managerSeminare.
- Hauser, B. (2012a). Navigation in unbekanntem Welten – Deonstruktion als zukünftige Führungsaufgabe. In S. Grote (Hrsg.), *Die Zukunft der Führung* (S. 347–364). Heidelberg: Springer.
- Hauser, B. (2014). Critical Action Learning: Das Selbst in der Arbeit des Veränderungsbegleiters. *Zeitschrift für Organisationsentwicklung*, 14(1), 18–22.
- Heron, J. (1999). *The Complete Facilitator's Handbook*. London: Kogan Page.
- Janis, I. L. (1982). *Groupthink* (2. Aufl.). Boston: Houghton Mifflin.
- Kainz, G. (2010). *Projektcoaching: im Spannungsfeld zwischen fachlicher und sozialer Projektabwicklung*. Saarbrücken: VDM Publishing.
- Kantor, D., & Lehr, W. (2003). *Inside the family*. Cambridge: Meredith Winter.
- Königswieser, R. (2015). Vom Coaching zur systemisch-komplementären Beratung. Ein Gespräch mit Daniel Barczynski. *Coaching Magazin*, 1, 12–17.
- Looss, W. (2006). *Unter vier Augen: Coaching für Manager*. Bergisch-Gladbach: EHP.
- Marquardt, M. J. (1999). *Action learning in action – Transforming problems and people for world-class organizational learning*. Palo Alto: Davies-Black.
- Meier, R. (2014). *Was ist Organisations-Coaching? Eine Replik*. *Coaching-Newsletter Nov/Dez 2014*. <http://www.coaching-newsletter.de/archiv/2014/2014-11.html#c6058>. Zugriffen: 09.08.2015
- Mukherjee, S. (2014). *Corporate Coaching – The Essential Guide*. Thousand Oaks: Sage.
- Owen, H. (1997). *Open space technology – A user's guide*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- O'Neil, J., & Marsick, V. J. (2014). Action Learning Coaching. *Advances in Developing Human Resources*, 16(2), 202–221.

## Literatur

- Özdemir, H. (2008). Organisations-Coaching – Wie Coaching und Organisationsentwicklung zusammen kommen. *Coaching Magazin*, 3, 28–32.
- Pedler, M. (2008). *Action learning for managers* (2. Aufl.). Aldershot: Gower.
- Pedler, M. (2012). All in a knot of one another's labours: self-determination, network organizing and learning. *Action Learning: Research and Practice*, 9(1), 5–28.
- Pedler, M., & Abbott, C. (2008). Am I doing it right? Facilitating action learning for service improvement. *Leadership in Health Services*, 21(3), 185–199.
- Pedler, M., & Abbott, C. (2013). *Facilitating Action Learning – A Practitioner's Guide*. Maidenhead: Open University Press.
- Raelin, J. (2000). *Work-Based Learning – The New Frontier of Management Development*. Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall.
- Raelin, J. (2008). *Work-based learning – The new frontier of management development* (2. Aufl.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Raelin, J. (2009). Seeking conceptual clarity in the action modalities. *Action Learning: Research and Practice*, 6(1), 17–24.
- Raelin, J. (2010). *The leaderful fieldbook – Strategies and activities for developing leadership in everyone*. Boston: Davies-Black.
- Raelin, J. (2012). Führung geht alle an – Joe Raelin im Gespräch über "Leaderful Practice". In B. Hauser (Hrsg.), *Action Learning – Workbook mit Praxistipps, Anleitungen und Hintergrundwissen für Trainer, Berater und Facilitators* (S. 47–50). Bonn: managerSeminare.
- Rauen, C. (2003). *Coaching – Innovative Konzepte im Vergleich*. Göttingen: Hogrefe.
- Rauen, C. (2005). *Handbuch Coaching*. Göttingen: Hogrefe.
- Rauen, C. (2014). *Coaching*. Göttingen: Hogrefe.
- Revans, R. W. (2011). *ABC of Action learning*. Aldershot: Gower.
- Rieckmann, H. A. (2007). *Managen und Führen am Rande des 3. Jahrtausends* (4. Aufl.). Frankfurt: Peter Lang.
- Rigg, C., & Trehan, K. (2004). Reflections on working with critical action learning. *Action Learning: Research and Practice*, 1(2), 149–165.
- Rückle, H. (2005). Gruppen-Coaching. In C. Rauen (Hrsg.), *Handbuch Coaching* (S. 183–197). Göttingen: Hogrefe.
- Schein, E. H. (1985). *Organizational Culture and Leadership. A Dynamic View*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schley, V., & Schley, W. (2010). *Handbuch Kollegiales Teamcoaching – Systemische Beratung in Aktion*. Innsbruck: Studienverlag.
- Schmid, B. (2005). Coaching und Team-Coaching aus systemischer Perspektive. In C. Rauen (Hrsg.), *Handbuch Coaching* (S. 199–212). Göttingen: Hogrefe.
- Schmid, B. (2014). Was ist Organisations-Coaching? *Coaching-Newsletter*, 9, 1–3.
- Topan, A. (2011). *Teamcoaching*. Schriftenreihe der Führungsakademie Baden-Württemberg. Stuttgart: Boorberg.
- Trehan, K. (2011). Critical action learning. In M. Pedler (Hrsg.), *Action Learning in Practice* (S. 163–172). Aldershot: Gower.
- Trehan, K. (2012). Die Rolle von Emotion und Macht – Kiran Trehan im Gespräch über Critical Action Learning. In B. Hauser (Hrsg.), *Action Learning – Workbook mit Praxistipps, Anleitungen und Hintergrundwissen für Trainer, Berater und Facilitators* (S. 72–82). Bonn: managerSeminare.
- Vince (2004). Action learning and organizational learning: power, politics and emotion in organizations. *Action Learning: Research and Practice*, 1(1), 63–78.
- Vince, R. (2008). Learning-in-action and learning inaction: Advancing the theory and practice of critical action learning. *Action Learning: Research and Practice*, 5(2), 93–104.
- Wadsworth, Y. (2006). The mirror, the magnifying glass, the compass and the map: Facilitating participatory action research. In P. Reason, & H. Bradbury (Hrsg.), *Handbook of action research* (S. 322–334). London: Sage.
- Webers, T. (2015). *Systemisches Coaching: Psychologische Grundlagen*. Wiesbaden: Springer.
- Weisbord, M. R., & Janoff, S. (1995). *Future search – An action guide to finding common ground in organizations and communities*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Whitmore, J. (1996). *Coaching for Performance*. London: Nicholas Brealey.
- Wimmer, R. (2012). Erfolgreiche Führung fußt auf Reflexion – Ein Gespräch mit Rudolf Wimmer. In B. Hauser (Hrsg.), *Action Learning – Workbook mit Praxistipps, Anleitungen und Hintergrundwissen für Trainer, Berater und Facilitators* (S. 50–55). Bonn: managerSeminare.
- Wolff, U. (2005). Strategie-Coaching. In C. Rauen (Hrsg.), *Handbuch Coaching* (S. 391–420). Göttingen: Hogrefe.
- Wüntsche, O. (2014). Personenzentriertes Organisationscoaching mit der Theorie U. *Gesprächspsychotherapie und Personenzentrierte Beratung*, 1, 9–19.

## Weiterführende Literatur

- Hauser, B. (2008). *Action Learning im Management Development – Eine vergleichende Analyse von Action-Learning-Programmen zur Entwicklung von Führungskräften in drei verschiedenen Unternehmen* (2. Aufl.). Mering: Hampp.
- Pedler, M. (2011). *Action learning in practice* (4. Aufl.). Aldershot: Gower.
- Revans, R. (2011a). Action Learning: Its Origins and Nature. In M. Pedler (Hrsg.), *Action learning in practice* (S. 5–13). Aldershot: Gower.