

Ingo Steinke & Dr. Christopher Rauen

Entwicklung von Business Coaching Competencies

Synthese eines Anforderungsprofils für Coaches
auf der Basis eines internationalen Vergleichs von
Coaching-Kompetenzmodellen

Copyright © Ingo Steinke & Dr. Christopher Rauen (1. Auflage) 2018

Dieses Werk ist urheberrechtlich geschützt. Die dadurch begründeten Rechte, insbesondere die der Übersetzung, des Nachdrucks, des Vortrags, der Entnahme von Abbildungen und Tabellen, der Funksendung, der Mikroverfilmung oder der Vervielfältigung auf anderen Wegen und der Speicherung in Datenverarbeitungsanlagen, bleiben, auch bei nur auszugsweiser Verwertung, vorbehalten. Eine Vervielfältigung dieses Werkes oder von Teilen dieses Werkes ist auch im Einzelfall nur in den Grenzen der gesetzlichen Bestimmungen des Urheberrechtsgesetzes der Bundesrepublik Deutschland vom 9. Sept. 1965 in der jeweils geltenden Fassung zulässig. Sie ist grundsätzlich vergütungspflichtig. Zuwiderhandlungen unterliegen den Strafbestimmungen des Urheberrechtsgesetzes.

Inhalt

1 Einleitung: Der Kontext unserer Studie	2
2 Der Kompetenzbegriff – historische Wurzeln	3
3 Metatheoretische Vorannahmen	5
4 Definition – Was ist eine Kompetenz?	5
5 Anforderungsprofil statt Kompetenzmodell	6
6 Methodik der Entwicklung des Kompetenzmodells	10
7 Zur Funktion eines Coaching-Kompetenzmodells	13
8 Anforderungsprofil für Coaching-Kompetenzen	15
9 Kompetenzfelder für Coaching	16
10 Kompetenzanforderungen: Konzeptionelle Überlegungen	20
 Literatur	 33
 Anhang 1 Ergebnis der Anforderungsanalyse „Was macht ein Coach?“	 40
Anhang 2 Kompetenzanforderungen für Coaches nach Ingo Steinke (2015)	42
Anhang 3 Kompetenz-Anforderungsprofil (Version 1.04 – Stand: 04.04.2018)	45
Anhang 4: Referenztafel	59

1 Einleitung: Der Kontext unserer Studie

Welchen Nutzen lässt es erwarten, sich im Hinblick auf Coaching mit dem Thema Kompetenz zu beschäftigen? (1) Kompetenz ist zu einem zentralen Begriff in Weiterbildung und Unternehmensführung geworden, speziell in der Personalauswahl, in der Personalbeurteilung und in der Personalentwicklung, etwa wenn von Kompetenzmodellen die Rede ist. Dies hängt sicher auch damit zusammen, dass Kompetenz immer eine Aussage über die Güte mittransportiert: Im Alltagssprachgebrauch gilt jemand als kompetent, wenn er als wirklich fähig wahrgenommen wird. (2) Als Coach fragt man sich: Bin ich kompetent (für diesen Auftrag)? Dazu sollte man sich selbst die Frage beantworten können, was denn wichtige Coachingkompetenzen sind. (3) Auch ist dort, wo von Coachingqualität und Qualitätsmanagement im Coaching die Rede ist, nicht selten von bestimmten, durchaus umstrittenen Kompetenzen des Coachs die Rede, die für die Qualität des Coachings entscheidend sein sollen. (4) Dies schließt an einen weiteren wichtigen Punkt an: Coaching in Weiterbildung und Lehre. Wer ausbildet, muss sich Gedanken darüber machen, was er da ausbildet. Mit welchen Kompetenzen soll ein angehender Coach ausgestattet sein, um als kompetent angesehen werden zu können? Ist „Kompetenz“ überhaupt der richtige Begriff für das Ergebnis von Weiterbildung, oder müssen wir nicht von Anforderungen, Qualifikation und von Lehr- und Lerninhalten sprechen (vgl. Krautz 2009)?

In den vergangenen 10 bis 15 Jahren ist ein regelrechter Hype um Kompetenzen entfacht worden. Mittlerweile bekommen Kompetenzen gar ihren Platz im Kontext moderner Ansätze der Unternehmensbewertung: Kompetente Mitarbeiter gelten als entscheidender Faktor nicht-imitierbarer Wettbewerbsvorteile am Markt; als „Humankapital“ machen sie einen immer größeren Anteil am Gesamtkapital der Unternehmen aus. Kompetenzen werden aktuell, laut EU-Kommission und CEDEFOP, in den Industrieländern rasch zunehmend thematisiert, gemessen und gefördert. Das IASC (International Accounting Standard Committee) hat versucht, einen „International Accounting Standard on Intangible Assets“ für die Kapitalbewertung börsennotierter Unternehmen verbindlich zu machen, der – man höre und staune – auf der Bewertung von Kompetenzen basieren soll. Seit 2005 übernimmt die EU den IAS als verbindliche Form der Rechnungslegung für alle börsennotierten Unternehmen. Damit würde dieser Standard allmählich auch für deutsche Unternehmen gültig. Seit längerem prognostizieren deshalb amerikanische Wirtschaftswissenschaftler des Council of Competitiveness (1998): Die Entwicklung der Kompetenzen von Arbeitnehmern wird zu einem zentralen Wettbewerbsfaktor der kommenden Ära. Sie nennen dies einen „skills race“; das soll heißen, der Konkurrenzkampf der Zukunft würde zunehmend als Kompetenzkampf geführt. In den Sozialwissenschaften spiegelt sich diese Entwicklung schon lange in der zunehmenden Verbreitung stärken- und ressourcenorientierter Ansätze wider.

Wir haben im Zuge unserer Recherchen erfahren, dass bereits seit den ausgehenden 1990er Jahren in Deutschland über das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft umfängliche Forschungs- und Anwendungsprojekte angeschoben und finanziert werden (vgl. Heyse 2007). „Von der Qualifikation zur Kompetenz“ oder „Lernkultur Kompetenz“ heißen solche Initiativen dann, die Koordiniert z.B. durch die ABWF (Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung) und 1996-2006 durch das Projekt QUEM (QUalifikations-Entwicklungs-Management) koordiniert werden: Es handelt sich um umfangreiche Forschungsprojekte im Auftrag von BMWF, BMBF/ESF und der EU im Umfang von ca. 140 Mio. Euro, die allein in Deutschland in die Kompetenzforschung investiert wurden – mit international beachtlichen Erfolgen und Ergebnissen: in der Grundlagenforschung, in der angewandten Forschung und der praktischen Anwendung in Betrieben und Organisationen. Unterschiedliche Universitäten, Stiftungen, Unternehmen, Verbände waren beteiligt. Bis 2007 kamen jährlich ein Handbuch „Kompetenzentwicklung“ mit Beiträgen aus Wissenschaft und

Praxis, 22 Bücher der Edition QUEM mit umfangreichen Studienergebnissen sowie 100 QUEM Reports, ebenfalls mit wertvollen Studienergebnissen und Praxisempfehlungen für die HR-Bereiche und das unternehmensinterne Management, heraus; und es gab 6 Mal jährlich ein QUEM-Bulletin.

Was wir sagen wollen: Es ist sinnvoll, sich mit dem Kompetenzbegriff näher zu befassen. Und es lohnt sich unter Umständen in mehrfacher Hinsicht: Man kann lernen, interessante Projekte machen und vor allem der Kompetenzentwicklung im Coaching auf die Sprünge helfen.

2 Der Kompetenzbegriff – historische Wurzeln

Das Wort „Kompetenz“ leitet sich aus dem lateinischen *competere* ab, was mehrere Bedeutungen hat: (1) zu etwas fähig sein, für etwas ausreichen, (2) zustehen, zukommen. So erklärt sich die Doppelbedeutung: Kompetenz ist einerseits gleichbedeutend mit Fähigkeit oder Fertigkeit („Der Projektleiter ist kompetent genug, diese Aufgabe zu übernehmen“) und andererseits mit Zuständigkeit, Befugnis („Der Projektleiter hat nicht die Kompetenz, dies zu entscheiden“).

Die Entwicklung des Kompetenzbegriffs erstreckt sich über unterschiedliche sozialwissenschaftliche Disziplinen. Nach Heckhausen (1989) sowie Oerter und Montada (1995) hat Robert White (1959) den Kompetenzbegriff in die Psychologie eingeführt: White sehe „eine primäre Motivation des Menschen darin, sich als wirksam, als Verursacher von Änderungen in seiner Umwelt zu erleben. (...) Kompetenz ist das Ergebnis eines grundlegenden Wirksamkeitsmotivs (*effectance motive*), sich unablässig um der eigenen Wirksamkeit willen mit der Umwelt auseinanderzusetzen“ (Heckhausen 1989, S. 362, 457). Am Ende stehe dann das Gefühl der eigenen Tüchtigkeit (*sense of competence*) und der Selbstbestimmung (*self-determination*). Kompetenzstreben wird damit aus wesentlichen Grundmotiven heraus erklärt und sei schon bei kleinen Kindern beobachtbar. Das Gefühl von Kompetenz sei vorhanden, wenn „Menschen zielgerichtet, selektiv und persistierend auf die Umwelt einwirken, um bestimmte erwünschte Konsequenzen zu erreichen“ (Oerter & Montada 1995, S. 1127f).

Einen Meilenstein innerhalb der Pädagogik markierte Heinrich Roth, der das Kompetenzkonzept in der Pädagogik maßgeblich beeinflusste. Er führte drei Kompetenzen als Bestimmungsmerkmale für die Reife bzw. Mündigkeit eines Menschen ein: „a) Selbstkompetenz (*self competence*) als Fähigkeit, für sich selbst verantwortlich handeln zu können, b) Sachkompetenz als Fähigkeit, für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig und damit zuständig sein zu können, und c) Sozialkompetenz als Fähigkeit, für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Sach- oder Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig und also ebenfalls zuständig sein zu können“ (Roth 1971b, S. 180).

Als Begründer der modernen Competencies-Bewegung innerhalb der Psychologie gilt jedoch McClelland: Inspiriert durch die in den USA seit 1970 entstandene Competency Based Education-Bewegung, entwickelte er eine Methode, um jenseits von Examensnoten und (Begabungs-) Testergebnissen *die für einen Job tatsächlich erfolgsrelevanten Merkmale* zu identifizieren, die er Competency-Variablen nannte (McClelland 1973; Sarges 2001). Hieraus entstand über mehrere Schritte (v.a. Boyatzis 1982; Spencer & Spencer 1993) eine breite Bewegung in Wissenschaft und Unternehmenspraxis, passende Strukturen von Kompetenzen für unterschiedliche Zwecke, sogenannte Competency Models, zu entwickeln, die bis heute immer noch „häufig intuitiv und ohne Bezug zu gut etablierten Erkenntnissen der Organisationspsychologie generiert werden“ (Krumm et al. 2012, S. 1). Die deutsche Kompetenzforschung gilt dabei mittlerweile als führend in Europa (Erpenbeck et al. 2017, S. IX).

Kompetenz wird heute gemeinhin definiert als „*berufs-/tätigkeitsrelevante, verhaltensnahe und messbare Charakteristik einer Person*“ (Sarges 2001). Eine Kompetenz ist damit gleichzeitig persönlichkeitsnah, verhaltensnah, tätigkeitsbezogen, – und damit auch funktionsbezogen. In Rechnung zu stellen ist dabei stets: Kompetenz ist ein Konstrukt, eine *Disposition*. Sie ist nicht direkt beobachtbar. Beobachtbar ist nur ihre Wirkung in Gestalt von Handlungen. Und diese müssen erst zu Indikatoren für Kompetenzen gemacht werden, damit man überhaupt von Kompetenzen sprechen kann. Sozialpsychologisch betrachtet, ist Kompetenz also immer auch eine Zuschreibung, eine Attribution von etwas auf jemanden. Oder anders gesagt: eine Projektion. Kompetenz sagt im Zweifel mehr über denjenigen aus, der sie sieht, als über den, der sie hat. Dies sollten unternehmensinterne Konstrukteure von Kompetenzmodellen stärker berücksichtigen.

Wer versucht, Kompetenzen zu identifizieren, dem wird deshalb auch empfohlen, zunächst *Indikatormerkmale* (Sarges 2001), in der Regel konkret nachvollziehbare Verhaltensweisen zu sammeln, heute „Verhaltensanker“ genannt. Die Sammlung muss immer im Kreise tätigkeitserfahrener Personen erfolgen, die von dem Job, für den man Kompetenzen entwickelt, etwas verstehen. Die Indikatoren werden geclustert, und es wird ein Begriff gesucht, der den *gemeinsamen Nenner* der Sammlung wirklich trifft. Wenn man an diesen Begriff zumindest gedanklich die Worte „-fähigkeit“ oder „-vermögen“ (z.B. Problemlösungsfähigkeit, Urteilsvermögen) hängen kann, dann ist man nah bei einer Kompetenz gelandet. (Andere Silben sind im Deutschen „-tivistät“ oder „-bilität“ wie bei Sensitivität oder Soziabilität.) Auf diese Weise kann man Kompetenzen sogar konzernweit entwickeln (sog. generische Kompetenzmodelle, vgl. Sarges 2001), dies tut der Qualität eines Kompetenzmodells keinen Abbruch. Vorausgesetzt ist dabei allerdings, man gestattet, gleichzeitig bereichs- und funktionspezifische Verhaltensanker zu entwickeln, sodass dann z.B. Kundenorientierung für einen Verkäufer etwas anderes bedeutet als die Kundenorientierung eines Projektmanagers. Mittlerweile können die entstandenen Kompetenzcluster übrigens teilweise mit Hilfe von in den Sozialwissenschaften theoretisch begründeten Konstrukten fundiert, bzw. mit Hilfe psychologischer Tests oder anderer Instrumente der Kompetenzmessung abgesichert werden (einen Überblick bieten z.B. Sarges & Wottawa 2004; Sarges, Wottawa & Roos 2010; Sarges 2013; Schimmel-Schloo, Seiwert & Wagner 2002; Erpenbeck et al. 2007/2017).

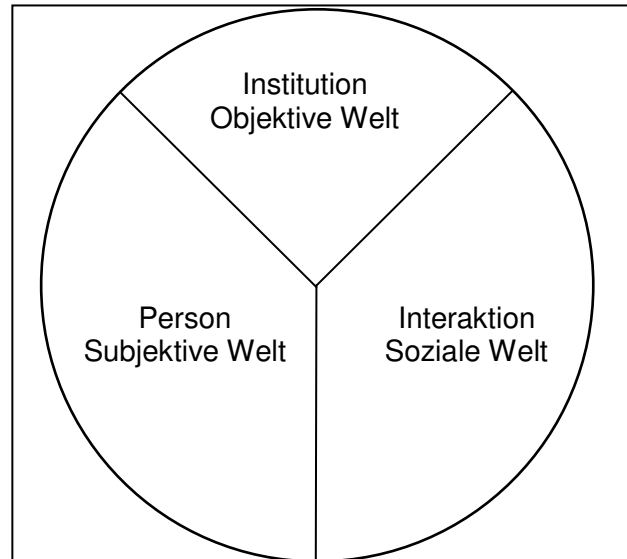
Wie bereits den Ausarbeitungen von Steinke (2015) zu entnehmen ist, bringt allerdings die Erarbeitung eines Coaching-Kompetenzmodells mehrere Herausforderungen mit sich. Insbesondere wollen wir uns nicht der amerikanischen Lesart anschließen und „Kompetenzen“ mit „Verhalten“ gleichsetzen. Kompetenzen sind gerade die *in* und *hinter* dem Verhalten existierenden personennahen Dispositionen und Konstrukte, die eine enorme Verhaltensvielfalt zur Lösung von Aufgaben oder Problemen bzw. schlicht zur Bewältigung von (beruflichen) Alltagsanforderungen hervorbringen. Gerade dies macht es so wichtig und wertvoll, sich fundiert mit Kompetenzen zu beschäftigen.

Es ist allerdings kaum noch haltbar, den Begriff „Fähigkeit“ in der Psychologie ausschließlich für grundlegende kognitive und emotionale Fähigkeiten zu reservieren. Insbesondere das Verhältnis von Kompetenzen zu dem enormen Erkenntnisbestand der Kognitiven Psychologie, der differentiellen Persönlichkeitspsychologie, der aufkommenden (neurowissenschaftlichen) Emotionspsychologie sowie zu den zahlreichen Konstrukten der Persönlichkeits- und Managementdiagnostik erscheint uns unterreflektiert und unaufgeklärt. Dies gilt u.E. auch für das Verhältnis der Kompetenzbegriffe zu anderen ähnlichen Begriffen und Konstrukten wie z.B. zu: Wissen, Erfahrung, Qualifikation, Schlüsselqualifikation bzw. Kernkompetenz oder Schlüsselkompetenz, Vermögen, Fähigkeit (engl. *ability*, *capability*, *competence*), Fertigkeit (*skill*), Können, Know how, Eigenschaften (*traits*), Talent – Begabung – Geschick, Motivation (z.B. Lernbereitschaft), Einstellung (*attitude*), Haltung (*mind set*) und nicht zuletzt zu Begriffen wie Wert, Leistung, Verhalten.

3 Metatheoretische Vorannahmen

Coaching wird seit den 1910er Jahren nachweislich als Interaktionsform zunächst in der Schul- und Hochschullehre, dann in der Personal- und Managementlehre praktiziert (Trueblood 1911, Huston 1924, Lahman 1930; Bigelow 1938), hat sich seit den 1920er Jahren bis in die 1970er Jahre hinein aus der Sportpädagogik heraus als angewandte Sozialwissenschaft etabliert (Griffith 1926; Fuoss & Troppman 1981) und wird verbreitet bis heute so gesehen (Schreyögg 2009). Im Coaching finden primär theoretische Ansätze und praktische Konzepte aus der Pädagogik, Psychologie, Soziologie und Betriebswirtschaft, hier v.a. aus der Organisations- und Managementlehre, Anwendung (Fuoss & Troppmann 1981; Steinke & Steinke 2018).

Kompetenzen entstehen auf der Grundlage von Wissen und Erfahrung. Die Wissenssoziologie unterscheidet Wissensstrukturen innerhalb von drei Lebenswelten: Individuum, Interaktion, Institution (Berger & Luckmann 1966; Schütz & Luckmann 2003). Auch in der Kommunikationstheorie unterscheiden wir die Kommunikation in der subjektiven, in der sozialen und in der objektiven Welt (Habermas 1981, S. 183). Erkenntnisse der Systemtheorie (Bronfenbrenner 1981; Müller 1996) können dabei auf allen Ebenen integriert werden: Anwendung auf mental-emotionale Systeme (Maturana & Varela 1982; Roth 1994), Anwendung auf Interaktion bzw. Kommunikation (Watzlawick et al. 1967; Bateson 1981) sowie auf gesellschaftliche Systeme und Subsysteme wie Organisationen (Luhmann 1984; Probst 1987; Simon 2007).



Das Anforderungsprofil im Hinblick auf Kompetenzen fürs Business-Coaching orientiert sich deshalb an diesen drei Ebenen: Person, Interaktion, Institution. Die Institution kann als tradierte gesellschaftliche Einrichtung (z.B. Familie, Ehe, Kirche) oder, historisch weiterentwickelt, als ein personunabhängiges Arrangement aus Rollen / Zuständigkeiten, Tätigkeiten und Abläufen in einer Struktur unter zentraler Zielsetzung in Erscheinung treten, das man Organisation nennt (z.B. Körperschaft, Verein, GmbH, AG).

4 Definition – Was ist eine Kompetenz?

Unter Kompetenz verstehen wir also die „berufs-/tätigkeitsrelevante, verhaltensnahe und messbare Charakteristik einer Person“ (Sarges 2001), genauer: „eine Disposition einer Person, die ihr ein effektives, an Leistungskriterien ausgerichtetes Verhalten in ihrer Tätigkeitsumgebung ermöglicht, mit einem spezifischen Satz von Fähigkeiten, Persönlichkeitseigenschaften oder Motiven korrespondiert und auf der Basis von Lernerfahrungen, Trainings o.Ä. entwickelt werden kann“ (Scherer 2014, S. 21). Eine Kompetenz entspricht den folgenden Kriterien (vgl. Schermer 2014, S. 18-20):

- (1) **Komplexität:** Kompetenzen beziehen sich auf die Bewältigung *komplexer* Tätigkeitsanforderungen, wobei sich eine Person dabei selbst organisiert (vgl. Erpenbeck & v. Rosenstiel 2007, S. XI).

- (2) *Divergenz der Situation*: Kompetenzen beziehen sich auf *divergente* Handlungssituationen, die nicht mit vorgefertigten, sondern kreativen, mehrdimensionalen Lösungsansätzen bewältigt werden.
- (3) *Disposition*: Eine Kompetenz bezeichnet die Disposition einer Person, d.h. das *Vermögen*, sich lösungsorientiert zu verhalten. Sie ist nicht direkt beobachtbar bzw. messbar. Beobachtbar sind vielmehr *Verhalten* bzw. *Ergebnisse* von Handlungen, die einem Kompetenzkonstrukt zugeordnet werden. Man kann Kompetenzen deshalb auch als *Verhaltensrepertoire* auffassen.
- (4) *Zusammenhang mit Eigenschaften, Fähigkeiten oder Motiven*: Kompetenzen stützen sich auf grundlegende kognitive bzw. emotionale Fähigkeiten, Traits (Persönlichkeitseigenschaften) und Motive (z.B. Leistungs- oder Machtmotive), wobei die Zusammenhänge dieser Faktoren mit Kompetenzen noch unzureichend erforscht sind.
- (5) *Leistungs- und Konstruktbezug*: Personen mit hoher Ausprägung von Kompetenzen erzielen bessere Leistungen als Personen mit niedriger Ausprägung. Kompetenzmerkmale müssen zudem „konstruktvalide“ sein, d.h. zuverlässig mit der Kompetenz in Verbindung stehen.
- (6) *Lern- und Zukunftsbezug*: Der Erwerb von Kompetenzen setzt länger währende *Lernprozesse* voraus, und Kompetenzen sind grundsätzlich *entwicklungsfähig*. Kompetenzen beziehen sich weniger auf die Seite der bisherigen Tätigkeitsanforderung, sondern vielmehr auf die Seite der *Person* und Merkmale, die sie mitbringen sollte, damit sie in ihrem Bereich auch *zukünftig erfolgreich* sein kann.

5 Anforderungsprofil statt Kompetenzmodell

Forschungsergebnisse zu Coaching-Kompetenzen sind bisher noch rar. Möller & Kotte (2012) sowie Böning (2015) nennen keine Studien. Einen ersten umfassenden Ein- und Überblick liefert erstmals Blumberg (2016). Er nimmt Bezug auf 26 verschiedene Coaching-Kompetenzmodelle, hervorzuheben sind dabei die vergleichsweise elaborierten Modelle von Bennett & Rogers (2012), Clayton (2011), Dagley (2009), Hale (2008), Kenney (2014), Louis und Fatien Diochon (2014), Mavor et al. (2010) und Passmore (2010). Und stellt dabei fest (vgl. Blumberg 2016, S. 3–5.):

- (1) Alle untersuchten sogenannten Kompetenzmodelle von Verbänden (ICF 1995/2001, EMCC 2010/2015, AC 2012) sowie zwei weitere Kompetenzmodelle (Frisch 2007; Wood & Gordon 2009) sind ohne jegliche Angabe von Methoden veröffentlicht worden. Man kann nicht erkennen, wie sie zustandekamen.
- (2) 13 der 26 Modelle haben auf die Einbeziehung von Coaches verzichtet. Nur vier Studien entstanden auf der Basis der *Befragung von Coaches* (Bono et al. 2009; Hatala & Hisey 2011; Louis & Fatien Diochon 2014; Mavor et al. 2010). Drei Studien fußen auf der Befragung von *Klienten* (Passmore 2010), *HR Professionals* (Dagley 2009) bzw. *Schulleitern* (Wise & Hammack 2011).
- (3) 13 Modelle entstanden aus *Literaturauswertungen* bzw. *Autorenäußerungen*, die z.T. in *Gruppendiskussionen* ausgewertet wurden (Bluckert 2006; Broman et al. 2007; Ennis et al. 2012; Organizational Consulting Psychology 2007; Maltbia et al. 2014; Spaten & Hansen 2009; Stern 2004; Yi-Ling & McDowall 2014), *Surveys* (Bono et al. 2009; Gatling 2014; Hatala & Hisey 2011; Wise & Hammack 2011) bzw. *Delphi-Umfrage* (Hale 2008).
- (4) Konkrete Verhaltensanker enthielten 14 der Modelle, immerhin 12 aber nicht.

Das integrative Coaching-Kompetenzmodell von Blumberg (2016) bezieht die 26 Vorarbeiten ein und kombiniert die darin enthaltenen Kompetenzkategorien mit den Erkenntnissen

aus 16 Interviews von Executive Coaches, alles organisationsextern arbeitende Freelancer, allerdings nur *einer* Coaching Company (Blumberg 2016, S. 46f.). Das merkt man auch: Die machen da wohl alle 360°-Feedback, und prompt taucht das auch prominent in seinem Kompetenzmodell auf. Gewonnen hat er seine Erkenntnisse aus Analysen nach der Methode der *Grounded Theory* in einer Mischung aus Interviewanalyse, Memoverfassen (nach jedem Interview) und sukzessiver Kategorienbildung unter Einbeziehung der Kompetenzcluster aus der o.g. Literatur (vgl. Blumberg 2016, S. 24ff, 36). Das gewählte Verfahren ist sehr pragmatisch, integriert vorhandene Arbeiten, bezieht zur Validierung der Konstrukte auch die Rückmeldungen der interviewten Coaches zu den gefundenen Competencies ein.

Die externe Validierung lässt jedoch zu wünschen übrig: Erstens werden nicht konsequent mehrere Forscher (*peer coders*) zur Kodierung und Identifikation der Kompetenzcluster genutzt. Zweitens bleibt der Bezug zu vorhandenen psychologischen Erkenntnisständen, z.B. der differentiellen Persönlichkeitspsychologie oder aus Counseling & Psychotherapy, vollkommen unreflektiert. Er hätte Hill (2014) lesen sollen. Blumbergs Modell ist dadurch fundierter als alles, was wir bisher hatten, und dennoch ein weiteres Mal nicht mehr als ein Sampling von Verhaltensankern. Die Definition von "Competency" lässt entsprechend zu wünschen übrig: „For the purpose of this study, competencies are defined as collections of knowledge, skills, abilities, and other characteristics that lead to observable behaviors, which in turn lead to successful performance. ... Each competency reported in this study includes two elements: a descriptive title and a set of specific, observable behaviors” (Blumberg 2016, S. 10). Dies allerdings ist Blumberg recht gut gelungen: Die Verhaltensanker sind weit überwiegend wirklich beobachtbare Verhaltensweisen. Nur selten enthalten sie mal eine Aneinanderreihung mehrerer Verhaltenskomponenten, sodass man sich fragen muss: Ja was denn nun – dieses oder jenes Verhalten oder alles zusammen oder nur ein Teil davon? Daran kränken nämlich alle anderen Modelle. Wir fanden deshalb: Blumbergs Ergebnisse zu „Competencies of Outstanding Executive Coaches“ sollten in ein gutes Anforderungsprofil für Coaches integriert werden.

Forschungen zu psychotherapeutischen Kompetenzen sind mittlerweile auch vorhanden. Sie beziehen sich jedoch weit überwiegend auf manalkonforme Therapeutenvariablen (Weck 2013). Wir haben hier bisher nichts für Coaching Brauchbares gefunden. Einzig Hill (2014) liefert in der Nachfolge von Carkhuff (1969a, 1969b, 1979) mit ihrem ausgereiften Ansatz der „Helping Skills“ einen interessanten methodenpluralen Zugang zu unserem Thema: Sie bündelt alle Aktivitäten der Beratung in drei Kernkompetenzen: *Exploration, Facilitating Insight, and Action*. Es ist uns nicht gelungen, dieses Paket in ein Coaching-Kompetenzmodell zu integrieren. Es wäre den Versuch – sicher im Umfang nicht unter einer Doktorarbeit – unbedingt wert, wenngleich auch hier wieder nur der Part rund um „Counseling & Psychotherapy“ im Coaching vorangebracht würde, viele andere Aspekte eines Kompetenzmodells nicht. Konstrukte aus der psychotherapeutischen Wirkfaktorenforschung (Pfammatter & Tschacher 2012) lassen sich nur bedingt in ein Coaching-Kompetenzmodell integrieren, denn da wird häufig auf andere Aspekte als Kompetenzen fokussiert, wenngleich Kompetenzen auch als Faktoren für erfolgreiches Coaching gesehen werden (Jansen, Mäthner & Bachmann 2004, S. 34-36) bzw. von vorneherein so zu definieren sind, dass sie einen Bezug zur Leistungsfähigkeit haben (Scherer 2014, S. 20).

Am häufigsten und brauchbarsten sind Forschungen zur Sozialen Kompetenz (Kanning 2015, S. 2), zu psychodiagnostischen und managementdiagnostischen Testverfahren (vgl. Sarges & Wottawa 2004; Sarges, Wottawa & Roos 2010; Sarges 2013; Schimmel-Schloo, Seiwert & Wagner 2002) sowie allgemein Instrumente zur Messung der beruflichen Handlungskompetenz (Erpenbeck & v. Rosenstiel 2007/2017; Heyse 2017), aus denen wir relevante Konstrukte integriert haben. Konstrukte aus pädagogischer Forschung (Bauer 2005) bleiben erstaunlicherweise weit dahinter zurück.

Steinke (2015/2017) hatte im deutschsprachigen Raum nach Coaching-Kompetenzen Ausschau gehalten und war rund um Erpenbeck & Heyse (2007/2017) auf Interessantes gestoßen: den *Kompetenzatlas*. Trotz ihrer „Flughöhe“, sprich: fehlender Nähe zum Berufsfeld „Coach“ können sie doch einen erheblichen Beitrag zur Aufklärung des Kompetenz-Loch Ness im Coaching leisten. Weil die 64 beruflichen Handlungskompetenzen sich ungefähr auf einem Abstraktionsniveau befinden, stabilisieren sie die Identifikation passender Coaching-Kompetenzen. Die Recherchen von Steinke (2015) förderten auch eine bisher unterschätzte Kompetenzsammlung des DIN (Deutsches Institut für Normung) zu Tage (vgl. DIN 2008). Trotz des damit verbundenen Kollateralschadens in der Vermarktung vermeintlich „DIN-geprüfter Coaches“ sind in der *DIN PAS 1029:2008 Kompetenzfeld Einzel-Coaching* viele brauchbare Verhaltensanker enthalten, die zwar wenig zu Business- oder Executive-Coaching, aber doch viel Substantielles zu Grundkompetenzen (Wahrnehmungskompetenz, Kommunikationskompetenz, Reflexionskompetenz) sowie zur Beratungsmethodik liefern.

Es war auch richtig, die Studie der deutschen *Stiftung Warentest* (2013) in die Diskussion um Coaching-Kompetenzen einzubringen. Die Studie war ideologiefrei, institutsübergreifend, verbandsunabhängig und auch ansonsten solide in den Curricula und Arbeitsunterlagen von Weiterbildungsinstituten recherchiert und durch eine einberufene Expertenkommission validiert worden. Allerdings bediente sie sich ethisch fragwürdiger, investigativer Untersuchungsmethoden, ähnlich des im Handel und Hotelgewerbe üblichen Mystery Shoppings. Sie gelangte dennoch zu insgesamt 13 Dimensionen, die sich als gemeinsamer Nenner professioneller Coaching-Weiterbildungen herauskristallisierten:

- (1) Berufsethische Grundsätze und Coaching-Prinzipien,
- (2) Coaching-Prozess,
- (3) Coaching-Settings,
- (4) Rollenkompetenz,
- (5) Psychologie,
- (6) Veränderung und Karriereentwicklung,
- (7) Coachingtechniken,
- (8) Persönliche Kompetenz,
- (9) Positionierung im Berufsfeld,
- (10) Organisationskompetenz,
- (11) Führung und Management,
- (12) Krisenmanagement,
- (13) Konfliktmanagement.

Das Konzept krankt natürlich daran, dass es im Kern weder durch eine Metatheorie noch durch ein Kompetenzmodell begründet und zusammengehalten wird. Dennoch, es akzentuierte in der deutschen Coaching-Szene folgende Aspekte:

- (1) Coachings bzw. Coaching-Weiterbildungen sind stets methodenplural angelegt. Dies gebietet allerdings schon der soziologische Professionsbegriff. Philosophien oder Tools aus nur einer sozialwissenschaftlichen Schule bzw. Denkrichtung reichen nicht aus.
- (2) Coaching besteht nicht ausschließlich aus Methodenkompetenz, sondern umfasst coaching-spezifisches Know-how aus der Soziologie, Organisations- und Managementlehre usw. (Coaching-Expertise).
- (3) Coaching existiert in unterschiedlichen Coachingvarianten. Wir können nicht mehr von „dem Coaching“ sprechen oder in Demonstrationen darstellen, wie „das Coaching“ funktioniert. Ein Konfliktcoaching z.B. verläuft in Vorgehensweisen, Techniken (Tools) und Haltungen anders als ein Karrierecoaching. Die Friktionen verlaufen im Coaching nicht

zwischen unterschiedlichen sozialwissenschaftlichen Schulen, sondern zwischen verschiedenen Coaching-Varianten, die voneinander unterschieden und gelehrt werden müssen.

- (4) Coaching ist ein Format der Arbeitswelt und integriert als solches wichtige Themen aus Wirtschaft, Betrieb und Beruf: Führung und Management, Problemlösungs- und Entscheidungstechniken, Stress- und Zeitmanagement, Leitbildentwicklung und Unternehmenskultur, Mikropolitik und Umgang mit Macht, Rollenthemen, Diversity und Gender-Themen, Verhandlungskompetenzen, Krisenintervention usw.

Wer ein Coaching-Kompetenzmodell konstruiert, der merkt, wie sehr doch die Themen dieser Studie in der Entwicklung von Kompetenzen eine Rolle spielen, ohne dass man sie direkt übernehmen kann, weil sie eben nach herkömmlichen Strickmuster Qualifikationsinhalte und keine Kompetenzen formuliert.

Ein regelrechtes Kleinod ist die Entdeckung der empirischen Arbeiten von Kuchen & Pedrun (2006) sowie von Merz & Frey (2011). Sie legten mit ihrem *Empirisch fundierten Kompetenzmodell für den Bereich des Führungskräftecoachings* die weltweit ausführlichsten Recherche zu Coaching-Kompetenzen, die auffindbar war, in Verbindung mit der Befragung von acht Experten zu diesem Thema, vor. Viele unserer Kompetenzkonstrukte sind durch beide Arbeiten inspiriert, wenngleich sie wenig Stoff für die Formulierung von Verhaltensankern boten. Die haben wir dann selbst entwickelt.

Hinzu kommen empirische Ausarbeitungen der International Coach Federation (1995/2001), dem weltweit ersten und bis heute einzigen wirklich internationalen Competency Model. Deshalb haben wir es aufgenommen. Allerdings ist es erschreckend dünn und deckt nur einige wichtige Kompetenzen aus dem Bereich „Counseling & Psychotherapy“ ab. Die Verhaltensanker müssen außerdem dringend entwirrt werden, sie verlangen manchmal, dass man vier und mehr Verhaltensweisen gleichzeitig beobachtet: „Identifiziert die eigentlichen Anliegen des Klienten, seine typische und festgelegte Art, sich selbst und die Welt wahrzunehmen, die Unterschiede zwischen Fakten und ihrer Interpretation sowie die Unterschiede zwischen Gedanken, Gefühlen und Handlungen“ (ICF 1995/2001).

Eine Überraschung war: ECVision, ein Projekt zur Entwicklung eines europäischen Kompetenzprofils für Supervision und Coaching (Die Wiener Volkshochschulen 2015). Dies überzeugt durch hervorragende Ausführungen zur Arbeit des Coachs an der Schwelle zwischen Person, Funktion, Interaktion und Organisation und durch interessante emanzipative Elemente. Außerdem haben die Macher/innen versucht, theoretische Erkenntnisse und Konzepte linear mit Fähigkeiten und Verhaltensankern zu verknüpfen. Das klappt aber nicht richtig, weil die Verweisungszusammenhänge zwischen Wissen und Können einfach zu komplex sind und weil die Lernzieltaxonomie, die sie zu hinterlegen behaupten, immer wieder auf der Strecke bleibt. Man kann sich durch Kompetenzmodelle kein Curriculum für Weiterbildungen ersparen. Leider lesen sich ferner die Fähigkeiten und Verhaltensanker von ECVision bisweilen miserabel. Sie sind manchmal richtige kleine abstrakte Monster, z.B.: „Gezielter, angemessener und zeitadäquater Einsatz grundlegender (z.B. beobachten, zuhören, Fragen stellen) und komplexer (z.B. Feedback, Konfrontation) Kommunikationsfähigkeiten, um die berufliche Entwicklung der Supervisand/innen / Coachees zu fördern“; „Untersucht die Wechselwirkungen des Rollenhandelns – wie Rollen gestaltet und übernommen werden – und unterstützt bewusste Entscheidungen darüber“; „Entscheidet situationsspezifisch über den Umgang mit der Dynamik zwischen eigenen impliziten Theorien (dem Set aus Überzeugungen, Werten, handlungsleitenden Annahmen und Verhaltensweisen, und wie Menschen diese rational zu erklären suchen) und evidenzbasierten wissenschaftlichen Referenzsystemen“. Aber – was war dabei noch mal die Kompetenz? Und wie soll ich die bitte beobachten?

Trotz aller Bemühungen und Fortschritte, die Feststellung von Steinke (2015/2017) bleibt: „Die Gefahr ist groß, (sofort) in einen normativen Diskurs zu verfallen, wenn wir von Coachingkompetenzen sprechen. Was gilt als kompetent? Welcher Coach kann noch als kompetent durchgehen? Wir sind m.E. weit davon entfernt, dies theoretisch oder wissenschaftlich begründet tun zu können. Ich plädiere deshalb dafür, von Kompetenzanforderungen zu sprechen: Anforderungen können in kritisch-reflexiver Distanz akzeptiert oder zurückgewiesen werden. (...) Der Anforderungsbegriff stellt Mensch und Gegebenheit einander stärker gegenüber: Hier ist die Führungskraft, dort die Anforderung. ‚Ich versuche dann mal, die Anforderung zu erfüllen‘, ist der dann häufig resultierende Reflex. Man kann sich relativ unbefangen auf den Weg machen, Anforderungen zu erfüllen, – oder sie in Frage stellen. Der Kompetenzbegriff verlagert die Anforderung stärker in die Persönlichkeit hinein und haftet sie dem Menschen quasi als Attribut an. ‚Der ist so und kann das‘, ist hier häufig der Kurzschluss. Oder auch umgekehrt: ‚Der ist introvertiert, wie soll der jemals gut verkaufen können!‘ Der Kompetenzbegriff ignoriert überwiegend die Kategorie der Handlungsmöglichkeit (Holzkamp 1985, S. 234-237), d.h. ob und inwieweit in (den Bedeutungen) der Profession, Organisation, Situation auch Wirkmechanismen und Handlungsmöglichkeiten gegeben sind, kompetent zu handeln. Außerdem sind Kompetenzen per se positiv konnotiert und schwieriger in Frage zu stellen als Anforderungen. Man setzt sich dann dem Verdacht aus, inkompetent zu sein, und wer will das schon. Anforderungen können hingegen richtig oder falsch sein. Die Bedeutung von Anforderungen bietet mehr Möglichkeiten, sich bewusst zu ihnen ins Verhältnis zu setzen und sie zu akzeptieren oder zurückzuweisen.“

Wir sprechen deshalb zurzeit lediglich von Anforderungen an Kompetenzen im Coaching oder von einem Anforderungsprofil für Coaching-Kompetenzen. Wissenschaftliche Nachweise für Coaching-Kompetenzen sind schwach. Wir wissen also zurzeit nicht, ob es die behaupteten Kompetenzkonstrukte wirklich gibt und wie relevant sie für professionelles Coaching sind. Wir sind deshalb auf die Akzentuierung und Setzung von Kompetenzen aus subjektiver Expertensicht angewiesen und sprechen zurzeit deshalb noch von Kompetenzanforderungen, anstatt bereits von den darin liegenden „wahren Konstrukten“.

6 Methodik der Entwicklung des Kompetenzmodells

Wir alle haben lange Sitzungen zur Diskussion und Festlegung von Kompetenzen in Ausbildung und Praxis vor Augen, die letztlich unbefriedigend bleiben, weil eine theoretische oder zumindest konzeptionelle Begründung der Kompetenzen und ihres Zusammenhangs mit Verhaltensankern fehlte und weil dadurch der anfangs gut gemeinte Ansatz in Beliebigkeiten und Worthülsen endete. Wir haben deshalb methodisch die folgende Vorgehensweise gewählt:

(1) *Anforderungsanalyse*: Unter der Überschrift „Was macht ein Coach?“ haben wir im Kreis Delegierter der Fachausschüsse „Profession“ sowie „Qualitätskonferenz der Coaching-Weiterbildungsanbieter“ des Verbandes zunächst Coaching-Tätigkeiten gesammelt und zu Tätigkeitsbündeln geclustert (siehe Anhang 1).

(2) *Kompetenzanalyse*: Passend zu den Tätigkeitsclustern haben wir in vorhandenen empirischen Ausarbeitungen Kompetenzen recherchiert, die zu den Tätigkeitsclustern passen. Wir haben dazu drei Beiträge ausgewertet (Kuchen & Pedrun 2006; Merz & Frey 2011; Steinke 2015), die sich allerdings z.T. aufeinander bezogen, z.T. einander ergänzten. Es wurde dabei offenbar, dass sich die dort behandelten Kompetenzen auf sehr unterschiedlichem Abstraktionsniveau befinden. Wenn z.B. von „Kognitiven Fähigkeiten“ oder „Emotiona-

ler Intelligenz“ die Rede ist, dann ist dies auf einer anderen Ebene angesiedelt als z.B. „Methoden der Gesprächsführung“ (Fragetechniken, Aktives Zuhören) oder „Effektiver Umgang mit Widerständen“ (vgl. Merz & Frey 2011, S. 121ff). Manchmal waren nur theoretische Ausbildungsinhalte in Fähigkeiten umformuliert, erwiesen sich Kompetenzen als eine Ansammlung von Verhaltensankern, die auch noch so komplex formuliert waren, dass sie kaum beobachtbar waren (vgl. auch ICF 1995/2001).

Wir haben diese vereinheitlicht, indem wir uns zusätzlich auf die Definition vorhandener Konstrukte mehrerer ausgewählter diagnostischer Instrumente für Persönlichkeit (MBTI, BIP), Soziale Kompetenz (ISK) und berufliche Handlungskompetenz (KODE-Kompetenz-Atlas) bezogen haben. Hieraus haben wir im Wesentlichen Begriffe und zugehörige Definitionen für Schlüsselkompetenzen (Sekundärfaktoren) und Kompetenzen (Primärfaktoren) entnommen, um sie unseren Clustern zu hinterlegen, sodass die Wahrscheinlichkeit steigt, dass wir es tatsächlich mit Kompetenzen zu tun haben. Außerdem haben wir drei Vorarbeiten zu Coaching-Kompetenzen in unsere Auswertung einbezogen: (1) ein internationales Modell (ICF Core Competencies), (2) ein europäisches Modell (ECVision – Europäisches Kompetenzprofil für Supervision und Coaching) sowie (3) ein nationales deutsches Modell (PAS 1029:2008 Kompetenzfeld Einzel-Coaching des DIN). Aus diesen Vorarbeiten haben wir ebenfalls Kompetenzdefinitionen, v.a. jedoch Verhaltensanker übernommen, wo wir sie nicht selbst entwickelt haben. Zwei englische Modelle der Association for Coaching (AC 2012) und des European Mentoring and Coaching Council (EMCC 2010/2015) haben wir nicht mit einbezogen, weil sie u.E. keine internationale Relevanz haben. Ein weiteres, sehr interessantes Konzept der amerikanischen Society of Counseling Psychology (SCP 2013) haben wir nicht integriert, weil es nicht explizit auf Coaching fokussiert. Wir erwähnen diese Konzepte hier dennoch, um sie der interessierten Fachöffentlichkeit in diesem Kontext zugänglich zu machen.

Alle Bezüge zwischen unserem entstandenen Modell aus Kompetenzanforderungen und (1) empirischen Ausarbeitungen, (2) diagnostischen Instrumenten und (3) vorhandenen „Kompetenzmodellen“ haben wir nachvollziehbar in einer Referenztabelle hinterlegt (vgl. Anhang 4).

(3) *Coach-Anforderungsprofil*: Entstanden ist auf diesem Wege heuristischer Theoriegewinnung (Dörner 1994) ein Modell aus Coaching-Kompetenzanforderungen, das immerhin zwischen Kompetenzfeldern (Kompetenzklassen), übergreifenden Schlüsselkompetenzen (Kompetenzclustern), zugehörigen Coaching-Kompetenzen (Kompetenzanforderungen) und Verhaltensankern (Handlungskompetenzen) unterscheidet. Es war uns wichtig, dieses Anforderungsprofil soweit zu vollenden, dass damit erst einmal vorübergehend praktisch gearbeitet werden kann, bis die u.g. weiteren Schritte abgeschlossen sind. Wir haben dabei mehrere Feststellungen gemacht, die für eine wissenschaftliche Fundierung eines Kompetenzmodells bedeutsam sein können:

- Es ist, wie gesagt, nicht mehr haltbar, den Begriff „Fähigkeit“ in der Psychologie nurmehr für grundlegende kognitive und emotionale Fähigkeiten zu reservieren. Dennoch bleibt das Verhältnis von Kompetenzen zu der Kategorienbildung innerhalb der Psychologie (z.B. zu Fähigkeit, Fertigkeit, Motivation, Eigenschaft) unklar. Es macht also vorerst keinen Sinn, Kompetenzen ohne Verhaltensanker zu beschreiben, weil dann – auch wenn man sich um die Definition einer Kompetenz sehr bemüht – aufgrund der unendlichen Vielfalt und Tiefe akademischer wie praktischer Konstrukte unverständlich bleibt, was mit einer Kompetenz gemeint ist.
- Unsere geschulte „testtheoretische Denkweise“ ließ uns häufig nach möglichst unabhängigen Kompetenzvariablen und trennscharfen Verhaltensankern suchen. Eine Kompe-

tenzanforderung und ihre zugehörigen Verhaltensanker sollten möglichst nicht noch einmal in einem anderen Kompetenzkonstrukt vorkommen. Vielleicht müssen wir aber nicht nur in trennscharfen Konstrukten, sondern in *Schichtungen* denken. Dies hieße z.B., dass Konstrukte der differentiellen Persönlichkeitspsychologie, die wir in die Anforderungen für „Personale Kompetenzen“ aufnehmen, den Konstrukten, die wir in „Sozial-kommunikative Kompetenzen“ beschreiben, zugrunde liegen.

- Dies wirft die Frage auf, ob ein Kompetenzmodell für Coaching ohne kohärente Coaching-Theorie – ohne kohärente Persönlichkeits- oder Systemtheorie – überhaupt konstruierbar und aussagekräftig ist. Kanning (2015) thematisiert dies indirekt in seiner Diskussion vorhandener Konzepte zur Sozialen Kompetenz: „Untereinander sind die verschiedenen Konzepte alles andere als unabhängig voneinander. Zum einen überschneiden sie sich stark, zum anderen schließen sie einander aus. (...) Die soziale Kompetenz erscheint dabei als ein Oberbegriff, dem alle übrigen Konzepte untergeordnet werden können“ (Kanning 2015, S. 15). So richtig überzeugend ist dies für uns noch nicht.
- Uns ist während unserer Arbeit klar geworden, dass wir den Zweck eines Coaching-Kompetenzmodells definieren müssen: Repräsentationsfunktion, Qualifizierungsfunktion für Coaching-Weiterbildung, Evaluationsfunktion bei Zertifizierungen oder Assessments (s.u.). Die Entscheidung für Funktionen, die das Modell haben soll, hat Konsequenzen für den Erstellungsprozess, die Darstellungsweise und das Endergebnis des Kompetenzmodells.

(4) *Expertenrat*: Wir haben auf Empfehlung von Prof. Dr. Siegfried Greif, Mitglied im FA Forschung, sowie auf Empfehlung von Dr. Astrid Schreyögg, Leitung des FA Profession, einen Expertenrat aus Wissenschaft und Coaching-Praxis einberufen. Die Aufgabe des Expertenrates ist es, allgemein gesagt, die o.g. heuristische Theoriegewinnung abzuschließen und eine Theoriebewertung (Gadenne 1994) vorzunehmen. Der Expertenrat soll dabei unter punktueller Einbeziehung weiterer Experten relevanter Teildisziplinen, aus wissenschaftlicher Sicht unter Einbeziehung der Praktikersicht zumindest die Kompetenzanforderungen validieren. D.h., die in bzw. hinter dem Anforderungsprofil steckenden Konstrukte werden bestimmt (Konstruktvalidierung) und die unterschiedlichen Konstruktebenen wissenschaftlich begründbar vereinheitlicht, implizite Struktur- und Zusammenhangsannahmen expliziert. Zentrale Kriterien könnten dabei z.B. Wirkungshypothesen liefern, die begründen, warum ein Konstrukt hinzugenommen oder weggelassen werden sollte. Auch Zusammenhangshypothesen, z.B. zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und Kompetenzen oder zwischen Sachkompetenzen und Methodenkompetenzen, könnten entwickelt, punktuell evtl. sogar bestätigt werden. Für die Beauftragung des Expertenrates schlagen wir folgendes vor:

- Ein wissenschaftlich fundiertes Kompetenzmodell für Business-Coaching (inkl. Executive Coaching) entwickeln.
- Existierende Coach-Kompetenzmodelle zu recherchieren und in dieses Kompetenzmodell integrieren bzw. dazu ins Verhältnis setzen.
- Theoretische Konstruktvalidierung: Das vorhandene Kompetenzmodell soll mit psychologischen Konstrukten (z.B. der differentiellen Psychologie) und vorhandenen diagnostischen Instrumenten (z.B. ISK, BIP) abgeglichen und ggf. davon abgrenzt oder damit hinterlegt werden.
- Möglichst trennscharfe, valide, reliable Coaching-Kompetenzen und Verhaltensanker entwickeln.
- Ein ausreichend pragmatisches, erprobtes Verfahren entwickeln, das in Instituten und Personalentwicklungsabteilungen dazu dienen kann, auf der Basis des Kompetenzmodells des Verbands organisationsinterne Coaching-Kompetenzmodelle zu entwickeln; ein

Verfahren, das wissenschaftlichen Kriterien entspricht und ebenfalls zu trennscharfen Kompetenzen und Verhaltensankern in den Organisationen führt.

- Empirische Überprüfung der Kompetenzen: Unter Einbeziehung einer möglichst großen Zahl von Coaches und Coaching-Einkäufern bitten, die Relevanz der verschiedenen Kompetenzbereiche zu evaluieren.
- Beobachtbare Verhaltensanker für alle Kompetenzbereiche identifizieren und formulieren, wobei eine Kompetenz mindestens drei Verhaltensanker enthalten sollte und pro Kompetenz ein dreistufiger Entwicklungspfad (zurzeit: Associate Coach, Professional Coach, Senior Coach) hinterlegt sein sollte.
- Vorhandene Lernzieltaxonomien im Hinblick auf ihre Verwendbarkeit in einem Coaching-Kompetenzmodell vergleichen und eine geeignete Lernzieltaxonomie für das Coaching-Kompetenzmodell entwickeln und integrieren, um die mindestens vier Funktionen eines Kompetenzmodells (Definitions-/Repräsentationsfunktion, Ausbildung von Coaches, Evaluation von Kompetenzen und Entwicklungspfade für Coaches) zu erfüllen; eine geeignete Skalierung vorschlagen.
- Ein angewandt-sozialwissenschaftliches Kompetenzmodell entwickeln, das einfach, pragmatisch und alltagstauglich ist und an den bisherigen Vorarbeiten anknüpft; alltagstauglich meint, dass das Modell mindestens (1) in der Begutachtung von Neuaufnahmen in den Verband, (2) in der Begutachtung von Mitgliedern in Passagesituationen (vom Associate zum Professional zum Senior Coach) sowie (3) in der Prüfung / Zertifizierung von Absolvent/innen von Coaching-Ausbildungen einfache Arbeitshilfen liefert.
- Wie aus den Vorarbeiten hervorgeht, sollte sich das Kompetenzmodell nicht allein auf psychologische Aspekte und Fragestellungen beschränken, sondern genauso philosophische, soziologische, pädagogische, wirtschaftswissenschaftliche Facetten des Coachings integrieren.

(5) *Fragebogen*: Die dadurch in dem Kompetenzmodell klaffenden Lücken können dann folgerichtig mithilfe der Fragebogenmethode (Mummendey 1995) im Rahmen differentieller Persönlichkeits- bzw. Selbstkonzept- und Kompetenzforschung geschlossen werden. Die Fragebogenmethode soll dazu führen, dass zusätzliche Coaching-Kompetenzkonstrukte (inkl. zugehöriger Items / Verhaltensanker) entwickelt werden können. Hieran sind die Verbandsmitglieder durch Teilnahme an fragebogengestützten Onlinebefragungen zu beteiligen. Das Projekt soll als Forschungsprojekt ordentlich aufgesetzt und (ko)finanziert, d.h. durch Promotions- und Masterarbeiten flankiert werden.

7 Zur Funktion eines Coaching-Kompetenzmodells

Auch der Zweck, den das Kompetenzmodell erfüllen soll, bestimmt den Erstellungsprozess und das Ergebnis:

(1) Ein Kompetenzmodell hat eine gewisse *Definitions- und Repräsentationsfunktion*: Durch ein Coaching-Kompetenzmodell wird implizit transportiert, was man unter Coaching versteht und auf welche Weise man sich von anderen Coaching-Ansätzen abgrenzt. Deshalb kann man sich durch ein schlecht fundiertes Kompetenzmodell in der Coaching-Community durchaus disqualifizieren.

(2) Ein Kompetenzmodell kann darüber hinaus jedoch auch in der *Ausbildung von Coaches* eine Rolle spielen: Es definiert, auf welche Fähigkeiten hin ausgebildet werden soll und welche Ausbildungsinhalte deshalb ins Curriculum gehören. Es macht dann Sinn, bei der Konstruktion eines Kompetenzmodells eine Lernziel-Taxonomie zu integrieren, wie dies bei-

spielsweise im Europäischen Qualifikationsrahmen (Kennedy, Hyland & Ryan 2006; Cedefop 2016) für die Definition von „Learning Outcomes“ empfohlen wird und wie es absehbar für Institutionen, die dem Bologna-Prozess zur Vereinheitlichung des europäischen Hochschulraums unterliegen, auch vorgegeben werden könnte. Man kann sich in der Darstellung von Kompetenzen dann an den ersten drei Stufen der Lernziel-Taxonomie von Bloom (1964), die dem Europäischen Qualifikationsrahmen (Cedefop 2016, S. 36) zugrundeliegt, orientieren und z.B. die folgenden Ebenen unterscheiden: (a) Kenntnis / Wissen (*knowledge*, d.h. Orientierungs- und Erklärungswissen aus den Sozialwissenschaften), (b) Verständnis (*comprehension*, die man mündlich oder schriftlich in Zertifizierungsprozeduren überprüfen kann), (c) Anwendung (*application*, die man mit beobachtbaren Verhaltensankern gleichsetzen kann). Das Europäische Kompetenzprofil für Supervision und Coaching versucht, diesen Weg zu gehen (vgl. Die Wiener Volkshochschulen 2015). Man landet dabei in einem recht komplexen Modell, das jedoch gleichzeitig Ausbildungsinhalte zu begründen helfen kann. Ein Kompetenzmodell hat dann auch eine qualifizierende und gewisse global normierende Funktion für die verschiedenen Coaching-Weiterbildungen eines Verbands oder Instituts.

(3) Die Formulierung von Coaching-Kompetenzen kann auch der *Evaluation* dieser Kompetenzen dienen, z.B. am Ende von Ausbildungen, durchaus aber auch in der Auswahl von Coaches (Assessments) in Coaching-Companies, Coach-Agenturen oder für organisationsinterne Coach-Pools. Im letztgenannten Fall wäre ein globales Kompetenzmodell wie das, an dem wir hier arbeiten, mit dem Kompetenzmodell des jeweiligen Unternehmens zu matchen. Für diesen Zweck dürften die Coaching-Kompetenzen nicht zu spezifisch formuliert sein, sondern eher so, wie dies für die beruflichen Schlüsselkompetenzen im KODE-Kompetenzatlas (Heyse 2017) gemacht wurde.

(4) Dies führt uns zu einer letzten Funktion, die ein Coaching-Kompetenzmodell erfüllen kann und die von Scherm (2014, S. 20) als „Lern- und Zukunftsbezug“ bezeichnet wird. Klassische Anforderungsanalysen der Arbeitspsychologie sind häufig vergangenheitsorientiert, sie bilden ab, was bisher wichtig war. In Kompetenzmodelle lassen sich jedoch auch strategisch relevante Anforderungen integrieren, die sich auf den zukünftig gewünschten Zustand beziehen können und Personen wie Organisationen auf diese Weise für die Zukunft wappnen (vgl. Sarges 2001). Nehmen wir dies ernst, dann eignet sich ein Kompetenzmodell auch dazu, *Entwicklungspfade* für den (weiteren) Aufbau von Kompetenzen zu kreieren. Wir haben es innerhalb eines Coaching-Verbandes mit der Einteilung von Coaches in drei Kategorien zu tun: Associate Coach, Professional Coach, Senior Coach. Diese Einteilung barg in der Vergangenheit immer wieder Kränkungs potenzial, weil sie unvollständig definiert war und zu viele Deutungsspielräume für Beurteiler wie Beurteilte offen ließ. Ein Kompetenzmodell könnte diese verringern, indem es festlegt, welche Kompetenzen bzw. in welchem Ausmaß sie auf unterschiedlichen Entwicklungsstufen vorhanden sein sollten. Auch dies ließe sich mit Hilfe einer Lernziel-Taxonomie wie der von Bloom (1964) erreichen: So wäre z.B. über die o.g. Qualifikationsebenen Wissen / Kenntnis, Verständnis und Anwendung hinaus für jeden Coach, also auch für Associate Coaches, vorauszusetzen, die Ebenen (d) Analyse (*analysis*) und (e) Synthese (*synthesis*) für Professional Coaches und (f) Beurteilung (*evaluation*) für Senior Coaches anwenden zu können. Dabei wäre festzulegen, woran man das Erreichen dieser Qualifikations- oder Entwicklungsstufen erkennen kann. Dies könnte etwa auf dem Niveau Professional Coach darin bestehen, dass ein persönliches oder organisationales Coaching-Konzept entwickelt und veröffentlicht wurde (print bzw. online), oder auf dem Niveau Senior Coach, dass eine wissenschaftliche Arbeit zur Coaching-Forschung angefertigt und veröffentlicht wurde.

8 Anforderungsprofil für Coaching-Kompetenzen

Wir ordnen die Coaching-Kompetenzanforderungen vorläufig nach sogenannten Kompetenzklassen bzw. Kompetenzfeldern in *Persönlichkeit oder Selbst-Kompetenz*, *Sozial-kommunikative Kompetenz* und *Fachkompetenz*, – entsprechend der o.g. sozialwissenschaftlichen Metatheorie sowie nach Roth (1971b), Hülshoff (1996), Weinert (2001) und Kauffeld (2006) sowie in Anlehnung an Erpenbeck & von Rosenstiel (2007/2017) und Heyse (2017). Die Fachkompetenz zerfällt im Coaching in *Sachkompetenz* und *Methodenkompetenz*, basierend auf Erklärungswissen und Verfügungswissen (vgl. Buer 2015; Steinke 2015). Hinzu kommt eine Kompetenz, die insbesondere durch die Supervision Eingang ins Coaching gefunden hat: *Feld- und Funktionskompetenz* (Berker 1992; Merz & Frey 2011; Steinke 2015). Dabei unterstellen wir, dass Kompetenzen nur gezeigt werden können, wenn Rolle und Handlungsmöglichkeiten der Bedingungen, innerhalb derer gehandelt wird, dies hergeben (Reischmann 2004); Coaching-Kompetenzen sind stets kontextabhängig.



Coaching-Kompetenz definieren wir als *Reflexions- und Handlungsvermögen* im Kontext der personorientierten dialogischen Beratung von Menschen in der Arbeitswelt. Wir akzentuieren damit einerseits eine Aktivitäts- bzw. Handlungsorientierung, d.h. die Fähigkeit, etwas zu praktizieren bzw. umzusetzen. Dies bedeutet auch „das Vermögen, die eigenen Emotionen, Motivationen, Fähigkeiten und Erfahrungen und alle anderen Kompetenzen (...) in die

eigenen Willensantriebe zu integrieren und Handlungen erfolgreich zu realisieren“ (Erpenbeck & v. Rosenstiel 2007, S. XXIV). Wir akzentuieren andererseits die (Selbst-)Reflexivität in Sozialbeziehungen (Greif 2008; Weth 2014) und das „Bewusste-Verhalten-Zu“ Bedingungen, Bedeutungen, Handlungsmöglichkeiten. Sie sind für einen Coach nicht Aktivitätsdeterminanten, er ist „in seinen Handlungen keineswegs festgelegt, ... (sondern hat) immer auch die ‚Alternative‘, nicht oder anders zu handeln“ (Holzkamp 1985, S. 235ff). Dazu gehört auch, reflektieren zu können, wann, wie und warum ein Handeln bzw. So-Reagieren angemessen ist (vgl. Reischmann 2004, S. 6). Oft genug erschöpft sich Coaching gerade darin, die Ergebnisse dieser (Selbst-)Reflexion dem Klienten ohne besonderen Methodeneinsatz zur Verfügung zu stellen.

Die Coaching-Kompetenz umfasst folglich die Kompetenzfelder: (1) Selbst-Kompetenz (Persönlichkeit), (2) Sozial-kommunikative Kompetenz, (3) Methodenkompetenz, (4) Sachkompetenz und (5) Feld- und Funktionskompetenz.

9 Kompetenzfelder für Coaching

Die Kompetenzfelder für Coaching definieren wir wie folgt:

(1) *Selbst-Kompetenz (Persönlichkeit)* wird hier verstanden als „Charakteristika der Persönlichkeit eines Menschen, die ihn zum Coaching befähigen“ (Steinke 2015). Eine für den Coaching-Kontext anwendbare Definition lautet: „Fähigkeit, sich selbst (Person, Rolle, Organisation) wahrzunehmen und zu reflektieren, für sich selbst verantwortlich handeln können, eine realistische Selbsteinschätzung vornehmen und eigene Handlungen daran orientieren können, eigenes Autonomieerleben, Kompetenzerleben und Anstrengungen verantwortlich regulieren können, Motivation und Aufmerksamkeit in das Coaching einbringen können“ (DIN Deutsches Institut für Normung 2006, S. 18).

Die Persönlichkeit des Coachs steht im Zentrum des Kompetenzmodells. Dazu gehört die Fähigkeit, sich selbst und das eigene Handlungsvermögen realistisch einzuschätzen, Selbstbild und Fremdbild selbstreflexiv abzugleichen und das Selbstbild zu korrigieren. Deshalb haben wir das Reflexionsvermögen im Kompetenzmodell zwischen Persönlichkeit und den übrigen Kompetenzen angesiedelt. Dies hat aber noch einen weiteren Grund: Persönlichkeit gilt als Voraussetzung der Kompetenzentwicklung (Erpenbeck et al. 2017, S. XXXVff). Die Persönlichkeit beeinflusst die Entwicklung bzw. den Gebrauch von Kompetenzen, wie sehr, hängt von Selbstkonzept, Selbstwahrnehmung und Selbstreflexivität eines Menschen ab (vgl. Greif 2008).

Der Organisationspsychologe Lang-von Wins (2007), der die Kompetenzhaltigkeit moderner Diagnostik untersucht hat, stellt fest: „In komplexer Weise spielt die Persönlichkeit bei der Entwicklung von Kompetenzen eine wichtige Rolle. Ähnlich der kognitiven Leistungsfähigkeit können bestimmte Persönlichkeitsmerkmale als Voraussetzungen der Entwicklung von Kompetenzen in spezifischen Situationen betrachtet werden. (...) Persönlichkeitsmerkmale oder -dispositionen lassen mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit Aussagen darüber zu, wie sich Personen unter bestimmten Umständen verhalten werden, also auch, in welcher Weise sie Gebrauch von ihren Kompetenzen machen bzw. in welchen Situationen sie Kompetenzen entwickeln werden (sofern es andere Voraussetzungen zulassen)“ (Lang-von Wins 2007). Er erörtert, warum psychologische Testverfahren zur Erfassung des Persönlichkeitspotenzials, das zur Entstehung von Kompetenzen notwendig ist, genutzt werden können. Man kann heutige Persönlichkeitstests grob in zwei Säulen einteilen:

(a) Verfahren, die auf einer umfassenden Persönlichkeitstheorie aufbauen. Historisch wegweisend war hier die Arbeit „Psychologische Typen“ von C.G. Jung (1921/2001), die in den 1940er Jahren zur Konstruktion eines Persönlichkeitstest mit dem Namen *MBTI – Myers-Briggs Type Indicator* führte (von I. Myers 1962, Tochter von K. Briggs). Dieses Verfahren, wenngleich schwach in den Gütekriterien, hat sich international durchgesetzt und ist der weltweit meistgenutzte Persönlichkeitstest. Viele der folgenden Testverfahren, wie z.B. H.D.I – Herrmann Dominanz Instrument (Herrmann 1991), INSIGHTS (Scheelen 2000), Lumina Spark (Ensor, Brenstein & Desson 2013), gründen auf diesem Modell. Wir haben uns deshalb in der Auswahl der Instrumente für das Original, den MBTI, entschieden.

(b) Verfahren, denen faktorenanalytische Theorien zugrunde liegen, bei denen sich die Persönlichkeit also aus faktorenanalytisch gewonnenen Dimensionen zusammensetzt. Als wegweisend für alle nachfolgenden Instrumente gilt hier die Arbeit von Allport & Odbert (1936). Das daraus resultierende Verfahren ist heute noch bekannt und im Einsatz unter den Bezeichnungen Big Fives bzw. NEO-PI (Costa & McCrae 1985) oder heute NEO-FFI (Borkenau & Ostendorf 2008). Die Fünf Persönlichkeitsfaktoren lauten: Neurotizismus, Extraversion, Offenheit für Erfahrung, Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit. Wir fanden, dass dieses Instrument für unseren Zweck nicht allzu viel hergibt. Stattdessen haben wir uns auf das im deutschsprachigen Raum meistgenutzte und auch europaweit mittlerweile etablierte *BIP – Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung* (Hossiep & Paaschen 1998) bezogen. Wie unschwer erkennbar, sind die Big Fives in diesem Verfahren aufgegangen. Der BIP hat den großen Vorteil, Persönlichkeitsmerkmale zu erfassen, deren berufliche Relevanz nachgewiesen ist. Zur Messung und Erfassung der Sozialen Kompetenz, die im Coaching unbestritten große Relevanz hat, ist das beste, was man finden kann, das *ISK – Inventar zur Messung Sozialer Kompetenz* (Kanning 2009). Es hat einige Parallelen zum BIP.

Dies sind die Gründe, warum wir die Instrumente MBTI, BIP und ISK vorerst zur Aufklärung von Coaching-Kompetenzen zugelassen haben. Insbesondere in diesem Bereich der Persönlichkeit oder Selbst-Kompetenzen haben wir jedoch den größten Bedarf an Forschung zur Schaffung begründbarer Konstrukte und Zusammenhänge zwischen Persönlichkeitsmerkmalen – bzw. den Konstrukten der differentiellen Psychologie – und Coaching. Dieses Kompetenzfeld gliedert sich in folgende Bereiche:

- *Motivation*: Leistungsorientierung, Führungsorientierung, Gestaltungswille
- *Wahrnehmungsfähigkeit*: Auffassungsgabe, Sinnliches Begreifen, Intuition
- *Urteilsfähigkeit*: Zuverlässiges Einschätzen, Analytisches Denken, gefühlsmäßige Beurteilen,
- *Lern- und Entwicklungsfähigkeit*: Lern- und Weiterentwicklungsbereitschaft, flexibles Agieren, Offenheit für Veränderungen
- *Selbstregulation*: Selbstmanagement, Selbstkontrolle, Emotionale Stabilität, Handlungsflexibilität, Kontrollüberzeugung¹, Ambiguitätstoleranz

(2) *Sozial-kommunikative Kompetenz* ist die Fähigkeit, sich selbst und Andere in intersubjektiven Beziehungen wahrzunehmen, die Beziehung und Interaktion mit anderen Menschen bewusst zu gestalten und sich in der Beziehung mit anderen Menschen diskursiv und instrumentell (d.h. zweckorientiert) zu verständigen (Habermas 1981). Sozial-kommunikative Kompetenz ist Kontakt- und Kooperationsfähigkeit, auch in kontroversen zwischenmenschlichen Situationen. Dazu gehört auch, andere Menschen und soziale Situationen einschätzen

¹ Kanning (2014, 2015) bezeichnet die Überzeugung, selbst die Verantwortung für Ereignisse im Leben und Konsequenzen eigenen Verhaltens zu tragen, als „Internalität“.

zu können, sowie die Anschluss- bzw. Ankopplungsfähigkeit, d.h. die Art der Interaktion auf unterschiedliche Rollen und Kontexte (z.B. familiäre oder organisationale Kontexte) einzustellen. Wir haben uns hier z.T. auf das *ISK – Inventar zur Messung Sozialer Kompetenz* (Kanning 2009) bezogen (s.u.). Dieses Kompetenzfeld gliedert sich in folgende Bereiche:

- *Beziehungsfähigkeit*: Beziehungsgestaltung, Vertrauen bilden, soziale Orientierung, Kooperativität,
- *Kommunikationsfähigkeit*: Anschlussfähigkeit / sich kommunikativ ankoppeln, Körpersprache deuten, Verständlichkeit,
- *Selbstsicherheit*: Durchsetzungskraft, Konfrontationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Extraversion / Kontaktfähigkeit, Entscheidungsfreudigkeit,
- *Reflexibilität*: Personwahrnehmung, Reflexionsfähigkeit, Selbstdarstellungskompetenz.

(3) *Methodenkompetenz* ist die Fähigkeit, selbstständig Strategien und Vorgehensweisen einzusetzen, um in wechselnden Situationen flexibel Aufgaben zu bewältigen, Probleme zu lösen und Absichten umzusetzen sowie die Strategien und Vorgehensweisen selbst (weiter) zu entwickeln (vgl. Steinke 2015). Die Methodenkompetenz beschreibt die systematische Strukturierung von Tätigkeiten bezogen auf ein Ziel. Die Systematik entsteht auf der Basis von Sachkompetenz und Reflexion. Dabei handelt es sich um Verfügungswissen mit praxeologischen Handlungsmodellen: Formate (welcher Arbeitsrahmen ist zu setzen?) und Verfahren (wie geht man in diesem Rahmen vor?), Know-how im eigentlichen Wortsinn, welches das Können ausmacht (Buer 2015). Für die Methodenkompetenz gelten die vom DBVC postulierten Professionskriterien: Kennzeichen professionellen Handelns sind stets Theorie- und Methodenpluralität und eine Mehrperspektivität in den Konzepten und deren Anwendung (Schreyögg 2009). Ein professioneller Coach ist nicht dazu da, stets seine Lieblingsmethoden anzuwenden, sondern das, was ein Coachee und seine Organisation für eine Weiterentwicklung benötigen. Dieses Kompetenzfeld gliedert sich in folgende Bereiche:

- *Dialogkompetenz*: Dialog führen, aktiv zuhören, fragen, Feedback geben,
- *Planungskompetenz*: Auftrag klären, Ziele klären, Erwartungen klären, Vertrag schließen, Arbeitsplan aufstellen, Evaluation etablieren
- *Analytische Kompetenz*: Zusammenhänge vermitteln, Rekonstruieren / Diagnostizieren, Lösungen entdecken
- *Didaktische Kompetenz*: Zielorientiert arbeiten, Lösungsorientiert denken und handeln, Lernen begleiten, Transfer sichern
- *Kognitiv-emotionale Entwicklungs-Kompetenz*: Methodenplural agieren, Reflexion stimulieren, Bewusstsein schaffen, assoziieren, dissoziieren, Gegen-/Übertragung nutzen, Mustererkennung nutzen, Metaphern und Analogien nutzen, Ressourcenankopplung, sich positionieren, Widersprüche handhaben, Veränderungsprozesse gestalten.

(4) *Sachkompetenz* ist die Fähigkeit, für Fachgebiete oder Sachbereiche reflexions- und urteilsfähig zu sein. Coaching braucht Wissensstrukturen, im Wesentlichen aus den Sozialwissenschaften. Wir müssen auswählen und festlegen, welche dies sind. Buer (2015) spricht hierbei von „Erklärungswissen“, d.h. Interpretationsfolien aus Wissenschaft und Forschung sinnorientiert einordnen und bewerten zu können. Die Sachkompetenz liefert auch den Reflexions- und Deutungshintergrund eines Coachs: Ein Coach muss das, was ihm an Erfahrungen aus (beruflichen) Rollen, sozialen Systemen und Organisationen berichtet wird, verstehen und einordnen können. Sachkompetenzen kann man in der Regel in der Form von Qualifikationen oder Zertifikaten nachweisen. Warum Sachkompetenz und nicht Fachkompetenz? Keine der auf dem Markt befindlichen Definitionen findet eine befriedigende Abgren-

zung zwischen Fach- und Methodenkompetenzen. Fachkompetenzen sind in den Sozialwissenschaften in erheblichem Umfang Methodenkompetenzen. Was wir stattdessen viel besser können, ist, zwischen Wissen, Reflektieren, Bewerten einerseits und Praktizieren, Anwenden, Umsetzen andererseits zu unterscheiden. Beides ist allerdings Handeln und gleich bedeutsam für Handlungsfähigkeit. Die Sachkompetenz eines Coachs umfasst umfangreiche Kenntnisse aus den Sozialwissenschaften, insbesondere:

- *Allgemeinbildung*: Studienabschluss, Coaching-Weiterbildung,
- *Philosophische, soziologische, pädagogische, psychologische und wirtschaftswirtschaftliche Ressourcen und Ressourcen der Coaching-Forschung*: Benennen, Verstehen, Analysieren, Synthetisieren, Beurteilen
- *Juristische Ressourcen*: Benennen, Verstehen, Anwenden,
- *Integration von Theorie und Praxis*: Reflektierter Theorieeinsatz, Wissenschaftliche Fundierung.

(5) Der *Feld- und Funktionskompetenz* ist in klassischen berufsbezogenen Kompetenzmodellen bisher nur wenig Stellenwert beigemessen worden. Dies kann für Coaching nicht gelten. Auch in der Supervisionsdebatte ist die Relevanz von Feldkompetenz bereits seit Mitte der 1980er Jahre etabliert: „Neben Subjektkompetenz und Beratungskompetenz wird Feldkompetenz als grundlegende Kompetenz eines Supervisors diskutiert. Ausgehend von dem Leitgedanken, dass Feldorientierung und Methodenorientierung in einer polaren Spannung zur Professionalisierung von Sozialer Arbeit beigetragen haben, wird (...) die Aufrechterhaltung der Trennung von Feld und Methode als unter dem heute notwendigen professionellen Niveau angesehen. Entsprechend wird Feldkompetenz als die Wahrnehmung, das Verstehen und die Mitgestaltung einer je spezifischen Felddynamik definiert. Felddynamik wird als ein Zusammenwirken von Klientendynamik, Professionellendynamik und Institutionsdynamik definiert“ (Berker 1992). 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. Dieses Kompetenzfeld gliedert sich in folgende Bereiche:

- *Professionalität*: Professionsethik wahren, Konzeptionelle Auskunftsfähigkeit, Realistische Selbsteinschätzung, Rollenklarheit, Vermarktungsfähigkeit,
- *Feld- und Funktionserfahrung*: Inter-/kulturelle Kompetenz, Persönliche Reife, Berufserfahrung, Coach-Erfahrung,
- *Berufliche Fortbildung und Entwicklung*: Lernen, Selbsterfahrung, Psychohygiene,
- *Organisationale Kompetenz*: Organisationsphänomene handhaben, Systemkomplexität handhaben, Gruppenprozesse gestalten,
- *Rollenbewusstsein*: Rollenverhalten optimieren, Führung fokussieren, Karriere entwickeln,
- *Mikropolitisches Geschick*: Machtgebrauch entwickeln, institutionelle Interaktion gestalten, Krisen bewältigen.

10 Kompetenzanforderungen: Konzeptionelle Überlegungen

10.1 Selbst-Kompetenz (Persönlichkeit)

Im Kompetenzfeld *Selbst-Kompetenz bzw. Persönlichkeit* haben unsere Tätigkeitscluster und Kompetenzanalysen vier zentrale Coaching-Kompetenz-Cluster ergeben:

(1) *Motivation*

Um als Coach zu agieren, bedarf es einer speziellen Motivation. Dies ist in der Coachingliteratur früh ein Thema gewesen (Ogilvie & Tutko 1966, S. 10ff; Tutko & Richards 1971; Sabbock 1973, S. 39-69; vgl. auch Steinke & Steinke 2018, S. 28ff). Auf der Suche nach einer geeigneten Gliederung der Motivationen können wir auf das BIP-Bochumer Inventar zurückgreifen, das in seiner berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung drei Grundmotivationen als zentrale Faktoren für berufliche Betätigung identifiziert:

- a) *Leistungsmotivation*: Umfasst die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit einem hohen Qualitätsanspruch, hohe Leistungsanforderungen an sich selbst sowie die Bereitschaft, sich anzustrengen und eigene Leistungen kontinuierlich zu verbessern. Leistungsmotivation wird auf allen hierarchischen und funktionalen Ebenen einer Organisation gebraucht.
- b) *Gestaltungswille*: Bezeichnet das Streben, Schwierigkeiten und erlebte Misstände zu beseitigen, Verfahren, Strukturen, Kulturen entsprechend der eigenen Vorstellungswelt zu gestalten und darauf so Einfluss zu nehmen, dass die Dinge auch gemäß der eigenen Vorstellungen umgesetzt werden. Gestaltungsmotivation wird besonders auf Organisationsebenen ohne Führungsfunktion gebraucht.
- c) *Führungsmotivation*: Ausgeprägtes Streben, Einfluss auf Menschen zu nehmen, dass sie Ziele erreichen, ausgeprägte Präferenz für Führungsrollen und Steuerungsaufgaben, wobei man sich auch selbst als Autorität und Maßstab wahrnimmt, an denen sich andere orientieren. Führungsmotivation ist auf Organisationsebenen mit Steuerungs- und Führungsfunktionen erforderlich.

(2) *Wahrnehmungsfähigkeit und Urteilsfähigkeit*

In der dem MBTI zugrundeliegenden Persönlichkeitstheorie (Jung 1921/2001; Myers 1962) ist die Rede von grundlegenden sogenannten „Ich-Funktionen“, Prozesse, die dazu dienen, dass Menschen sich mit sich selbst, ihrer Umwelt und anderen Menschen auseinandersetzen können. Dabei ist die Grundidee, dass jeder Mensch grundsätzlich über alle Ich-Funktionen verfügt, sie nur unterschiedlich stark nutzt bzw. bevorzugt (Präferenzen). Im MBTI werden also mental-emotionale Prozesse charakterisiert und nicht Menschen typisiert. Zwei dieser zentralen Ich-Funktionen sind:

(1) *Wahrnehmungsfähigkeit*: „Wahrnehmung schließt die unterschiedlichen Perzeptionsvorgänge des Menschen ein – Wahrnehmung von Gegenständlichem, Menschen, Ereignissen und geistigen Vorstellungen. Sowohl die Informationsaufnahme über Sinneseindruck oder Inspiration als auch die Auswahl des Stimulus, auf den sich die Aufmerksamkeit richtet“ (Bents & Blank 1991, S. 10). Die PAS 1029:2008 spricht in diesem Zusammenhang von Wahrnehmungskompetenz, die für den Coach eine wichtige professionelle Handlungskompetenz darstellen soll: „*Wahrnehmungskompetenz* betrifft die Sensibilität für aktuelle psychische Situationen und Befindlichkeiten einer Person oder die Fähigkeit zur Wahrnehmung von sprachlichen und nichtsprachlichen Signalen. Die Autoren verstehen hierunter ergänzend die

Fähigkeit, Emotionen als Gesamtheit körperlicher Reaktionsmuster, Gefühle, bewertender Gedanken und Verhaltensmuster zu erkennen“ (DIN 2008, S. 18f.). Dabei werden zwei grundlegend verschiedene Arten der Wahrnehmung unterschieden (vgl. Bents & Blank 1991):

- *Sinnliche Wahrnehmung*: Sinnliche Wahrnehmung bezeichnet die Perzeptionsprozesse der fünf Sinne (Sehen, Hören, Schmecken, Riechen, Tasten). Das, was über die fünf Sinne wahrgenommen wird, gilt als die ganze Wirklichkeit. Die Wahrnehmung der Sinne ist stets auf das unmittelbare Hier und Jetzt bezogen, weshalb sinnlich-orientierte Personen auf das konkret Fassbare in der Gegenwart und ihre praktische Erfahrung bezogen sind. Ihre Persönlichkeitsmerkmale sind überwiegend von dieser Art der handfesten Begegnung mit der Realität geprägt: Sie genießen die Reize, die Ihnen ihre Sinne vermitteln, leben im Augenblick, betonen die Wirklichkeit, sind nutzenorientiert, haben eine gute Beobachtungsgabe, sind häufig auf Details konzentriert und erinnern diese gut, sind praktisch veranlagt und mögen körperliche Betätigung (vgl. Bents & Blank 1991, S. 10-12). Heyse (2017) spricht in diesem Zusammenhang von Gewissenhaftigkeit: „Fähigkeit, gewissenhaft zu handeln“ und Fleiß: „Fähigkeit, konzentriert und unermüdlich zu arbeiten“.
- *Intuitive Wahrnehmung*: Intuition bezeichnet die Perzeption von Möglichkeiten, Bedeutungen und Beziehungen. Intuitive Wahrnehmung passiert assoziativ als Einsicht oder Eingebung. Ahnungen, das Erkennen von Mustern angesichts scheinbar zusammenhangloser Ereignissen oder Verhaltensweisen, kreative Entdeckungen oder unkonventionelle Lösungen gehören zu den Formen, wie Intuitionen plötzlich im Bewusstsein auftauchen können.² Die Intuition geht über die greifbare Realität und die unmittelbaren Sinneseindrücke hinaus und erfasst auch dahinter liegende Konzepte, Möglichkeiten, zukünftige Ereignisse. Manchmal sind intuitiv wahrnehmende Menschen so mit dieser hintergründigen Wirklichkeit befasst, dass sie Fakten der Realität übersehen. Persönlichkeitsmerkmale, die mit intuitiver Wahrnehmung einher gehen sind: phantasievoll, theoretisch, abstrakt, visionär, kreativ (vgl. Bents & Blank 1991, S. 10-12). Heyse (2017) spricht in diesem Zusammenhang von Ganzheitlichem Denken: „Fähigkeit, ganzheitlich zu denken und zu handeln“; Konzeptionsstärke: „Fähigkeit, sachlich gut begründete Handlungskonzepte zu entwickeln“; Schöpferischer Fähigkeit: „Fähigkeit, schöpferisch / kreativ zu handeln“; Innovationsfreudigkeit: „Fähigkeit, Neuerungen gern anzugehen“; Wissensorientierung: „Fähigkeit, ausgehend vom neuesten Wissensstand zu handeln“; und Folgebewusstsein: „Fähigkeit, die Folgen von Entscheidungen vorausschauend zu erkennen“.

(2) *Urteilsfähigkeit*: „Beurteilung schließt alle Möglichkeiten ein, die zu Schlussfolgerungen über das Wahrgenommene führen. Gemeint sind Entscheidungsprozeß, Auswertung, Auswahlverfahren und die Wahl einer Handlung oder Reaktion nach dem Wahrnehmen des Stimulus“ (Bents & Blank 1991, S. 10-11). Heyse (2017) spricht in seinem Kompetenzatlas zu beruflichen Handlungskompetenzen in diesem Zusammenhang von Beurteilungsvermögen: „Fähigkeit, Sachverhalte zutreffend zu beurteilen“; Entscheidungsfähigkeit: „Fähigkeit, Entscheidungen unverzüglich zu treffen“; Planungsverhalten: „Fähigkeit, vorausschauend und planvoll zu handeln“; Systematisch-methodisches Vorgehen: „Fähigkeit, Handlungsziele systematisch methodisch zu verfolgen“; Organisationsstärke: „Fähigkeit, organisatorische Aufgaben aktiv und erfolgreich zu bewältigen“; Selbst-Management: „Fähigkeit, das eigene Handeln zu gestalten“; Disziplin: „Fähigkeit, in gebilligter Disziplin zu arbeiten“; Zuverlässig-

² Ein Vergleich von Sensing und Intuition ist: „Nimmt die Person zum Beispiel einen Apfel über die Funktion der Sinne wahr, wird sie ihn mit Begriffen wie ‚saftig‘, ‚rot‘ oder ‚weiß mit schwarzen Kernen‘ beschreiben. Wenn derselbe Apfel über die intuitive Funktion wahrgenommen wird, können Assoziationen wie ‚Wilhelm Tell‘, ‚der ausgezeichnete Apfelkuchen meiner Großmutter‘ oder ‚in den sauren Apfel beißen‘ naheliegen.“ (Bents & Blank 1991, S. 11)

keit: „Fähigkeit, zuverlässig zu handeln“; Ergebnisorientiertes Handeln: „Fähigkeit, an Ergebnissen orientiert zu handeln“; Beharrlichkeit: „Fähigkeit, beharrlich zu handeln“; und Konsequenz: „Fähigkeit, folgerichtig zu handeln“. Dabei werden zwei verschiedene Arten der Beurteilung unterschieden (vgl. Bents & Blank 1991):

- *Analytische Beurteilung*: Analytisches Beurteilen bezeichnet die Fähigkeit, Vorstellungen logisch miteinander zu verknüpfen. Analytisches Beurteilen ist sachorientiert, zerlegt Sachverhalte in seine Elemente und wendet Prinzipien wie Ursache und Wirkung, Mittel und Zweck, Teil und Ganzes, Einzelfall und Gesetz usw. an. Persönlichkeitsmerkmale, die mit analytischer Beurteilung einhergehen, sind: Fähigkeit zur Analyse, Objektivität, ein prinzipielles Interesse für Recht und Gerechtigkeit, Kritikfähigkeit und eine Zeitorientierung, die Verbindungen zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft herstellt (vgl. Bents & Blank 1991, S. 10-12). Heyse (2017) spricht in diesem Zusammenhang von Analytischen Fähigkeiten: „Fähigkeit, Sachverhalte und Probleme zu durchdringen“; Sachlichkeit: „Fähigkeit, sachbezogen zweckmäßig zu handeln“; .Konfliktlösungsfähigkeit: „Fähigkeit, auch unter Konflikten erfolgreich zu handeln“; und Fachlichkeit bzw. Fachwissen: „Fähigkeit, neuestes Fachwissen einbeziehend zu behandeln“.
- *Gefühlsmäßige Beurteilung*: Gefühlsmäßiges Beurteilen bezeichnet die Fähigkeit, Bewertungen und Entscheidungen aus persönlichen Überzeugungen, Wertvorstellungen und der Wirkung auf andere Menschen heraus vorzunehmen. Gefühlsmäßige Beurteilung ist empathisch und beziehungsorientiert und erfolgt auf der Grundlage von persönlichen und sozialen Grundwerten, was grundsätzlich eine gefühlsmäßige und subjektive Einfärbung bedeutet. Weil gefühlsmäßig beurteilende Menschen im Beurteilungsprozess die Wertvorstellungen und Angelegenheiten der anderen mit berücksichtigen, interessieren sie sich eher für die menschliche Seite eines Problems als für die sachliche Seite. Persönlichkeitsmerkmale, die mit gefühlsmäßiger Beurteilung einhergehen, sind: Empathie, Geselligkeit, persönliche Wärme vermitteln, Streben nach Harmonie und Konfliktvermittlung sowie eine Zeitorientierung, die Wertvorstellungen aus der Vergangenheit bewahrt (vgl. Bents & Blank 1991, S. 10-12). Heyse (2017) spricht in diesem Zusammenhang von Sozialem Engagement: „Fähigkeit, sozial tatkräftig zu handeln“. Auch alle sozial-kommunikativen Fähigkeiten (z.B. Beziehungsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Dialogfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Anpassungsfähigkeit, Teamfähigkeit, Integrationsfähigkeit, Hilfsbereitschaft, Verständnisbereitschaft) wären hier zuordenbar.

(3) Lern- und Entwicklungsfähigkeit

Die Lern- und Entwicklungsfähigkeit ist zusammen mit der Reflexions- und Handlungsfähigkeit das, was den Menschen vom Tier unterscheidet: eine zentrale Qualität menschlicher Existenz, eine wesentliche Grundbestimmung der gesellschaftlichen Natur des Menschen (Holzkamp 1985, S. 142f.). Es ist erstaunlich und nicht hinnehmbar, dass sie in Persönlichkeitstests kaum explizit vorkommt. Lern- und Entwicklungsfähigkeit ist die individuell einzigartige Aneignung und Verarbeitung von gesamtgesellschaftlich vorrätigen und dem Subjekt in seiner Position und Lebenslage zugänglichen Bedeutungsstrukturen, die im Kontext von Kommunikation und Sozialbeziehungen unter Integration emotionaler und motivationaler Prozesse durch Erkundungsaktivitäten erschlossen werden, und zu einer Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten und Handlungsfähigkeit führen. Anders gesagt: Lernen und Entwicklung ist die „Veränderung der Reflexions- und Handlungskompetenz durch die selbst organisierte Verarbeitung äußerer Anregungen und innerer Impulse“ (Jank & Meyer 2014, S. 48) auf der Funktionsgrundlage nicht mehr nur im Artgedächtnis phylogenetisch festgelegter Bedeutungen und Reiz-Reaktions-Mechanismen, sondern im Individualgedächtnis subjektiv repräsentierter Bedeutungen und Handlungsmöglichkeiten. In Anlehnung an Roth (1971a, S. 395) können wir auch formulieren: Lern- und Entwicklungsfähigkeit ist das Vermögen, seine

Handlungsfähigkeit und „Leistungsfähigkeit aus der Erfahrung heraus zu verbessern (...) (und) alle Systeme in Richtung auf eine erfolgreiche Selbst-, Lebens- und Weltmeisterung (zu) vervollkommen.“³ Heyse (2017) spricht in seinem Kompetenzatlas zu beruflichen Handlungskompetenzen in diesem Zusammenhang von Lernbereitschaft: „Fähigkeit, gern und erfolgreich zu lernen“ und Offenheit für Veränderung: „Fähigkeit, Veränderungen als Lernsituation zu verstehen und entsprechend zu handeln“. Das BIP (2008) spricht von Flexibilität als „Bereitschaft und Fähigkeit, sich auf neue oder unverhergesehene Situationen einzustellen und Ungewißheit zu tolerieren“ (Hossiep & Paschen 1998, S. 18), offen für neue Perspektiven und Methoden sowie bereit für Veränderungen zu sein. Dies sind zusammen genommen Fähigkeiten, die wir auch im Coaching als Lern- und Entwicklungsfähigkeit des Coaches für elementar halten.

(4) Selbstregulation

Als wichtige Säule der Sozialen Kompetenz eines Menschen definiert Kanning (2015, S. 9) die Selbststeuerung als „Fähigkeit eines Menschen, flexibel und rational zu handeln, wobei man sich selbst bewusst als Akteur begreift.“ Wir halten diese Fähigkeit auch im Coaching für elementar. Er führt aus: „Menschen mit einer hohen Ausprägung der Kompetenzdimension ‚Selbststeuerung‘ sind in ihren Emotionen ausgeglichen und können auch in unvorhergesehenen sowie belastenden Situationen ruhig und kontrolliert handeln. Sie gehen überlegt vor und finden auch in schwierigen Situationen eine Lösung“ (Kanning 2014, S. 28). Zu dieser Schlüsselkompetenz zählen: Selbstkontrolle, emotionale Stabilität, Handlungsflexibilität und Kontrollüberzeugung. Hier sind deutliche Parallelen zum Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung erkennbar: Das BIP führt diese Faktoren unter dem Begriff „Psychische Konstitution“ und nennt: Belastbarkeit (Resilienz), emotionale Stabilität und Selbstbewusstsein als wichtige Persönlichkeitsmerkmale im beruflichen Kontext (Hossiep & Paschen 1998, S. 18). Die Selbstregulationsfähigkeit eines Coachs setzt sich folglich zusammen aus:

- a) *Selbstkontrolle*: „Fähigkeit eines Menschen, sein eigenes Verhalten auch in belastenden Situationen rational steuern zu können.“ (Kanning 2009, S. 16-18, 28-30)
- b) *Emotionale Stabilität*: „Ausmaß, in welchem eine Person emotional ausgeglichen ist und weder Aggression noch soziale Ängstlichkeit erlebt.“ (Kanning 2009, S. 16-18, 28-30)
- c) *Handlungsflexibilität*: „Fähigkeit eines Menschen, sein Handeln ggf. auch schnell situationsspezifisch gestalten zu können.“ (Kanning 2009, S. 16-18, 28-30)
- d) *Kontrollüberzeugung*⁴: „Überzeugung eines Menschen, dass er selbst die Verantwortung für Ereignisse im eigenen Leben und Konsequenzen seines Verhaltens trägt.“ (Kanning 2009, S. 16-18, 28-30)
- e) *Ambiguitätstoleranz*: Fähigkeit, Situationen von Ungewissheit und Mehrdeutigkeit aufzusuchen und angstfrei zu ertragen, sowie bei widersprüchlichen Emotionen, Wahrnehmungen und Situationen mit sich und anderen in Kontakt zu bleiben.

10.2 Sozial-kommunikative Kompetenz

Im Kompetenzfeld *Sozial-kommunikative Kompetenz* haben unsere Tätigkeitscluster und Kompetenzanalysen vier zentrale Coaching-Kompetenz-Cluster ergeben:

³ Unter Systemen versteht Roth hier psychische Systeme wie „menschliches Orientierungssystem“, „menschliches Antriebssystem“, „menschliches Wertungssystem“, „menschliches Lernsystem“ und „menschliches Steuerungssystem“ (vgl. Roth 1971b, S. 389-399)

⁴ Kanning (2009, 2014, 2015) bezeichnet die Überzeugung, selbst die Verantwortung für Ereignisse im Leben und Konsequenzen eigenen Verhaltens zu tragen, als „Internalität“.

(1) Beziehungsfähigkeit

Von der Bedeutung der Beziehung zwischen Coach und Klient ist in der von uns ausgewerteten Literatur viel die Rede (Kuchen & Pedrun 2006, S. 30), Beziehungsgestaltung (Merz & Frey 2011, 125ff), Beziehung gemeinsam gestalten (ICF 1995/2001) oder Beziehungsmanagement (Heyse 2017). Die Therapiebeziehung wird auch in der psychotherapeutischen Wirkfaktorenforschung gleichrangig als einer unter 22 Faktoren geführt, und es liegt nahe, dies auch für Coaching zu proklamieren: „Therapiebeziehung: Therapeut und Patient haben eine vertrauensvolle, kooperative Therapiebeziehung, die gekennzeichnet ist durch gegenseitige Verbundenheit, Übereinstimmung in den Therapiezielen und therapeutischen Aufgaben sowie, auf Seiten des Therapeuten, durch Wertschätzung und emotionale Wärme für die Person des Patienten, wohlwollende Zuwendung und aufrichtiges Interesse an dessen Problemen“ (Pfammatter & Tschacher 2012). Jansen, Mäthner & Bachmann (2004, S. 40f.) bestätigen dies im Prinzip auch für Coaching.

Auch Veröffentlichungen zu Coaching in den auslaufenden 1980er Jahren stellen die Beziehung, das Commitment zwischen Coach und Coachee in den Mittelpunkt ihrer Managerial Coaching-Ansätze (Stowell & Starcevich 1987; Kinlaw 1989; Selman 1989). Die Führungsforschung gelangt dann jedoch seit den 1990er Jahren zu der Auffassung, dass es nicht unbedingt auf die Beziehung, sondern vielmehr auf das Vertrauen ankommt (vgl. Mayer, Davis & Schoorman 1995): „Vertrauen stellt für den Erfolg führungsbezogener Einflussnahme eine notwendige Bedingung dar. (...) Die Entwicklung von Vertrauen (ist) demnach sowohl von der grundsätzlichen Neigung des Vertrauensgebers (*Trustor*) abhängig wie von der (durch den *Trustor*) wahrgenommenen Vertrauenswürdigkeit des Vertrauensnehmers (*Trustee*). Die Vertrauenswürdigkeit setzt sich maßgeblich aus den wahrgenommenen *Fähigkeiten*, der *Integrität* sowie dem *Wohlwollen* der Trustees zusammen“ (De Jonge & Scherm 2015). Als weitere Variable wird der situative Kontext angenommen: „Vielmehr steuert die Situation die *Gewichtung* der drei Bausteine von Vertrauenswürdigkeit. So können in Abhängigkeit vom Kontext Fähigkeit, Integrität und Wohlwollen in der Wahrnehmung durch die Mitarbeiter unterschiedlich priorisiert werden, bevor es zu der Ausbildung von Vertrauen oder gar einer Vertrauenshandlung kommt“ (De Jonge & Scherm 2015). Der Aufbau von Vertrauen kann also eigentlich nicht einseitig als Fähigkeit definiert und der Person zugeschlagen werden. Der ICF (1995/2001) versucht dies trotzdem (s.u.).

Auch wenn Coaching sicher stärker *auf der Basis einer intakten Beziehung* zwischen Coach und Coachee stattfindet, weniger *im Medium der Beziehung*, wie wir dies aus der Therapie kennen (Steinke & Steinke 2018, S. 285ff), halten wir die Beziehungsgestaltung für eine wichtige Coaching-Kompetenz. Zur Beziehungskompetenz eines Coachs zählen wir:

- a) *Beziehungsgestaltung*: „Fähigkeit, persönliche und arbeitsbezogene Beziehungen bewusst zu gestalten“ (Heyse 2017). Dazu gehört, „Beziehungen gelingend einzugehen, aufrechtzuerhalten und respektvoll in vertrauensvoller Beziehung zu sein, Beziehungen zu verändern sowie sie zu lösen“ (Steinke 2015).
- b) *Vertrauensbildung*: „Fähigkeit, eine sichere, unterstützende Umgebung herzustellen, die bleibenden gegenseitigen Respekt und bleibendes gegenseitiges Vertrauen schafft“ (ICF 1995/2001).
- c) *Soziale Orientierung*: „Fähigkeit, anderen Menschen offen und mit positiver Grundhaltung gegenüberzutreten, gekennzeichnet durch Prosozialität, Perspektivenübernahme, Wertpluralismus, Kompromissbereitschaft und Zuhören“ (Kanning 2009).
- d) *Kooperativität*: „Fähigkeit, gemeinsam mit anderen erfolgreich zu handeln“ (Heyse 2017).

(2) Kommunikationsfähigkeit

Die Kommunikationsfähigkeit eines Coachs ist elementar, ist doch die Kommunikation das Medium, in dem der gesamte Coaching-Prozess abläuft. Kuchen & Pedrun (2006, S. 30) betonen dies, Merz & Frey (2011, S. 127ff) haben dazu aus Literaturrecherchen und Expertenbefragungen ein eigenes Kapitel zusammengestellt. Die PAS 1029:2008 Kompetenzfeld Einzel-Coaching definiert: „Kommunikationskompetenz betrifft kommunikative Handlungsmuster zur Herstellung von Beziehungen zwischen Personen, Sachen und Themen in einer konkreten Situation. Sie bezieht die Fähigkeit zur Aufrechterhaltung einer Kommunikation insbesondere in schwierigen Situationen mit ein“ (DIN 2008, S. 19.). Der ICF widmet einen ganzen Komplex dem Thema „Effektives Kommunizieren“ und versteht darunter Aktives Zuhören, Wirkungsvoll Fragen, Direkte Kommunikation (ICF 1995/2001). Hier sind überwiegend jedoch Kommunikationstechniken beschrieben, die wir unter Dialogkompetenz im Bereich der Methodenkompetenz aufgenommen haben.

Als Standard im Bereich der Kommunikation gilt das Hamburger Verständlichkeitsmodell (Langer, Schulz von Thun & Tausch 1979), das die folgenden Elemente umfasst: (1) *Ein-fachheit*: kurze Sätze (mit 9 bis 13 Wörtern), kurze Wörter (dreisilbig), vertraute Wörter (keine Fremdwörter oder Fachbegriffe); (2) *Gliederung*: nur ein Gedanke pro Satz, das Wesentliche zu Beginn eines Satzes oder Textes, Sinnzusammenhänge durch Absätze (bzw. Bogensätze statt Girlandensätze) anzeigen; (3) *Prägnanz*: Verben (statt Substantivierungen), eine bildhafte Sprache; (4) *Anregung*: erklärende Bilder und Grafiken. Für den Bildungsbereich schlugen die Forscher eine Abkehr vom Prinzip der Mündlichkeit vor. Verständlichkeit erhöhe sich mit der Verwendung schriftlichen und bildhaften Materials. Dies hat im Coaching dazu geführt, dass Visualisierung eine bedeutende Rolle spielt.

Mit Heyse (2017) definieren wir Kommunikationsfähigkeit schlicht als „Fähigkeit mit anderen erfolgreich zu kommunizieren“ und subsumieren darunter auch die davon unabhängig gesehenen Kompetenzen der Sprachgewandtheit, Verständnisbereitschaft, Beratungsfähigkeit und Impulsgebung. Denkbar wäre, unter Kommunikationsfähigkeit auch Konflikt- und Konfrontationsfähigkeit zu fassen: Im Hinblick auf die Besonderheiten von Coaching subsumieren wir diese Fähigkeiten jedoch unter Selbstsicherheit.

Das Europäische Kompetenzprofil für Supervision und Coaching definiert: „Kommunikation umfasst jede Handlung, den Austausch von verbalen und / oder nonverbalen Zeichen. Kommunikation als Kernqualität bedeutet einen bewussten und reflektierten Umgang mit diesem ständigen Austausch. Meta-Kommunikation: Kommunikation über die verschiedenen Aspekte der Kommunikation wie Inhalt, Beziehung, Appell und Selbstoffenbarung, die sowohl verbal als auch nonverbal ausgedrückt werden; Synonyme: Kommunikation zweiter Ordnung, Kommunikation über Kommunikation“ (ECVision 2015). ECVision widmet der Kommunikationsfähigkeit einen ganzen eigenen Abschnitt unter der Überschrift: „Komplexe Kommunikation steuern“, mit den Elementen: Den eigenen Kommunikationsstil professionell nutzen, Kommunikationsprozesse gestalten, Die Kommunikation von Person-Arbeit-Organisation gestalten. Zu unserem Konstrukt „Kommunikationsfähigkeit“ als Sozial-kommunikative Kompetenz passen nur die Verhaltensanker des Elements „Den eigenen Kommunikationsstil professionell nutzen“; die anderen Elemente halten wir für Methodenkompetenzen und ordnen sie dort der Dialogkompetenz zu.

(3) Selbstsicherheit

Selbstsicherheit ist Teil eines umfassenden Konzepts Sozialer Kompetenz. Kanning (2015, S. 15) verwendet hier den Begriff „Offensivität“ und führt dieses Konstrukt als Oberbegriff, dem er alle übrigen verwandten Konzepte unterordnet bzw. einverleibt, wie z.B. die Konzep-

te der Sozialen Intelligenz (Thorndike), der Emotionalen Intelligenz (Salovey & Mayer, Goleman) sowie der Sozialen Fertigkeiten (Argyle), Interpersonelle Kompetenzen (Buhrmester), Inter- und Intrapersonalen Intelligenz (Gardner). Soziale Kompetenz wird definiert als „Gesamtheit des Wissens, der Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person, welche die Qualität eigenen Sozialverhaltens – im Sinne der Definition sozial kompetenten Verhaltens – fördert. Sozial kompetentes Verhalten ist das Verhalten einer Person, das in einer spezifischen Situation dazu beiträgt, die eigenen Ziele zu verwirklichen, wobei gleichzeitig die soziale Akzeptanz des Verhaltens gewahrt wird“ (Kanning 2014, S. 8). Dazu zählt: Soziale Orientierung (s.o.), Reflexibilität (s.u.), Offensivität und Selbststeuerung (s.u.).

Offensivität wird wie folgt beschrieben: „Fähigkeit, aus sich herauszugehen und im Kontakt mit anderen Menschen eigene Interessen aktiv zu verwirklichen“ (Kanning 2015, S.9). „Menschen mit einer hohen Ausprägung der Kompetenzdimension ‚Offensivität‘ gehen selbstsicher auf Andere zu und knüpfen leicht Kontakte. Dabei setzen sie sich erfolgreich für ihre eigenen Interessen ein und sind entscheidungsfreudig. Sie stellen sich Konflikten, ohne diese absichtlich herbeizuführen“ (Kanning 2014, S. 28). Dazu zählen die folgenden Faktoren: Durchsetzungsfähigkeit, Konfliktbereitschaft, Extraversion, Entscheidungsfreudigkeit (Kanning 2015, S. 9). Merz & Frey (2011, S. 132, 134) sprechen von Konfliktfähigkeit bzw. Fähigkeit zum Konfliktmanagement und Konfrontationsfähigkeit, die auch Steinke (2015) beide für wesentliche Schlüsselkompetenzen eines Coachs hält. Heyse (2017) steuert noch Schlagfertigkeit als Kompetenz bei, die wir ebenfalls in Selbstsicherheit aufgenommen haben. Dies trifft ganz gut, was Steinke (2015) mit einer „gewissen Schnelligkeit in den Reaktionen“ gemeint hat, die der Coach benötigt. Der BIP – Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung steuert ebenfalls brauchbare Konstrukte bei: Durchsetzungsstärke und Selbstbewusstsein (Hossiep & Paaschen 1998, S. 18).

(4) Reflexibilität

Der Reflexionsfähigkeit wird im Coaching allgemein große Bedeutung zugemessen. Kuchen & Pedrun (2006, S.28) sowie Merz & Frey (2011, S. 130) sprechen von Emotionaler Intelligenz, die erforderlich sei. Greif (2008) stellt ergebnisorientierte Reflexion und Selbstreflexion ins Zentrum seiner integrativen Coaching-Theorie und definiert individuelle ergebnisorientierte Selbstreflexion: „Individuelle Selbstreflexion ist ein bewusster Prozess, bei dem eine Person ihre Vorstellungen oder Handlungen durchdenkt und expliziert, die sich auf ihr reales oder ideales Selbstkonzept beziehen. Ergebnisorientiert ist die Selbstreflexion, wenn die Person dabei Folgerungen für künftige Handlungen oder Selbstreflexionen entwickelt (Greif 2008, S. 40). Zu ergebnisorientierter Gruppenselbstreflexion führt er aus: „Gruppenselbstreflexion ist ein Prozess, bei dem die Gruppenmitglieder über das Gruppenselbstkonzept und gemeinsame Handlungen sprechen, die sich auf ihr reales oder ideales Gruppenselbstkonzept beziehen oder sich darüber nicht-sprachlich verständigen. Ergebnisorientiert ist die Gruppenselbstreflexion dann, wenn die Gruppenmitglieder dabei Folgerungen für künftige Gruppenhandlungen oder Gruppenselbstreflexionen entwickeln“ (Greif 2008, S. 42).

Die PAS 1029 Kompetenzfeld Einzel-Coaching meint: „*Reflexionskompetenz* beinhaltet die Fähigkeit zur Analyse sowie zur Überprüfung von Situationen oder wissenschaftlichen Ergebnissen mit Bezug auf ein Ziel oder bestimmte Fragestellungen. Sie meint auch die Fähigkeit zur Selbstreflexion (Evaluation)“ (DIN 2008, S. 18f.). Kanning definiert: „Menschen mit einer hohen Ausprägung der Kompetenzdimension ‚Reflexibilität‘ setzen sich in Wahrnehmung und Denken aktiv mit sich und ihren Interaktionspartnern auseinander. Sie interessieren sich für Gedanken, Gefühle und Verhaltensweisen anderer Menschen und können diese gut erfassen. Zudem reflektieren sie ihr eigenes Denken, Fühlen und Handeln“ (Kanning

2014, S. 28). Er zählt die folgenden Faktoren dazu: Personwahrnehmung, direkte Selbstaufmerksamkeit, indirekte Selbstaufmerksamkeit, Selbstdarstellung (Kanning 2015, S. 9).

Das Kompetenzprofil für Supervision und Coaching (ECVision) spricht von Reflexionsvermögen und meint: „Wahrnehmen, Beobachten und Beschreiben von eigenen Erfahrungen, Gedanken, Gefühlen und Überzeugungen. (...) Reflexion bedarf einer grundsätzlichen Haltung, welche die sozialen Muster, die Menschen ständig in ihrer Kommunikation schaffen, in den Blick nimmt und kontinuierlich befragt. (...) Neben der metakognitiven Komponente (nachdenken über das eigene Nachdenken) beinhaltet Reflexion eine emotionale Komponente: das Erkunden eigener emotionaler Befindlichkeiten und Verhaltensweisen. Es bedeutet das Analysieren eigenen Verhaltens, eigener Entscheidungen und der Wirkungen des eigenen Tuns. (...) Deshalb darf Reflexion nicht zu schnellen Lösungen führen. Sie erfordert die Fähigkeit, Spannung auszuhalten, statt sich ihrer durch schnelles Handeln zu entziehen. (...) Reflektieren ist die grundlegende Methode des Lernens und der Entwicklung in der Supervision. Über eigene Gedanken, Bedürfnisse und Gefühle im Arbeitsprozess zu reflektieren trägt darüber hinaus zur Stärkung der Arbeitsbeziehung bei“ (Die Wiener Volkshochschulen 2015, S. 36). Diese letztgenannte Auffassung teilen wir nicht vollständig, weil wir in organisationalen Kontexten stets auch in Rollenbeziehungen agieren. Das Reflektieren im o.g. Sinne kann dort durchaus zur Verschlechterung oder Beendigung von Arbeitsbeziehungen beitragen.

10.3 Methodenkompetenz

Im Kompetenzfeld *Methodenkompetenz* haben unsere Tätigkeitscluster und Kompetenzanalysen drei zentrale Coaching-Kompetenz-Cluster ergeben:

(1) Dialogkompetenz

Mit Dialogkompetenz akzentuieren wir, dass Coaching einerseits ein empathischer Prozess ist, innerhalb dessen der Coach auf den Klienten eingeht, andererseits ein sorgfältig geplanter und umgesetzter Beratungsprozess, der ziel- bzw. zweckgebunden ist (vgl. Kuchen & Pedrun 2006, S. 32f.). Der Klient muss also im Kommunikationsprozess durchaus geführt werden, was auch das Europäische Kompetenzprofil für Supervision und Coaching (2015, S. 25) betont. Heyse (2017) bietet dazu zwei berufliche Handlungskompetenzen an: Dialogfähigkeit als „Fähigkeit, sich auf andere (u.a. Kunden) einzustellen.“ Und zielorientiertes Führen als „Fähigkeit, andere auf Ziele hin zu orientieren.“ Merz & Frey (2011, S. 113ff) sprechen in diesem Zusammenhang von adäquatem und flexiblem Methodeneinsatz und Methoden der Gesprächsführung. Der ICF reduziert die Dialogkompetenz unter der Überschrift „Effektiv Kommunizieren“ im Wesentlichen auf „Aktives Zuhören“ und „Wirkungsvoll Fragen“ (ICF 1995/2001, C.5 / C.6), wodurch Coaching im Grunde auf Counseling & Psychotherapy (Rogers 1942) reduziert wird. Sie formulieren in diesem Bereich viele Verhaltensanker, die jedoch überwiegend komplex formuliert und deshalb nur schwer beobachtbar sind.

Das Europäische Kompetenzprofil für Coaching und Supervision (ECVision) ist da konzeptioneller unterwegs: „Dialog – Narratives Konzept der Reflexion, Sprache spielt eine zentrale Rolle. Es ist ein Austausch zweier gleichberechtigter Teilnehmenden: SupervisorIn / Coach und SupervisandIn / Coachee. Dieser setzt beidseitigen Respekt vor der unterschiedlichen Art, Realität zu erleben, voraus. Authentizität des Dialogs entsteht aus genuiner Neugier und der Lust auf gegenseitiges Verständnis. Die Fragen der / des SupervisorIn / Coaches unterstützen die SupervisandInnen / Coachees, ihre eigenen Antworten zu finden. Sie fordern von den SupervisandInnen / Coachees, die Situation, in der sie sich befinden, zu begreifen. Fragen unterstützen die Übernahme von Verantwortung und initiieren so Problemlö-

sung. Verschiedene kreative Techniken erleichtern den Dialog“ (Die Wiener Volkshochschulen 2015, S. 31).

Diese Auffassung teilen wir nur bedingt, schließlich erfordern Coaching-Dialoge unterschiedliche Formen der Symmetrie und Asymmetrie in der Kommunikation: „Deshalb besteht das anthropologische Ideal für den Dialog in einer Subjekt-Subjekt-Beziehung zwischen Coach und Klient. Der Coach ist zunächst maximal offen, möglichst theoriefrei und nondirektiv. Im weiteren Verlauf des Dialogs muss er aber im Verständnis des hier unterlegten Rekonstruktionsansatzes sowie der postulierten Wirkungsfaktoren eine variable Haltung einnehmen zwischen *Direktivität versus Non-Direktivität*, *Symmetrie versus Asymmetrie* sowie *Authentizität versus Zurückhaltung*. Der Coach wird sich im Sinne der Prozessbegleitung nach Schein (1969) zunächst weitgehend non-direktiv verhalten. Wenn die ‚richtige‘ Problemformulierung gefunden ist, gilt es im Dialog festzulegen, was im Weiteren genau bearbeitet werden soll. Dann wird der Coach zu relevanten Fragestellungen auch seine Expertise in den Dialog einbringen“ (Schreyögg 2009). Außerdem hat der Coach einen „asymmetrischen“ Steuerungsauftrag für das Coaching.

(2) Planungskompetenz

Coaching ist ursprünglich an der Schwelle von Wissen zu Können angesiedelt. Dies begründet bis heute die Zielorientierung von Coaching sowie die sorgfältige Anlage von Coaching als professionelle Lern(prozess)begleitung mit klarer Auftrags-, Erwartungs- und Zielklärung, der Evaluation der Zielerreichung und der Coaching-Qualität. Dies erfordert Planung. Entsprechendes gilt für das Aufstellen eines Arbeitsplan. In diesem fasst der Coach gesammelte Informationen zusammen und erarbeitet zusammen mit dem Klienten Entwicklungsziele, die die zentralen Anliegen und wichtigsten Lern- und Entwicklungsbereiche betreffen. Die Ergebnisse des Plans sind erreichbar, messbar und klar bestimmt und sollen bis zu einem bestimmten Termin realisiert werden.

(3) Analytische Kompetenz:

Die präzise Analyse von Fragestellungen und die Rekonstruktion vergangener Ereignisse ist im Coaching von zentraler Bedeutung. Erst wenn ein Anliegen des Coachee von diesem umfassend verstanden ist, können Lösungswege entwickelt werden. Eine ungenaue Analyse kann hingegen zu nicht umsetzbaren oder dysfunktionalen – z.B. nicht gemeinschaftlich tragfähigen – Zielsetzungen führen. Methodisch sollte der Coach daher in der Lage sein, dem Coachee mit Hilfe von Analyseinstrumenten Zusammenhänge zu vermitteln, Vergangenes umfassend zu rekonstruieren und auf der Basis einer angemessenen Beschreibung des Anliegens des Coachees gemeinsam umsetzbare Lösungen zu entdecken (Merz & Frey 2011, S. 109f.).

(4) Didaktische Kompetenz

Alle Elemente, die die Lernprozessbegleitung betreffen, wurden unter „Didaktischer Kompetenz“ zusammengefasst. Dazu zählen wir jedoch nicht die Kompetenzen, die für die Gesprächsführung bzw. Steuerung des dialogischen Prozesses im unmittelbaren kommunikativen Vollzug verantwortlich sind. Diese zählen zur Dialogkompetenz eines Coachs (s.o.).

Auch Merz & Frey (2011, S. 116) haben in ihren Literaturrecherchen und Expertenbefragungen herausgefunden, dass Coaches Methoden zur Gestaltung von Lernprozessen benötigen, die auch kontinuierliches Lernen ermöglichen. Das Europäische Kompetenzprofil für Supervision und Coaching hat die Bedeutung der Gestaltung von Lernprozessen ebenfalls

erkannt und definiert: „Lernprozess – Prozess, in dem Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen durch reflektierende Erfahrung erworben werden.“ (Die Wiener Volkshochschulen 2015, S. 34). Dabei akzentuiert und beschreibt es unterschiedliche Lernformen: Erfahrungslernen, Reflexives Lernen, Integratives Lernen, Individualisiertes Lernen, Dialogisches Lernen, Lernen in einer „doppelten Reflexionsschleife“, Modelllernen (ebd.).

(5) Kognitiv-emotionale Entwicklungskompetenz

Coaching geriet Ende der 1970er Jahre zunächst widerwillig (Singer 1974; Fournies 1978; Kirckpatrick 1982; National Press Publication 1994; Thomas 1994), später dann jedoch umso stärker und leidenschaftlicher (Deegan 1979; Megginson & Boydell 1979; Fuoss & Troppman 1981; Stowell & Starcevich 1987; Kinlaw 1989; Whitmore 1992) unter den Einfluss der Interventionsmethoden aus Counseling & Psychotherapy. Wir haben dieses Methoden-Know-how einem eigenen Kompetenzcluster zugeordnet, weil es psychologischer auf die kognitiven, emotionalen und motivationalen Tiefenschichten der Psyche und der zwischenmenschlichen Beziehungen ausgerichtet ist und besondere Haltungen, Ausbildungen und das Beherrschen eines speziellen Methodenrepertoires erfordert.

Merz & Frey (2011, S. 115f.) haben diese Kompetenzen unter Beratungskompetenzen und Veränderungskompetenzen gefasst. Sie verzichten jedoch darauf, sie im Detail aufzulisten. Steinke (2015) unternimmt den Versuch einer möglichst umfassenden Auflistung: „Zur Methodenkompetenz eines Coachs gehören Methoden der Kommunikation (...) sowie das Beherrschen von Interventionsmethoden aus der Tiefenpsychologie (Psychodynamik), Klientenzentrierter Beratung, Psychodrama bzw. Gestalttherapie, Hypnotherapie (ggf. NLP), Verhaltenstherapie bzw. rational-emotiver Therapie, systemischer Psychologie, Themenzentrierter Interaktion, Prozessberatung und Gruppendynamik; weiterhin die Fähigkeit zur Krisenintervention, Führungs- und Managementkompetenzen wie Planungs- und Organisationsfähigkeit, Dialogfähigkeit in Mitarbeiterführung (z.B. Delegations- und Kontrollvermögen, Motivations- und Begeisterungsfähigkeit), Zeit- und Selbstmanagementfähigkeiten, Problemlösungskompetenzen, Konfliktmanagementkompetenzen, Entspannungs- und Stressbewältigungskompetenzen, Projekt- und Changemanagementkompetenzen und die Fähigkeit zur interkulturellen Verständigung.“

Das Europäische Kompetenzprofil für Supervision und Coaching thematisiert die Entwicklung der Coachees auf unterschiedliche Weise: Es spricht erstens von der Schlüsselkompetenz „Entwicklung fördern“, die drei Kompetenzen umfasst: berufliche Entwicklung fördern, Veränderung ermöglichen, Lernen fördern (in dieser Reihenfolge), – wobei im Glossar der Kompetenzdefinitionen interessanterweise nichts zu Entwicklung, jedoch viel zu Lernen (s.o.) und einiges zu Veränderung ausgeführt ist: „Veränderung – Fokussieren auf mögliche bzw. sinnvolle Veränderungen für SupervisandInnen / Coachees / Teams / Organisationen im Prozess der Supervision. Dies können Veränderungen der Perspektive, der Einstellung oder des Verhaltens sein, ein komplexes Verständnis der Problemsituation, ein besseres Verständnis von persönlichen Verantwortungen und Handlungsspielräumen beim Lösen des Problems sowie das Entwickeln von Lösungen auf der Ebene der Person oder des Systems“ (Die Wiener Volkshochschulen 2015, S. 37).

10.4 Sachkompetenz

Im Kompetenzfeld *Sachkompetenz* haben unsere Tätigkeitscluster und Kompetenzanalysen neun zentrale Coaching-Kompetenz-Cluster ergeben:

- (1) Allgemeinbildung (*inkl. Coaching-Weiterbildung*)
- (2) *Philosophische Ressourcen* benennen, verstehen, analysieren, synthetisieren und beurteilen können
- (3) *Soziologische Ressourcen* benennen, verstehen, analysieren, synthetisieren und beurteilen können
- (4) *Pädagogische Ressourcen* benennen, verstehen, analysieren, synthetisieren und beurteilen können
- (5) *Psychologische Ressourcen* benennen, verstehen, analysieren, synthetisieren und beurteilen können
- (6) *Wirtschaftswirtschaftliche Ressourcen* benennen, verstehen, analysieren, synthetisieren und beurteilen können
- (7) *Juristische Ressourcen* benennen, verstehen, analysieren, synthetisieren und beurteilen können
- (8) *Kompetenz der Coaching-Forschung* benennen, verstehen, analysieren, synthetisieren und beurteilen können
- (9) *Integration von Theorie und Praxis: Reflektierter Theorieeinsatz, Wissenschaftliche Fundierung.*

Über welche Sachkompetenz sollte ein Coach verfügen? Wir können hier (1) auf den wissenschaftlichen Knowledge Body verweisen, der sich seit Griffith (1926) im Sports Coaching angesammelt hat (vgl. Griffith 1926, Frost 1971, Tutko & Richards 1971, Gallon 1974, Fuoss & Troppmann 1981, Jones et al. 1982). Wir können (2) empirische Sammlungen von Experten, Studien und Forschungen zu Coaching-Gründen, Coaching-Anlässen, Coaching-Themen und Coaching-Nutzen heranziehen (vgl. Böning 1994, Schmidt 1995, Rauen 1999, Jansen, Mäthner & Bachmann 2004, Teuber 2005, DBVC & Philipps Universität Marburg 2011, S. 34, Vogelauer 2012, BCO – Büro für Coaching und Organisationsberatung 2015), um zu ermitteln, zu welchen Themen ein Coach normalerweise bzw. durchschnittlich Sachkompetenzen benötigt, ohne dass er Spezialist wäre. (3) Wir können die Veröffentlichungen zu Coaching-Varianten, die sich seit Ende der 1980er Jahre ausdifferenzieren und die in der Regel spezifisches Coaching-Know how enthalten, auswerten sowie auf Veröffentlichungen zur Coaching-Expertise⁵ verweisen (vgl. z.B. Parson 1986, James 1992, Bergquist, Merritt & Phillips 1999, O'Neill 2000, Schreyögg 2002, Lauterbach 2005, Schreyögg 2005, Kilburg & Diedrich 2007, Schreyögg & Schmidt-Lellek 2009, Ostermann 2010, Scheer 2010, Schreyögg 2010, Van der Burgt 2011, Zysset 2011, Steinke & Steinke 2018). Wir können ferner (4) die Zusammenführung von Inhalten zu Coaching-Weiterbildungen der Expertenkommission von Stiftung Warentest (2013) integrieren. Desweiteren können wir (5) auf die Recherchen von Kuchen & Pedrun (2006) sowie die Recherchen von Merz & Frey (2011) zurückgreifen, die auch noch durch Expertenbefragung bestätigt sowie durch Steinke (2015, vgl. Anhang 3) systematisiert und ergänzt wurden.

Prägnant zusammengefasst: Die Sachkompetenz eines Coachs umfasst neben (1) seiner Allgemeinbildung und Coaching-Weiterbildung coachingrelevante Kenntnisse aus den Geistes- und Sozialwissenschaften, insbesondere der Philosophie, Soziologie, Pädagogik, den Wirtschaftswissenschaften und Rechtswissenschaften. Im Einzelnen benötigt ein Coach Ressourcen aus den folgenden Disziplinen, wobei er gemäß der Taxonomie von Bloom (1956/1964) diese Ressourcen kennen und benennen, verstehen, analysieren, synthetisieren und beurteilen bzw. evaluieren können sollte:⁶

- (2) *Philosophie*: Metaphysik, Ontologie, Logik, Erkenntnisphilosophie, Phänomenologie, Hermeneutik, Dialektik, Existenzphilosophie, Ethik
- (3) *Soziologie*: Wissenssoziologie, Organisationssoziologie, Theorie des kommunikativen Handelns, Rollentheorie, Systemtheorie, Wirtschaftssoziologie

⁵ Coaching-Expertise definieren wir als angewandtes sozialwissenschaftliches Zusammenhangswissen, das dazu dient, die Phänomene und Gegenstände des Coachings zu begreifen, sodass ausreichend Urteilskraft und Handlungsmöglichkeiten erwachsen, wie real verfahren werden kann. (Vgl. Steinke & Steinke 2018, S. 51, 53, 135, 193f., 154f., 159, 187)

⁶ Das Anwenden-können dieser Ressourcen verteilt sich auf alle anderen Kompetenzfelder bzw. Coaching-Kompetenzen des Coach-Anforderungsprofils.

(4) *Pädagogik*: Lerntheorien, Lernzieltaxonomien, didaktische Modelle, Unterrichtsmethoden, Planung einer Lerneinheit, Forschungsergebnisse der Weiterbildungs-, Trainings- und Beratungswissenschaften (Erwachsenenbildung)

(5) *Psychologie*: Psychologische Mainstreams (Psychodynamische Ansätze, Behaviorismus, Klientenzentrierte Beratung, Psychodrama und Gestaltpsychologie, Systemische Beratung), Persönlichkeitsmodelle der differentiellen Psychologie, Kognitive und Emotionspsychologie, Entwicklungspsychologie, Psychotherapie (z.B. klinische Störungsbilder und Interventionsmethoden, Krisenintervention), Arbeits- und Organisationspsychologie (Motivation und Sinn, Methoden der Arbeitsanalyse, Eignungsbeurteilung, Stress-, Selbst-, Zeitmanagement und Entspannung, Gesundheitsmanagement, Arbeitslosigkeit und Karriereentwicklung, Problemlösung, Kreativität und Entscheidung), Sozialpsychologie (Gruppendynamik, Teamentwicklung, Konfliktforschung, Gender und Diversity), Neuropsychologie, Psycho- bzw. Managementdiagnostik, Evaluationsmethoden.

(6) *Wirtschaftswissenschaften*: Wirtschaftswissenschaftliche Denktraditionen (Smith, Marx, Keynes, Friedman), Organisations- und Managementlehre (Gestaltung von Struktur, Kultur, Prozessen, Strategie der Organisation, Führungs- und Managementaktivitäten, Verkauf, Entrepreneurship, Personalentwicklung), kaufmännische Zusammenhänge (Gewinn- und Verlustrechnung, Kosten- und Leistungsrechnung, Kalkulation und Liquiditätsplanung), Angewandte Betriebswirtschaftslehre (Organisationsentwicklung bzw. Changemanagement, Projektmanagement, Qualitätsmanagement, Zeit- und Selbstmanagement, Karriereentwicklung, Trennung und Outplacement)

(7) *Rechtswissenschaften*: Berufsrechtliche Themen, Gesellschafts- und Vertragsrecht, Steuerrecht, Handelsrecht, Haftungsrecht, Arbeitsrecht

(8) *Coaching-Forschung*: verschiedene Coaching-Definitionen, Coaching-Theorien, Coaching-Ansätze, Coaching-Historie, Coaching-Prozesse, Vertragsgestaltung, Rahmengestaltung, Tools und Interventionsmethoden, Übungs- und Lernformate, Ethik und Geschäftsgebaren, Marktanalyse, Marketing, Qualitätsmanagement, Wirksamkeitsforschung, Wirkfaktoren, Evaluation.

Die Sachkompetenz drückt sich im Bildungsweg und den nachweisbaren fachlichen Qualifikationen des Coachs aus, zu denen auch eine Coachingweiterbildung zählt. Unter Integration von Theorie und Praxis verstehen wir in Anlehnung an EC-Vision (Die Wiener Volkshochschulen 2015) einerseits, dass der Coach wissenschaftlich fundiert arbeitet, reflektiert und publiziert und seine theoretischen Konzepte an die widersprüchlichen Situationen des Coachings und spezifischen Gegebenheiten des Einzelfalls adaptiert.

10.5 Feld- und Funktionskompetenz

Im Kompetenzfeld *Feld- und Funktionskompetenz* haben unsere Tätigkeitscluster und Kompetenzanalysen sechs zentrale Coaching-Kompetenz-Cluster ergeben:

- (1) *Professionalität*: Professionsethik wahren, Konzeptionelle Auskunftsfähigkeit, Realistische Selbsteinschätzung, Rollenklarheit, Vermarktungsfähigkeit,
- (2) *Feld- und Funktionserfahrung*: Inter-/kulturelle Kompetenz, Persönliche Reife, Berufserfahrung, Coach-Erfahrung,
- (3) *Berufliche Fortbildung und Entwicklung*: Lernen, Selbsterfahrung, Psychohygiene,
- (4) *Organisationale Kompetenz*: Organisationsphänomene handhaben, Systemkomplexität handhaben, Gruppenprozesse gestalten,
- (5) *Rollenbewusstsein*: Rollenverhalten optimieren, Führung fokussieren, Karriere entwickeln,
- (6) *Mikropolitische Geschick*: Machtgebrauch entwickeln, institutionelle Interaktion gestalten, Krisen bewältigen.

Wir können hier wieder auf die Recherchen von Kuchen & Pedrun (2006) sowie von Merz & Frey (2011) zurückgreifen, die die Feldkompetenz eines Coachs zwar benennen, aber marginalisieren. Steinke (2015, vgl. Anhang 3) beschreibt dies so: „*Feld- und Funktionskompetenz* umfasst tiefgehende und weitreichende Erfahrungswerte und Fähigkeiten, die aus der Begegnung und intensiven Auseinandersetzung mit spezifischen Arbeitsfeldern bzw. Handlungsmilieus, deren Anforderungen und Tätigkeiten stammen. Sie entstehen aus der reflexiven Verarbeitung des Gelingens und Scheiterns der Anwendung von (potenziell) allen anderen Kompetenzen sowie von restriktiven wie emanzipativen Copingstrategien, die in Abwandlung vorhandener Kompetenzen entwickelt werden. Sie beziehen sich konkret auf spezifische Fachgebiete, Methoden, sozial-kommunikative Interaktionsformen und personale Anforderungen in spezifischen Kontexten, – in Rollen und Funktionen, (Sub-)Kulturen und sozialen Milieus, Organisationen oder anderen sozialen Systemen und gesellschaftlichen Aktionsfeldern (wie z.B. Branchen) mit ihren speziellen Eigendynamiken: Psycho-, Gruppen-, Systemdynamiken. Feld- und Funktionskompetenzen (zur Organisation) können dabei vorhandenen Sach- und Methodenkompetenzen (der Profession) oder sozial-kommunikativen und personalen Kompetenzen (der Person) widersprechen und diese gefährden oder deformieren (*déformation professionnelle*). Die Feld- und Funktionskompetenz eines Coachs erwächst zunächst aus der eigenen Berufs- und Lebenserfahrung, im weiteren Verlauf auch aus der Berührung mit den Arbeitsfeldern, Handlungsmilieus, Organisationen, Funktionen, Prozessen, Aufgaben usw. seiner Klienten. Je reflektierter und spezifischer die Felderfahrung des Coachs in Bezug auf das Anliegen und Thema des Klienten, desto umfassender kann der Coach dem Klienten in der Rolle als Ratgeber oder Sparringspartner von Beginn an orientierendes „Insiderwissen“ zur Verfügung stellen. Die Feldkompetenz eines Coachs ist maßgebend für seine Glaubwürdigkeit und Akzeptanz im Arbeitsfeld des Klienten und damit nicht selten auch für die Qualität der Anknüpfung und Beziehungsgestaltung im Coaching. Und die Feldkompetenz ist der zentrale Grund dafür, organisationsinterne Coaches zu beschäftigen. Der Nachteil hier ist allerdings eine ‚Betriebsblindheit‘, also un- oder unterreflektierte bzw. nicht zugängliche, implizite Felderfahrungen.“

Literatur

- AC - Association for Coaching (2012). AC – Coaching Competency Framework. London: Office. https://www.associationforcoaching.com/resource/resmgr/About/Coaching_Competency_Framework.docx?hhSearchTerms=%22Coaching+and+competency%22. Download vom 14.09.2017.
- Allport, G. & Odbert, H. (1936). Trait-names: A psycho-lexical study. In: Psychological Monographs, 211.
- Bateson, G. (1981). Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bauer, K.-O. (2005). Pädagogische Basiskompetenzen. Theorie und Training. Weinheim: Juventa.
- BCO – Büro für Coaching und Organisationsberatung (2015). 15. Coaching-Umfrage Deutschland. Köln. In Coaching-Magazin 4/2017. 25.10.2017. <https://www.coaching-magazin.de/news/2017/ergebnisse-der-15-coaching-umfrage-deutschland>. Download am 31.8.2018.
- 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. <ftp://ftp.drivehq.com/msbftp/repec/pdfs/wpapers/msbwp2011-04.pdf>
- Berger, P.L. & Luckmann, T. (1966). Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt/M.: Fischer.
- Bergquist, W.H., Merritt, K. & Phillips, S. (1999). Executive Coaching: An Appreciative Approach. Sacramento: The Pacific Soundings Press.
- Berker, P. (1992). Felddynamik. Supervision, 21, S. 3-9.
- Bigelow, B. (1938). Building an Effective Training Program for Field Salesmen. In Personnel, 14, 142-150.
- Bloom, B.S. (Hrsg.) (1956). Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain. New York, NY: David McKay. Deutsche Erstausgabe (1972): Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim: Beltz.
- Bluckert, P. (2006). Psychological Dimensions of Executive Coaching. Phoenix, AZ: University of Phoenix.
- Blumberg, K.M. (2016). Competencies of Outstanding Executive Coaches: A Grounded Theory Approach. Dissertation. Baton Rouge, LA: Louisiana State University & Agricultural and Mechanical College. http://digitalcommons.lsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2147&context=gradschool_dissertations. Download vom 17.08.2017.
- Böning, U. & Kegel C. (2015). Ergebnisse der Coaching-Forschung. Aktuelle Studien – ausgewertet für die Coaching-Praxis. Berlin: Springer.
- Bono, J. E., Purvanova, R.K., Towler, A.J. & Peterson, D.B. (2009). A Survey of Executive Coaching Practices. In Personnel Psychology, 62(2). 361-404.
- Borkenau, P. & Ostendorf, F. (2008). NEO-FFI. NEO-Fünf-Faktoren-Inventar nach Costa und McCrae. 2., neunormierte und vollst. überarb. Aufl. Göttingen: Hogrefe.
- Boyatzis, R. E. (1982). The Competent Manager. A model for effective performance. New York: Wiley & Sons.
- Brotman, L.E., Liberi, W.P. & Wasylyshyn, K.M. (2007). Executive Coaching: The Need for Standards of Competence. In Kilburg, R.R. & Diedrich R.C. (Hrsg.) (2007). The Wisdom of Coaching: Essential Papers in Consulting Psychology for a World of Change. Washington, DC: American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, U. (1981). Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart: Ernst Klett.
- Buer, F. (2015). Erfahrung – Wissenschaft – Philosophie: Drei Wissenssorten zur Konzipierung von Beratung. In Schreyögg, A. & Schmidt-Lellek, C. (2015). Die Professionalisierung von Coaching. Ein Lesebuch für den Coach. Wiesbaden: Springer Fachmedien. 185-202.
- Carkhuff, R.R. (1969a). *Helping and Human Relations*. Volume I. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Carkhuff, R.R. (1969b). *Helping and Human Relations*. Volume II. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Carkhuff, R.R. & Anthony, W.A. (1979). *The Skills of Helping*. Amherst, MA: Human Resource Development Press.

- Cedefop (2016). Application of Learning Outcomes Approaches across Europe. A Comparative Study. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Cedefop reference series; No 105. <http://dx.doi.org/10.2801/735711>. Download vom 16.02.2017.
- Clayton, T. (2011). The Lived Experiences of Executive Coaches' Interdisciplinary Competencies. Dissertation, Walden University, USA.
- Costa, P.T. & McCrae, R.R. (1985). The NEO Personality Inventory Manual. Form S and Form R. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Dagley, G. R. (2009). Exceptional Executive Coaching: Practices, Measurement, Selection & Accreditation. Australian Human Resources Institute. <https://workingwithourselves.files.wordpress.com/2009/03/exceptional-coaching-g-dagley-090924.pdf>
- DBVC – Deutscher Bundesverband Coaching e.V. & Philipps-Universität Marburg (2011). Coaching-Markt-Analyse 2011. Osnabrück: DBVC Geschäftsstelle.
- Die Wiener Volkshochschulen (Hrsg.) (2015). ECVision. Ein Europäisches Kompetenzprofil für Supervision und Coaching. Autor: Wien. http://www.dgsv.de/wp-content/uploads/2015/05/ecvision_kompetenzprofil.pdf. Download am 1.11.2016.
- Deegan, A.X. (1979). Coaching: A Management Skill for Improving Individual Performance. Addison-Wesley. Reading, MA: Addison-Wesley.
- DIN Deutsches Institut für Normung (2008). Kompetenzfeld Einzel-Coaching. PAS 1029:2008. Berlin: Beuth.
- Dörner, D. (1994). Heuristik der Theorienbildung. In Enzyklopädie der Psychologie, Forschungsmethoden der Psychologie, Band 1, Methodologische Grundlagen der Psychologie. Göttingen: Hogrefe. 345.
- EMCC – European Mentoring and Coaching Council (2010/2015). EMCC Competence Framework. Version 2. Marlborough, UK: Office. https://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwif__ryITXAhWLbhQKHfA1AjMQFggUAAA&url=http%3A%2F%2Fwww.emccouncil.org%2Fwebimages%2FEU%2FEIA%2Femcc-competence-framework-v2.pdf&usg=AOvVaw0SLGQhqt0D3u8iO-gyFHir. Download vom 13.09.2017.
- Ennis, S.A., Goodman, R. Hodgetts, W. Hunt, J. Mansfield, R., Otto, J. & Stern, L.R. (2015). The Executive Coaching Handbook: Principles and Guidelines for a Successful Coaching Partnership. 6th Edition. Belmont, MA: The Executive Forum. <http://www.instituteofcoaching.org/resources/executive-coaching-handbook-principles-and-guidelines-successful-coaching-partnership>. Download am 13.09.2017.
- Ensor, J., Brenstein, E. & Desson, S. (2013). Lumina Spark. Reliability and Validity. Camberley: Lumina Learning.
- Erpenbeck, J., & v. Rosenstiel, L. (Hrsg.) (2007). Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. 2. überarb. und erw. Aufl. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Erpenbeck, J., v. Rosenstiel, L., Grote, S. & Sauter, W. (Hrsg.) (2017). Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. 3. überarb. und erw. Aufl. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Fuoss, D.E. & Troppmann, R.J. (1981). Effective Coaching. A Psychological Approach. New York, N.Y., London: Macmillan Publishing Company / Collier Macmillan Publishers.
- Fournies, F.F. (1978). Coaching for Improved Work Performance. New York, NY: Van Nostrand Reinhold. New York, NY: Van Nostrand Reinhold.
- Fuoss, D.E. & Troppmann, R.J. (1981). Effective Coaching: A Psychological Approach. New York, NY, London, UK: Macmillan / Collier Macmillan.
- Frisch, M.H. (2007). The Emerging Role of the Internal Coach. In Kilburg, R.R. & Diedrich R.C. (Hrsg.) (2007). The Wisdom of Coaching: Essential Papers in Consulting Psychology for a World of Change. Washington, DC: American Psychological Association.
- Frost, R.B. (1971). Psychological Concepts Applied to Physical Education and Coaching. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Gadenne, V. (1994). Theoriebewertung. In Enzyklopädie der Psychologie, Forschungsmethoden der Psychologie, Band 1, Methodologische Grundlagen der Psychologie. Göttingen: Hogrefe. 389ff.
- Gatling, A.R. (2014). The Authentic Leadership Qualities of Business Coaches and Its Impact on Coaching Performance. In International Journal of Evidence Based Coaching & Mentoring, 12(1). 27-46.

- Gallon, A.J. (1974). *Coaching Ideas and Ideals*. Boston, MA: Houghton-Mifflin.
- Greif, S. (2008). *Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion. Theorie, Forschung und Praxis des Einzel- und Gruppencoachings*. Göttingen: Hogrefe.
- Griffith, C.R. (1926). *Psychology of Coaching. A Study of Coaching Methods from the Point of View of Psychology*. New York, NY: C. Scribner's Sons.
- Grote, S., Kauffeld, S. & Frieling, E. (Hrsg.) (2012). *Kompetenzmanagement. Grundlagen und Praxisbeispiele*. 2. Aufl. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Grote, S., Kauffeld, S., Denison, K. Billich-Knapp, M. & Frieling, E. (2012.) *Kompetenzen und deren Management: ein Überblick*. In: Grote, S., Kauffeld, S. & Frieling, E. (Hrsg.) (2012). *Kompetenzmanagement. Grundlagen und Praxisbeispiele*. 2. Aufl. Stuttgart: Schäffer-Poeschel. 15-34.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Band 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Hale, D.P. (2008). *Development of a Validated Core Competency Skill Set for Executive Coaches*. Scottsdale, AZ: Northcentral University.
- Hatala, J.P. & Hisey, L. (2011). *Toward the Development and Validation of a Career Coach Competency Model*. In *Performance Improvement Quarterly*, 24(3). 101-122.
- Herrmann, N. (1991). *Kreativität und Kompetenz. Das einmalige Gehirn. Mit dem Originalfragebogen*. Fulda: Paidia.
- Heyse, V. (2007). *Kompetenzmanagement: Methoden, Vorgehen. KODE(R) und KODE(R)X im Praxistest*. Münster: Waxmann.
- Heyse, V. (2007/2017). *KODE® und KODE®X – Kompetenzen erkennen, um Kompetenzen zu entwickeln und zu bestärken*. In Erpenbeck, J., v. Rosenstiel, L., Grote, S. & Sauter, W. (Hrsg.) (2017). *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. 3. überarb. und erw. Aufl. Stuttgart: Schäffer-Poeschel. 245-273.
- Hill, C.E. (2014). *Helping Skills. Facilitating Exploration, Insight, and Action*. 4th Edition. Washington, DC: American Psychological Association.
- Holzkamp, K. (1985). *Grundlegung der Psychologie*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Hossiep, R., & Paschen, M. (1998). *Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung (BIP)*. Testmanual Göttingen: Hogrefe.
- Hülshoff, T. (1996). *Das Handlungskompetenzmodell*. WSB intern. Zeitschrift des Weiterbildenden Studiengangs Betriebspädagogik und der Gesellschaft für Betriebspädagogik. 2/96, S. 37-45.
- Huston, R.E. (1924). *Debate Coaching in High School – Benefits and Methods*. In *The Quarterly Journal of Speech Education* 10. 127-143.
- ICF International Coach Federation (1995). *Core Competencies and Ethical Guidelines*. Lexington, KY: Office. Deutsche Erstausgabe: ICF Charter Chapter Germany (2001). *ICF-Kernkompetenzen und Ethik-Standards*. Weinolsheim: ICF Deutschland e.V. <https://www.coachfederation.de/icf-d/icf-kernkompetenzen.html> (Kurzfassung) bzw. http://www.coachfederation.de/files/brosch__ren_icf_kernkompetenzen_2014_02_28.pdf (Langfassung). Download vom 20.06.2017.
- James, T. (1992). *Time Coaching. Programmieren Sie Ihre Zukunft ... jetzt*. Paderborn: Junfermann.
- Jank, W. & Meyer, H. (2014). *Didaktische Modelle*. 11. Aufl. Berlin: Cornelsen.
- Jansen, A., Mäthner, E. & Bachmann, T. (2004). *Erfolgreiches Coaching. Wirkfaktoren im Einzel-Coaching*. Kröning: Asanger.
- Jones, B.J., Wells, L.J., Peters, R.E. & Johnson, D. J. (1982). *Guide to EFFECTIVE COACHING. Principles & Practice*. Dubuque, IA: W.C. Brown Publishers.
- Jung, C.G. (1921/2001). *Typologie*. München: dtb.
- Kaminski, G. (1970). *Verhaltenstheorie und Verhaltensmodifikation*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Kanning, U.P. (2009). *ISK – Inventar sozialer Kompetenzen*. Göttingen: Hogrefe.
- Kanning, U.P. (2014). *ISK-360°. Inventar zur Messung sozialer Kompetenzen in Selbst- und Fremdbild*. Manual. Göttingen: Hogrefe.
- Kanning, U.P. (2015). *Soziale Kompetenzen fördern*. 2. Aufl. Göttingen: Hogrefe.
- Kauffeld, S. (2006). *Kompetenzen messen, bewerten, entwickeln. Ein prozessanalytischer Ansatz für Gruppen*. Stuttgart: Schaeffer-Poeschel.
- Kauffeld, S., Grote, S. & Henschel, A. (2007). *Das Kompetenz-Reflexions-Inventar (KRI)*. In Erpenbeck, J., & v. Rosenstiel, L. (Hrsg.) (2007). *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel. 337-347.

- Kennedy, D., Hyland, A. & Ryan, N. (2006). Writing and Using Learning Outcomes: a Practical Guide. In Froment, E., Kohler, J., Purser, L. & Wilson (Hrsg.) (2006). *EUA Bologna Handbook. Making Bologna Work*. Berlin: Raabe. Kap. C3.4-1. S. 1-30. Siehe auch: http://www.tcd.ie/teaching-learning/academic-development/assets/pdf/Kennedy_Writing_and_Using_Learning_Outcomes.pdf. Download am 16.02.2017.
- Kenney, J. (2014). Identifying executive coaches' competencies through lived experiences: A phenomenological study of the executive coaching field. (3645829 Psy.D.), Capella University, Ann Arbor.
- Kilburg R.R. & Diedrich, R.C. (2007). *Executive Coaching: Developing Managerial Wisdom in a World of Chaos*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Kinlaw, D.C. (1989). *Coaching for Commitment: Managerial Strategies for Obtaining Superior Performance*. San Francisco, CA.: Jossey-Bass/Pfeiffer.
- Kirkpatrick, D.L. (1982). *How to Improve Performance Through Appraisal and Coaching*. New York: AMACOM / American Management Associations.
- Krathwohl D.R., Bloom, B.S. & Masia, B.B. (1964). *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook II: Affective Domain*. New York, NY: David McKay.
- Deutsche Erstausgabe (1975). *Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich*. Weinheim: Beltz.
- Kuchen, C. & Pedrun, P. (2006). Welche Kompetenzen braucht ein Coach? Das ideale Kompetenzprofil aus Sicht von Coaches. 2. Studienarbeit. Zürich: HAP – Hochschule für Angewandte Psychologie.
- Lahman, C.P. (1930). *Debate Coaching. A Handbook for Teachers and Coaches*. New York, NY: H.W. Wilson.
- Langer, I., Schulz von Thun, F. & Tausch, R. (1981). *Sich verständlich ausdrücken*. München: Ernst Reinhardt.
- Lang-von Wins, T. (2007). Die Kompetenzhaltigkeit von Methoden moderner psychologischer Diagnostik-, Personalauswahl- und Arbeitsanalyseverfahren sowie aktueller Management-Diagnostik-Ansätze. In: Erpenbeck, J., & v. Rosenstiel, L. (Hrsg.) (2007). *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. 2. überarb. und erw. Aufl. Stuttgart: Schäffer-Poeschel. 776.
- Lauterbach, M. (2005). *Gesundheitscoaching. Strategien und Methoden für Fitness und Lebensbalance im Beruf*. Heidelberg: Carl Auer.
- Louis, D. & Fatien Diochon, P. (2014). Educating Coaches to Power Dynamics: Managing Multiple Agendas Within the Triangular Relationship. In *Journal of Psychological Issues in Organizational Culture*, 5(2). 31-47.
- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Maltbia, T.E., Marsick, V.J. & Ghosh, R. (2014). Executive and Organizational Coaching: A Review of Insights Drawn from Literature to Inform HRD Practice. In *Advances in Developing Human Resources*, 16(2). 161-183.
- Mavor, P., Sadler-Smith, E. & Gray, D.E. (2010). Teaching and Learning Intuition: Some Implications for HRD and Coaching Practice. In *Journal of European Industrial Training*, 34(8/9). 822-838.
- McClelland, D.C. (1973). Testing for Competence Rather than for Intelligence. In: *American Psychologist* 28. 1-14.
- Merz, C., & Frey, A. (2011). *Empirisch fundiertes Kompetenzmodell für den Bereich des Führungskräftecoachings*. Aachen: Shaker.
- Maturana, H.R., Varela, F.J. (1984). *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens*. Bern: Scherz.
- Mayer, R., Davis, J. & Schoorman, F. (1995). An Integrative Model of Organizational Trust. In *Academy of Management Review* 20. 709-734.
- Megginson, D. & Boydell, T. (1979). *A Manager's Guide to Coaching*. London, UK: British Association for Commercial and Industrial Education.
- Möller, H. & Kotte, S. (2012). Aktueller Forschungsstand und Implikationen für die Zukunft der Coaching-Forschung. In: DBVC – Deutscher Bundesverband Coaching e.V. (2012). *Leitlinien und Empfehlungen für die Entwicklung von Coaching als Profession. Kompendium mit den Professionsstandards des DBVC* (4., erw. Aufl.). Osnabrück: DBVC Geschäftsstelle. 129-138
- Müller, K. (1996). *Allgemeine Systemtheorie. Geschichte, Methodologie und Sozialwissenschaftliche Heuristik eines Wissenschaftsprogramms*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Mummendey, H.D. (1995). *Die Fragebogen-Methode: Grundlagen und Anwendung in Persönlichkeits-, Einstellungs- und Selbstkonzeptforschung*. Göttingen: Hogrefe.

- Myers, I. (1962). *Manual: The Myers-Briggs Type Indicator*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press. Deutsche Erstausgabe: Bents, R. & Blank, R. (1991). *MBTI – Myers-Briggs Typenindikator*. Manual. Göttingen: Beltz.
- Nagler, C. & Petäjävaara, U. (2015). *CAPTain Manual*. Wissenschaftliche Grundlagen, Verfahrenshinweise und Qualität. Hamburg: CNT Gesellschaft für Personal- und Unternehmensentwicklung GmbH.
- O'Neill, M.B. (2000). *Executive Coaching with Backbone and Heart. A Systems Approach to Engaging Leaders with Their Challenges*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ogilvie, B.C. & Tutko, T.A. (1966). *Problem Athletes and How to Handle Them*. London, UK: Pelham Books.
- Organizational Consulting Psychology (2007).
- Ostermann, D. (2010). *Gesundheitscoaching*. Wiesbaden: VS.
- Parson, M.J. (1986). *An Executive's Coaching Handbook*. New York, NY, Oxford, UK: Facts On File.
- Passmore, J. (2010). A Grounded Theory Study of the Coachee Experience: The Implications for Training and Practice. In *International Coaching Psychology Review*, 5(1). 48-62.
- Pfammatter, M. & Tschacher, W. (2012). Wirkfaktoren der Psychotherapie – eine Übersicht und Standortbestimmung. In *Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie*, 60 (1), 67–76.
- Probst, G.J.B. (1987). *Selbst-Organisation: Ordnungsprozesse in sozialen Systemen aus ganzheitlicher Sicht*. Berlin: Parey.
- Reischmann, J. (2004). *Kompetenz lehren? Kompetenz- und Performanz-Orientierung in der Andragogik zwischen Didaktik und Organisationsentwicklung*. Bamberg: Universität Bamberg. http://www.uni-bamberg.de/andragogik/interne_links/publikationen.htm. Download am 30.12.2013.
- Rogers, C.R. (1942). *Counseling and Psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin. Deutsche Erstausgabe (1972). *Die nicht-direktive Beratung*. München: Kindler.
- Roth (1971a). *Pädagogische Anthropologie*. Bd. I: *Bildsamkeit und Bestimmung*. Hannover: Hermann Schrödel.
- Roth, H. (1971b). *Pädagogische Anthropologie*. Bd. II: *Entwicklung und Erziehung*. Hannover: Hermann Schrödel.
- Roth, G. (1994). *Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Sabock, R.J. (1973). *The Coach*. Philadelphia, PA: W.B. Saunders.
- Sarges, W. (Hrsg.) (2013). *Management-Diagnostik*. 4., überarb. und erw. Auflage. Göttingen: Hogrefe.
- Sarges, W. (2001). Competencies statt Anforderungen – nur alter Wein in neuen Schläuchen? In Riekhof, H.-C. (Hg.), *Strategien der Personalentwicklung* (S. 285-300). Wiesbaden: Gabler.
- Sarges, W. & Wottawa, H. (2004). *Handbuch wirtschaftspsychologischer Testverfahren*. Band I: *Personalpsychologische Instrumente*. 2., überarb. und erw. Aufl. Lengerich: Pabst Science.
- Sarges, W., Wottawa, H. & Roos, C. (2010). *Handbuch wirtschaftspsychologischer Testverfahren*. Band II: *Organisationspsychologische Instrumente*. Lengerich: Pabst Science.
- Schneewind, K.A. & Graf, J. (1998). *Der 16-Persönlichkeits-Faktoren-Test, Revidierte Fassung (16 PF-R)*. Testmanual. 1. Auflage (Deutsche Ausgabe des 16 PF 5th Edition.) Bern: Hans Huber.
- Scheelen, F.M. (2000). *Menschenkenntnis auf einen Blick. Sich selbst und andere besser verstehen*. München: mvg.
- Scheer, H.-D. (2010). *Wie ich werde, was ich bin. (Selbst-)Coaching für Hochbegabte*. Norderstedt: Books on Demand.
- Schein, E.H. (1969). *Process Consultation: Its Role in Organization Development*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Scherm, M. (2014). *Kompetenzfeedbacks. Selbst- und Fremdbeurteilung beruflichen Verhaltens*. Göttingen: Hogrefe.
- Schimmel-Schloo, M., Seiwert, L.J. & Wagner, H. (Hrsg.) (2002). *PersönlichkeitsModelle. Die wichtigsten Modelle für Coaches, Trainer und Personalentwickler: Alpha Plus®, Biostruktur-Analyse, DISG®, Enneagramm, H.D.I.®, Insights MDI®, Interplace®, LIFO®, MBTI®, TMS*. Offenbach: Gabal.
- Schlegel, R. (2013). *Organisationskompetenz für Beratung, Coaching und Supervision*. Hamburg: Tradition.
- Schreyögg, A. (2002). *Konflikt-Coaching. Anleitung für den Coach*. Frankfurt/M.: Campus.

- Schreyögg, A. (2005). Coaching von Doppelspitzen. Anleitungen für den Coach. Frankfurt/M.: Campus.
- Schreyögg, A. (2009). Die Wissensstruktur von Coaching. In Birgmeier, B. (2009). Coachingwissen. Denn sie wissen nicht, was sie tun? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 47-60
- Schreyögg, A. (2010). Coaching für die neu ernannte Führungskraft. Wiesbaden: VS.
- Schreyögg, A. & Schmidt-Lellek, C. (Hrsg.) (2009). Die Organisation in Supervision und Coaching. Wiesbaden: VS
- Schütz, A. & Luckmann, T. (2003). Strukturen der Lebenswelt. Konstanz: UVK.
- SCP - Society of Counseling Psychology, Division 17 of APA – American Psychological Association (2013). Counseling Psychology Core Competencies. Essential Components, Behavioral Anchors, and Examples. Washington, DC: APA. <http://www.div17.org/wp-content/uploads/Competencies-for-Counseling-Psychology.pdf>. Download am 22.10.2017.
- Selman, J. (1989). Coaching: Beyond Management, A Video Course with Jim Selman. Introduced by JoAnne Black. (Workbook) Petaluma, CA: ParaComm International.
- Simon, F.B. (2007). Einführung in die systemische Organisationstheorie. Heidelberg, Carl Auer.
- Singer, E.J. (1974). Effective Management Coaching. London, UK: David Green.
- Spaten, O.M. & Hansen, T.G.B. (2009). Should Learning to Coach Be Integrated in a Graduate Psychology Program? Denmark's First Try. In The Coaching Psychologist, 5(2). 104-109.
- Spencer, L. M., & Spencer, S. (1993). Competence at work. Models for superior performance. New York: Wiley & Sons.
- Stowell, S.J. & Starcevich, M.M. (1987). The Coach. Creating Partnerships for a Competitive Edge. Salt Lake City, UT: The Center for Management and Organization Effectiveness.
- Steinke, I. (2015). Kompetenzanforderungen an Coaches. In Schreyögg, A. & Schmidt-Lellek, C. (2015). Die Professionalisierung von Coaching. Ein Lesebuch für den Coach. Wiesbaden: Springer Fachmedien. 257-283.
- Steinke, I. & Steinke J.M. (2018). Was ist Coaching? Die Ursprünge von Coaching. Eine Studie zur Entstehung und Historie von Professional Coaching zwischen 1911 und 1989. Implikationen für die Rolle, Kompetenzen und Ausbildung von Coaches heute. 2. Auflage. Hamburg: COATRIN Coaching & Training Publications.
- Stern, L.R. (2004). Executive Coaching: A Working Definition. In Consulting Psychology Journal: Practice & Research, 56(3). 154-162.
- Thomas, A.M. (1995). Coaching for Staff Development. Leicester, UK: BPS Books, The British Psychological Society. Dt. Erstausgabe (1998). Coaching in der Personalentwicklung. Bern: Huber.
- Trueblood, T.C. (1911). Coaching a Debate Team. In *Public Speaking Review*, 1. 84-85.
- Tutko, T.A. & Richards, J.W. (1971). Psychology of Coaching. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- van der Burgt, T. (2011). Unternehmer Coaching. Erfolgsverstärkung auf Augenhöhe. Berlin: EPubli.
- Vogelauer, W. (2012). 6. Trigon Coaching-Befragung. In Coaching-Report. <https://www.coaching-report.de/definition-coaching/coaching-ablauf/anlaesse-fuer-coaching.html>. Download am 31.8.2018.
- Volpert, W. (1974). Handlungsstrukturanalyse als Beitrag zur Qualifikationsforschung. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Watzlawick, P., Beavin, J.H. & Jackson, D.D. (1967). Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern: Hans Huber.
- Weck, F. (2013). Psychotherapeutische Kompetenzen. Theorien – Erfassung – Förderung. Berlin: Springer.
- Weinert, F.E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. In Rychen, D.S. & Salganik, L.H (Hrsg.) (2001). Defining and Selecting Key Competencies. Göttingen: Hogrefe. 45-65.
- Weiss, D.H. (1993). Coaching and Counseling in the Workplace. New York, NY: AMACON, American Management Association.
- Weth, U. (2014). Selbst-Reflexion als soziale Kernkompetenz. Ein Blick hinter die Kulissen der eigenen Persönlichkeit oder: wer spricht, wenn Sie Ich sagen? 2. Auflage. Basel: Wirkstatt.
- Whitmore, J. (1992). Coaching for Performance: A Practical Guide to Growing Your Own Skills. London, UK: Nicholas Brealey. Deutsche Erstausgabe (1994). Coaching für die Praxis: Eine klare, prägnante und praktische Anleitung für Manager, Trainer, Eltern und Gruppenleiter. Frankfurt/M.: Campus.
- Wise, D. & Hammack, M. (2011). Leadership Coaching: Coaching Competencies and Best Practices. In Journal of School Leadership, 21(3). 449-477.

- Wood, B. & Gordon, S. (2009). Linking MBS Learning and Leadership Coaching. In *International Coaching Psychology Review*, 4(1). 87-104.
- Yi-Ling, L. & McDowall, A. (2014). A Systematic Review (SR) of Coaching Psychology: Focusing on the Attributes of Effective Coaching Psychologists. In *International Coaching Psychology Review*, 9(2). 118-134.
- Zysset, L. (2011). *Job Coaching: Dimensionen und Kriterien einer gelingenden Integration in den allgemeinen Arbeitsmarkt anhand Supported Employment*. Saarbrücken: VDM.

Ergebnis der Anforderungsanalyse „Was macht ein Coach?“





Anhang 2

Kompetenzanforderungen für Coaches nach Ingo Steinke (2015)

(1) *Methodenkompetenz*: Fähigkeit, selbstständig Strategien und Vorgehensweisen einzusetzen, um in wechselnden Situationen flexibel Aufgaben zu bewältigen, Probleme zu lösen und Absichten umzusetzen sowie die Strategien und Vorgehensweisen selbst (weiter) zu entwickeln. Dies ist nichts anderes, als Tätigkeiten systematisch im Hinblick auf ein Ziel anzuordnen. Die Systematik entsteht auf der Basis von Sachkompetenz und Reflexion. Hier haben wir es mit Verfügungswissen zu tun, mit praxeologischen Handlungsmodellen: Formate (welchen Arbeitsrahmen muss ich setzen?) und Verfahren (wie gehe ich in diesem Rahmen vor?), Know-how im eigentlichen Wortsinn, das das Können ausmacht. (Vgl. Buer 2015)

- Methoden der Kommunikation und Gesprächsführung (inkl. Frage- und Feedbackkompetenz)
- die Fähigkeit zur Intensivierung der (Selbst-) Wahrnehmung und Achtsamkeit
- Fähigkeit der Positionierung
- Interventionsmethoden aus der Tiefenpsychologie (Psychodynamik), aus Klientenzentrierter Beratung, Psychodrama bzw. Gestalttherapie, Hypnotherapie (ggf. NLP), Verhaltenstherapie bzw. rational-emotiver Therapie, systemischer Psychologie
- Interventionsmethoden aus Themenzentrierter Interaktion, Prozessberatung und Gruppendynamik
- Fähigkeit zur Krisenintervention
- Führungs- und Managementkompetenzen wie Planungs- und Organisationsfähigkeit, Dialogfähigkeit in Mitarbeiterführung (z.B. Delegations- und Kontrollvermögen, Motivations- und Begeisterungsfähigkeit), Zeit- und Selbstmanagementfähigkeiten, Problemlösungskompetenzen, Konfliktmanagementkompetenzen, Entspannungs- und Stressbewältigungskompetenzen, Projekt- und Changemanagementkompetenzen und die Fähigkeit zur interkulturellen Verständigung
- Spezielle Coaching-Prozesskompetenzen: die Fähigkeit der eindeutigen Auftrags-, Ziel- und Anliegenklärung, der Kontraktgestaltung, die Fähigkeit zur bewussten Gestaltung des Coachingprozesses, die Fähigkeit zur anliegenszentrierten Themenvermittlung (Didaktik des Coachings), Verhaltenstherapie (z.B. mittels Rollenspiel) und Begleitung von Lernprozessen
- Fähigkeit der Sicherung des Transfers, der Evaluation und Qualitätssicherung

(2) *Sozial-kommunikative Kompetenz*: Fähigkeit, sich selbst und andere in intersubjektiven Beziehungen wahrzunehmen, die Beziehung und Interaktion mit anderen Menschen bewusst zu gestalten und sich in der Beziehung mit anderen Menschen diskursiv und instrumentell (d.h. zweckorientiert) zu verständigen (vgl. Habermas 1981). Sozial-kommunikative Kompetenz ist Kontakt- und Kooperationsfähigkeit, auch in kontroversen zwischenmenschlichen Situationen. Dazu gehört auch, andere Menschen und soziale Situationen einschätzen zu können, sowie die Anschluss- bzw. Ankopplungsfähigkeit, d.h. die Art der Interaktion auf unterschiedliche Rollen und Kontexte (z.B. familiäre oder organisationale Kontexte) einzustellen.

- Verbale Kommunikationskompetenz und Fähigkeit zur differenzierten Deutung der nonverbalen Körpersprache
- Kontakt- und Beziehungsfähigkeit, d.h. zwischenmenschliche Beziehungen einzugehen, respektvoll in vertrauensvoller Beziehung zu sein, Beziehungen zu verändern und zu lösen.
- Rollenkompetenz – gerade in der Arbeit mit Funktionsträgern in Organisationen – d.h. verschiedene Rollen willentlich einzunehmen, auszufüllen, zu wechseln und aufzugeben
- emotionale Prozesskompetenz, insbesondere Sensitivität und Empathie in Verbindung mit einer ausgeprägten Selbstwahrnehmungsfähigkeit von Gefühlen, Motiven, Werten und Einstellungen sowie emotionale Reflexivität auch im Verlauf von Interaktionen
- Kritik-, Konfrontationsfähigkeit (gepaart mit Ehrlichkeit und einer gewissen Schnelligkeit)
- Konfliktfähigkeit
- Fähigkeit zur Dissoziation bzw. zum Perspektivenwechsel
- (mikro-) politisches Geschick, d.h. die Fähigkeit, mit Macht, Widerständen und (mikropolitischen) Taktiken umzugehen
- Soziabilität und Kooperationsfähigkeit

(3) *Feld- und Funktionskompetenz*: Tiefgehende und weitreichende Erfahrungswerte und Fähigkeiten, die aus der Begegnung und intensiven Auseinandersetzung mit spezifischen Arbeitsfeldern bzw. Handlungsmilieus, deren Anforderungen und Tätigkeiten in speziellen Kontexten stammen; - in Rollen und Funktionen, (Sub-)Kulturen und sozialen Milieus, Organisationen oder anderen sozialen Systeme

men und gesellschaftlichen Aktionsfeldern (wie z.B. Branchen) mit ihren speziellen Eigendynamiken: Psycho-, Gruppen-, Systemdynamiken.

- Kulturerfahrung
- Branchenerfahrung
- Geschäftserfahrung
- Organisationserfahrung
- divisionale Erfahrung (z.B. Vertriebs-, Produktionserfahrung)
- Rollenerfahrung in Führungs- bzw. Managementfunktionen, unterschieden nach Hierarchieebenen (z.B. als Teamleiter, als Vorstand)
- Rollenerfahrung in anderen sozialen Rollen (z.B. Familienvater, Vereinsvorstand)
- Karriere(entwicklungs)erfahrungen
- soziale Milieuerfahrungen (z.B. als Sohn eines Vorstandsvorsitzenden oder Tochter eines Betriebsrats)
- allgemeine verarbeitete und reflektierte Lebenserfahrung (z.B. reflektierte kindliche Erfahrungen, Erfahrungen mit Geschwisterpositionen, Adoleszenzerfahrungen, Erfahrungen mit Schwellensituationen im Lebenslauf, Familiengründung, Partnerschaft, Altern und Alter)
- verarbeitete und reflektierte Krisenerfahrungen (z.B. Erfahrungen im Umgang mit schwerer Krankheit bzw. psychischen Krisen, Arbeitslosigkeit, Drogengebrauch, Gewalt, Verschuldung, Trennung, Verlust, Pflege bzw. Versorgung von Angehörigen, Tod)
- nicht selten spielt das Alter des Coachs eine zentrale Rolle für die Einschätzung der Feld- bzw. Funktionskompetenz und der Eignung des Coachs durch das Klientensystem

(4) *Sachkompetenz*: Fähigkeit, für Fachgebiete oder Sachbereiche reflexions- und urteilsfähig zu sein. (Roth 1971b). Coaching braucht Wissensstrukturen, im Wesentlichen aus den Sozialwissenschaften. (...) Buer (2015) spricht hierbei von Erklärungswissen, d.h. Interpretationsfolien aus Wissenschaft und Forschung, sinnorientiert einordnen und bewerten zu können (vgl. Erpenbeck & v. Rosenstiel 2007, S. XXIV). Die Sachkompetenz liefert auch den Reflexions- und Deutungshintergrund eines Coachs: Ein Coach muss das, was ihm an Erfahrungen aus (beruflichen) Rollen, sozialen Systemen und Organisationen berichtet wird, verstehen und einordnen können. Sachkompetenzen kann man in der Regel in der Form von Qualifikationen oder Zertifikaten nachweisen. Warum Sachkompetenz und nicht Fachkompetenz? Keine der auf dem Markt befindlichen Definitionen findet eine befriedigende Abgrenzung zwischen Fach- und Methodenkompetenzen. Fachkompetenzen sind in den Sozialwissenschaften in erheblichem Umfang Methodenkompetenzen. Was wir stattdessen viel besser können, ist, zwischen Wissen, Reflektieren, Bewerten einerseits und Praktizieren, Anwenden, Umsetzen andererseits zu unterscheiden. Beides ist allerdings Handeln und gleich bedeutsam für Handlungsfähigkeit. Die Sachkompetenz drückt sich im Bildungsweg und den nachweisbaren fachlichen Qualifikationen des Coachs aus, zu denen auch eine Coachingweiterbildung zählt. Die Sachkompetenz umfasst:

- umfangreiche Kenntnisse aus den Sozialwissenschaften, insbesondere der Psychologie, Pädagogik, den Wirtschaftswissenschaften, der Soziologie und Philosophie
- Kenntnisse der Psycho- bzw. Managementdiagnostik und Evaluation,
- Kenntnisse der Psychotherapie und Entwicklungspsychologie (z.B. klinischer Störungsbilder und Interventionsmethoden, s.u.)
- Kenntnisse der Arbeits- und Organisationspsychologie (z.B. Methoden der Arbeitsanalyse, Eignungsbeurteilung),
- Kenntnisse der Sozialpsychologie (z.B. Gruppendynamik, Konfliktforschung),
- Kenntnisse der Pädagogik (Didaktik)
- Kenntnisse der Neurowissenschaften
- Kenntnisse der wirtschaftswissenschaftlichen Denktraditionen (z.B. Smith, Keynes, Friedman)
- Kenntnisse der Organisations- und Managementlehre (z.B. Gestaltung von Struktur, Kultur und Prozessen der Organisation, Führungs- und Managementaktivitäten)
- Kenntnisse kaufmännischer Zusammenhänge (z.B. Gewinn- und Verlustrechnung, Kosten- und Leistungsrechnung, Kalkulation und Liquiditätsplanung)
- Kenntnisse philosophischer und soziologischer Denktraditionen (z.B. Phänomenologie, Hermeneutik, Systemtheorie, Theorie des kommunikativen Handelns)
- Juristisches Allgemeinwissen (z.B. im Gesellschafts- und Vertragsrecht, Steuerrecht, Haftungsrecht, Arbeitsrecht)
- Kenntnisse aus Praxis und Forschung des Coachings wie Definitionen, Ansätze und Historie des Coachings, Theorien, (Prozess-)Modelle, Vertrags- und Rahmengestaltung, Tools und Interventi-

onsmethoden, Ethik und Geschäftsgebaren, Marktanalyse und Marketing im Coaching, Qualitätsmanagement und zum Stand der Coachingforschung

(5) *Selbst- oder Personale Kompetenz*: Charakteristika der Persönlichkeit eines Menschen, die ihn zum Coaching befähigen. Dazu gehört auch die Fähigkeit, sich selbst und das eigene Handlungsvermögen realistisch einzuschätzen, Selbstbild und Fremdbild selbstreflexiv abzugleichen und das Selbstbild zu korrigieren.

- ausgeprägte Selbstreflexionsfähigkeit bzw. eine bewusste Selbstbeziehung des Coachs
- Neugier und Zugewandtheit
- eine rasche Auffassungsgabe und große intellektuelle Verarbeitungskapazität
- Flexibilität und Lernfähigkeit
- Authentizität sowie die Fähigkeit zur selektiven Offenheit
- Unabhängigkeit und Integrität
- Autorität und Glaubwürdigkeit
- (emotionale) Belastbarkeit
- klare Prinzipien, Werte, ethische Richtlinien
- Ausdauer, Ziel- und Lösungsorientierung
- ideologische Offenheit, Toleranz, Liberalität
- Streben nach Professionalität
- Diskretion und Verschwiegenheit
- Risikobereitschaft
- Kritikfähigkeit
- Kreativität
- Selbstsicherheit und Durchsetzungsfähigkeit
- Verantwortungsbewusstsein und Eigenverantwortlichkeit
- Optimismus und Ausgeglichenheit
- Humor, Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz
- Intuition
- Hilfsbereitschaft
- eine Natürlichkeit und gewisse Schnelligkeit in den Reaktionen

Anhang 3

Kompetenz-Anforderungsprofil (Version 1.04 – Stand: 04.04.2018)

(1) Selbst-Kompetenz (Persönlichkeit)

- *Motivation*: Leistungsorientierung, Führungsorientierung, Gestaltungswille
- *Wahrnehmungsfähigkeit*: Auffassungsgabe, Sinnliches Begreifen, Intuition
- *Urteilsfähigkeit*: Zuverlässiges Einschätzen, Analytisches Denken, Gefühlsmäßiges Beurteilen
- *Lern- und Entwicklungsfähigkeit*: Lern- und Weiterentwicklungsbereitschaft, flexibles Agieren, Offenheit für Veränderungen
- *Selbstregulation*: Selbstkontrolle, Emotionale Stabilität, Handlungsflexibilität, Kontrollüberzeugung, Ambiguitätstoleranz

(2) Sozial-kommunikative Kompetenz

- *Beziehungsfähigkeit*: Beziehungsgestaltung, Vertrauen bilden, soziale Orientierung, Kooperativität
- *Kommunikationsfähigkeit*: Anschlussfähigkeit / sich kommunikativ ankoppeln, Körpersprache deuten, Verständlichkeit
- *Selbstsicherheit*: Durchsetzungskraft, Konfrontationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Extraversion / Kontaktfähigkeit, Entscheidungsfreudigkeit
- *Reflexibilität*: Personwahrnehmung, Reflexionsfähigkeit, Selbstdarstellungskompetenz.

(3) Methodenkompetenz

- *Dialogkompetenz*: Dialog führen, Aktiv zuhören, Fragen, Feedback geben,
- *Planungskompetenz*: Auftrag klären, Ziele klären, Erwartungen klären, Vertrag schließen, Arbeitsplan aufstellen, Evaluation etablieren
- *Analytische Kompetenz*: Zusammenhänge vermitteln, Rekonstruieren / Diagnostizieren, Lösungen entdecken
- *Didaktische Kompetenz*: Zielorientiert arbeiten, lösungsorientiert denken und handeln, Lernen begleiten, Transfer sichern
- *Kognitiv-emotionale Entwicklungs-Kompetenz*: Methodenplural agieren, Reflexion stimulieren, Bewusstsein schaffen, Assoziieren, Dissoziieren, Mustererkennung nutzen, Metaphern und Analogien nutzen, Ressourcenankopplung, Sich positionieren, Widersprüche handhaben, Veränderungsprozesse gestalten

(4) Sachkompetenz

- *Allgemeinbildung*: Studienabschluss, Coaching-Weiterbildung
- *Philosophische, soziologische, pädagogische, psychologische und wirtschaftswirtschaftliche Ressourcen und Ressourcen der Coaching-Forschung*: Benennen, Verstehen, Analysieren, Synthetisieren, Beurteilen
- *Juristische Ressourcen*: Benennen, Verstehen, Anwenden
- *Integration von Theorie und Praxis*: Reflektierter Theorieeinsatz, Wissenschaftliche Fundierung.

(5) Feld- und Funktionskompetenz

- *Professionalität*: Professionsethik wahren, Konzeptionelle Auskunftsfähigkeit, Realistische Selbsteinschätzung, Rollenklarheit, Vermarktungsfähigkeit
- *Feld- und Funktionserfahrung*: Inter-/kulturelle Kompetenz, Persönliche Reife, Berufserfahrung, Coach-Erfahrung,
- *Berufliche Fortbildung und Entwicklung*: Lernen, Selbsterfahrung, Psychohygiene
- *Organisationale Kompetenz*: Organisationsphänomene handhaben, Systemkomplexität handhaben, Gruppenprozesse gestalten
- *Rollenbewusstsein*: Rollenverhalten optimieren, Führung fokussieren, Karriere entwickeln
- *Mikropolitischen Geschick*: Machtgebrauch entwickeln, institutionelle Interaktion gestalten, Krisen bewältigen

Kompetenzklasse: Selbst-Kompetenz (Persönlichkeit)					
„Die Charakteristika der Persönlichkeit eines Menschen, die ihn zum Coaching befähigen.“ (Steinke, 2015). „Fähigkeit, sich selbst (Person, Rolle, Organisation) wahrzunehmen und zu reflektieren, für sich selbst verantwortlich handeln zu können, eine realistische Selbsteinschätzung vornehmen und eigene Handlungen daran orientieren können, eigenes Autonomieerleben, Kompetenzerleben und Anstrengungen verantwortlich regulieren können und Motivation und Aufmerksamkeit in das Coaching einbringen können.“ (DIN Deutsches Institut für Normung, 2008)					
Coach-Kompetenzanforderungen			Level		
Kompetenz-cluster	Kompetenz	Verhaltensanker	Ass. C.	Prof. C.	Sen. C.
Motivation	Leistungsorientierung	Der C. stellt hohe Anforderungen an die eigene Leistung.	x	x	x
		Der C. zeigt sich bereit, sehr engagiert zu handeln.		x	x
		Der C. weist eine hohe Leistungsorientierung auf, ist dabei aber so reflektiert, dass er eine unbeabsichtigte Überforderung ausschließen kann.			x
	Führungsorientierung	Der C. zeigt einen ausgeprägten Willen zur sozialen Einflussnahme.	x	x	x
		Der C. führt den Coaching-Prozess auf der formalen Ebene, kann sich inhaltlich jedoch zurücknehmen und versteht den Cee dabei als Experten in eigener Sache.		x	x
		Der C. beherrscht das Wechselspiel zwischen der Führung des Prozesses und der Entwicklung des Klienten und zeigt sich dabei weder zu unverbindlich, noch unnötig autoritär.			x
	Gestaltungswille	Der C. ist in der Lage, komplexe Coaching-Prozesse zu strukturieren.	x	x	x
		Der C. zeigt sich willensstark in der Gestaltung von Aufgaben, Strukturen und Prozessen.		x	x
		Der C. zeigt sich jederzeit konstruktiv und engagiert in der Einflussnahme auf die positive Entwicklung seines Cees, ohne diesem eigene Auffassungen aufzudrängen.			x
		Der C. beobachtet das Verhalten des Cee präzise und kann ein verhaltensnahes Feedback geben.	x	x	x
Wahrnehmungsfähigkeit	Auffassungsgabe	Der C. nutzt seine Auffassungsgabe systematisch, um das Verhalten des Cee zu reflektieren und Schlussfolgerungen daraus abzuleiten.		x	x
		Der C. erkennt, analysiert, reflektiert und kommuniziert Emotionen als Gesamtheit körperlicher Reaktionsmuster, Gefühle, bewertender Gedanken und Verhaltensmuster.			x
		Der C. ist daran interessiert, das Unmittelbare möglichst intensiv zu erfahren bzw. zu thematisieren.	x	x	x
	Sinnliches Begreifen	Der C. erfasst das Verhalten des Cee anhand beschreibbarer Fakten präzise.		x	x
		Der C. zeigt ein hohes Maß an Sensibilität, die Situation des Cee passend zu beschreiben und daraus sinnvolle Maßnahmen für das Coaching abzuleiten.			x
		Der C. verfügt über eine Intuition, die er verbalisieren kann.	x	x	x
	Intuition	Der C. kann ideelle Muster, Dynamiken, Modelle, Konzepte usw. umfassend identifizieren und beschreiben.		x	x
		Der C. zeigt eine ganzheitliche Beobachtung bzw. Wahrnehmung.			x
		Der C. strukturiert seinen Arbeitsprozess.	x	x	x
		Der C. handelt verbindlich und zuverlässig.	x	x	x
Urteilsfähigkeit	Zuverlässiges Einschätzen	Der C. handelt stets an Ergebnissen orientiert.		x	x
		Der C. beurteilt auch komplexe Sachverhalte stets zutreffend.			x
		Der C. richtet sich in seiner Beurteilung analytisch nach objektiv logischen Zusammenhängen.	x	x	x
	Analytisches Denken	Der C. zeigt eine große intellektuelle Verarbeitungskapazität.		x	x
		Dem C. gelingt es (komplexe) Sachverhalte, Probleme oder Systeme zu durchdringen.			x
		Der C. ergänzt analytische Methoden durch sein persönliches Urteil.	x	x	x
	Gefühlsmäßige Beurteilung	Der C. trifft Entscheidungen in Übereinstimmung mit persönlichen Werten zum Wohl des Cee.		x	x
		Der C. ergänzt seine analytische Beurteilung zuverlässig durch seine gefühlsmäßige, subjektiv geprägte Einschätzung.			x
		Der C. zeigt eine ständige Lern- und Weiterentwicklungsbereitschaft.	x	x	x
		Der C. ist stets bereit, seine Kompetenzen zu erweitern, besucht regelmäßig entsprechende Veranstaltungen und sucht aktiv Lernerfahrungen.		x	x
Lern- und Entwicklungsfähigkeit	Lern- und Weiterentwicklungsbereitschaft	Der C. lernt gerne und aus eigenem Antrieb und glaubt an die Möglichkeit der lebenslangen Weiterentwicklung. Er zeigt sich daher sehr motiviert, neue Erfahrungen zu suchen.			x
		Der C. zieht es vor, flexibel zu agieren; bleibt neuen Informationen oder plötzli-	x	x	x

Kompetenzklasse: Selbst-Kompetenz (Persönlichkeit)

„Die Charakteristika der Persönlichkeit eines Menschen, die ihn zum Coaching befähigen.“ (Steinke, 2015).
 „Fähigkeit, sich selbst (Person, Rolle, Organisation) wahrzunehmen und zu reflektieren, für sich selbst verantwortlich handeln zu können, eine realistische Selbsteinschätzung vornehmen und eigene Handlungen daran orientieren können, eigenes Autonomieerleben, Kompetenzerleben und Anstrengungen verantwortlich regulieren können und Motivation und Aufmerksamkeit in das Coaching einbringen können.“ (DIN Deutsches Institut für Normung, 2008)

Coach-Kompetenzanforderungen			Level		
Kompetenz-cluster	Kompetenz	Verhaltensanker	Ass. C.	Prof. C.	Sen. C.
	Agieren	chen Ideen gegenüber offen.			
		Dem C. gelingt, in neuen Situationen zu probieren, neuartig zu handeln.		x	x
		Der C. ist in seiner Vorgehensweise situationsangemessen flexibel. Er ist daher in der Lage, mit unterschiedlichen Cees angemessen zu interagieren.			x
	Offenheit für Veränderungen	Der C. versteht Veränderungen als Lernsituation und handelt entsprechend.	x	x	x
		Der C. hat vor Veränderungen keine Angst und begreift sie als notwendigen Teil seiner Existenz.		x	x
		Der Coach sucht aktiv Situationen und Aufträge, die seine Veränderungsbereitschaft erfordern.			x
Selbstregulation	Selbstmanagement	Der C. handelt rational und kennt seine Grenzen.	x	x	x
		Der C. ist in der Lage, seinen Handlungsspielraum positiv wahrzunehmen, seine Kompetenzen und Anstrengungen selbständig zu erkennen, zu reflektieren und daraus Schlüsse zu ziehen und in selbstgesteuerte Aktivitäten umzusetzen.		x	x
		Der C. verfügt auch in Grenzsituationen über eine zuverlässige Selbstregulation und kann auch mit schwierigen Gefühlen jederzeit konstruktiv umgehen.			x
	Selbstkontrolle	Der C. kann auch in belastenden Situationen sein rationales Verhalten steuern.	x	x	x
		Der C. verfügt über Methoden, um sich und den Cee bewusst positiv beeinflussen, um mit Situationen hoher Belastung angemessen umzugehen.		x	x
		Der C. bleibt stets ruhig und zeigt Selbstvertrauen im Umgang mit eigenen intensiven Emotionen wie auch bei Emotionen des Cees.			x
	Emotionale Stabilität	Der C. ist emotional ausgeglichen ist und erlebt weder unangemessene Aggression noch soziale Ängstlichkeit.	x	x	x
		Der C. zeigt Ausdauer und Frustrationstoleranz, auch in schwierigen oder langwierigen Coaching-Situationen.		x	x
		Der C. hat erfolgreich sehr herausfordernde persönliche und berufliche Situationen gemeistert und gelernt, Extremsituationen angemessen zu bewältigen.			x
	Handlungsflexibilität	Dem C. gelingt, sein Handeln ggf. auch schnell situationsspezifisch zu gestalten.	x	x	x
		Der C. zeigt eine hohe Bereitschaft und Fähigkeit, sich auf neue oder unvorhergesehene Situationen einzustellen und Ungewissheit zu tolerieren.		x	x
		Der C. sucht aktiv Situationen von Ungewissheit.			x
	Kontrollüberzeugung	Der C. ist überzeugt, dass er selbst die Verantwortung für Ereignisse im eigenen Leben und Konsequenzen seines Verhaltens trägt.	x	x	x
		Der C. kann unter äußeren und inneren Belastungen handeln.		x	x
		Der C. kann mit außergewöhnlichen Belastungen auch über längere Zeit konstruktiv umgehen.			x
	Ambiguitätstoleranz	Der C. erträgt schwierige Situationen von Ungewissheit und Mehrdeutigkeit ohne sie sofort auflösen zu müssen.	x	x	x
		Der C. bleibt auch bei widersprüchlichen Emotionen, Wahrnehmungen und Situationen mit sich und anderen in Kontakt.		x	x
		Der C. begibt sich absichtlich in Situationen, die Mehrdeutigkeit, Widersprüchlichkeit und Ungewissheit erwarten lassen und bleibt dabei angstfrei.			x

Kompetenzklasse: Sozial-kommunikative Kompetenz

„Fähigkeit, sich selbst und andere in intersubjektiven Beziehungen wahrzunehmen, die Beziehung und Interaktion mit anderen Menschen bewusst zu gestalten und sich in der Beziehung mit anderen Menschen diskursiv und instrumentell (d.h. zweckorientiert) zu verständigen. [...] Sozial-kommunikative Kompetenz ist Kontakt und Kooperationsfähigkeit, auch in kontroversen zwischenmenschlichen Situationen. Dazu gehört auch, andere Menschen und soziale Situationen einschätzen zu können, sowie die Anschluss- bzw. Ankopplungsfähigkeit, d.h. die Art der Interaktion auf unterschiedliche Rollen und Kontexte einzustellen.“ (Steinke, 2015).

Coach-Kompetenzanforderungen			Level		
Kompetenz-cluster	Kompetenz	Verhaltensanker	Ass. C.	Prof. C.	Sen. C.
Beziehungsfähigkeit	Beziehungsgestaltung	Der C. gestaltet die arbeitsbezogene Beziehungen bewusst und versteht, was für die Interaktion mit dem Cee notwendig ist.	x	x	x
		Der C. setzt Körpersprache, Fragetechniken, Augenkontakt, empathisches Zuhören und andere Verhaltenselemente ein, um eine positive Beziehung zum Cee aufzubauen.	x	x	x
		Der C. verändert bzw. löst das Beziehungsgeschehen kontextangemessen.		x	x
		Der C. setzt in der Beziehung Grenzen, ohne sie abubrechen.		x	x
		Der C. befindet sich mit dem Cee „auf gleicher Augenhöhe“, d.h. pflegt eine symmetrische Kommunikation, auch mit hierarchisch hochgestellten Organisationsmitgliedern.		x	x
	Vertrauen bilden	Der C. thematisiert Handlungsmuster, die sich (hier und jetzt) zwischen C. und Cee ereignen.			x
		Der C. stellt eine sichere, unterstützende Umgebung her, schafft eine von Vertrauen und Wertschätzung geprägte Beziehung zum Cee und hält diese aufrecht.	x	x	x
		Der C. verhält sich integer, interagiert offen, ehrlich und aufrichtig und informiert den Cee transparent.	x	x	x
		Der C. zeigt Respekt für die individuelle Wahrnehmung und Persönlichkeit des Cees.	x	x	x
		Der C. bittet den Cee um Erlaubnis, bevor er sensible Bereiche thematisiert.	x	x	x
		Der C. macht verbindliche Zusagen, hält sich an getroffene Vereinbarungen und demonstriert damit Verlässlichkeit.	x	x	x
		Der C. schafft einen sicheren Lernrahmen für den Cee indem er jede Form von Abwertung (z.B. bei Fehlern oder Empfindlichkeiten) unterlässt.		x	x
		Der C. reagiert auf den Cee ohne zu urteilen, geht allerdings auf unangemessene bzw. unwirksame Verhaltensweisen des Cees direkt ein.			x
		Der C. ist in der Lage, verschiedene Perspektiven einzunehmen.	x	x	x
		Der C. engagiert sich aktiv für den Cee, hilft ihm und verhält sich ihm gegenüber stets solidarisch und fair.		x	x
		Der C. toleriert die Ansichten und Meinungen anderer und reflektiert sie differenziert.		x	x
		Der C. strebt in Konfliktsituationen mit dem Cee einen Interessenausgleich an.		x	x
		Der C. agiert frei von Vorurteilen bzw. ideologischen Vorbehalten.			x
		Der C. zeigt ein Sozialverhalten, das von Freundlichkeit und Rücksichtnahme geprägt ist.	x	x	x
		Der C. handelt gemeinsam mit dem Cee erfolgreich.		x	x
Kommunikationsfähigkeit	Sich kommunikativ anknüpfen / Anknüpfungsfähigkeit	Der C. reflektiert den Kommunikationsprozess in der C.-Cee-Beziehung gemeinsam mit dem Cee.	x	x	x
		Der C. bemerkt, wann und in welcher Weise sich Kommunikationsmuster ändern.		x	x
		Der C. erkennt Machtaspekte in der Kommunikation und ist in der Lage, sie auszubalancieren		x	x
		Dem C. gelingt es, erfolgreich mit anderen kommunizieren und kann die Kommunikation auch in schwierigen Situationen aufrechterhalten.			x
		Der C. deutet nonverbale Signale zutreffend.	x	x	x
	Körpersprache deuten	Der C. nutzt die Körpersprache des Cees, um Hypothesen zu generieren und bespricht diese im Dialog mit dem Cee.		x	x
		Der C. untersucht und thematisiert Widersprüchlichkeiten zwischen den Worten, Intonation und der Körpersprache des Cees.			x
		Der C. drückt sich klar und verständlich aus.	x	x	x
		Der C. stellt komplizierte Sachverhalte verständlich und präzise dar.		x	x
		Der C. kann sich auf unterschiedlichem Sprachniveau klar, verständlich und respektvoll ausdrücken und ist eloquent.			x
Selbstsicherheit	Durchsetzungskraft	Der C. behält im Coaching-Prozess die Prozesssteuerung, setzt diese aber nur im Interesse der Zielerreichung ein.	x	x	x
		Der C. zeigt (emotionale) Unabhängigkeit von den Urteilen anderer.		x	x

Kompetenzklasse: Sozial-kommunikative Kompetenz

„Fähigkeit, sich selbst und andere in intersubjektiven Beziehungen wahrzunehmen, die Beziehung und Interaktion mit anderen Menschen bewusst zu gestalten und sich in der Beziehung mit anderen Menschen diskursiv und instrumentell (d.h. zweckorientiert) zu verständigen. [...] Sozial-kommunikative Kompetenz ist Kontakt und Kooperationsfähigkeit, auch in kontroversen zwischenmenschlichen Situationen. Dazu gehört auch, andere Menschen und soziale Situationen einschätzen zu können, sowie die Anschluss- bzw. Ankopplungsfähigkeit, d.h. die Art der Interaktion auf unterschiedliche Rollen und Kontexte einzustellen.“ (Steinke, 2015).

Coach-Kompetenzanforderungen			Level		
Kompetenz-cluster	Kompetenz	Verhaltensanker	Ass. C.	Prof. C.	Sen. C.
		Der C. hat eine hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugung.		x	x
		Der C. hat Selbstvertrauen bezüglich der eigenen Fähigkeiten und Leistungsvoraussetzungen.		x	x
		Der C. verhält sich natürlich in seinen Reaktionen, auch im Rollenverhalten (hierarchisch höher gestellten Persönlichkeiten gegenüber).		x	x
		Der C. ist in der Lage, sich „von außen“ und relativierend zu betrachten.			x
	Konfrontationsfähigkeit	Der C. spricht Unangenehmes und heikle Themen aus bzw. an.	x	x	x
		Der C. hinterfragt Aussagen und Handlungen des Cees, um ihn mit Widersprüchen zu konfrontieren.		x	x
		Der C. reagiert bewusst dissonant, um über die Konfrontation Erkenntnisprozesse beim Cee anzustoßen.			x
	Konfliktfähigkeit	Der C. erkennt Konflikte und bearbeitet diese dialogisch.	x	x	x
		Der C. rechnet mit Konflikten, erkennt den Grad der Eskalation, stellt sich ihnen und strebt aktiv Lösungen an.		x	x
		Der C. handelt auch in konfliktären Situationen erfolgreich.			x
	Extraversion / Kontaktfähigkeit	Der C. geht gern auf bekannte und unbekannte Menschen zu.	x	x	x
		Der C. kann im Coaching humorvoll agieren, um z.B. eine lebendige Zusammenarbeit und Perspektivenwechsel zu ermöglichen.	x	x	x
		Der C. geht gern in Kontakt zu dem Cee und ist in der Lage, aktiv soziale Beziehungen aufzubauen.		x	x
		Der C. baut auch zu verschlossenen Cees schnell Kontakt auf und etabliert in kurzer Zeit erfolgreich eine tragfähige Beziehung.			x
	Entscheidungsfreudigkeit	Der C. glaubt an die Entwicklungsmöglichkeiten des Cees und drückt dies in einer von Hoffnung und Optimismus geprägten Haltung gegenüber dem Cee aus.	x	x	x
		Der C. entscheidet sich angemessen schnell für eine von mehreren Verhaltensalternativen, um handlungsfähig zu bleiben.		x	x
		Der C. ist in der Lage, auch schwierige Entscheidungen unverzüglich zu treffen, wenn die Situation es erfordert.			x
Reflexibilität	Reflexionsfähigkeit	Der C. reflektiert die Beziehung zum Cee und ggf. weiteren Vertragspartnern.	x	x	x
		Der C. reflektiert die Person des Cees, dessen Rolle und Funktion in seiner Organisation und seiner die Umwelt.		x	x
		Der C. nimmt sich selbst im Kontext des Coachings wahr und reflektiert sich bzgl. Person, Rolle, Funktion, Organisation und Umfeld (Wirkung auf andere).		x	x
		Der C. beobachtet und artikuliert eigene Erfahrungen, Kognitionen, Emotionen und Überzeugungen.		x	x
		Der C. bemerkt Anzeichen unbewusster Prozesse und kann mit ihnen konstruktiv umgehen.			x
	Selbstdarstellungskompetenz	Der C. stellt sich nach außen positiv dar, ohne selbstüberschätzend zu wirken.	x	x	x
		Dem C. gelingt es, bei anderen einen positiven gewünschten Eindruck zu erzeugen und entsprechende Zuschreibungen zu erhalten.		x	x
		Der C. wirkt jederzeit kompetent, authentisch und reflektiert und hinterlässt bei unterschiedlichen Cees einen positiven Eindruck.			x
	Personwahrnehmung	Dem C. gelingt es, durch die Beobachtung anderer Menschen diese besser einzuschätzen.	x	x	x
		Der C. erfasst die Emotionen des Cee und reagiert angemessen auf sie.		x	x
		Der C. kann sich leicht in den Cee hineinversetzen, seine Emotionen und Kognitionen treffend nachvollziehen und daraus abgeleitete Erkenntnisse fruchtbar in den Dialog einbringen.			x

Kompetenzklasse: Methodenkompetenz					
„Fähigkeit, selbständig Strategien und Vorgehensweisen einzusetzen, um in wechselnden Situationen flexibel Aufgaben zu bewältigen, Probleme zu lösen und Absichten umzusetzen, sowie dies selbst (weiter) zu entwickeln. Die Methodenkompetenz beschreibt die systematische Strukturierung von Tätigkeiten bezogen auf ein Ziel.“ (Steinke, 2015).					
Coach-Kompetenzanforderungen			Level		
Kompetenz-cluster	Kompetenz	Verhaltensanker	Ass. C.	Prof. C.	Sen. C.
Dialogkompetenz	Dialog führen	Der C. führt person- und zielorientierte Dialoge mit unterschiedlichen Cees in unterschiedlichen beruflichen Kontexten.	x	x	x
		Der C. schafft einen störungsfreien geschützten Raum für die Coaching-Interaktion.	x	x	x
		Der C. gestaltet und führt den Kommunikationsprozess effizient im Sinne einer klar erkennbaren Anliegen- und Ziel- und Lösungsorientierung.	x	x	x
		Der C. plant den Ablauf des Coachings absichtsvoll und bewusst und kann seinen Plan jederzeit erläutern und begründen.	x	x	x
		Der C. steuert den Coachingprozess proaktiv, behält die Führung des Prozesses und ist für diesen verantwortlich.	x	x	x
		Der C. zeigt Anteilnahme und Interesse an einer positiven Entwicklung des Cee.	x	x	x
		Der C. bemerkt, wenn der Cee ein wichtiges Thema ignoriert und stellt Fragen, um die Aufmerksamkeit des Cees darauf zu fokussieren.		x	x
		Der C. erkennt, wann er den Cee aktivieren sollte und wann es sinnvoller ist, geduldig zu bleiben.		x	x
		Der C. unterstützt den Cee bei der Zielorientierung indem er die Anliegen des Cee systematisch auf ihre Zielrelevanz hinterfragt.			x
		Der C. erweitert den Fokus und die Perspektiven des Cees.			x
	Aktiv zuhören	Der C. fokussiert das Coaching-Gespräch und hilft dem Cee strukturiert die wesentlichen Aspekte seiner Anliegen systematisch zu explorieren und zu benennen.			x
		Der C. entwickelt zusammen mit dem Cee Bewältigungsstrategien, die der Cee in seinen Rollen und in seinem Umfeld realistisch umsetzen kann.			x
		Der C. nimmt Äußerungen des Cee wahr und erkennt Aussagen in Bezug auf die Absichten und des Kontext des Cee.	x	x	x
		Der C. unterstützt den Cee dabei, aus seinen Anliegen heraus Ziele zu entwickeln, ohne inhaltliche Ziele vorzugeben.	x	x	x
		Der C. erkennt, in welcher Situation sich der Cee gegenwärtig befindet und zu welcher Entwicklung der Cee bereit ist.	x	x	x
		Der C. führt das Gespräch klientenzentriert (zusammenfassen, paraphrasieren, widerspiegeln, emotionale Erlebnisinhalte verbalisieren), um Klarheit und Verständnis zu ermöglichen.		x	x
		Der C. achtet auf die Wortwahl, das Tempo, den Klang, die Lautstärke und andere Nuancen der Ausdrucksweise des Cees.		x	x
		Der C. hinterfragt das vom Cee Unausgesprochene.			x
		Der C. ist in der Lage, verschiedene Fragetechniken anzuwenden, um eine bestmögliche Anknüpfung an den Cee sicherzustellen.	x	x	x
		Der C. stellt Fragen, die ressourcen- und zielorientiert sind. Eine defizitorientierte Aufarbeitung der Vergangenheit steht nicht im Vordergrund.		x	x
Planungskompetenz	Fragen	Der C. fördert durch offene Fragen einen deutlichen Erkenntniszuwachs und neue Lernprozesse des Cee im Sinne eines besseren Verständnis, Bewusstseins, und Klarheit.			x
		Der C. gibt dem Cee auf eine Art und Weise Feedback, die es dem Cee erlaubt es anzunehmen und Erkenntnisse daraus konstruktiv umzusetzen.	x	x	x
		Der C. richtet die Aufmerksamkeit des Cees zuerst auf die Stärken, die durch das Feedback hervorgehoben wurden, insbesondere auf solche, die der Cee noch nicht selbst erkannt hat.		x	x
		Der C. bittet den Cee um Feedback für den Prozess und die Arbeitsbeziehung und zeigt vorbildlich, wie Feedback angenommen und genutzt werden kann.			x
		Der C. leitet aus den Erwartungen Zielsetzungen ab und entwickelt gemeinsam mit dem Cee die Ziele des Coachings.	x	x	x
	Auftrag klären	Der C. klärt explizit die Bedingungen des Auftrags (Kosten, Vertraulichkeit, organisatorische Aspekte, Ziele, Auswertung, Ergebnisse, Evaluation) und schließt einen schriftlichen Coaching-Vertrag darüber ab.	x	x	x
		Der C. unterscheidet seine Kontrakte nach der Anzahl und Funktion der Beteiligten (z.B. Cee, Auftraggeber, Führungskraft) und gestaltet die Kontrakte und ihre Auswirkungen (z.B. bzgl. der Verschwiegenheitspflichten) entsprechend unterschiedlich.		x	x
		Der C. klärt die Erwartungen der Beteiligten systematisch, überprüft sie bzgl. Kompatibilität bzw. Übereinstimmung und macht ggf. Diskrepanzen deutlich.			x
		Der C. stellt einen Interventionsplan auf, der den Einsatz seiner Methoden sinnvoll widerspiegelt.	x	x	x
		Der C. stellt einen Interventionsplan auf, der individuelle Ziele des Cee berücksichtigt und konkrete und überprüfbare Zielekriterien festlegt.		x	x
	Arbeitsplan aufstellen	Der C. stellt einen Interventionsplan auf, der auf gemeinsam mit dem Cee er-			x

Kompetenzklasse: Methodenkompetenz					
„Fähigkeit, selbständig Strategien und Vorgehensweisen einzusetzen, um in wechselnden Situationen flexibel Aufgaben zu bewältigen, Probleme zu lösen und Absichten umzusetzen, sowie dies selbst (weiter) zu entwickeln. Die Methodenkompetenz beschreibt die systematische Strukturierung von Tätigkeiten bezogen auf ein Ziel.“ (Steinke, 2015).					
Coach-Kompetenzanforderungen			Level		
Kompetenz-cluster	Kompetenz	Verhaltensanker	Ass. C.	Prof. C.	Sen. C.
		arbeiteten Entwicklungszielen basiert, den Bezug zum Umfeld berücksichtigt und dessen Ziele sich am SMART-Modell orientieren.			
	Evaluation etablieren	Der C. modifiziert seinen Coaching-Ansatz auf der Basis von Lessons Learned.	x	x	x
		Der C. betreibt geplante und systematische Evaluation von Struktur, Prozess und Ergebnis zur Verbesserung der eigenen Praxis (z.B. in Form von Soll-Ist-Vergleichen).		x	x
		Der C. definiert konkrete Erfolgs- und Messkriterien für die Evaluation und macht diese ggf. auch den Vertragspartnern zugänglich.		x	x
		Der C. beteiligt sich an der wissenschaftlichen Erforschung des Coachings.			x
Analytische Kompetenz	Zusammenhänge vermitteln	Der C. erkennt und erklärt Zusammenhänge im Verhalten des Cee.	x	x	x
		Der C. vermittelt dem Cee zwischen bisher als unabhängig voneinander erlebten Verhaltensweisen und Emotionen Zusammenhänge auf individueller und kollektiver Ebene.		x	x
		Der C. setzt verschiedene fundierte Analyseinstrumente ein (z.B. bzgl. Person, Rolle, Organisation, Aufgaben, Wahrnehmung, Kommunikation, Kognition, Emotion, Entscheidung), um dem Cee Zusammenhänge zu vermitteln und neue Handlungsperspektiven zu eröffnen.			x
	Rekonstruieren / Diagnostizieren	Der C. analysiert die Situation und das Anliegen des Cee.	x	x	x
		Der C. analysiert und rekonstruiert die Situation und aktuelle Fragestellungen des Cee unter Berücksichtigung seines Umfeldes.		x	x
		Der C. nutzt diagnostische Instrumente und analysiert und rekonstruiert die Situation und Fragestellungen des Cee unter Berücksichtigung der Realitätskonstruktion des Cee und deren möglicher Grenzen.			x
	Lösungen entdecken	Der C. entwickelt gemeinsam mit dem Cee Lösungen für sein Anliegen und Strategien zu deren Umsetzung.	x	x	x
		Der C. unterstützt den Cee beim Entwickeln individueller Lösungen, hinterfragt diese und fördert die Umsetzung im Berufsalltag durch konkrete Aufgaben.		x	x
		Der C. unterstützt und fördert den Cee darin, seine Emotionen, Wahrnehmungen, Bewertungen, Intentionen usw. zu verbalisieren und analysiert diese gemeinsam mit dem Cee um Lösungen zu entdecken.			x
Didaktische Kompetenz	Passung sicherstellen	Der C. beginnt das Coaching nur, wenn C. und Cee zusammenpassen.	x	x	x
		Der C. beginnt nur dann einen Coaching-Prozess, wenn sein Ansatz und seine Methoden zu den Anliegen des Cees passen.		x	x
		Der C. lehnt für ihn unpassende Aufträge ab und kann seine Kriterien bzgl. Passung von Person, Zielsetzung, Methoden und Menschenbild jederzeit transparent benennen.			x
	Zielorientiert arbeiten	Der C. arbeitet mit dem Cee zusammen daran, den Weg zum Ziel zu wählen, der seinen Bedürfnissen und Fähigkeiten am besten entspricht.	x	x	x
		Der C. identifiziert gemeinsam mit dem Cee wichtige Teilziele und unterstützt ihre Realisierung durch den Cee.	x	x	x
		Zu Beginn jeder Coaching-Sitzung gibt der C. einen Überblick über den Stand des Prozesses und gleicht das Ziel gemeinsam mit dem Cee ab, modifiziert ggf. das Ziel und erläutert die im Coaching eingesetzten Vorgehensweisen und Methoden.		x	x
		Der C. überprüft im laufenden Prozess, ob Coaching noch das für die vereinbarten Zielen passende Setting darstellt.		x	x
		Der C. registriert und integriert neue oder veränderte Ziele und Situationen in den Prozess, passt den Interventionsplan entsprechend an oder verhandelt den Auftrag neu.			x
	Lösungsorientiert denken und handeln	Der C. gibt dem Cee lösungsorientierte Denkanstöße und Handlungsimpulse.	x	x	x
		Der C. ermutigt den Cee zum eigenständigen Generieren und Bewerten von neuen Lösungsansätzen, um darauf basierend Handlungskonsequenzen umzusetzen.		x	x
		Der C. unterstützt die Selbstdisziplin und Selbstverantwortung des Cees indem er ihm Entwicklungsschritte zutraut und deren Umsetzung mit Hilfe konkreter und lösungsorientierter Planung fördert.			x
	Lernen be-	Der C. wendet didaktisch sinnvolle Methoden der Gestaltung von Lernprozes-	x	x	x

Kompetenzklasse: Methodenkompetenz					
„Fähigkeit, selbständig Strategien und Vorgehensweisen einzusetzen, um in wechselnden Situationen flexibel Aufgaben zu bewältigen, Probleme zu lösen und Absichten umzusetzen, sowie dies selbst (weiter) zu entwickeln. Die Methodenkompetenz beschreibt die systematische Strukturierung von Tätigkeiten bezogen auf ein Ziel.“ (Steinke, 2015).					
Coach-Kompetenzanforderungen			Level		
Kompetenz-cluster	Kompetenz	Verhaltensanker	Ass. C.	Prof. C.	Sen. C.
	gleiten	sen an, die die Selbstentwicklung des Klienten fördern.			
		Der C. sammelt Daten aus verschiedenen Quellen, um den Cee und seine Arbeitsziele besser zu verstehen.		x	x
		Der C. ermutigt den Cee Herausforderungen anzunehmen und berücksichtigt dabei die Lerngeschwindigkeit des Cee.		x	x
		Der C. bereitet aus mehreren Quellen und Beobachtungen Informationen auf und bespricht sie mit dem Cee, um dessen Bewusstsein zu fördern, Stärken zu finden, Lernen zu verbessern und Ziele zu erreichen.			x
	Transfer sichern	Der C. gibt dem Cee spezifische Hausaufgaben, die sich auf Schlüsselerkenntnisse aus dem Feedback im Coaching-Prozess beziehen.	x	x	x
		Der C. ermutigt den Cee sich weitere Ressourcen (z.B. Literatur, Videos, Spezialisten) für den Lernprozess zu erschließen und einzusetzen.	x	x	x
		Der C. fordert den Cee aktiv dazu auf, konkrete zielführende Handlungen umzusetzen.	x	x	x
		Der C. setzt Transfertechniken zur Sicherung der Nachhaltigkeit des Coachings ein.		x	x
		Der C. achtet im Coaching-Prozess auf Verbindlichkeit in dem Sinne, dass der Cee die angestrebten Ziele und vereinbarten Hausaufgaben zwischen den Terminen umsetzt.		x	x
		Der C. stellt gemeinsam mit dem Cee einen konkreten Umsetzungsplan zur Zielerreichung auf bzw. befähigt den Cee dazu, selbst einen Umsetzungsplan zu erarbeiten.			x
Kognitiv-emotionale Entwicklungs-kompetenz	Methodenplural agieren	Der C. nutzt eine Vielfalt an Methoden aus unterschiedlichen Ansätzen, ohne auf eine Denkschule festgelegt zu sein.	x	x	x
		Der C. setzt Methoden flexibel adäquat wirkungsvoll ein, z.B. klientenbezogen, situationsbezogen, problembezogen, zeitbezogen, zielbezogen.		x	x
		Der C. ist in der Lage, eigene Methoden auf der Basis verschiedener Ansätze und Denkschulen zu entwickeln und im Coaching einzusetzen.			x
	Reflexion stimulieren	Der C. reflektiert gemeinsam mit dem Cee über sein Verhalten und Erleben.	x	x	x
		Der C. unterstützt den Klienten beim Lernen zweiter Ordnung (Lernen zu Lernen)		x	x
		Der C. regt den Cee an, seine Erfahrungen, Kognitionen, Emotionen und Überzeugungen zu artikulieren und zu hinterfragen und daraus hilfreiche Schlussfolgerungen abzuleiten.			x
	Bewusstsein schaffen	Der C. ermutigt den Cee, seine Verhaltensmuster zu hinterfragen und bewusst neue Muster aufzubauen.	x	x	x
		Der C. unterstützt den Cee in seiner Handlungs- und Zielerreichungskompetenz, indem er ihn ermutigt, neue Erfahrungen zu sammeln, Perspektiven zu erweitern, Erkenntnisse zu gewinnen und Handlungsmöglichkeiten zu entdecken.		x	x
		Der C. bringt Prozesse, Inhalte und Zusammenhänge zu Bewusstsein, die der Cee aufgrund seiner bisherigen Realitätskonstruktion ausblendet.			x
		Der C. fördert die Selbstwahrnehmung des Cees, indem er ihn darin unterstützt, die Dynamik der inneren und äußeren Prozesse zu verstehen, die seine Wahrnehmung und seine Handlungen beeinflussen.			x
	Assoziieren	Der C. reflektiert Emotionen, Glaubensvorstellungen, und Werthaltungen auf eine Art und Weise, die es dem Cee ermöglicht, sein Selbstverständnis zu erweitern.	x	x	x
		Der C. geht mit den Emotionen des Cee in einer ressourcenorientierten und akzeptierenden Weise um, die es erleichtert, die Coaching-Ziele zu erreichen.		x	x
		Der C. bringt den Cee in Kontakt mit seinem Erleben und vertieft den Erlebensprozess des Cees zielführend.			x
	Dissoziieren	Der C. arbeitet mit unterschiedlichen Wahrnehmungspositionen (z.B. fragt zirkulär).	x	x	x
		Der C. ist in der Lage, sich in den Bezugsrahmen des Cees hineinzusetzen und wieder herauszutreten, um aus einer Distanz heraus adäquates Feedback zu geben.		x	x
		Der C. unterstützt den Cee dabei, intensive Erlebensprozess so zu regulieren, dass er stets zielorientiert handeln kann.			x
	Mustererkennung nutzen	Der C. beobachtet Verhaltensweisen und Verhaltensmuster des Cees, um Schlüsselbeispiele oder entscheidende Muster hervorzuheben und zu besprechen.	x	x	x
		Der C. unterstützt den Cee, seine Kommunikationsstile und -muster zu reflektieren.		x	x

Kompetenzklasse: Methodenkompetenz

„Fähigkeit, selbständig Strategien und Vorgehensweisen einzusetzen, um in wechselnden Situationen flexibel Aufgaben zu bewältigen, Probleme zu lösen und Absichten umzusetzen, sowie dies selbst (weiter) zu entwickeln. Die Methodenkompetenz beschreibt die systematische Strukturierung von Tätigkeiten bezogen auf ein Ziel.“ (Steinke, 2015).

Coach-Kompetenzanforderungen			Level		
Kompetenz-cluster	Kompetenz	Verhaltensanker	Ass. C.	Prof. C.	Sen. C.
		tieren.			
		Der C. unterstützt den Cee, seine Muster zu erkennen, deren Ursachen zu verstehen und zielgerichtet an der situationsangemessenen Flexibilisierung des Verhaltens zu arbeiten.			x
	Metaphern und Analogien nutzen	Der C. verwendet Metaphern bzw. Analogien.	x	x	x
		Der C. nutzt Metaphern und Analogien zur Veranschaulichung und um dem Cee Zusammenhänge bewusst zu machen.		x	x
		Der C. setzt für den Cee passende Metaphern ein, um die gegenwärtige Situation für ihn leichter verständlich zu machen und seinen Lernprozess zu fördern.			x
	Ressourcen-ankopplung	Der C. arbeitet die Stärken des Cee heraus und identifiziert Lernfelder für das Coaching.	x	x	x
		Der C. unterstützt den Cee beim Aktivieren bisher ungenutzter Ressourcen, um diese für die Zielsetzung im Coaching zu nutzen.		x	x
		Der C. führt den Cee durch einen systematischen Prozess der Ressourcenaktivierung, um gemeinsam erarbeitete Ziele möglichst effektiv erreichen zu können.			x
	Sich positionieren	Der C. bietet dem Cee seine Perspektive bzw. Einschätzung an, um dessen Klärungsprozess zu fördern.	x	x	x
		Der C. erläutert vor dem Hintergrund seiner Erfahrungen, wie Verhaltensweisen des Cees andere Menschen emotional beeinflussen, um das Bewusstsein des Cees für andere zu erhöhen.		x	x
		Der C. positioniert sich und seine Kompetenzen ohne sich aufzudrängen und ermöglicht dem Cee für sich persönlich daraus reflektierte Zielsetzungen abzuleiten.			x
	Widersprüche handhaben	Der C. überprüft die Aussagen des Cee auf Widerspruchsfreiheit und erkennt widersprüchliche Aussagen des Cee.	x	x	x
		Der C. bemerkt und thematisiert widersprüchliche Aussagen und Diskrepanz zwischen Worten und Taten des Cees und entwickelt für sich Strategien im Umgang mit Widersprüchen.		x	x
		Der C. nutzt die Widersprüche des Cee in seinem Verhalten und seinen Aussagen, um bisher nicht erkannte Entwicklungsfelder zu thematisieren und ins Coaching zu integrieren.			x
	Veränderungsprozesse gestalten	Der Coach beachtet bei der Umsetzung von Veränderungsprozessen die individuelle Ebene des Cee als auch die Ebene seines Umfeldes.	x	x	x
		Der C. wendet Prozessberatungstechniken zur Initiierung, Gestaltung, Begleitung und Auswertung von Veränderungsprozessen an.		x	x
		Der C. ist in der Lage mit Widerstand konstruktiv umzugehen und im Coaching nutzbar zu machen.			x

Kompetenzklasse: Sachkompetenz					
„Fähigkeit, für Fachgebiete oder Sachbereiche reflexions- und urteilsfähig zu sein.“ (Roth, 1971). „Coaching braucht Wissensstrukturen [...]. Die Sachkompetenz liefert [...] den Reflexions- und Deutungshintergrund eines Coaches: Ein Coach muss das, was ihm an Erfahrungen aus (beruflichen) Rollen, sozialen Systemen und Organisationen berichtet wird, verstehen und einordnen können. Sachkompetenzen werden in der Regel in Form von Qualifikationen oder Zertifikaten nachgewiesen.“ (Steinke, 2015).					
Coach-Kompetenzanforderungen			Level		
Kompetenz-cluster	Kompetenz	Verhaltensanker	Ass. C.	Prof. C.	Sen. C.
Allgemeinbildung	Studienabschluss	Der C. weist eine abgeschlossene Coaching-Weiterbildung (nach Verbands-Standards) nach.	x	x	x
	Weiterbildung	Der C. weist einen geistes-, natur-, sozialwissenschaftlichen oder betriebswirtschaftlichen Studienabschluss nach.		x	x
		Der C. kennt die Eckdaten der aktuellen gesamtwirtschaftlichen Lage.			x
Philosophische Ressourcen betreffend z.B. Meta-physik, Ontologie, Logik, Erkenntnisphilosophie, Phänomenologie, Hermeneutik, Dialektik, Existenzphilosophie, Ethik	Benennen	Der C. kann die philosophischen Grundlagen seines Handelns als Coach benennen.	x	x	x
	Verstehen	Der C. kann mit philosophischen Grundbegriffen sein Handeln als Coach begründen.	x	x	x
	Analysieren	Der C. kann die philosophischen Elemente seines Konzeptes darlegen.		x	x
	Synthetisieren	Der C. kann die philosophischen Elemente seines Konzeptes weiterentwickeln.		x	x
	Beurteilen	Der C. kann sein Handeln und Konzept in philosophischer Hinsicht prüfen bzw. nach philosophischen Kategorien bewerten.			x
Soziologische Ressourcen betreffend z.B. Wissenssoziologie, Organisationssoziologie, Theorie des kommunikativen Handelns, Rollentheorie, Systemtheorie, Wirtschaftssoziologie	Benennen	Der C. kann die soziologischen Grundlagen seines Handelns benennen.	x	x	x
	Verstehen	Der C. kann mit soziologischen Grundbegriffen sein Handeln als Coach begründen.	x	x	x
	Analysieren	Der C. kann die soziologischen Elemente seines Konzeptes darlegen.		x	x
	Synthetisieren	Der C. kann die soziologischen Elemente seines Konzeptes weiterentwickeln.		x	x
	Beurteilen	Der C. kann sein Handeln und Konzept in soziologischer Hinsicht prüfen bzw. nach soziologischen Kriterien bewerten.			x
Pädagogische Ressourcen betreffend z.B. Lerntheorien, Lernzieltaxonomien, didaktische Modelle, Unterrichtsmethoden, Planung einer Lerneinheit, Forschungsergebnisse der Weiterbildungs-, Trainings- und Beratungswissenschaften (Erwachsenenbildung)	Benennen	Der C. kann die pädagogischen Grundlagen seines Handelns benennen.	x	x	x
	Verstehen	Der C. kann mit pädagogischen Grundbegriffen sein Handeln als Coach begründen.	x	x	x
	Analysieren	Der C. kann die pädagogischen Elemente seines Konzeptes darlegen.		x	x
	Synthetisieren	Der C. kann die pädagogischen Elemente seines Konzeptes weiterentwickeln.		x	x
	Beurteilen	Der C. kann sein Handeln und Konzept in pädagogischer Hinsicht prüfen bzw. nach pädagogischen Kriterien bewerten.			x
Psychologische Ressourcen betreffend z.B. Persönlichkeitsmodelle, Kognitive und Emotionspsychologie, Psycho- bzw. Managementdiagnostik, Evaluation, Psychotherapie (z.B. klinische Störungsbilder und Interventionsmethoden, Krisenintervention), Entwicklungspsychologie, Arbeits- und Organisationspsychologie (Methoden der Arbeitsanalyse, Eignungsbeurteilung, Stress-, Selbst-, Zeitmanagement und Entspannung), Sozialpsychologie (Gruppendynamik, Konfliktforschung), Neurowissenschaften	Benennen	Der C. kann die psychologischen Grundlagen seines Handelns benennen.	x	x	x
	Verstehen	Der C. kann mit psychologischen Grundbegriffen sein Handeln als Coach begründen.	x	x	x
	Analysieren	Der C. kann die psychologischen Elemente seines Konzeptes darlegen.		x	x
	Synthetisieren	Der C. kann die psychologischen Elemente seines Konzeptes weiterentwickeln.		x	x
	Beurteilen	Der C. kann sein Handeln und Konzept in psychologischer Hinsicht prüfen bzw. nach psychologischen Kriterien bewerten.			x
Wirtschaftswissenschaftliche Ressourcen betreffend z.B. wirtschaftswissenschaftliche Denktraditionen (Smith, Keynes, Friedman), Organisations- und Managementlehre (Gestaltung von Struktur, Kultur, Prozessen, Strategie der Organisation, Führungs- und Managementaktivitäten, Personalentwicklung), kaufmännische Zusammenhänge (Gewinn- und Verlustrechnung, Kosten- und Leistungsrechnung, Kalkulation und Liquiditätsplanung), Angewandte BWL (Organisationsentwicklung bzw. Change-management, Projektmanagement, Zeit- und Selbstmanagement, Kar-	Benennen	Der C. kann die wirtschaftswissenschaftlichen Grundlagen seines Handelns benennen.	x	x	x
	Verstehen	Der C. kann mit wirtschaftswissenschaftlichen Grundbegriffen sein Handeln als Coach begründen.	x	x	x
	Analysieren	Der C. kann die wirtschaftswissenschaftlichen Elemente seines Konzeptes darlegen.		x	x
	Synthetisieren	Der C. kann die wirtschaftswissenschaftlichen Elemente seines Konzeptes weiterentwickeln.		x	x
	Beurteilen	Der C. kann sein Handeln und Konzept in wirtschaftswissenschaftlicher Hinsicht prüfen bzw. nach wirtschaftswissenschaftlichen Kriterien bewerten.			x

Kompetenzklasse: Sachkompetenz

„Fähigkeit, für Fachgebiete oder Sachbereiche reflexions- und urteilsfähig zu sein.“ (Roth, 1971). „Coaching braucht Wissensstrukturen [...]. Die Sachkompetenz liefert [...] den Reflexions- und Deutungshintergrund eines Coaches: Ein Coach muss das, was ihm an Erfahrungen aus (beruflichen) Rollen, sozialen Systemen und Organisationen berichtet wird, verstehen und einordnen können. Sachkompetenzen werden in der Regel in Form von Qualifikationen oder Zertifikaten nachgewiesen.“ (Steinke, 2015).

Coach-Kompetenzanforderungen			Level		
Kompetenz-cluster	Kompetenz	Verhaltensanker	Ass. C.	Prof. C.	Sen. C.
riereentwicklung, Outplacement)					
Juristische Ressourcen betreffend z.B. Berufsrecht, Gesellschaftsrecht, Steuerrecht, Handelsrecht, Haftungsrecht, Arbeitsrecht	Benennen	Der C. kann die rechtlichen Grundlagen seines Handelns als Coach benennen.	x	x	x
	Verstehen	Der C. kann in rechtlichen Grundbegriffen sein Handeln als Coach begründen.		x	x
	Anwenden	Der C. kennt die rechtlichen und formalen Aspekte im Aufgabengebiet des Coachings und kann sie auf entsprechende Sachverhalte im Coaching anwenden.			x
Ressourcen der Coaching-Forschung betreffend z.B. verschiedene Coaching-Definitionen, Coaching-Theorien, Coaching-Ansätze, Coaching-Historie, Coaching-Prozesse, Vertragsgestaltung, Rahmengestaltung, Tools und Interventionsmethoden, Übungs- und Lernformate, Ethik, Marktanalyse, Marketing, Qualitätsmanagement, Wirkksamkeitsforschung, Wirkfaktoren, Evaluation.	Benennen	Der C. kann die Grundlagen seines Handelns benennen.	x	x	x
	Verstehen	Der C. kann mit Grundbegriffen der Coaching-Forschung sein Handeln als Coach begründen.	x	x	x
	Analysieren	Der C. kann die wissenschaftlichen Elemente seines Konzeptes darlegen.		x	x
	Synthetisieren	Der C. kennt die wissenschaftlichen Elemente seines Konzeptes weiterentwickeln.		x	x
	Beurteilen	Der C. kann sein Handeln und Konzept in wissenschaftlicher Hinsicht prüfen bzw. nach wissenschaftlichen Kriterien bewerten.			x
Integration von Theorie und Praxis	Reflektierter Theorieeinsatz	Der C. kann berufliche Anforderungen mit Hilfe fundierten Wissens bewältigen.	x	x	x
		Der C. nutzt je nach den Anforderungen des Coaching-Prozesses verschiedene theoretische Ansätze flexibel, statt auf eine Theorie fixiert zu sein.		x	x
		Der C. kennt und nutzt unterschiedliche wissenschaftliche Theorien und Konzepte in seiner Arbeit und setzt diese reflektiert zum Wohl des Cee ein (kein rein praktisch orientierter Eklektizismus).			x
	Wissenschaftliche Fundierung	Der C. kann sein praktisches Handeln anhand von fundierten Theorien und Konzepten begründen und erklären.	x	x	x
		Der C. versteht die Zusammenhänge, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der wissenschaftlichen Theorien und Konzepte, die sein praktisches Handeln bestimmen.		x	x
		Der C. entwickelt die wissenschaftlich fundierten Theorien und Konzepte, die sein praktisches Handeln bestimmen, weiter und publiziert die Ergebnisse.			x

Kompetenzklasse: Feld- und Funktionskompetenz					
Tiefgehende und weitreichende Erfahrungswerte und Fähigkeiten, die aus der Begegnung und Auseinandersetzung mit spezifischen Arbeitsfeldern, deren Anforderungen und Tätigkeiten aus speziellen Kontexten stammen. Dies betrifft Rollen und Funktionen, (Sub-)Kulturen und soziale Milieus, Organisationen oder andere soziale Systeme und gesellschaftliche Aktionsfelder (wie z.B. Branchen) mit ihren speziellen Eigendynamiken in Bezug auf Psycho-, Gruppen-, Systemdynamiken (nach Steinke, 2015).					
Coach-Kompetenzanforderungen			Level		
Kompetenz-cluster	Kompetenz	Verhaltensanker	Ass. C.	Prof. C.	Sen. C.
Professionalität	Professionsethik wahren	Der C. kennt und befolgt die ethischen Grundprinzipien und Professionsrichtlinien des Verbandes.	x	x	x
		Der C. hält sich an Vertraulichkeitsvereinbarungen im Rahmen des Coaching-Vertrages und der gesetzlichen Bestimmungen.	x	x	x
		Der C. zeigt ein ethisches Geschäftsgehaben orientiert am „ehrbaren Kaufmann“.		x	x
		Der C. setzt sich konstruktiv mit Kritik auseinander, auch bei deutlicher Kritik an seiner Person oder Arbeit.		x	x
		Der C. sorgt dafür, dass Beschwerden niedrigschwellig möglich sind und nutzt diese zu einer selbstkritischen Reflexion seines professionellen Handelns.		x	x
		Der C. erkennt, wann das Coaching instrumentalisiert oder missbraucht wird („Instrumentalisierungsradar“)			x
		Der C. kann seinen Ansatz jederzeit mündlich erläutern: a) Coaching-Ansatz b) Coaching-Konzept c) Metatheorie seines Ansatzes	x	x x	x x x
	Realistische Selbsteinschätzung	Der C. erläutert dem Cee bei Bedarf sein Handlungskonzept.	x	x	x
		Der C. kann sich realistisch einschätzen und lehnt Aufträge jenseits seiner Kompetenzen ab.	x	x	x
		Der C. kann den Unterschied zwischen Coaching und anderen Disziplinen – insbesondere zur Psychotherapie – klar verständlich benennen und verweist ggf. an andere Fachexperten.		x	x
	Rollenklarheit	Der C. verfügt über eine reflektierte Selbsteinschätzung bzgl. seiner Kompetenzen, ist sich seiner Stärken und Entwicklungsfelder bewusst und kann diese jederzeit differenziert erläutern.			x
		Der C. vereinbart einvernehmlich mit dem Cee, was (nicht) in der Beziehung angemessen ist, sein konkretes Angebot und die jeweiligen Verantwortungsbereiche von C. und Cee.	x	x	x
		Der C. pflegt ein professionelles Netzwerk mit Vertretern unterschiedlichen Professionen.		x	x
		Der C. ist sich bewusst, dass er in seiner Rolle nicht alles Wahre offenbaren kann, aber was er offenbart, ist wahr.		x	x
		Der C. nimmt im Coaching bewusst verschiedene Rollen ein (z.B. Prozessbegleiter, Anleiter, Sparringspartner) und ist in der Lage, diese Rollen zum Nutzen des Cee zu gestalten..			x
	Vermarktungsfähigkeit	Der C. hat einen professionellen Auftritt in der Selbstdarstellung und Vermarktung.	x	x	x
		Der C. zeigt Marktwissen für seine Dienstleistung, das er sich erarbeitet hat, und handelt danach.		x	x
		Der C. tritt bescheiden auf (anstatt z.B. prahlend oder marktschreierisch)		x	x
Feld- und Funktionserfahrung	Inter-/ Kulturelle Kompetenz	Der C. versteht Verhaltensweisen in Organisationen und setzt dieses Wissen ein, um mit dem Cee Maßnahmen und Verhaltensweisen zu entwerfen, die mit dem Arbeitsplatz des Cees im Einklang stehen.	x	x	x
		Der C. versteht Business-Konzepte und wendet diese bei jeder Coaching-Maßnahme entsprechend an.		x	x
		Der C. spricht aufgrund seiner Erfahrung die Sprache der Branche und der Kultur des Cees und kann sich interkulturell verständigen.			x
		Der C. zeigt eine seinem Alter angemessene persönliche Reife und hat persönliche Themen reflektiert verarbeitet.	x	x	x
	Persönliche Reife	Der C. ist mindestens 28 Jahre alt.	28	30	35
		Der C. verfügt über Berufserfahrung in Personalführung oder Personalentwicklung, als selbständige/r Unternehmer/in, Berater/in oder Trainer/in.	3	5	10
	Coacherfahrung	Der C. verfügt über Erfahrung als organisationsinterner Coach oder ist als externer Coach mit eigener Projektverantwortung tätig.	0	3	5
		Der C. nimmt Bezug auf Geschichten aus der eigenen Geschäfts- und Coachingerfahrung, um aktuelle Coaching-Klienten zu unterstützen.	x	x	x
	Berufliche Fortbildung und Entwick-	Der C. nimmt an Coaching-Kongressen, -Konferenzen, -Fachausschüssen o.Ä. teil.	2 Tg.	4 Tg.	6 Tg.

Kompetenzklasse: Feld- und Funktionskompetenz					
Tiefgehende und weitreichende Erfahrungswerte und Fähigkeiten, die aus der Begegnung und Auseinandersetzung mit spezifischen Arbeitsfeldern, deren Anforderungen und Tätigkeiten aus speziellen Kontexten stammen. Dies betrifft Rollen und Funktionen, (Sub-)Kulturen und soziale Milieus, Organisationen oder andere soziale Systeme und gesellschaftliche Aktionsfelder (wie z.B. Branchen) mit ihren speziellen Eigendynamiken in Bezug auf Psycho-, Gruppen-, Systemdynamiken (nach Steinke, 2015).					
Coach-Kompetenzanforderungen			Level		
Kompetenz-cluster	Kompetenz	Verhaltensanker	Ass. C.	Prof. C.	Sen. C.
lung		Der C. beteiligt sich aktiv an der Entwicklung des Berufsfelds.		x	x
		Der C. hält sich auf dem Laufenden hinsichtlich der Coaching-Forschung.			x
	Selbsterfahrung	Der C. hat im vergangenen Jahr an Selbsterfahrungs-, Coaching- bzw. Supervisionssitzungen teilgenommen.	10 Tg.	6 Tg.	4 Tg.
		Der C. nimmt regelmäßig an Peer-Supervision / Intervention in Anspruch.	x	x	x
	Psychohygiene	Der C. bewältigt Stress so, dass er sich und anderen nicht schadet.	x	x	x
		Der C. identifiziert eigene Bedürfnisse, persönliche Ressourcen und Grenzen und arbeitet daran, das eigene physische und psychische Wohlbefinden aufrecht zu halten.		x	x
Organisationale Kompetenz		Der C. berücksichtigt bereits in seiner Auftragsplanung und -abwicklung sein physisches und psychisches Wohlbefinden und ist in der Lage, auch in anspruchsvollen Situationen eigene und fremde Bedürfnisse in Einklang zu bringen.			x
	Organisationsphänomene handhaben	Der C. nutzt seine Erfahrungen im Umgang mit unterschiedlichen Organisationsformen zielführend im Coaching.	x	x	x
		Der C. thematisiert Probleme und Möglichkeiten im Umgang mit klassischen und innovativen Organisationsformen und -phänomenen.		x	x
		Der C. bietet seinen Cees die Analyse ihrer Organisationskultur an, um ein vertieftes Verständnis von Organisationsphänomenen zu ermöglichen.			x
	Systemkomplexität handhaben	Der C. hinterfragt stereotype Zuschreibungen in beruflichen und privaten Interaktionen.	x	x	x
		Der C. analysiert gemeinsam mit dem Cee dessen berufliches und privates Umfeld, um das Verständnis des Cee für sein Umfeld und dessen Rückkopplungen zu erhöhen.		x	x
		Der C. stellt adäquate Coaching-Techniken zur Exploration von Systemkomplexität und -dynamiken zur Verfügung und ermöglicht anliegenzentrierte Handlungsableitungen.			x
	Gruppenprozesse gestalten	Der C. kennt Gruppenprozesse und massenpsychologische Effekte und berücksichtigt diese im Coaching.	x	x	x
		Der C. kennt die Aufgaben von Teams innerhalb von Organisationen und berücksichtigt diese im Coaching.		x	x
		Der C. ist erfahren im Umgang mit Teams und Gruppen und ist in der Lage, zielorientierte Teamentwicklungsprozesse durchzuführen.			x
Rollenentwicklung	Rollenverhalten optimieren	Der C. thematisiert und reflektiert das Rollenverhalten des Cee so, dass dieser davon profitieren kann.	x	x	x
		Der C. analysiert gemeinsam mit dem Cee dessen Rollenverhalten und erarbeitet mit ihm alternative Verhaltensweisen, um die Rollenflexibilität zu erhöhen.		x	x
		Der C. analysiert das Rollenverhalten des Cee unter Berücksichtigung von Wechselwirkungen mit dem Umfeld und unterstützt eine bewusste Entwicklung zur Neugestaltung von Rollen.			x
	Führung fokussieren	Der C. thematisiert Probleme und Möglichkeiten der Gestaltung von Management- und Führungsaufgaben.	x	x	x
		Der C. erkennt Aspekte von Autorität, Unterordnung und Konkurrenz und berücksichtigt diese im Coaching.		x	x
		Der C. unterstützt den Klienten durch Analysen und die Entwicklung umsetzbarer Strategien zur Zielerreichung bei der bewussten Gestaltung seiner Management- und Führungsaufgaben.			x
	Karriere entwickeln	Der C. berücksichtigt die aktuellen Fähigkeiten und Limitationen des Cees.	x	x	x
		Der C. thematisiert Probleme bzw. Herausforderungen, Hemmnisse bzw. Möglichkeiten der Karriereentwicklung, des (Out)Placement oder der Bewerbung.		x	x
		Der C. regt den Cee an, über seine Fähigkeiten und Limitationen zu reflektieren.		x	x
		Der Coach unterstützt durch Analysen, Reflexionen und das Erarbeiten erreichbarer Ziele die systematische Entwicklung der Karriere des Cee.			x
Mikropolitisches Ge-	Machtgebrauch	Der C. hilft dem Cee bei der Reflexion von Machtphänomenen und deren möglicher Konsequenzen.	x	x	x

Kompetenzklasse: Feld- und Funktionskompetenz					
Tiefgehende und weitreichende Erfahrungswerte und Fähigkeiten, die aus der Begegnung und Auseinandersetzung mit spezifischen Arbeitsfeldern, deren Anforderungen und Tätigkeiten aus speziellen Kontexten stammen. Dies betrifft Rollen und Funktionen, (Sub-)Kulturen und soziale Milieus, Organisationen oder andere soziale Systeme und gesellschaftliche Aktionsfelder (wie z.B. Branchen) mit ihren speziellen Eigendynamiken in Bezug auf Psycho-, Gruppen-, Systemdynamiken (nach Steinke, 2015).					
Coach-Kompetenzanforderungen			Level		
Kompetenz-cluster	Kompetenz	Verhaltensanker	Ass. C.	Prof. C.	Sen. C.
schick	entwickeln				
		Der C. thematisiert Machtphänomene so, dass der Cee neue Handlungsalternativen im Umgang mit ihnen entwickeln kann		x	x
		Der C. bringt seine reflektierten Erfahrungen im Umgang mit Hierarchie, Rollen, Macht bzw. Mikropolitik in das Coaching ein und ermöglicht es dem Cee, eigene Schlussfolgerungen daraus abzuleiten.			x
	Institutionelle Interaktion gestalten	Der C. unterstützt den Cee beim Erkennen seiner Kommunikationsmuster im organisationalen Kontext.	x	x	x
		Der C. fokussiert in der Kommunikation die Interaktion von Person-Arbeit-Organisation (z.B. Analyse formeller und informeller Kommunikationsprozesse)		x	x
		Der C. analysiert und rekonstruiert die Kommunikationsstile und -muster des Cee im organisationalen Kontext und unterstützt diesen beim Aufbau neuer Interaktionsmuster.			x
	Krisen bewältigen	Der C. ist in der Lage, Krisen zu erkennen und dem Cee entsprechende Entwicklungen bewusst zu machen.	x	x	x
		Der C. unterstützt den Cee im Umgang mit Krisen und hilft ihm, stabil zu bleiben.		x	x
		Der C. thematisiert krisenhafte Entwicklungen frühzeitig und interveniert in Krisen unmittelbar auf hilfreiche und wirksame Weise.			x

Anhang 4: Referenztablelle - Zusammenhänge zwischen dem Coach-Kompetenz-Anforderungsprofil und Kompetenzkonstrukten ausgewählter Kompetenzmodelle bzw. diagnostischen Instrumente

Kompetenzklasse: Selbst-Kompetenz (Persönlichkeit)																
„Die Charakteristika der Persönlichkeit eines Menschen, die ihn zum Coaching befähigen.“ (Steinke, 2015)																
„Fähigkeit, sich selbst (Person, Rolle, Organisation) wahrzunehmen und zu reflektieren, für sich selbst verantwortlich handeln zu können, eine realistische Selbsteinschätzung vornehmen und eigene Handlungen daran orientieren können, eigenes Autonomieerleben, Kompetenzerleben und Anstrengungen verantwortlich regulieren können und Motivation und Aufmerksamkeit in das Coaching einbringen können.“ (DIN Deutsches Institut für Normung, 2008)																
Coaching-Kompetenzanforderungen			Herkunft der Konstrukte										Level			
Kompetenz-cluster	Kompetenz	Verhaltensanker	Ku&Pe 2006 Me&Fr 2011	Steinke 2015	Blum- berg 2016	ICF 1995/ 2001	PAS 1029: 2008	ECVi- sion 2015	MBTI	BIP	Komp. atlas	ISK	Ass. Coa.	Prof. Coa.	Sen. Coa.	
Motivation	Leistungsorientierung	Der C. stellt hohe Anforderungen an die eigene Leistung.								x			x	x	x	
		Der C. zeigt sich bereit, sehr engagiert zu handeln.									x			x	x	
		Der C. weist eine hohe Leistungsorientierung auf, ist dabei aber so reflektiert, dass er eine unbeabsichtigte Überforderung ausschließen kann.													x	
	Führungsorientierung	Der C. zeigt einen ausgeprägten Willen zur sozialen Einflussnahme.								x			x	x	x	
		Der C. führt den Coaching-Prozess auf der formalen Ebene, kann sich inhaltlich jedoch zurücknehmen und versteht den Cee dabei als Experten in eigener Sache.												x	x	
		Der C. beherrscht das Wechselspiel zwischen der Führung des Prozesses und der Entwicklung des Klienten und zeigt sich dabei weder zu unverbindlich, noch unnötig autoritär.													x	
		Gestaltungswille	Der C. zeigt sich willensstark in der Gestaltung von Aufgaben, Strukturen und Prozessen.								x	x			x	x
			Der C. ist in der Lage, komplexe Coaching-Prozesse zu strukturieren.											x	x	x
	Der C. zeigt sich jederzeit konstruktiv und engagiert in der Einflussnahme auf die positive Entwicklung seines Cees, ohne diesem eigene Auffassungen aufzudrängen.													x		
Wahrnehmungsfähigkeit	Auffassungsgabe	Der C. erkennt, analysiert, reflektiert und kommuniziert Emotionen als Gesamtheit körperlicher Reaktionsmuster, Gefühle, bewertender Gedanken und Verhaltens-							x						x	

Kompetenzklasse: Selbst-Kompetenz (Persönlichkeit)

„Die Charakteristika der Persönlichkeit eines Menschen, die ihn zum Coaching befähigen.“ (Steinke, 2015)
 „Fähigkeit, sich selbst (Person, Rolle, Organisation) wahrzunehmen und zu reflektieren, für sich selbst verantwortlich handeln zu können, eine realistische Selbsteinschätzung vornehmen und eigene Handlungen daran orientieren können, eigenes Autonomieerleben, Kompetenzerleben und Anstrengungen verantwortlich regulieren können und Motivation und Aufmerksamkeit in das Coaching einbringen können.“ (DIN Deutsches Institut für Normung, 2008)

Coaching-Kompetenzanforderungen			Herkunft der Konstrukte										Level		
Kompetenz-cluster	Kompetenz	Verhaltensanker	Ku&Pe 2006 Me&Fr 2011	Steinke 2015	Blum-berg 2016	ICF 1995/ 2001	PAS 1029: 2008	ECVi-sion 2015	MBTI	BIP	Komp. atlas	ISK	Ass. Coa.	Prof. Coa.	Sen. Coa.
		muster.													
		Der C. nutzt seine Auffassungsgabe systematisch, um das Verhalten des Cee zu reflektieren und Schlussfolgerungen daraus abzuleiten.												x	x
		Der C. beobachtet das Verhalten des Cee präzise und kann ein verhaltensnahes Feedback geben.											x	x	x
	Sinnliches Begreifen	Der C. ist daran interessiert, das Unmittelbare möglichst intensiv zu erfahren bzw. zu thematisieren.							x				x	x	x
		Der C. erfasst das Verhalten des Cee anhand beschreibbarer Fakten präzise.												x	x
		Der C. zeigt ein hohes Maß an Sensibilität, die Situation des Cee passend zu beschreiben und daraus sinnvolle Maßnahmen für das Coaching abzuleiten.													x
	Intuition	Der C. zeigt eine ganzheitliche Beobachtung bzw. Wahrnehmung.	x						x						x
		Der C. kann ideelle Muster, Dynamiken, Modelle, Konzepte usw. umfassend identifizieren und beschreiben.	x						x					x	x
		Der C. verfügt über eine Intuition, die er verbalisieren kann.											x	x	x
Urteilsfähigkeit	Zuverlässiges Einschätzen	Der C. beurteilt auch komplexe Sachverhalte stets zutreffend.									x				x
		Der C. strukturiert seinen Arbeitsprozess.	x										x	x	x
		Der C. handelt verbindlich und zuverlässig.									x		x	x	x
		Der C. handelt stets an Ergebnissen orientiert.									x			x	x
	Analytisches Denken	Der C. richtet sich in seiner Beurteilung analytisch nach objektiv logischen Zusammenhängen.							x		x		x	x	x
		Dem C. gelingt es (komplexe) Sachverhalte, Probleme oder Systeme zu durch-	xx								x				x

Kompetenzklasse: Selbst-Kompetenz (Persönlichkeit)

„Die Charakteristika der Persönlichkeit eines Menschen, die ihn zum Coaching befähigen.“ (Steinke, 2015)

„Fähigkeit, sich selbst (Person, Rolle, Organisation) wahrzunehmen und zu reflektieren, für sich selbst verantwortlich handeln zu können, eine realistische Selbsteinschätzung vornehmen und eigene Handlungen daran orientieren können, eigenes Autonomieerleben, Kompetenzerleben und Anstrengungen verantwortlich regulieren können und Motivation und Aufmerksamkeit in das Coaching einbringen können.“ (DIN Deutsches Institut für Normung, 2008)

Coaching-Kompetenzanforderungen			Herkunft der Konstrukte										Level		
Kompetenz-cluster	Kompetenz	Verhaltensanker	Ku&Pe 2006 Me&Fr 2011	Steinke 2015	Blum- berg 2016	ICF 1995/ 2001	PAS 1029: 2008	ECVi- sion 2015	MBTI	BIP	Komp. atlas	ISK	Ass. Coa.	Prof. Coa.	Sen. Coa.
		dringen.													
		Der C. zeigt eine große intellektuelle Verarbeitungskapazität.		x										x	x
	Gefühlsmäßige Beurteilung	Der C. ergänzt seine analytische Beurteilung zuverlässig durch seine gefühlsmäßige, subjektiv geprägte Einschätzung.				x ICF.4b			x						x
		Der C. trifft Entscheidungen in Übereinstimmung mit persönlichen Werten zum Wohl des Cee.							x					x	x
		Der C. ergänzt analytische Methoden durch sein persönliches Urteil.											x	x	x
Lern- und Entwicklungsfähigkeit	Lern- und Weiterentwicklungsbereitschaft	Der C. zeigt eine ständige Lern- und Weiterentwicklungsbereitschaft.	xx										x	x	x
		Der C. ist stets bereit, seine Kompetenzen zu erweitern, besucht regelmäßig entsprechende Veranstaltungen und sucht aktiv Lernerfahrungen.												x	x
		Der C. lernt gerne und aus eigenem Antrieb und glaubt an die Möglichkeit der lebenslangen Weiterentwicklung. Er zeigt sich daher sehr motiviert, neue Erfahrungen zu suchen.													x
	Flexibles Agieren	Der C. zieht es vor, flexibel zu agieren; bleibt neuen Informationen oder plötzlichen Ideen gegenüber offen.							x				x	x	x
		Dem C. gelingt, in neuen Situationen zu probieren, neuartig zu handeln.									x			x	x
		Der C. ist in seiner Vorgehensweise situationsangemessen flexibel. Er ist daher in der Lage, mit unterschiedlichen Cees angemessen zu interagieren.													x
	Offenheit für Veränderungen	Der C. versteht Veränderungen als Lernsituation und handelt entsprechend.									x		x	x	x
		Der C. hat vor Veränderungen keine Angst und begreift sie als notwendigen Teil seiner Existenz.												x	x

Kompetenzklasse: Selbst-Kompetenz (Persönlichkeit)

„Die Charakteristika der Persönlichkeit eines Menschen, die ihn zum Coaching befähigen.“ (Steinke, 2015)

„Fähigkeit, sich selbst (Person, Rolle, Organisation) wahrzunehmen und zu reflektieren, für sich selbst verantwortlich handeln zu können, eine realistische Selbsteinschätzung vornehmen und eigene Handlungen daran orientieren können, eigenes Autonomieerleben, Kompetenzerleben und Anstrengungen verantwortlich regulieren können und Motivation und Aufmerksamkeit in das Coaching einbringen können.“ (DIN Deutsches Institut für Normung, 2008)

Coaching-Kompetenzanforderungen			Herkunft der Konstrukte										Level		
Kompetenz-cluster	Kompetenz	Verhaltensanker	Ku&Pe 2006 Me&Fr 2011	Steinke 2015	Blum-berg 2016	ICF 1995/ 2001	PAS 1029: 2008	ECVi-sion 2015	MBTI	BIP	Komp. atlas	ISK	Ass. Coa.	Prof. Coa.	Sen. Coa.
		Der Coach sucht aktiv Situationen und Aufträge, die seine Veränderungsbereitschaft erfordern.													x
Selbstregulation	Selbstmanagement	Der C. ist in der Lage, seinen Handlungsspielraum positiv wahrzunehmen, seine Kompetenzen und Anstrengungen selbstständig zu erkennen, zu reflektieren und daraus Schlüsse zu ziehen und in selbstgesteuerte Aktivitäten umzusetzen.	xx				x							x	x
		Der C. handelt rational und kennt seine Grenzen.											x	x	x
		Der C. verfügt auch in Grenzsituationen über eine zuverlässige Selbstregulation und kann auch mit schwierigen Gefühlen jederzeit konstruktiv umgehen.													x
	Selbstkontrolle	Der C. kann auch in belastenden Situationen sein rationales Verhalten steuern.										x	x	x	x
		Der C. bleibt stets ruhig und zeigt Selbstvertrauen im Umgang mit eigenen intensiven Emotionen wie auch bei Emotionen des Coaches.	x			x ICF.4g									x
		Der C. verfügt über Methoden, um sich und den Coachee bewusst positiv beeinflussen, um mit Situationen hoher Belastung angemessen umzugehen.												x	x
	Emotionale Stabilität	Der C. ist emotional ausgeglichen und erlebt weder unangemessene Aggression noch soziale Ängstlichkeit.		x								x	x	x	x
		Der Coach zeigt Ausdauer und Frustrationstoleranz, auch in schwierigen oder langwierigen Coaching-Situationen.	x	x										x	x
		Der C. hat erfolgreich sehr herausfordernde persönliche und berufliche Situationen gemeistert und gelernt, Extremsituationen angemessen zu bewältigen.													x
	Handlungsflexibilität	Dem C. gelingt, sein Handeln ggf. auch schnell situationsspezifisch zu gestalten.		x								x	x	x	x
		Der C. zeigt eine hohe Bereitschaft und								x				x	x

Kompetenzklasse: Selbst-Kompetenz (Persönlichkeit)

„Die Charakteristika der Persönlichkeit eines Menschen, die ihn zum Coaching befähigen.“ (Steinke, 2015)

„Fähigkeit, sich selbst (Person, Rolle, Organisation) wahrzunehmen und zu reflektieren, für sich selbst verantwortlich handeln zu können, eine realistische Selbsteinschätzung vornehmen und eigene Handlungen daran orientieren können, eigenes Autonomieerleben, Kompetenzerleben und Anstrengungen verantwortlich regulieren können und Motivation und Aufmerksamkeit in das Coaching einbringen können.“ (DIN Deutsches Institut für Normung, 2008)

Coaching-Kompetenzanforderungen			Herkunft der Konstrukte										Level		
Kompetenz-cluster	Kompetenz	Verhaltensanker	Ku&Pe 2006 Me&Fr 2011	Steinke 2015	Blum- berg 2016	ICF 1995/ 2001	PAS 1029: 2008	ECVi- sion 2015	MBTI	BIP	Komp. atlas	ISK	Ass. Coa.	Prof. Coa.	Sen. Coa.
		Fähigkeit, sich auf neue oder unvorhergesehene Situationen einzustellen und Ungewissheit zu tolerieren													
		Der C. sucht aktiv Situationen von Ungewissheit.													x
	Kontrollüberzeugung	Der C. ist überzeugt, dass er selbst die Verantwortung für Ereignisse im eigenen Leben und Konsequenzen seines Verhaltens trägt.										x	x	x	x
		Der C. kann unter äußeren und inneren Belastungen handeln.		x							x			x	x
		Der C. kann mit außergewöhnlichen Belastungen auch über längere Zeit konstruktiv umgehen.													x
	Ambiguitätstoleranz	Der C. erträgt schwierige Situationen von Ungewissheit und Mehrdeutigkeit ohne sie sofort auflösen zu müssen.	x	x				x					x	x	x
		Der C. bleibt auch bei widersprüchlichen Emotionen, Wahrnehmungen und Situationen mit sich und anderen in Kontakt.		x				x						x	x
		Der C. begibt sich absichtlich in Situationen, die Mehrdeutigkeit, Widersprüchkeit und Ungewissheit erwarten lassen und bleibt dabei angstfrei.													x

Kompetenzklasse: Sozial-kommunikative Kompetenz

„Fähigkeit, sich selbst und andere in intersubjektiven Beziehungen wahrzunehmen, die Beziehung und Interaktion mit anderen Menschen bewusst zu gestalten und sich in der Beziehung mit anderen Menschen diskursiv und instrumentell (d.h. zweckorientiert) zu verständigen [...]. Sozial-kommunikative Kompetenz ist Kontakt und Kooperationsfähigkeit, auch in kontroversen zwischenmenschlichen Situationen. Dazu gehört auch, andere Menschen und soziale Situationen einschätzen zu können, sowie die Anschluss- bzw. Ankopplungsfähigkeit, d.h. die Art der Interaktion auf unterschiedliche Rollen und Kontexte einzustellen.“
(Steinke, 2015)

Kompetenzanforderungen			Herkunft der Konstrukte										Level		
Kompetenz-cluster	Kompetenz	Verhaltensanker	Ku&Pe 2006 Me&Fr 2011	Steinke 2015	Blum- berg 2016	ICF 1995/ 2001	PAS 1029: 2008	ECVi- sion 2015	MBTI	BIP	Komp. atlas	ISK	Ass. Coa	Prof. Coa.	Sen Coa.
Beziehungsfähigkeit	Beziehungsgestaltung	Der C. gestaltet die arbeitsbezogene Beziehungen bewusst und versteht, was für die Interaktion mit dem Cee notwendig ist.	x	x		x ICF.3 / 4							x	x	x
		Der C. setzt Körpersprache, Fragetechniken, Augenkontakt, empathisches Zuhören und andere Verhaltenselemente ein, um eine positive Beziehung zum Cee aufzubauen.			x10								x	x	x
		Der C. verändert bzw. löst das Beziehungsgeschehen kontextangemessen.		x										x	x
		Der C. setzt in der Beziehung Grenzen, ohne sie abubrechen.	x	x										x	x
		Der C. befindet sich mit dem Cee „auf gleicher Augenhöhe“, d.h. pflegt eine symmetrische Kommunikation, auch mit hierarchisch hochgestellten Organisationsmitgliedern.	xx											x	x
		Der C. thematisiert Handlungsmuster, die sich (hier und jetzt) zwischen C. und Cee ereignen.		x											x
	Vertrauen bilden	Der C. stellt eine sichere, unterstützende Umgebung her, schafft eine von Vertrauen und Wertschätzung geprägte Beziehung zum Cee und hält diese aufrecht.	xx			x ICF.3	x						x	x	x
		Der C. schafft einen sicheren Lernrahmen für den Cee indem er jede Form von Abwertung (z.B. bei Fehlern oder Empfindlichkeiten) unterlässt.						x						x	x
		Der C. verhält sich integer, interagiert offen, ehrlich und aufrichtig und informiert den Cee. transparent.	xx	xxx		x ICF.3 b					x		x	x	x
		Der C. zeigt Respekt für die individuelle Wahrnehmung und Persönlichkeit des Cees.	xx			x ICF.3 d							x	x	x
		Der C. bittet den Cee um Erlaubnis, bevor				x							x	x	x

Kompetenzklasse: Sozial-kommunikative Kompetenz

„Fähigkeit, sich selbst und andere in intersubjektiven Beziehungen wahrzunehmen, die Beziehung und Interaktion mit anderen Menschen bewusst zu gestalten und sich in der Beziehung mit anderen Menschen diskursiv und instrumentell (d.h. zweckorientiert) zu verständigen [...]. Sozial-kommunikative Kompetenz ist Kontakt und Kooperationsfähigkeit, auch in kontroversen zwischenmenschlichen Situationen. Dazu gehört auch, andere Menschen und soziale Situationen einschätzen zu können, sowie die Anschluss- bzw. Ankopplungsfähigkeit, d.h. die Art der Interaktion auf unterschiedliche Rollen und Kontexte einzustellen.“
(Steinke, 2015)

Kompetenzanforderungen			Herkunft der Konstrukte										Level		
Kompetenz-cluster	Kompetenz	Verhaltensanker	Ku&Pe 2006 Me&Fr 2011	Steinke 2015	Blum-berg 2016	ICF 1995/ 2001	PAS 1029: 2008	ECVi-sion 2015	MBTI	BIP	Komp. atlas	ISK	Ass. Coa	Prof. Coa.	Sen Coa.
		er sensible Bereiche thematisiert.				ICF.3f									
		Der C. reagiert auf den Cee ohne zu urteilen, geht allerdings auf unangemessene bzw. unwirksame Verhaltensweisen des Cees direkt ein.			x11										x
		Der C. macht verbindliche Zusagen, hält sich an getroffene Vereinbarungen und demonstriert damit Verlässlichkeit.			x12	x ICF.3c					x		x	x	x
	Soziale Orientierung	Der C. engagiert sich aktiv für den Cee, hilft ihm und verhält sich ihm gegenüber stets solidarisch und fair.		x								x		x	x
		Der C. ist in der Lage, verschiedene Perspektiven einzunehmen.	x	x									x	x	x
		Der C. toleriert die Ansichten und Meinungen anderer und reflektiert sie differenziert.	x	x			x							x	x
		Der C. agiert frei von Vorurteilen bzw. ideologischen Vorbehalten.	xx	x											x
		Der C. strebt in Konfliktsituationen mit dem Cee einen Interessenausgleich an.										x		x	x
	Kooperativität	Der C. arbeitet kooperativ, zielstrebig und erfolgreich mit seinem Cee zusammen.		x			x								x
		Der C. handelt gemeinsam mit dem Cee erfolgreich.									x			x	x
		Der C. zeigt ein Sozialverhalten, das von Freundlichkeit und Rücksichtnahme geprägt ist.		x						x			x	x	x
Kommunikationsfähigkeit	Sich kommunikativ ankoppeln / Anschlussfähigkeit	Dem C. gelingt es, erfolgreich mit anderen kommunizieren und kann die Kommunikation auch in schwierigen Situationen aufrechterhalten.		x							x				x
		Der C. bemerkt, wann und in welcher Weise sich Kommunikationsmuster ändern.						x						x	x
		Der C. erkennt Machtaspekte in der Kommunikation und ist in der Lage, sie						x						x	x

Kompetenzklasse: Sozial-kommunikative Kompetenz

„Fähigkeit, sich selbst und andere in intersubjektiven Beziehungen wahrzunehmen, die Beziehung und Interaktion mit anderen Menschen bewusst zu gestalten und sich in der Beziehung mit anderen Menschen diskursiv und instrumentell (d.h. zweckorientiert) zu verständigen [...]. Sozial-kommunikative Kompetenz ist Kontakt und Kooperationsfähigkeit, auch in kontroversen zwischenmenschlichen Situationen. Dazu gehört auch, andere Menschen und soziale Situationen einschätzen zu können, sowie die Anschluss- bzw. Ankopplungsfähigkeit, d.h. die Art der Interaktion auf unterschiedliche Rollen und Kontexte einzustellen.“
(Steinke, 2015)

Kompetenzanforderungen			Herkunft der Konstrukte										Level		
Kompetenz-cluster	Kompetenz	Verhaltensanker	Ku&Pe 2006 Me&Fr 2011	Steinke 2015	Blum- berg 2016	ICF 1995/ 2001	PAS 1029: 2008	ECVi- sion 2015	MBTI	BIP	Komp. atlas	ISK	Ass. Coa	Prof. Coa.	Sen Coa.
		auszubalancieren													
		Der C. reflektiert den Kommunikationsprozess in der C.-Cee-Beziehung gemeinsam mit dem Cee.						x					x	x	x
	Körpersprache deuten	Der C. deutet nonverbale Signale zutreffend.	x	x									x	x	x
		Der C. untersucht und thematisiert Widersprüchlichkeiten zwischen den Worten, Intonation und der Körpersprache des Cees.			x27	x ICF.5 c / 8i									x
		Der C. nutzt die Körpersprache des Cees, um Hypothesen zu generieren und bespricht diese im Dialog mit dem Cee.												x	x
	Verständlichkeit	Der C. stellt komplizierte Sachverhalte verständlich und präzise dar.	x											x	x
		Der C. kann sich auf unterschiedlichem Sprachniveau klar, verständlich und respektvoll ausdrücken und ist eloquent.	x			x ICF.7 / 7d					x				x
		Der C. drückt sich klar und verständlich aus.	xx			x ICF.7							x	x	x
Selbstsicherheit	Durchsetzungskraft	Der C. behält im Coaching-Prozess die Prozesssteuerung, setzt diese aber nur im Interesse der Zielerreichung ein.	x	x								x	x	x	x
		Der C. zeigt (emotionale) Unabhängigkeit von den Urteilen anderer.	xx	x						x				x	x
		Der C. hat eine hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugung.								x				x	x
		Der C. hat Selbstvertrauen bezüglich der eigenen Fähigkeiten und Leistungsvoraussetzungen.		x						x				x	x
		Der C. verhält sich natürlich in seinen Reaktionen, auch im Rollenverhalten (hierarchisch höher gestellten Persönlichkeiten gegenüber).		x										x	x
		Der C. ist in der Lage, sich „von außen“ und relativierend zu betrachten.									x				x

Kompetenzklasse: Sozial-kommunikative Kompetenz

„Fähigkeit, sich selbst und andere in intersubjektiven Beziehungen wahrzunehmen, die Beziehung und Interaktion mit anderen Menschen bewusst zu gestalten und sich in der Beziehung mit anderen Menschen diskursiv und instrumentell (d.h. zweckorientiert) zu verständigen [...]. Sozial-kommunikative Kompetenz ist Kontakt und Kooperationsfähigkeit, auch in kontroversen zwischenmenschlichen Situationen. Dazu gehört auch, andere Menschen und soziale Situationen einschätzen zu können, sowie die Anschluss- bzw. Ankopplungsfähigkeit, d.h. die Art der Interaktion auf unterschiedliche Rollen und Kontexte einzustellen.“
(Steinke, 2015)

Kompetenzanforderungen			Herkunft der Konstrukte										Level		
Kompetenz-cluster	Kompetenz	Verhaltensanker	Ku&Pe 2006 Me&Fr 2011	Steinke 2015	Blum- berg 2016	ICF 1995/ 2001	PAS 1029: 2008	ECVi- sion 2015	MBTI	BIP	Komp. atlas	ISK	Ass. Coa	Prof. Coa.	Sen Coa.
	Konfrontationsfä- higkeit	Der C. reagiert bewusst dissonant, um über die Konfrontation Erkenntnisprozesse beim Cee anzustoßen.		x											x
		Der C. spricht Unangenehmes und heikle Themen aus bzw. an.	xx								x		x	x	x
		Der C. hinterfragt Aussagen und Handlungen des Cees, um ihn mit Widersprüchen zu konfrontieren.												x	x
	Konfliktfähigkeit	Der C. rechnet mit Konflikten, erkennt den Grad der Eskalation, stellt sich ihnen und strebt aktiv Lösungen an.										x		x	x
		Der C. handelt auch in konfliktären Situationen erfolgreich.								x	x				x
		Der C. erkennt Konflikte und bearbeitet diese dialogisch.											x	x	x
	Extraversion / Kontaktfähigkeit	Der C. geht gern in Kontakt zu dem Cee und ist in der Lage, aktiv soziale Beziehungen aufzubauen.										x		x	x
		Der C. kann im Coaching humorvoll agieren, um z.B. eine lebendige Zusammenarbeit und Perspektivenwechsel zu ermöglichen.				x ICF.4 e							x	x	x
		Der C. geht gern auf bekannte und unbekannte Menschen zu.		x						x			x	x	x
		Der C. baut auch zu verschlossenen Cees schnell Kontakt auf und etabliert in kurzer Zeit erfolgreich eine tragfähige Beziehung.													x
	Entscheidungs- freudigkeit	Der C. entscheidet sich angemessen schnell für eine von mehreren Verhaltensalternativen, um handlungsfähig zu bleiben.										x		x	x
		Der C. ist in der Lage, auch schwierige Entscheidungen unverzüglich zu treffen, wenn die Situation es erfordert.									x				x
		Der C. glaubt an die Entwicklungsmög-		x	x14								x	x	x

Kompetenzklasse: Sozial-kommunikative Kompetenz

„Fähigkeit, sich selbst und andere in intersubjektiven Beziehungen wahrzunehmen, die Beziehung und Interaktion mit anderen Menschen bewusst zu gestalten und sich in der Beziehung mit anderen Menschen diskursiv und instrumentell (d.h. zweckorientiert) zu verständigen [...]. Sozial-kommunikative Kompetenz ist Kontakt und Kooperationsfähigkeit, auch in kontroversen zwischenmenschlichen Situationen. Dazu gehört auch, andere Menschen und soziale Situationen einschätzen zu können, sowie die Anschluss- bzw. Ankopplungsfähigkeit, d.h. die Art der Interaktion auf unterschiedliche Rollen und Kontexte einzustellen.“
(Steinke, 2015)

Kompetenzanforderungen			Herkunft der Konstrukte										Level		
Kompetenz-cluster	Kompetenz	Verhaltensanker	Ku&Pe 2006 Me&Fr 2011	Steinke 2015	Blum-berg 2016	ICF 1995/ 2001	PAS 1029: 2008	ECVi-sion 2015	MBTI	BIP	Komp. atlas	ISK	Ass. Coa	Prof. Coa.	Sen Coa.
		lichkeiten des Cees und drückt dies in einer von Hoffnung und Optimismus geprägten Haltung gegenüber dem Cee aus.													
Reflexibilität	Reflexionsfähigkeit	Der C. reflektiert die Person des Cees, dessen Rolle und Funktion in seiner Organisation und seiner die Umwelt.					x							x	x
		Der C. nimmt sich selbst im Kontext des Coachings wahr und reflektiert sich bzgl. Person, Rolle, Funktion, Organisation und Umfeld (Wirkung auf andere).		x			x							x	x
		Der C. reflektiert die Beziehung zum Cee und ggf. weiteren Vertragspartnern.					x						x	x	x
		Der C. beobachtet und artikuliert eigene Erfahrungen, Kognitionen, Emotionen und Überzeugungen.		x				x						x	x
		Der C. bemerkt Anzeichen unbewusster Prozesse und kann mit ihnen konstruktiv umgehen.		x				x							x
	Selbstdarstellungskompetenz	Dem C. gelingt es, bei anderen einen positiven gewünschten Eindruck zu erzeugen und entsprechende Zuschreibungen zu erhalten.										x		x	x
		Der C. stellt sich nach außen positiv dar, ohne selbstüberschätzend zu wirken.											x	x	x
		Der C. wirkt jederzeit kompetent, authentisch und reflektiert und hinterlässt bei unterschiedlichen Cees einen positiven Eindruck.													x
	Personwahrnehmung	Dem C. gelingt es, durch die Beobachtung anderer Menschen diese besser einzuschätzen.										x	x	x	x
		Der C. erfasst die Emotionen des Cee und reagiert angemessen auf sie.	x	x				x						x	x
		Der C. kann sich leicht in den Cee hineinversetzen, seine Emotionen und Kogniti-													x

Kompetenzklasse: Sozial-kommunikative Kompetenz

„Fähigkeit, sich selbst und andere in intersubjektiven Beziehungen wahrzunehmen, die Beziehung und Interaktion mit anderen Menschen bewusst zu gestalten und sich in der Beziehung mit anderen Menschen diskursiv und instrumentell (d.h. zweckorientiert) zu verständigen [...]. Sozial-kommunikative Kompetenz ist Kontakt und Kooperationsfähigkeit, auch in kontroversen zwischenmenschlichen Situationen. Dazu gehört auch, andere Menschen und soziale Situationen einschätzen zu können, sowie die Anschluss- bzw. Ankopplungsfähigkeit, d.h. die Art der Interaktion auf unterschiedliche Rollen und Kontexte einzustellen.“
(Steinke, 2015)

Kompetenzanforderungen			Herkunft der Konstrukte										Level		
Kompetenz-cluster	Kompetenz	Verhaltensanker	Ku&Pe 2006 Me&Fr 2011	Steinke 2015	Blum- berg 2016	ICF 1995/ 2001	PAS 1029: 2008	ECVi- sion 2015	MBTI	BIP	Komp. atlas	ISK	Ass. Coa	Prof. Coa.	Sen Coa.
		onen treffend nachvollziehen und daraus abgeleitete Erkenntnisse fruchtbar in den Dialog einbringen.													

Kompetenzklasse: Methodenkompetenz

„Fähigkeit, selbständig Strategien und Vorgehensweisen einzusetzen, um in wechselnden Situationen flexibel Aufgaben zu bewältigen, Probleme zu lösen und Absichten umzusetzen, sowie dies selbst (weiter) zu entwickeln. Die Methodenkompetenz beschreibt die systematische Strukturierung von Tätigkeiten bezogen auf ein Ziel. (Steinke, 2015)

Kompetenzanforderungen			Herkunft der Konstrukte										Level		
Kompetenz-cluster	Kompetenz	Verhaltensanker	Ku&Pe 2006 Me&Fr 2011	Steinke 2015	Blum- berg 2016	ICF 1995/ 2001	PAS 1029: 2008	EC- Visi- on 2015	MBTI	BIP	Komp. atlas	ISK	Ass. Coa.	Prof. Coa.	Sen Coa.
Dialogkompetenz	Dialog führen	Der C. führt person- und zielorientierte Dialoge mit unterschiedlichen Cees in unterschiedlichen beruflichen Kontexten.		x									x	x	x
		Der C. schafft einen störungsfreien geschützten Raum für die Coaching-Interaktion.			x49								x	x	x
		Der C. gestaltet und führt den Kommunikationsprozess effizient im Sinne einer klar erkennbaren Anliegen- und Ziel- und Lösungsorientierung.	x			x ICF.7		x					x	x	x
		Der C. bemerkt, wenn der Cee ein wichtiges Thema ignoriert und stellt Fragen, um die Aufmerksamkeit des Cees darauf zu fokussieren.			x30									x	x
		Der C. plant den Ablauf des Coachings absichtsvoll und bewusst und kann seinen Plan jederzeit erläutern und begründen.	x										x	x	x
		Der C. unterstützt den Cee bei der Zielorientierung indem er die Anliegen des Cee systematisch auf ihre Zielrelevanz hinterfragt.									x				X
		Der C. steuert den Coachingprozess proaktiv, behält die Führung des Prozesses und ist für diesen verantwortlich.	x										x	x	x
		Der C. erkennt, wann er den Cee aktivieren sollte und wann es sinnvoller ist, geduldig zu bleiben.			x49									x	x
		Der C. erweitert den Fokus und die Perspektiven des Cees.		x											x
		Der C. fokussiert das Coaching-Gespräch und hilft dem Cee strukturiert die wesentlichen Aspekte seiner Anliegen systematisch zu explorieren und zu benennen.	x	x		x ICF.5 g / 9b									x
		Der C. entwickelt zusammen mit dem Cee Bewältigungsstrategien, die der Cee in seinen Rollen und in seinem Umfeld realistisch umsetzen kann.		x											x
		Der C. zeigt Anteilnahme und Interesse				x							x	x	x

Kompetenzklasse: Methodenkompetenz

„Fähigkeit, selbständig Strategien und Vorgehensweisen einzusetzen, um in wechselnden Situationen flexibel Aufgaben zu bewältigen, Probleme zu lösen und Absichten umzusetzen, sowie dies selbst (weiter) zu entwickeln. Die Methodenkompetenz beschreibt die systematische Strukturierung von Tätigkeiten bezogen auf ein Ziel. (Steinke, 2015)

Kompetenzanforderungen			Herkunft der Konstrukte										Level		
Kompetenz-cluster	Kompetenz	Verhaltensanker	Ku&Pe 2006 Me&Fr 2011	Steinke 2015	Blum- berg 2016	ICF 1995/ 2001	PAS 1029: 2008	EC- Visi- on 2015	MBTI	BIP	Komp. atlas	ISK	Ass. Coa.	Prof. Coa.	Sen Coa.
		an einer positiven Entwicklung des Cee.				ICF.3 a									
	Aktiv zuhören	Der C. nimmt Äußerungen des Cee wahr und erkennt Aussagen in Bezug auf die Absichten und des Kontext des Cee.				x ICF.5							x	x	x
		Der C. achtet auf die Wortwahl, das Tempo, den Klang, die Lautstärke und andere Nuancen der Ausdrucksweise des Cees.			x									x	x
		Der C. hinterfragt das vom Cee Unausgesprochene.			x										x
		Der C. führt das Gespräch klientenzentriert (zusammenfassen, paraphrasieren, widerspiegeln, emotionale Erlebnisinhalte verbalisieren), um Klarheit und Verständnis zu ermöglichen.	xx	x		x ICF.5 d					x			x	x
		Der C. unterstützt den Cee dabei, aus seinen Anliegen heraus Ziele zu entwickeln, ohne inhaltliche Ziele vorzugeben.				x ICF.5 a							x	x	x
		Der C. erkennt, in welcher Situation sich der Cee gegenwärtig befindet und zu welcher Entwicklung der Cee bereit ist.			x45								x	x	x
	Fragen	Der C. fördert durch offene Fragen einen deutlichen Erkenntniszuwachs und neue Lernprozesse des Cee im Sinne eines besseren Verständnis, Bewusstsein, und Klarheit.				X ICF.6 / 6c / 8 / 9									x
		Der C. ist in der Lage, verschiedene Fragetechniken anzuwenden, um eine bestmögliche Anknüpfung an den Cee sicherzustellen.	xx	x									x	x	x
		Der C. stellt Fragen, die ressourcen- und zielorientiert sind. Eine defizitorientierte Aufarbeitung der Vergangenheit steht nicht im Vordergrund.				x ICF.6 d								x	x
	Feedback geben	Der C. gibt dem Cee auf eine Art und Weise Feedback, die es dem Cee erlaubt es anzunehmen und Erkenntnisse daraus konstruktiv umzusetzen.	xx	x	x38								x	x	x

Kompetenzklasse: Methodenkompetenz

„Fähigkeit, selbständig Strategien und Vorgehensweisen einzusetzen, um in wechselnden Situationen flexibel Aufgaben zu bewältigen, Probleme zu lösen und Absichten umzusetzen, sowie dies selbst (weiter) zu entwickeln. Die Methodenkompetenz beschreibt die systematische Strukturierung von Tätigkeiten bezogen auf ein Ziel. (Steinke, 2015)

Kompetenzanforderungen			Herkunft der Konstrukte										Level		
Kompetenz-cluster	Kompetenz	Verhaltensanker	Ku&Pe 2006 Me&Fr 2011	Steinke 2015	Blum- berg 2016	ICF 1995/ 2001	PAS 1029: 2008	EC- Visi- on 2015	MBTI	BIP	Komp. atlas	ISK	Ass. Coa.	Prof. Coa.	Sen Coa.
		Der C. richtet die Aufmerksamkeit des Cees zuerst auf die Stärken, die durch das Feedback hervorgehoben wurden, insbesondere auf solche, die der Cee noch nicht selbst erkannt hat.			x39									x	x
		Der C. bittet den Cee um Feedback für den Prozess und die Arbeitsbeziehung und zeigt vorbildlich, wie Feedback angenommen und genutzt werden kann.						x							x
Planungskompetenz	Auftrag klären	Der C. unterscheidet seine Kontrakte nach der Anzahl und Funktion der Beteiligten (z.B. Cee, Auftraggeber, Führungskraft) und gestaltet die Kontrakte und ihre Auswirkungen entsprechend unterschiedlich.						x						x	x
		Der C. klärt die Erwartungen der Beteiligten systematisch, überprüft sie bzgl. Kompatibilität bzw. Übereinstimmung und macht ggf. Diskrepanzen deutlich.						x							x
		Der C. leitet aus den Erwartungen Zielsetzungen ab und entwickelt gemeinsam mit dem Cee die Ziele des Coachings.		x							x		x	x	x
		Der C. klärt explizit die Bedingungen des Auftrags (Kosten, Vertraulichkeit, organisatorische Aspekte, Ziele, Auswertung, Ergebnisse, Evaluation) und schließt einen schriftlichen Coaching-Vertrag darüber ab.		x				x					x	x	x
	Arbeitsplan aufstellen	Der C. stellt einen Interventionsplan auf, der auf gemeinsam mit dem Cee erarbeiteten Entwicklungszielen basiert, den Bezug zum Umfeld berücksichtigt und dessen Ziele sich am SMART-Modell orientieren.		x		x ICF.9 / 10a / 10b									x
		Der C. stellt einen Interventionsplan auf, der individuelle Ziele des Cee berücksichtigt und konkrete und überprüfbare Zielkriterien festlegt.												x	x

Kompetenzklasse: Methodenkompetenz

„Fähigkeit, selbständig Strategien und Vorgehensweisen einzusetzen, um in wechselnden Situationen flexibel Aufgaben zu bewältigen, Probleme zu lösen und Absichten umzusetzen, sowie dies selbst (weiter) zu entwickeln. Die Methodenkompetenz beschreibt die systematische Strukturierung von Tätigkeiten bezogen auf ein Ziel. (Steinke, 2015)

Kompetenzanforderungen			Herkunft der Konstrukte										Level		
Kompetenz-cluster	Kompetenz	Verhaltensanker	Ku&Pe 2006 Me&Fr 2011	Steinke 2015	Blum- berg 2016	ICF 1995/ 2001	PAS 1029: 2008	EC- Visi- on 2015	MBTI	BIP	Komp. atlas	ISK	Ass. Coa.	Prof. Coa.	Sen Coa.
		Der C. stellt einen Interventionsplan auf, der den Einsatz seiner Methoden sinnvoll widerspiegelt.											x	x	x
	Evaluation etablieren	Der C. betreibt geplante und systematische Evaluation von Struktur, Prozess und Ergebnis zur Verbesserung der eigenen Praxis (z.B. in Form von Soll-Ist-Vergleichen).	x	x				x						x	x
		Der C. definiert konkrete Erfolgs- und Messkriterien für die Evaluation und macht diese ggf. auch den Vertragspartnern zugänglich.					x							x	x
		Der C. beteiligt sich an der wissenschaftlichen Erforschung des Coachings.						x							x
		Der C. modifiziert seinen Coaching-Ansatz auf der Basis von Lessons Learned.			x54								x	x	x
Analytische Kompetenz	Zusammenhänge vermitteln	Der C. setzt verschiedene fundierte Analyseinstrumente ein (z.B. bzgl. Person, Rolle, Organisation, Aufgaben, Wahrnehmung, Kommunikation, Kognition, Emotion, Entscheidung), um dem Cee Zusammenhänge zu vermitteln und neue Handlungsperspektiven zu eröffnen.	x												x
		Der C. vermittelt dem Cee zwischen bisher als unabhängig voneinander erlebten Verhaltensweisen und Emotionen Zusammenhänge auf individueller und kollektiver Ebene.												x	x
		Der C. erkennt und erklärt Zusammenhänge im Verhalten des Cee.											x	x	x
	Rekonstruieren / Diagnostizieren	Der C. nutzt diagnostische Instrumente und analysiert und rekonstruiert die Situation und Fragestellungen des Cee unter Berücksichtigung der Realitätskonstruktion des Cee und deren möglicher Grenzen.	x												x
		Der C. analysiert und rekonstruiert die Si-												x	x

Kompetenzklasse: Methodenkompetenz

„Fähigkeit, selbständig Strategien und Vorgehensweisen einzusetzen, um in wechselnden Situationen flexibel Aufgaben zu bewältigen, Probleme zu lösen und Absichten umzusetzen, sowie dies selbst (weiter) zu entwickeln. Die Methodenkompetenz beschreibt die systematische Strukturierung von Tätigkeiten bezogen auf ein Ziel. (Steinke, 2015)

Kompetenzanforderungen			Herkunft der Konstrukte										Level		
Kompetenz-cluster	Kompetenz	Verhaltensanker	Ku&Pe 2006 Me&Fr 2011	Steinke 2015	Blum- berg 2016	ICF 1995/ 2001	PAS 1029: 2008	EC- Visi- on 2015	MBTI	BIP	Komp. atlas	ISK	Ass. Coa.	Prof. Coa.	Sen Coa.
		tuation und aktuelle Fragestellungen des Cee unter Berücksichtigung seines Umfeldes.													
		Der C. analysiert die Situation und das Anliegen des Cee.													x
	Lösungen entdecken	Der C. unterstützt und fördert den Cee darin, seine Emotionen, Wahrnehmungen, Bewertungen, Intentionen usw. zu verbalisieren und analysiert diese gemeinsam mit dem Cee um Lösungen zu entdecken.				x ICF.5 e									x
		Der C. unterstützt den Cee beim Entwickeln individueller Lösungen, hinterfragt diese und fördert die Umsetzung im Berufsalltag durch konkrete Aufgaben.												x	x
		Der C. entwickelt gemeinsam mit dem Cee Lösungen für sein Anliegen und Strategien zu deren Umsetzung.											x	x	x
Didaktische Kompetenz	Passung sicherstellen	Der C. beginnt das Coaching nur, wenn C. und Cee zusammenpassen.	x										x	x	x
		Der C. beginnt nur dann einen Coaching-Prozess, wenn sein Ansatz und seine Methoden zu den Anliegen des Cees passen.				x ICF.2 c								x	x
		Der C. lehnt für ihn unpassende Aufträge ab und kann seine Kriterien bzgl. Passung von Person, Zielsetzung, Methoden und Menschenbild jederzeit transparent benennen.													x
	Zielorientiert arbeiten	Zu Beginn jeder Coaching-Sitzung gibt der C. einen Überblick über den Stand des Prozesses und gleicht das Ziel gemeinsam mit dem Cee ab, modifiziert ggf. das Ziel und erläutert die im Coaching eingesetzten Vorgehensweisen und Methoden.				x ICF.7 c								x	x
		Der C. arbeitet mit dem Coachee zusammen daran, den Weg zum Ziel zu wählen, der seinen Bedürfnissen und Fähigkeiten			x52								x	x	x

Kompetenzklasse: Methodenkompetenz

„Fähigkeit, selbständig Strategien und Vorgehensweisen einzusetzen, um in wechselnden Situationen flexibel Aufgaben zu bewältigen, Probleme zu lösen und Absichten umzusetzen, sowie dies selbst (weiter) zu entwickeln. Die Methodenkompetenz beschreibt die systematische Strukturierung von Tätigkeiten bezogen auf ein Ziel. (Steinke, 2015)

Kompetenzanforderungen			Herkunft der Konstrukte										Level		
Kompetenz-cluster	Kompetenz	Verhaltensanker	Ku&Pe 2006 Me&Fr 2011	Steinke 2015	Blum- berg 2016	ICF 1995/ 2001	PAS 1029: 2008	EC- Visi- on 2015	MBTI	BIP	Komp. atlas	ISK	Ass. Coa.	Prof. Coa.	Sen Coa.
		am besten entspricht.													
		Der C. identifiziert gemeinsam mit dem Cee wichtige Teilziele und unterstützt ihre Realisierung durch den Cee.				x ICF.10 e							x	x	x
		Der C. registriert und integriert neue oder veränderte Ziele und Situationen in den Prozess, passt den Interventionsplan entsprechend an oder verhandelt den Auftrag neu.		x		x ICF.9		x							x
		Der C. überprüft im laufenden Prozess, ob Coaching noch das für die vereinbarten Zielen passende Setting darstellt.						x						x	x
	Lösungsorientiert denken und handeln	Der C. gibt dem Cee lösungsorientierte Denkanstöße und Handlungsimpulse.		x							x		x	x	x
		Der C. ermutigt den Cee zum eigenständigen Generieren und Bewerten von neuen Lösungsansätzen, um darauf basierend Handlungskonsequenzen umzusetzen.				x ICF.9 c								x	x
		Der C. unterstützt die Selbstdisziplin und Selbstverantwortung des Cees indem er ihm Entwicklungsschritte zutraut und deren Umsetzung mit Hilfe konkreter und lösungsorientierter Planung fördert.				x ICF.11i									x
	Lernen begleiten	Der C. ermutigt den Cee Herausforderungen anzunehmen und berücksichtigt dabei die Lerngeschwindigkeit des Cee.				x ICF.9i								x	x
		Der C. wendet didaktisch sinnvolle Methoden der Gestaltung von Lernprozessen an, die die Selbstentwicklung des Klienten fördern.	x	x									x	x	x
		Der C. sammelt Daten aus verschiedenen Quellen, um den Cee und seine Arbeitsziele besser zu verstehen.			x24									x	x
		Der C. bereitet aus mehreren Quellen und Beobachtungen Informationen auf und bespricht sie mit dem Cee, um dessen				x ICF.8									x

Kompetenzklasse: Methodenkompetenz

„Fähigkeit, selbständig Strategien und Vorgehensweisen einzusetzen, um in wechselnden Situationen flexibel Aufgaben zu bewältigen, Probleme zu lösen und Absichten umzusetzen, sowie dies selbst (weiter) zu entwickeln. Die Methodenkompetenz beschreibt die systematische Strukturierung von Tätigkeiten bezogen auf ein Ziel. (Steinke, 2015)

Kompetenzanforderungen			Herkunft der Konstrukte										Level		
Kompetenz-cluster	Kompetenz	Verhaltensanker	Ku&Pe 2006 Me&Fr 2011	Steinke 2015	Blum- berg 2016	ICF 1995/ 2001	PAS 1029: 2008	EC- Visi- on 2015	MBTI	BIP	Komp. atlas	ISK	Ass. Coa.	Prof. Coa.	Sen Coa.
		Bewusstsein zu fördern, Stärken zu finden, Lernen zu verbessern und Ziele zu erreichen.													
	Transfer sichern	Der C. setzt Transfertechniken zur Sicherung der Nachhaltigkeit des Coachings ein.	xx											x	x
		Der C. gibt dem Cee spezifische Hausaufgaben, die sich auf Schlüsselerkenntnisse aus dem Feedback im Coaching-Prozess beziehen.			x41								x	x	x
		Der C. stellt gemeinsam mit dem Cee einen konkreten Umsetzungsplan zur Zielerreichung auf bzw. befähigt den Cee dazu, selbst einen Umsetzungsplan zu erarbeiten.					x								x
		Der C. ermutigt den Cee sich weitere Ressourcen (z.B. Literatur, Videos, Spezialisten) für den Lernprozess zu erschließen und einzusetzen.				x ICF.10d							x	x	x
		Der C. fordert den Cee aktiv dazu auf, konkrete zielführende Handlungen umzusetzen.				x ICF.11a							x	x	x
		Der C. achtet im Coaching-Prozess auf Verbindlichkeit in dem Sinne, dass der Cee die angestrebten Ziele und vereinbarten Hausaufgaben zwischen den Terminen umsetzt.				x ICF.11f								x	x
Kognitiv-emotionale Entwicklungskompetenz	Methodenplural agieren	Der C. nutzt eine Vielfalt an Methoden aus unterschiedlichen Ansätzen, ohne auf eine Denkschule festgelegt zu sein.	x	x									x	x	x
		Der C. setzt Methoden flexibel adäquat wirkungsvoll ein, z.B. klientenbezogen, situationsbezogen, problembezogen, zeitbezogen, zielbezogen.	x											x	x
		Der C. ist in der Lage, eigene Methoden auf der Basis verschiedener Ansätzen und Denkschulen zu entwickeln und im													x

Kompetenzklasse: Methodenkompetenz

„Fähigkeit, selbständig Strategien und Vorgehensweisen einzusetzen, um in wechselnden Situationen flexibel Aufgaben zu bewältigen, Probleme zu lösen und Absichten umzusetzen, sowie dies selbst (weiter) zu entwickeln. Die Methodenkompetenz beschreibt die systematische Strukturierung von Tätigkeiten bezogen auf ein Ziel. (Steinke, 2015)“

Kompetenzanforderungen			Herkunft der Konstrukte										Level		
Kompetenz-cluster	Kompetenz	Verhaltensanker	Ku&Pe 2006 Me&Fr 2011	Steinke 2015	Blum- berg 2016	ICF 1995/ 2001	PAS 1029: 2008	EC- Visi- on 2015	MBTI	BIP	Komp. atlas	ISK	Ass. Coa.	Prof. Coa.	Sen Coa.
		Coaching einzusetzen.													
	Reflexion stimu- lieren	Der C. regt den Cee an, seine Erfahrungen, Kognitionen, Emotionen und Überzeugungen zu artikulieren und zu hinterfragen und daraus hilfreiche Schlussfolgerungen abzuleiten.						x							x
		Der C. unterstützt den Klienten beim Lernen zweiter Ordnung (Lernen zu Lernen)												x	x
		Der C. reflektiert gemeinsam mit dem Cee über sein Verhalten und Erleben.											x	x	x
	Bewusstsein schaffen	Der C. bringt Prozesse, Inhalte und Zusammenhänge zu Bewusstsein, die der Cee aufgrund seiner bisherigen Realitätskonstruktion ausblendet.	x	x											x
		Der C. unterstützt den Cee in seiner Handlungs- und Zielerreichungskompetenz, indem er ihn ermutigt, neue Erfahrungen zu sammeln, Perspektiven zu erweitern, Erkenntnisse zu gewinnen und Handlungsmöglichkeiten zu entdecken.				x ICF.8 d / 8e								x	x
		Der C. ermutigt den Cee, seine Verhaltensmuster zu hinterfragen und bewusst neue Muster aufzubauen.											x	x	x
		Der C. fördert die Selbstwahrnehmung des Cees, indem er ihn darin unterstützt, die Dynamik der inneren und äußeren Prozesse zu verstehen, die seine Wahrnehmung und seine Handlungen beeinflussen.	x			x ICF.8f									x
	Assoziieren	Der C. bringt den Cee in Kontakt mit seinem Erleben und vertieft den Erlebensprozess des Cees zielführend.		x											x
		Der C. geht mit den Emotionen des Cee in einer ressourcenorientierten und akzeptierenden Weise um, die es erleichtert, die Coaching-Ziele zu erreichen.			x									x	x
		Der C. reflektiert Emotionen, Glaubensvorstellungen, und Werthaltungen auf			x61								x	x	x

Kompetenzklasse: Methodenkompetenz

„Fähigkeit, selbständig Strategien und Vorgehensweisen einzusetzen, um in wechselnden Situationen flexibel Aufgaben zu bewältigen, Probleme zu lösen und Absichten umzusetzen, sowie dies selbst (weiter) zu entwickeln. Die Methodenkompetenz beschreibt die systematische Strukturierung von Tätigkeiten bezogen auf ein Ziel. (Steinke, 2015)

Kompetenzanforderungen			Herkunft der Konstrukte										Level		
Kompetenz-cluster	Kompetenz	Verhaltensanker	Ku&Pe 2006 Me&Fr 2011	Steinke 2015	Blum- berg 2016	ICF 1995/ 2001	PAS 1029: 2008	EC- Visi- on 2015	MBTI	BIP	Komp. atlas	ISK	Ass. Coa.	Prof. Coa.	Sen Coa.
		eine Art und Weise, die es dem Cee ermöglicht, sein Selbstverständnis zu erweitern.													
	Dissoziieren	Der C. unterstützt den Cee dabei, intensive Erlebensprozess so zu regulieren, dass er stets zielorientiert handeln kann.		x											x
		Der C. ist in der Lage, sich in den Bezugsrahmen des Cees hineinzuversetzen und wieder herauszutreten, um aus einer Distanz heraus adäquates Feedback zu geben.		x				x						x	x
		Der C. arbeitet mit unterschiedlichen Wahrnehmungspositionen (z.B. fragt zirkulär).	x	x									x	x	x
	Mustererkennung nutzen	Der C. unterstützt den Cee, seine Kommunikationsstile und -muster zu reflektieren.		x				x						x	x
		Der C. beobachtet Verhaltensweisen und Verhaltensmuster des Cees, um Schlüsselbeispiele oder entscheidende Muster hervorzuheben und zu besprechen.			x28								x	x	x
		Der C. unterstützt den Cee, seine Muster zu erkennen, deren Ursachen zu verstehen und zielgerichtet an der situationsangemessenen Flexibilisierung des Verhaltens zu arbeiten.													x
	Metaphern und Analogien nutzen	Der C. verwendet Metaphern bzw. Analogien.	x	x									x	x	x
		Der C. nutzt Metaphern und Analogien zur Veranschaulichung und um dem Cee Zusammenhänge bewusst zu machen.				x ICF.7 e								x	x
		Der C. setzt für den Cee passende Metaphern ein, um die gegenwärtige Situation für ihn leichter verständlich zu machen und seinen Lernprozess zu fördern.			X	x ICF.7 e								x	x
		Der C. arbeitet die Stärken des Cee heraus und identifiziert Lernfelder für das Coaching.				x ICF.8 h							x	x	x

Kompetenzklasse: Methodenkompetenz

„Fähigkeit, selbständig Strategien und Vorgehensweisen einzusetzen, um in wechselnden Situationen flexibel Aufgaben zu bewältigen, Probleme zu lösen und Absichten umzusetzen, sowie dies selbst (weiter) zu entwickeln. Die Methodenkompetenz beschreibt die systematische Strukturierung von Tätigkeiten bezogen auf ein Ziel. (Steinke, 2015)

Kompetenzanforderungen			Herkunft der Konstrukte										Level		
Kompetenz-cluster	Kompetenz	Verhaltensanker	Ku&Pe 2006 Me&Fr 2011	Steinke 2015	Blum- berg 2016	ICF 1995/ 2001	PAS 1029: 2008	EC- Visi- on 2015	MBTI	BIP	Komp. atlas	ISK	Ass. Coa.	Prof. Coa.	Sen Coa.
	Ressourcenan- kopplung	Der C. unterstützt den Cee beim Aktivieren bisher ungenutzter Ressourcen, um diese für die Zielsetzung im Coaching zu nutzen.												x	x
		Der C. führt den Cee durch einen systematischen Prozess der Ressourcenaktivierung, um gemeinsam erarbeitete Ziele möglichst effektiv erreichen zu können.													x
	Sich positionieren	Der C. bietet dem Cee seine Perspektive bzw. Einschätzung an, um dessen Klärungsprozess zu fördern.		x									x	x	x
		Der C. erläutert vor dem Hintergrund seiner Erfahrung, wie Verhaltensweisen des Cees andere Menschen emotional beeinflussen, um das Bewusstsein des Cees für andere zu erhöhen.			x62									x	x
		Der C. positioniert sich und seine Kompetenzen ohne sich aufzudrängen und ermöglicht dem Cee für sich persönlich daraus reflektierte Zielsetzungen abzuleiten.													x
	Widersprüche handhaben	Der C. bemerkt und thematisiert widersprüchliche Aussagen und Diskrepanz zwischen Worten und Taten des Cees und entwickelt für sich Strategien im Umgang mit Widersprüchen.			x26	x ICF.8i								x	x
		Der C. überprüft die Aussagen des Cee auf Widerspruchsfreiheit und erkennt widersprüchliche Aussagen des Cee.											x	x	x
		Der C. nutzt die Widersprüche des Cee in seinem Verhalten und seinen Aussagen, um bisher nicht erkannte Entwicklungsfelder zu thematisieren und ins Coaching zu integrieren.													x
	Veränderungsprozesse gestalten	Der C. wendet Prozessberatungstechniken zur Initiierung, Gestaltung, Begleitung und Auswertung von Veränderungsprozessen an.	x	x										x	x
		Der C. ist in der Lage mit Widerstand kon-		x				x							x

Kompetenzklasse: Methodenkompetenz

„Fähigkeit, selbständig Strategien und Vorgehensweisen einzusetzen, um in wechselnden Situationen flexibel Aufgaben zu bewältigen, Probleme zu lösen und Absichten umzusetzen, sowie dies selbst (weiter) zu entwickeln. Die Methodenkompetenz beschreibt die systematische Strukturierung von Tätigkeiten bezogen auf ein Ziel. (Steinke, 2015)

Kompetenzanforderungen			Herkunft der Konstrukte										Level		
Kompetenz-cluster	Kompetenz	Verhaltensanker	Ku&Pe 2006 Me&Fr 2011	Steinke 2015	Blum- berg 2016	ICF 1995/ 2001	PAS 1029: 2008	EC- Visi- on 2015	MBTI	BIP	Komp. atlas	ISK	Ass. Coa.	Prof. Coa.	Sen Coa.
		struktiv umzugehen und im Coaching nutzbar zu machen.													
		Der Coach beachtet bei der Umsetzung von Veränderungsprozessen die individuelle Ebene des Cee als auch die Ebene seines Umfeldes.											x	x	x

Kompetenzklasse: Sachkompetenz

„Fähigkeit, für Fachgebiete oder Sachbereiche reflexions- und urteilsfähig zu sein.“ (Roth, 1971) „Coaching braucht Wissensstrukturen [...]“. Die Sachkompetenz liefert [...] den Reflexions- und Deutungshintergrund eines Coaches: Ein Coach muss das, was ihm an Erfahrungen aus (beruflichen) Rollen, sozialen Systemen und Organisationen berichtet wird, verstehen und einordnen können. Sachkompetenzen werden in der Regel in Form von Qualifikationen oder Zertifikaten nachgewiesen [...] (Steinke, 2015).

Kompetenzanforderungen			Herkunft der Konstrukte										Level		
Kompetenz-cluster	Kompetenz	Verhaltensanker	Ku&Pe 2006 Me&Fr 2011	Steinke 2015	Blum- berg 2016	ICF 1995/ 2001	PAS 1029: 2008	EC- Visi- on 2015	MBTI	BIP	Komp. atlas	ISK	Ass. Coa.	Prof. Coa.	Sen Coa.
Allgemeinbildung	Studienabschluss	Der C. weist einen geistes-, natur-, sozialwissenschaftlichen oder betriebswirtschaftlichen Studienabschluss nach.	xx	x										x	x
	Weiterbildung	Der C. weist eine abgeschlossene Coaching-Weiterbildung (nach Verbands-Standards) nach.	x	x									x	x	x
		Der C. kennt die Eckdaten der aktuellen gesamtwirtschaftlichen Lage.	x												x
Philosophische Ressourcen	Benennen	Der C. kann die philosophischen Grundlagen seines Handelns als Coach benennen.		xxx									x	x	x
	Verstehen	Der C. kann mit philosophischen Grundbegriffen sein Handeln als Coach begründen.											x	x	x
	Analysieren	Der C. kann die philosophischen Elemente seines Konzeptes darlegen.												x	x
	Synthetisieren	Der C. kann die philosophischen Elemente seines Konzeptes weiterentwickeln.												x	x
	Beurteilen	Der C. kann sein Handeln und Konzept in philosophischer Hinsicht prüfen bzw. nach philosophischen Kategorien bewerten.													x
Soziologische Ressourcen	Benennen	Der C. kann die soziologischen Grundlagen seines Handelns benennen.	xx	xxxx									x	x	x
	Verstehen	Der C. kann mit soziologischen Grundbegriffen sein Handeln als Coach begründen.											x	x	x
	Analysieren	Der C. kann die soziologischen Elemente seines Konzeptes darlegen.												x	x
	Synthetisieren	Der C. kann die soziologischen Elemente seines Konzeptes weiterentwickeln.												x	x
	Beurteilen	Der C. kann sein Handeln und Konzept in soziologischer Hinsicht prüfen bzw. nach soziologischen Kriterien bewerten.													x
Pädagogische Ressourcen	Benennen	Der C. kann die pädagogischen Grundlagen seines Handelns benennen.		x									x	x	x
	Verstehen	Der C. kann mit pädagogischen Grund-											x	x	x

Kompetenzklasse: Sachkompetenz

„Fähigkeit, für Fachgebiete oder Sachbereiche reflexions- und urteilsfähig zu sein.“ (Roth, 1971) „Coaching braucht Wissensstrukturen [...]. Die Sachkompetenz liefert [...] den Reflexions- und Deutungshintergrund eines Coaches: Ein Coach muss das, was ihm an Erfahrungen aus (beruflichen) Rollen, sozialen Systemen und Organisationen berichtet wird, verstehen und einordnen können. Sachkompetenzen werden in der Regel in Form von Qualifikationen oder Zertifikaten nachgewiesen [...]“ (Steinke, 2015).

Kompetenzanforderungen			Herkunft der Konstrukte										Level		
Kompetenz-cluster	Kompetenz	Verhaltensanker	Ku&Pe 2006 Me&Fr 2011	Steinke 2015	Blum- berg 2016	ICF 1995/ 2001	PAS 1029: 2008	EC- Visi- on 2015	MBTI	BIP	Komp. atlas	ISK	Ass. Coa.	Prof. Coa.	Sen Coa.
Lernzieltaxonomien, didaktische Modelle, Unterrichtsmethoden, Planung einer Lerneinheit, Forschungsergebnisse der Weiterbildungs-, Trainings- und Beratungswissenschaften (Erwachsenenbildung)		begriffen sein Handeln als Coach begründen.													
	Analysieren	Der C. kann die pädagogischen Elemente seines Konzeptes darlegen.												x	x
	Synthetisieren	Der C. kann die pädagogischen Elemente seines Konzeptes weiterentwickeln.												x	x
	Beurteilen	Der C. kann sein Handeln und Konzept in pädagogischer Hinsicht prüfen bzw. nach pädagogischen Kriterien bewerten.													x
Psychologische Ressourcen betreffend z.B. Persönlichkeitsmodelle, Kognitive und Emotionspsychologie, Psycho- bzw. Managementdiagnostik, Evaluation, Psychotherapie (z.B. klinische Störungsbilder und Interventionsmethoden, Krisenintervention), Entwicklungspsychologie, Arbeits- und Organisationspsychologie (Methoden der Arbeitsanalyse, Einstellungsbeurteilung, Stress-, Selbst-, Zeitmanagement und Entspannung), Sozialpsychologie (Gruppendynamik, Konfliktforschung), Neurowissenschaften	Benennen	Der C. kann die psychologischen Grundlagen seines Handelns benennen.											x	x	x
	Verstehen	Der C. kann mit psychologischen Grundbegriffen sein Handeln als Coach begründen.											x	x	x
	Analysieren	Der C. kann die psychologischen Elemente seines Konzeptes darlegen.												x	x
	Synthetisieren	Der C. kann die psychologischen Elemente seines Konzeptes weiterentwickeln.	xxxx xxxx xxxx xx	xxxx xxxx xxxx xxxx			xxx							x	x
	Beurteilen	Der C. kann sein Handeln und Konzept in psychologischer Hinsicht prüfen bzw. nach psychologischen Kriterien bewerten.													x
Wirtschaftswissenschaftliche Ressourcen Betreffend z.B. wirtschaftswissenschaftliche Denktraditionen (Smith, Keynes, Friedman), Organisations- und Managementlehre (Gestaltung von Struktur, Kultur, Prozessen, Strategie der Organisation, Führungs- und Managementaktivitäten)	Benennen	Der C. kann die wirtschaftswissenschaftlichen Grundlagen seines Handelns benennen.	xxxxx	xxxxx xxxxx xxxxx			xxxx				x		x	x	x
	Verstehen	Der C. kann mit wirtschaftswissenschaftlichen Grundbegriffen sein Handeln als Coach begründen.											x	x	x
	Analysieren	Der C. kann die wirtschaftswissenschaftlichen Elemente seines Konzeptes darlegen.												x	x
	Synthetisieren	Der C. kann die wirtschaftswissenschaftlichen Elemente seines Konzeptes weiterentwickeln.													

x x

Kompetenzklasse: Sachkompetenz

„Fähigkeit, für Fachgebiete oder Sachbereiche reflexions- und urteilsfähig zu sein.“ (Roth, 1971) „Coaching braucht Wissensstrukturen [...]. Die Sachkompetenz liefert [...] den Reflexions- und Deutungshintergrund eines Coaches: Ein Coach muss das, was ihm an Erfahrungen aus (beruflichen) Rollen, sozialen Systemen und Organisationen berichtet wird, verstehen und einordnen können. Sachkompetenzen werden in der Regel in Form von Qualifikationen oder Zertifikaten nachgewiesen [...]“ (Steinke, 2015).

Kompetenzanforderungen			Herkunft der Konstrukte										Level		
Kompetenz-cluster	Kompetenz	Verhaltensanker	Ku&Pe 2006 Me&Fr 2011	Steinke 2015	Blum- berg 2016	ICF 1995/ 2001	PAS 1029: 2008	EC- Visi- on 2015	MBTI	BIP	Komp. atlas	ISK	Ass. Coa.	Prof. Coa.	Sen Coa.
ten, Personalentwick- lung), kaufmännische Zusammenhänge (Ge- winn- und Verlustrech- nung, Kosten- und Lei- stungsrechnung, Kalkula- tion und Liquiditätspla- nung), Angewandte BWL (Organisationsentwick- lung bzw. Changemana- gement, Projektmana- gement, Zeit- und Selbstmanagement, Kar- riereentwicklung, Outpla- cement)		lichen Elemente seines Konzeptes wei- terentwickeln.													
	Beurteilen	Der C. kann sein Handeln und Konzept in wirtschaftswissenschaftlicher Hinsicht prüfen bzw. nach wirtschaftswissen- schaftlichen Kriterien bewerten.													x
Juristische Res- ourcen	Benennen	Der C. kann die rechtlichen Grundlagen seines Handelns als Coach benennen.		xxxxx									x	x	x
betreffend z.B. Berufs- recht, Gesellschafts- und Vertragsrecht, Steuer- recht, Handelsrecht, Haf- tungsrecht, Arbeitsrecht	Verstehen	Der C. kann in rechtlichen Grundbegriffen sein Handeln als Coach begründen.												x	x
	Anwenden	Der C. kennt die rechtlichen und formalen Aspekte im Aufgabengebiet des Coa- chings und kann sie auf entsprechende Sachverhalte im Coaching anwenden.				x									x
Ressourcen der Coaching- Forschung	Benennen	Der C. kann die Grundlagen seines Han- delns benennen.		xxxxx xxxxx xxxxx									x	x	x
betreffend z.B. verschiedene Coaching-Definitionen, Coa- ching-Theorien, Coaching- Ansätze, Coaching-Historie, Coaching-Prozesse, Vertrags- gestaltung, Rahmengestalt- ung, Tools und Inverventi- onsmethoden, Übungs- und Lernformate, Ethik, Marktana- lyse, Marketing, Qualitätsma- nagement, Wirksamkeitsfor- schung, Wirkfaktoren, Evalua- tion.	Verstehen	Der C. kann mit Grundbegriffen der Coa- ching-Forschung sein Handeln als Coach begründen.											x	X	x
	Analysieren	Der C. kann die wissenschaftlichen Ele- mente seines Konzeptes darlegen.	xx			xxxx x					x			x	x
	Synthetisieren	Der C. kann die wissenschaftlichen Ele- mente seines Konzeptes weiterentwi- ckeln.												x	x
	Beurteilen	Der C. kann sein Handeln und Konzept in wissenschaftlicher Hinsicht prüfen bzw. nach wissenschaftlichen Kriterien bewer- ten.													x
Integration von Theorie und Pra- xis	Reflektierter The- orieeinsatz	Der C. kann berufliche Anforderungen mit Hilfe fundierten Wissens bewältigen.						x					x	x	x

Kompetenzklasse: Sachkompetenz

„Fähigkeit, für Fachgebiete oder Sachbereiche reflexions- und urteilsfähig zu sein.“ (Roth, 1971) „Coaching braucht Wissensstrukturen [...]. Die Sachkompetenz liefert [...] den Reflexions- und Deutungshintergrund eines Coaches: Ein Coach muss das, was ihm an Erfahrungen aus (beruflichen) Rollen, sozialen Systemen und Organisationen berichtet wird, verstehen und einordnen können. Sachkompetenzen werden in der Regel in Form von Qualifikationen oder Zertifikaten nachgewiesen [...] (Steinke, 2015).

Kompetenzanforderungen			Herkunft der Konstrukte										Level		
Kompetenz-cluster	Kompetenz	Verhaltensanker	Ku&Pe 2006 Me&Fr 2011	Steinke 2015	Blum- berg 2016	ICF 1995/ 2001	PAS 1029: 2008	EC- Visi- on 2015	MBTI	BIP	Komp. atlas	ISK	Ass. Coa.	Prof. Coa.	Sen Coa.
		Der C. nutzt je nach den Anforderungen des Coaching-Prozesses verschiedene theoretische Ansätze flexibel, statt auf eine Theorie fixiert zu sein.						x						x	x
		Der C. kennt und nutzt unterschiedliche wissenschaftliche Theorien und Konzepte in seiner Arbeit und setzt diese reflektiert zum Wohl des Cee ein (kein rein praktisch orientierter Eklektizismus).													x
	Wissenschaftliche Fundierung	Der C. kann sein praktisches Handeln anhand von fundierten Theorien und Konzepte begründen und erklären.											x	x	x
		Der C. versteht die Zusammenhänge, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der wissenschaftlichen Theorien und Konzepte, die sein praktisches Handeln bestimmen.												x	x
		Der C. entwickelt die wissenschaftlich fundierten Theorien und Konzepte, die sein praktisches Handeln bestimmen, weiter und publiziert die Ergebnisse.													x

Kompetenzklasse: Feld- und Funktionskompetenz

„Tiefgehende und weitreichende Erfahrungswerte und Fähigkeiten, die aus der Begegnung und Auseinandersetzung mit spezifischen Arbeitsfeldern, deren Anforderungen und Tätigkeiten aus speziellen Kontexten stammen. Dies betrifft Rollen und Funktionen, (Sub-)Kulturen und soziale Milieus, Organisationen oder andere soziale Systeme und gesellschaftliche Aktionsfelder (wie z.B. Branchen) mit ihren speziellen Eigendynamiken in Bezug auf Psycho-, Gruppen-, Systemdynamiken.“ (Steinke, 2015)

Kompetenzanforderungen			Herkunft der Konstrukte										Level		
Kompetenz-cluster	Kompetenz	Verhaltensanker	Ku&Pe 2006 Me&Fr 2011	Steinke 2015	Blum-berg 2016	ICF 1995/ 2001	PAS 1029: 2008	EC-Visi-on 2015	MBTI	BIP	Komp. atlas	ISK	Ass. Coa.	Prof. Coa.	Sen Coa.
Professionalität	Professions-ethik wahren	Der C. kennt und befolgt die ethischen Grundprinzipien und Professionsrichtlinien des Verbandes.	x	x		x ICF.1 a	x						x	x	x
		Der C. hält sich an Vertraulichkeitsvereinbarungen im Rahmen des Coaching-Vertrages und der gesetzlichen Bestimmungen.		x				x					x	x	x
		Der C. zeigt ein ethisches Geschäftsgebarren orientiert am „ehrbaren Kaufmann“.		x										x	x
		Der C. erkennt, wann das Coaching instrumentalisiert oder missbraucht wird („Instrumentalisierungsradar“)		x											x
		Der C. setzt sich konstruktiv mit Kritik auseinander, auch bei deutlicher Kritik an seiner Person oder Arbeit.	xx	x										x	x
		Der C. sorgt dafür, dass Beschwerden niedrigschwellig möglich sind und nutzt diese zu einer selbstkritischen Reflexion seines professionellen Handelns.		x				x						x	x
	Konzeptionelle Auskunftsfähigkeit	Der C. kann seinen Ansatz jederzeit mündlich erläutern: a) Coaching-Ansatz b) Coaching-Konzept c) Metatheorie seines Ansatzes		x									x	x	x
		Der C. erläutert dem Cee bei Bedarf sein Handlungskonzept.		x									x	x	x
	Realistische Selbsteinschätzung	Der C. kann sich realistisch einschätzen und lehnt Aufträge jenseits seiner Kompetenzen ab.	xx	x			x				x		x	x	x
		Der C. kann den Unterschied zwischen Coaching und anderen Disziplinen – insbesondere zur Psychotherapie – klar verständlich benennen und verweist ggf. an andere Fachexperten.				x ICF.1 c / d								x	x
		Der C. verfügt über eine reflektierte Selbsteinschätzung bzgl. seiner Kompetenzen, ist sich seiner Stärken und Entwicklungsfelder bewusst und kann diese jederzeit differen-													x

Kompetenzklasse: Feld- und Funktionskompetenz

„Tiefgehende und weitreichende Erfahrungswerte und Fähigkeiten, die aus der Begegnung und Auseinandersetzung mit spezifischen Arbeitsfeldern, deren Anforderungen und Tätigkeiten aus speziellen Kontexten stammen. Dies betrifft Rollen und Funktionen, (Sub-)Kulturen und soziale Milieus, Organisationen oder andere soziale Systeme und gesellschaftliche Aktionsfelder (wie z.B. Branchen) mit ihren speziellen Eigendynamiken in Bezug auf Psycho-, Gruppen-, Systemdynamiken.“ (Steinke, 2015)

Kompetenzanforderungen			Herkunft der Konstrukte										Level		
Kompetenz-cluster	Kompetenz	Verhaltensanker	Ku&Pe 2006 Me&Fr 2011	Steinke 2015	Blum- berg 2016	ICF 1995/ 2001	PAS 1029: 2008	EC- Visi- on 2015	MBTI	BIP	Komp. atlas	ISK	Ass. Coa.	Prof. Coa.	Sen Coa.
		ziert erläutern.													
	Rollenklarheit	Der C. pflegt ein professionelles Netzwerk mit Vertretern unterschiedlichen Professionen.	x					x						x	x
		Der C. ist sich bewusst, dass er in seiner Rolle nicht alles Wahre offenbaren kann, aber was er offenbart, ist wahr.	x	x										x	x
		Der C. vereinbart einvernehmlich mit dem Cee, was (nicht) in der Beziehung angemessen ist, sein konkretes Angebot und die jeweiligen Verantwortungsbereiche von C. und Cee.				x ICF.2b							x	x	x
		Der C. nimmt im Coaching bewusst verschiedene Rollen ein (z.B. Prozessbegleiter, Anleiter, Sparringspartner) und ist in der Lage, diese Rollen zum Nutzen des Cee zu gestalten..	x	x											x
	Vermarktungs-fähigkeit	Der C. hat einen professionellen Auftritt in der Selbstdarstellung und Vermarktung.	x	x									x	x	x
		Der C. zeigt Marktwissen für seine Dienstleistung, das er sich erarbeitet hat, und handelt danach.									x			x	x
		Der C. tritt bescheiden auf (anstatt z.B. prahlend oder marktschreierisch)		x										x	x
		Der C. handelt in seiner Vermarktung glaubwürdig, unterbreitet realistische Leistungsversprechen und kann seine Spezialisierungen klar und nachvollziehbar benennen.													x
Feld- und Funktionserfahrung	Inter-/ Kulturelle Kompetenz	Der C. spricht aufgrund seiner Erfahrung die Sprache der Branche und der Kultur des Cees und kann sich interkulturell verständigen.	x	x											x
		Der C. versteht Business-Konzepte und wendet diese bei jeder Coaching-Maßnahme entsprechend an.			x18									x	x
		Der C. versteht Verhaltensweisen in Organisationen und setzt dieses Wissen ein, um			x23								x	x	x

Kompetenzklasse: Feld- und Funktionskompetenz

„Tiefgehende und weitreichende Erfahrungswerte und Fähigkeiten, die aus der Begegnung und Auseinandersetzung mit spezifischen Arbeitsfeldern, deren Anforderungen und Tätigkeiten aus speziellen Kontexten stammen. Dies betrifft Rollen und Funktionen, (Sub-)Kulturen und soziale Milieus, Organisationen oder andere soziale Systeme und gesellschaftliche Aktionsfelder (wie z.B. Branchen) mit ihren speziellen Eigendynamiken in Bezug auf Psycho-, Gruppen-, Systemdynamiken.“ (Steinke, 2015)

Kompetenzanforderungen			Herkunft der Konstrukte										Level		
Kompetenz-cluster	Kompetenz	Verhaltensanker	Ku&Pe 2006 Me&Fr 2011	Steinke 2015	Blum- berg 2016	ICF 1995/ 2001	PAS 1029: 2008	EC- Visi- on 2015	MBTI	BIP	Komp. atlas	ISK	Ass. Coa.	Prof. Coa.	Sen Coa.
		mit dem Cee Maßnahmen und Verhaltensweisen zu entwerfen, die mit dem Arbeitsplatz des Cees im Einklang stehen.													
													x	x	x
	Persönliche Reife	Der C. zeigt eine seinem Alter angemessene persönliche Reife und hat persönliche Themen reflektiert verarbeitet.	x	x									x	x	x
		Der C. ist mindestens 28 Jahre alt.	x	x									28	30	35
	Berufserfahrung	Der C. verfügt über Berufserfahrung in Personalführung oder Personalentwicklung, als selbstständige/r Unternehmer/in, Berater/in oder Trainer/in.	xx	x									3	5	10
	Coach-Erfahrung	Der C. verfügt über Erfahrung als organisationsinterner Coach oder ist als externer Coach mit eigener Projektverantwortung tätig.		x									0	3	5
		Der C. nimmt Bezug auf Geschichten aus der eigenen Geschäfts- und Coaching-Erfahrung, um aktuelle Coaching-Klienten zu unterstützen.			x19								x	x	x
Berufliche Fortbildung und Entwicklung	Lernen	Der C. beteiligt sich aktiv an der Entwicklung des Berufsfelds.		x				x						x	x
		Der C. hält sich auf dem Laufenden hinsichtlich der Coaching-Forschung.		x	x56										x
		Der C. nimmt an Coaching-Kongressen, -Konferenzen, -Fachausschüssen o.Ä. teil.		x									2 Tg.	4 Tg.	6 Tg.
	Selbsterfahrung	Der C. hat im vergangenen Jahr an Selbsterfahrungs-, Coaching- bzw. Supervisionssitzungen teilgenommen.	x	x									10 Tg.	6 Tg.	4 Tg.
		Der C. nimmt regelmäßig an Peer-Supervision / Intervention in Anspruch.						x					x	x	x
	Psychohygiene	Der C. identifiziert eigene Bedürfnisse, persönliche Ressourcen und Grenzen und arbeitet daran, das eigene physische und psychische Wohlbefinden aufrecht zu halten.		x	x58			x						x	x

Kompetenzklasse: Feld- und Funktionskompetenz

„Tiefgehende und weitreichende Erfahrungswerte und Fähigkeiten, die aus der Begegnung und Auseinandersetzung mit spezifischen Arbeitsfeldern, deren Anforderungen und Tätigkeiten aus speziellen Kontexten stammen. Dies betrifft Rollen und Funktionen, (Sub-)Kulturen und soziale Milieus, Organisationen oder andere soziale Systeme und gesellschaftliche Aktionsfelder (wie z.B. Branchen) mit ihren speziellen Eigendynamiken in Bezug auf Psycho-, Gruppen-, Systemdynamiken.“ (Steinke, 2015)

Kompetenzanforderungen			Herkunft der Konstrukte										Level		
Kompetenz-cluster	Kompetenz	Verhaltensanker	Ku&Pe 2006 Me&Fr 2011	Steinke 2015	Blum- berg 2016	ICF 1995/ 2001	PAS 1029: 2008	EC- Visi- on 2015	MBTI	BIP	Komp. atlas	ISK	Ass. Coa.	Prof. Coa.	Sen Coa.
		Der C. bewältigt Stress so, dass er sich und anderen nicht schadet.						x					x	x	x
		Der C. berücksichtigt bereits in seiner Auftragsplanung und -abwicklung sein physisches und psychisches Wohlbefinden und ist in der Lage, auch in anspruchsvollen Situationen eigene und fremde Bedürfnisse in Einklang zu bringen.													x
Organisationale Kompetenz einbringen	Organisationsphänomene handhaben	Der C. nutzt seine Erfahrungen im Umgang mit unterschiedlichen Organisationsformen zielführend im Coaching.	x	x									x	x	x
	(z.B. Hierarchie, Organisationstypen, Kultur)	Der C. thematisiert Probleme und Möglichkeiten im Umgang mit klassischen und innovativen Organisationsformen und –phänomenen.		x										x	x
		Der C. bietet seinen Cees die Analyse ihrer Organisationskultur an, um ein vertieftes Verständnis von Organisationsphänomenen zu ermöglichen.													x
	Systemkomplexität handhaben	Der C. stellt adäquate Coaching-Techniken zur Exploration von Systemkomplexität und –dynamiken zur Verfügung und ermöglicht anliegenzentrierte Handlungsableitungen.		x											x
		Der C. hinterfragt stereotype Zuschreibungen in beruflichen und privaten Interaktionen.						x					x	x	x
		Der C. analysiert gemeinsam mit dem Cee dessen berufliches und privates Umfeld, um das Verständnis des Cee für sein Umfeld und dessen Rückkopplungen zu erhöhen.												x	x
	Gruppen-Prozesse gestalten	Der C. kennt Gruppenprozesse und massenpsychologische Effekte und berücksichtigt diese im Coaching.		x				x					x	x	x
		Der C. kennt die Aufgaben von Teams innerhalb von Organisationen und berücksichtigt diese im Coaching.						x						x	x
		Der C. ist erfahren im Umgang mit Teams													x

Kompetenzklasse: Feld- und Funktionskompetenz

„Tiefgehende und weitreichende Erfahrungswerte und Fähigkeiten, die aus der Begegnung und Auseinandersetzung mit spezifischen Arbeitsfeldern, deren Anforderungen und Tätigkeiten aus speziellen Kontexten stammen. Dies betrifft Rollen und Funktionen, (Sub-)Kulturen und soziale Milieus, Organisationen oder andere soziale Systeme und gesellschaftliche Aktionsfelder (wie z.B. Branchen) mit ihren speziellen Eigendynamiken in Bezug auf Psycho-, Gruppen-, Systemdynamiken.“ (Steinke, 2015)

Kompetenzanforderungen			Herkunft der Konstrukte										Level		
Kompetenz-cluster	Kompetenz	Verhaltensanker	Ku&Pe 2006 Me&Fr 2011	Steinke 2015	Blum- berg 2016	ICF 1995/ 2001	PAS 1029: 2008	EC- Visi- on 2015	MBTI	BIP	Komp. atlas	ISK	Ass. Coa.	Prof. Coa.	Sen Coa.
		und Gruppen und ist in der Lage, zielorientierte Teamentwicklungsprozesse durchzuführen.													
Rollenentwicklung	Rollenverhalten optimieren	Der C. thematisiert und reflektiert das Rollenverhalten des Cee so, dass dieser davon profitieren kann.		x				x					x	x	x
		Der C. analysiert gemeinsam mit dem Cee dessen Rollenverhalten und erarbeitet mit ihm alternative Verhaltensweisen, um die Rollenflexibilität zu erhöhen.												x	x
		Der C. analysiert das Rollenverhalten des Cee unter Berücksichtigung von Wechselwirkungen mit dem Umfeld und unterstützt eine bewusste Entwicklung zur Neugestaltung von Rollen.													x
	Führung fokussieren	Der C. thematisiert Probleme und Möglichkeiten der Gestaltung von Management- und Führungsaufgaben.		x									x	x	x
		Der C. erkennt Aspekte von Autorität, Unterordnung und Konkurrenz und berücksichtigt diese im Coaching.						x						x	x
		Der C. unterstützt den Klienten durch Analysen und die Entwicklung umsetzbarer Strategien zur Zielerreichung bei der bewussten Gestaltung seiner Management- und Führungsaufgaben.													x
	Karriere entwickeln	Der C. thematisiert Probleme bzw. Herausforderungen, Hemmnisse bzw. Möglichkeiten der Karriereentwicklung, des (Out)Placement oder der Bewerbung.		x										x	x
		Der C. berücksichtigt die aktuellen Fähigkeiten und Limitationen des Cees.						x					x	x	x
		Der C. regt den Cee an, über seine Fähigkeiten und Limitationen zu reflektieren.						x						x	x
		Der Coach unterstützt durch Analysen, Reflexionen und das Erarbeiten erreichbarer Ziel die systematische Entwicklung der Kar-													x

Kompetenzklasse: Feld- und Funktionskompetenz

„Tiefgehende und weitreichende Erfahrungswerte und Fähigkeiten, die aus der Begegnung und Auseinandersetzung mit spezifischen Arbeitsfeldern, deren Anforderungen und Tätigkeiten aus speziellen Kontexten stammen. Dies betrifft Rollen und Funktionen, (Sub-)Kulturen und soziale Milieus, Organisationen oder andere soziale Systeme und gesellschaftliche Aktionsfelder (wie z.B. Branchen) mit ihren speziellen Eigendynamiken in Bezug auf Psycho-, Gruppen-, Systemdynamiken.“ (Steinke, 2015)

Kompetenzanforderungen			Herkunft der Konstrukte										Level		
Kompetenz-cluster	Kompetenz	Verhaltensanker	Ku&Pe 2006 Me&Fr 2011	Steinke 2015	Blum- berg 2016	ICF 1995/ 2001	PAS 1029: 2008	EC- Visi- on 2015	MBTI	BIP	Komp. atlas	ISK	Ass. Coa.	Prof. Coa.	Sen Coa.
		riere des Cee.													
Mikropolitisch Geschick	Macht- gebrauch ent- wickeln	Der C. bringt seine reflektierten Erfahrungen im Umgang mit Hierarchie, Rollen, Macht bzw. Mikropolitik in das Coaching ein und ermöglicht es dem Cee, eigene Schlussfolgerungen daraus abzuleiten.		x											x
		Der C. thematisiert Machtphänomene so, dass der Cee neue Handlungsalternativen im Umgang mit ihnen entwickeln kann						x						x	x
		Der C. hilft dem Cee bei der Reflexion von Machtphänomenen und deren möglicher Konsequenzen.											x	x	x
	Institutionelle Interaktion gestalten	Der C. fokussiert in der Kommunikation die Interaktion von Person-Arbeit-Organisation (z.B. Analyse formeller und informeller Kommunikationsprozesse)						x						x	x
		Der C. unterstützt den Cee beim Erkennen seiner Kommunikationsmuster im organisationalen Kontext.						x					x	x	x
		Der C. analysiert und rekonstruiert die Kommunikationsstile und -muster des Cee im organisationalen Kontext und unterstützt diesen beim Aufbau neuer Interaktionsmuster.													x
	Krisen bewäl- tigen	Der C. thematisiert krisenhafte Entwicklungen frühzeitig und interveniert in Krisen unmittelbar auf hilfreiche und wirksame Weise.	x	x											x
		Der unterstützt den Cee im Umgang mit Krisen und hilft ihm, stabil zu bleiben.												x	x
		Der C. ist in der Lage, Krisen zu erkennen und dem Cee entsprechende Entwicklungen bewusst zu machen.											x	x	x

