

Alica Ryba
David Ginati | Daniel Pauw
Stephan Rietmann (Hrsg.)



Professionell coachen – konkret

Das Fall- und Reflexionsbuch:
Vom Erfahrungswissen
zur Handlungskompetenz

Coaching
im Dialog

Ryba | Ginati | Pauw | Rietmann
Professionell coachen – konkret

Alica Ryba | David Ginati |
Daniel Pauw | Stephan Rietmann

Professionell coachen – konkret

Das Fall- und Reflexionsbuch:
Vom Erfahrungswissen
zur Handlungskompetenz



BELTZ

Dieses Buch ist auch als Printausgabe erhältlich:
(ISBN 978-3-407-36560-6)

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.
Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen
bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.
Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen
ohne eine solche Einwilligung eingescannt und in ein Netzwerk
eingestellt werden. Dies gilt auch für Intranets von Schulen
und sonstigen Bildungseinrichtungen.

© 2014 Beltz Verlag • Weinheim und Basel
www.beltz.de

Lektorat: text plus form, Dresden
Herstellung: Sarah Veith
Satz: text plus form, Dresden
Illustrationen: Karen Zoller (S. 122–137)
Reihenkonzept: glas ag, Seeheim-Jugenheim
Umschlaggestaltung: Lelia Rehm
Umschlagabbildung: Getty Images © Robert Nicholas

EBook

ISBN 978-3-407-29369-5

Inhalt

.....		
Coaching zwischen Planung und Intuition	7	
.....		
Einleitung	10	
.....		
Professionalisierung von Coaching durch Experten-Novizen-Dialoge – Perspektiven aus der Expertiseforschung (<i>Bernadette Gold</i>)	12	
.....		
Was bedeutet »Dialog« im Coaching? (<i>Christoph Schmidt-Lellek</i>)	30	
.....		
Reflexion	47	01
.....		
Einleitung (<i>Alica Ryba</i>)	48	
.....		
Ergebnisorientiertes Reflektieren im Coaching (<i>Siegfried Greif und Hagen Schubert</i>)	54	
.....		
Methoden der Reflexion (<i>Andreas Bergknapp</i>)	81	
.....		
Reflexionsebenen für Beratung und Coaching (<i>Stephan Rietmann</i>)	106	
.....		
Von der Kunst, sich selbst zuzuhören: Das Innere Team als Instrument professioneller Selbstreflexion des Coaches (<i>Karen Zoller</i>)	121	
.....		
Coachingfälle im Dialog	143	02
.....		
Einleitung	144	
.....		
Fall 1: Eine Frage der Beziehung (<i>David Ginati im Dialog mit Stephan Rietmann</i>)	148	

	Fall 2: Grenzgänge <i>(Daniel Pauw im Dialog mit Jörg Fengler)</i>	227
	Fall 3: In kleinen Unternehmen groß werden <i>(Stephan Rietmann im Dialog mit David Ginati)</i>	281
	Fall 4: Bauer, Läufer oder Turm? Die Eröffnungsfalle <i>(Jörg Fengler im Dialog mit Alica Ryba)</i>	312
03	Interview	385
	Interview mit den Senior-Coaches Gunther Schmidt und Bernd Schmid <i>(Daniel Pauw und Alica Ryba)</i>	386
04	Anhang	411
	Herausgeber und Autoren	412
	Stichwortverzeichnis	419

Die Icons bedeuten:



Beispiel



Tipp



Info



Übung/Intervention



Literaturtipp

Coaching zwischen Planung und Intuition

»Ein frühes Ahnen geht dem späteren Wissen voraus.«

Alexander von Humboldt

Bei der Betrachtung der Coachingexpertise begegnen sich zwei unterschiedliche Perspektiven. Einerseits wird vom Beratungsformat Coaching erwartet, dass es wissenschaftlich gewonnene Erkenntnisse anwendet. Andererseits lässt sich die Coachingpraxis von erfahrenen Kollegen – gerade aus der Perspektive von beobachtenden Anfängern in diesem Metier – als eine »Kunst« betrachten. Das behauptete Spannungsverhältnis lässt sich genauer so formulieren: Auf der einen Seite ist die im Entstehen begriffene, junge Profession Coaching eine projektförmige Wissenschaft mit Wurzeln in den Disziplinen Psychologie, Betriebswirtschaftslehre, Lern- und Veränderungstheorie, Organisationswissenschaft, Kommunikationstheorie etc. und orientiert sich – je nach theoretischer Ausprägung der jeweiligen Coachingschule – strikt oder weniger strikt am natur- bzw. sozialwissenschaftlichen Theorie- und Methodenverständnis. Immer mehr sehen sich auch die Coachingpraktiker einer Effizienzkontrolle unterzogen und müssen für wissenschaftlich fundierte Qualitätssicherung sorgen.

Auf der anderen Seite geht es beim Coachinghandeln um ein im höchsten Maße subjektives Geschehen, das keinen im üblichen Sinne gesetzmäßigen Ablauf darstellt und sich nur begrenzt experimentell reproduzieren lässt. Man könnte sagen, dass das Coaching einer gewissermaßen novellistischen Kunst gleicht, denn es geht gerade um die individuelle Einzigartigkeit des Geschehens. Diese Einzigartigkeit ist jedoch keineswegs zufällig und beliebig, in ihr drückt sich vielmehr Allgemeines in einer eigentümlichen Weise aus. Professionelles Handeln im Coaching geht vermutlich über das bloße Befolgen eines wissenschaftlichen Regelwerks hinaus, gleicht einem heuristischen Suchprozess, der mithilfe der Erkenntnisse der Kreativitätsforschung besser zu verstehen ist.

Hubert Dreyfus, ein Kritiker der Künstliche-Intelligenz(KI)-Forschung, wählte einen Expertenforschungsansatz, da der Problemlöseansatz in der KI-Forschung schnell an seine Grenzen stieß. Die künstliche Intelligenz des Computers wurde der *leibhaftigen* Intelligenz des Menschen, seiner Fähigkeit zu leibhaftiger Situationserfahrung gegenübergestellt. In phänomenologischen Untersuchungen von Experten unterschiedlicher Professionen (Schachspieler, Autofahrer, Wirtschaftsmanager, Krankenpflegepersonal etc.) wurde deren Entwicklung vom Anfänger-

stadium bis zur Meisterschaft nachgezeichnet. Unabhängig vom Tätigkeitsbereich ließen sich fünf Stufen des Fertigkeitserwerbs finden.

Nur Anfänger handeln demnach nach dem Modell des Problemlösens. Sie gehen nach festen Regeln vor und unterscheiden rational nach den zur Verfügung stehenden Alternativen. Mit zunehmender Kompetenz orientieren sich Fachleute nicht mehr an Regelwissen, sondern gehen situationsgebunden, innovativ und ganzheitlich vor: »Wenn keine außergewöhnlichen Schwierigkeiten auftauchen, lösen Experten weder Probleme noch treffen sie Entscheidungen; sie machen einfach, was normalerweise funktioniert ...« (Dreyfus/Dreyfus, zitiert nach Legewie/Ehlers 1999, S. 318). Experten bringen ihr Erfahrungswissen mit einer hohen emotionalen Beteiligung in die Arbeit ein. Bei ihnen finden wir kaum routiniertes Arbeiten, sondern sie sind leidenschaftlich bei der Sache. Es stellt sich nun die Frage, wie bei Experten neben der Intuition auch Fachwissen und Reflexion zum Tragen kommen. Dreyfus und Dreyfus nennen dies »besonnene Rationalität«, es handelt sich nicht um Problemlösen, sondern um die kritische Betrachtung der eigenen Intuitionen. »Eine solche besonnene Rationalität versucht nicht, Situationen in kontextfreie Elemente zu zerlegen, sondern ganze Situationen zu erfassen« (Dreyfus/Dreyfus, zitiert nach Legewie/Ehlers 1999, S. 319).

Der Begriff der Intuition wird häufig als unspezifischer Sammelbegriff verwendet, wenn Verhalten von Menschen weder von außen – durch Beobachter – noch von innen – aus der Perspektive des Agenten – erklärbar erscheint. Routinisierte und habitualisierte Handlungsabläufe sind dies nicht. Ungewöhnliche und zugleich zielführende Ideen werden sichtbar. Ein Beobachter wird Intuition attribuieren, wenn beobachtetes Verhalten jenseits der eigenen üblichen emotionalen und kognitiven Bahnungen und Assoziationsketten verläuft. Staunen, Überraschung, Verblüffung mögen als typische Reaktionen gelten, wenn unerwartetes Verhalten erlebt wird.

Moderne Theorien zur Intuition beschreiben ein konstruktives Zusammenarbeiten von Emotion und Kognition (Chiompi 1997), das Abrufenkönnen von Informationen, die wir irgendwann über unsere Sinne aufgenommen haben, ein Bündel an kreativen und meist vorbewussten Kompetenzen und Wissensbeständen, kurz: Intuition ist unbewusste, zielgerichtete Informationsverarbeitung (Hänsel/Zeuch 2002). Intuition beruht also auf Erfahrung und Wissen. Der schöpferische Akt besteht jedoch aus neuen Verbindungen, die zwischen Bekanntem hergestellt werden und durch die etwas noch nie da Gewesenes entsteht. Im Moment höchster Kreativität verschmilzt schließlich die Intuition mit dem Verstand und gebiert – den Fortschritt. Intuition ist also keine schlagartige Erkenntnis, sondern das Resultat harter Arbeit (Traufetter 2009). So betrachtet ist Coaching Wissenschaft und Kunst zugleich. Wie anders kann die Beziehungsgestaltung, das Lösen komplexer beruflicher Fragestellungen, die Entwicklung neuer Ideen oder

das Gespür für das richtige Timing erklärt werden, als es auch als inkorporiertes, körperliches Wissen, als »embodied intelligence« zu begreifen.

Ziel dieses Buches ist es, das implizite Wissen erfahrener Coaches sichtbar zu machen, ihre Routinen und Denkgewohnheiten zu zeigen, indem ihre Interventionen von ihnen selbst und von anderen hinterfragt werden. Auf diese Weise soll das intuitive Vorgehen der Coachingexperten transparent gemacht, abgebildet und nachvollziehbar gemacht werden. Stimuliert werden so Lernprozesse, die den Leser auf dem Weg zur Expertenschaft begleiten.

»Nicht vieles zu wissen, sondern vieles miteinander in Berührung zu bringen ist die Quelle des Schöpferischen.« *Hugo von Hofmannsthal*

Kassel im Mai 2014

Heidi Möller

Literatur



Chiompi, L.: *Die emotionalen Grundlagen des Denkens: Entwurf einer fraktalen Affektlogik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1997

Dreyfus, H. L./Dreyfus, S. E.: *Künstliche Intelligenz – Von den Grenzen der Denkmachine und dem Wert der Intuition*. Reinbek: Rowohlt 1987

Hänsel, M./Zeuch, A./Schweitzer, J.: *Erfolgsfaktor Intuition. Geistesblitze in Organisationen*. Zeitschrift für Organisationsentwicklung, 1, 2002, 40–51

Legewie, H./Ehlers, W.: *Knaurs moderne Psychologie*. München: Droemer Knauer 1999

Trautetter, G.: *Intuition – Die Weisheit des Gefühls*. Reinbek: Rowohlt 2009

Einleitung

»Coaching im Dialog – Vom Erfahrungswissen zur Handlungskompetenz« – dieser wichtige Leitgedanke der beiden Bände »Professionell coachen« findet in diesem zweiten Band seine Fortführung und Konkretisierung. Professionelles Handeln von Coaches wurde im Dialog mit 50 Experten im ersten Band diskutiert und in seinen verschiedenen Facetten beleuchtet. Um in realen Coachingsituationen professionell handeln zu können, muss theoretisches Wissen auch mit praktischen Erfahrungen verknüpft sein. Daher steht in diesem Band der wechselseitige Austausch zwischen erfahrenen Senior Coaches und Coachingeinsteigern über praktische Fälle im Mittelpunkt. Die intensive Reflexion von Coachingprozessen ist nicht nur für die Entwicklung zum Coachingexperten maßgeblich, sondern darüber hinaus auch ein wichtiges Qualitätssicherungsinstrument. Coaching selbst wird von vielen Autoren nicht zuletzt auch als Maßnahme zur Förderung der Selbstreflexion des Klienten verstanden.

Michael Polanyi, der »Entdecker« des impliziten Wissens, fasst eine wichtige Erkenntnis in dem vielzitierten Satz »We know more than we can tell« zusammen. Implizites Wissen ist erfahrungsgebunden und wird meist durch learning by doing erworben. Deshalb ist dieses Wissen seinen Trägern häufig nicht bewusst und nur sehr schwer in Worte zu fassen. Insbesondere Coachingexperten verfügen über komplexes implizites Wissen, das ihnen in Fleisch und Blut übergegangen ist und ihnen eine fast mühelose, intuitive Prozesssteuerung ermöglicht. Coachingeinsteiger benötigen hingegen deutlich mehr mentale Ressourcen für die Gestaltung ihrer Coachingsitzungen und erarbeiten sich erst mit der Zeit durch reflektierte Praxis einen handlungsleitenden Erfahrungsschatz. Bei der Übernahme erster realer Fälle stellen sich viele Fragen zum praktischen Vorgehen und zur professionellen Steuerung eines Coachings. Dieses Buch soll ein Beitrag dazu sein, diese Lücke zu schließen, und den Weg zur Coachingexpertise erleichtern. Die Darstellung der praktischen Fälle ist so konzipiert, dass das implizite Erfahrungs- und Steuerungswissen der Coaches sichtbar wird und Sie als Leser dieses in Ihr praktisches Handlungswissen integrieren können. Sie können den Coaches direkt bei der Arbeit »zuschauen« und gewinnen sonst schwer zugängliche Einblicke in komplexe Coachingprozesse wie auch in den fachlichen Experten-Novizen-Austausch, der zwischen den Sitzungen stattfindet und als Reflexions- sowie Lernraum für den Coach dient.

Die regelmäßige Prozess- und Selbstreflexion ist nicht nur für angehende Coaches von besonderer Bedeutung. Auch für Experten ist die Auseinandersetzung

mit eigenen handlungsleitenden Konzepten, Beobachtungs-, Denk- und Handlungsmustern sowie persönlichen Konfliktthemen wichtig, damit blinde Flecken wirksame Coachingprozesse nicht verhindern. Deswegen gilt die kontinuierliche Reflexion im Rahmen von Supervision und Intervision als ein wichtiges Qualitätsmerkmal professioneller Coaches. Das vorliegende Buch zeigt daher auch auf, wie Coaches intra- und interpersonale Reflexionsprozesse professionell gestalten können, und bietet neben fundiertem Hintergrundwissen konkrete Tools und Übungen zur Anwendung in der Praxis. Des Weiteren wird auch die Förderung von ergebnisorientierten Reflexionen des Coachingklienten betrachtet, da diese nicht nur einen Kernprozess, sondern auch eine empirisch belegte Wirkung von Coaching darstellt. Somit besteht für angehende wie auch erfahrene Coaches die Herausforderung, sich zum »reflexiven Praktiker« (siehe dazu den Beitrag von Siegfried Greif und Hagen Schubert in diesem Buch, S. 54–80) zu entwickeln – dieses Buch soll dabei Unterstützung und Anregung bieten.

Einleitend wird zunächst ein Überblick über den wissenschaftlichen Erkenntnisstand zum Lerntransfer zwischen (Coaching-)Experten und Novizen sowie zur Entwicklung von Expertise gegeben. Da Coaching im Dialog stattfindet, werden anschließend Merkmale einer professionellen dialogischen Coachingpraxis vorgestellt. Im Teil 1 des Buches wird das Thema Reflexion umfassend betrachtet und es werden verschiedene Möglichkeiten aufgezeigt, wie Coaches Reflexionsprozesse gestalten können. Daran schließt sich im Teil 2 die Darstellung von Praxisfällen an, zu denen sich Tandems, bestehend aus einem Junior- und einem Senior-Coach, im reflexiven Dialog ausgetauscht haben. Das Buch schließt mit einem Interview, in dem zwei erfahrene und im deutschen Sprachraum renommierte Coaches ihr Erfahrungswissen teilen (Teil 3).

Dieses Buch ist eine Einladung dazu, mit einer dialogischen Grundhaltung das eigene Erfahrungs- und Handlungswissen abzugleichen und zu erweitern. So gelebte Reflexionspraxis ist ein wichtiger Schritt in der persönlichen und professionellen Weiterentwicklung für angehende und erfahrene Coaches. Wir wünschen Ihnen eine anregende Lektüre, die Ihre eigene Coachingpraxis bereichert, und freuen uns, wenn Sie mit uns in Dialog gehen: dialog@professionellcoachen.de.

Hamburg und Tel Aviv im März 2014

Alica Ryba, David Ginati, Daniel Pauw, Stephan Rietmann

Professionalisierung von Coaching durch Experten-Novizen-Dialoge – Perspektiven aus der Expertiseforschung

Bernadette Gold

Für die Zielsetzung dieses Buches ist von besonderem Interesse, wie Coachingexpertise entsteht und fortentwickelt werden kann. Die kognitionspsychologische Expertiseforschung bietet einen großen Fundus an theoretischen Konzepten und empirischen Erkenntnissen, die für die Professionalisierung und Expertiseentwicklung von Coaching von erstrangigem Interesse sind.

Im vorliegenden Kapitel wird zunächst dargestellt, was Experten gegenüber Novizen auszeichnet, inwiefern diese Merkmale von Experten auf Coaching übertragen werden können und welche Lehr-Lern-Modelle zur Entwicklung von Coachingexpertise existieren. Das Kapitel gibt abschließend Anregungen zur Gestaltung von reflektierenden Experten-Novizen-Dialogen, die auch das zentrale Konzept dieses Buches sind. Dazu werden anhand von zwei Fallbeispielen exemplarisch Aspekte von solchen Experten-Novizen-Dialogen illustriert.

Was zeichnet Experten aus?

In der kognitionswissenschaftlichen Expertiseforschung werden üblicherweise Experten eines Fachs mit Novizen oder anderen Gruppen in einem Zwischenstadium bei der Bearbeitung einer (mehr oder weniger komplexen) Aufgabe kontrastiert. Auf diese Weise wird auf Wissen und Können von Experten geschlossen. Die Reichhaltigkeit und Komplexität der Expertiseforschung kann im Folgenden lediglich ausschnitthaft dargestellt werden. Einen umfassenden Überblick geben das Handbuch von Ericsson, Charness, Feltovich und Hoffman (2006), das Buch von Chi, Glaser und Farr (1988) sowie das deutschsprachige Werk von Gruber und Ziegler (1996). Die ersten Studien mit Schachspielern stammen von de Groot (1965) sowie Chase und Simon (1973a, b), die mithilfe eines Recall-Experiments zeigen konnten, dass Expertenschachspieler signifikant mehr tatsächlich in Schachpartien vorkommende Figurenpositionen nach fünf Sekunden Darbietungszeit *erinnern* konnten als mittelmäßig geübte oder ungeübte Schachspieler. Bei rein zufälligen, sinnlosen Figurenkonstellationen zeigten sich keine Unterschiede

zwischen den drei Gruppen. Die Autoren folgerten daraus, dass Schachmeister ein großes Repertoire an sinnvollen Figurenkonstellationen gespeichert haben. Solche Bedeutungseinheiten werden *Chunks* genannt. In ihnen sind einzelne Elemente (zum Beispiel Schachfiguren) zu komplexeren Gedächtniseinheiten (zum Beispiel Figurenkonstellationen) zusammengefasst. Chunks ermöglichen über perzeptuelle Schlüsselreize einen schnelleren Zugang zu im Langzeitgedächtnis gespeicherten Schemata. Infolgedessen kann eine höhere Informationsmenge im Kurzzeitgedächtnis verarbeitet und gespeichert werden (Gobet/Charness 2006): Statt der einzelnen Spielfiguren können somit ganze Figureneinheiten behalten werden, während Novizen die Position jeder einzelnen Figur erinnern müssen. Experten speichern mehr und komplexere Informationseinheiten pro Chunk und encodieren diese schneller (Rothe/Schindler 1996). Eine Untersuchung zu einer komplexeren Domäne stammt zum Beispiel von Patel, Groen und Frederiksen (1986). Sie verglichen erfahrene Ärzte mit Medizinstudierenden hinsichtlich der Reproduktion von Fakten aus Fallberichten. Sie fanden im Gegensatz zu den Befunden von Chase und Simon (1973a, b) keine Unterschiede bei der Anzahl erinnerter Fakten. Es zeigte sich jedoch, dass Experten diagnostisch relevante und Novizen eher irrelevante Informationen erinnerten. Die Chunking-Theorie scheint also nicht ausreichend für die Erklärung von Wissensstrukturen von Experten zu sein.

Experten und Novizen unterscheiden sich nicht nur hinsichtlich ihrer Erinnerungsfähigkeiten, sondern ebenfalls bei der *Wissensorganisation*. Chi, Feltovich und Glaser (1981) ließen Experten und Novizen im Bereich der Physik Probleme aus der Mechanik nach Klassen sortieren. Während Novizen die Probleme nach Objekten klassifizierten, auf die sich die Probleme bezogen, ordneten Experten die Probleme nach physikalischen Gesetzmäßigkeiten, die relevant für die Problemlösung waren. Experten orientieren sich also an *Tiefenstrukturen* der Aufgabe, Novizen fokussieren eher auf die *Oberflächenmerkmale*.

Patel und Groen (1991) legten erfahrenen Internisten sowie Medizinstudierenden im ersten bis dritten Studienjahr Fallbeschreibungen von klinischen Patienten vor und gaben ihnen die Aufgabe, so viel wie möglich von diesen Fallbeschreibungen zu reproduzieren und auf dieser Basis eine begründete Diagnose zu stellen. Obwohl die Internisten weniger Propositionen erinnern konnten als die Studierenden im dritten Jahr, folgerten sie aus allen Beschreibungen die korrekte Diagnose. Die Studierenden diagnostizierten hingegen höchstens 70 Prozent der Fälle (im dritten Studienjahr, darunter weniger) korrekt. Dabei wenden Experten eher die *Vorwärtsstrategie* an, gehen also von den bekannten Fakten aus und generieren daraus Hypothesen, während Novizen die *Rückwärtsstrategie* heranziehen, was bedeutet, dass sie eine Hypothese generieren und auf dieser Basis nach verifizierenden Tatsachen suchen (Rothe/Schindler 1996).

Diese Befunde weisen darauf hin, dass der Unterschied zwischen Experten und Novizen nicht lediglich in der Anzahl kognitiver Schemata oder Chunks begründet sein kann. Das Wissen von Experten ist flexibel organisiert und kann aufgrund einer Prozeduralisierung deklarativen Wissens situations- und anforderungsspezifisch abgerufen und angewendet werden (Bromme 1992). Kognitionswissenschaftliche Erklärungen zur Wissensorganisation von Experten liefern die *Long-Term Working Memory Theory* von Ericsson und Kintsch (1995) sowie die *Template Theory* von Gobet und Simon (1996). Inzwischen gibt es auch erste neurowissenschaftliche Studien zu diesen Theorien, zum Beispiel von Guida, Gobet, Tardieu und Nicolas (2012).

Experten wissen also nicht nur mehr, sie können ihr Wissen auch flexibler anwenden. Ihr Wissen leitet einerseits die Wahrnehmung relevanter Muster (top-down), andererseits können neue Informationen schnell integriert werden und erkannte Muster erhalten einen schnelleren Zugang zum Langzeitgedächtnis (bottom-up, Gobet 1996). Somit sind Experten in der Lage, mühelos relevante Informationen zu erkennen und diese in abstraktere und relevante Konzepte einzuordnen, um daraufhin eine angemessene Entscheidung treffen und handeln zu können. Bromme (1992) bezeichnet die Wissensanwendung bei der Wahrnehmung von Situationen als *kategoriale Wahrnehmung*: »Damit sind die Schnitte gemeint, mit denen die gegebenen Sachverhalte oder ein Ereignisstrom kognitiv in Einheiten unterteilt werden« (S. 42; siehe auch das Konstrukt *Situation Awareness* von Endsley 1995, 2006). Auf diese Weise wird eine Situation strukturiert, wodurch das automatische und intuitive Handeln begünstigt wird. Novizen benötigen hingegen bereits bei der Strukturierung einer Situation kognitive Ressourcen (Endsley 2006).

Experten ...

- haben hohes *domänenspezifisches deklaratives* (»wissen, dass ...«) und *prozedurales Wissen* (»wissen, wie ...«) in hochvernetzten und integrierten kognitiven Schemata gespeichert
- fassen einzelne Elemente zu komplexeren Gedächtniseinheiten (vs. einzelne Informationen) zusammen und halten somit höhere Informationsmengen im Kurzzeitgedächtnis (*chunking*)
- konzentrieren sich auf *Tiefenstrukturen* einer Aufgabe/eines Problems
- gehen bei Aufgaben/Problemen eher von den bekannten Fakten aus und generieren daraus Hypothesen (*Vorwärtsstrategie*)
- erkennen automatisch *relevante* Informationen
- handeln mühelos und mit wenigen kognitiven Ressourcen

- treffen schnelle und meistens adäquate Handlungsentscheidungen
- haben stark ausgeprägte Selbstregulationsfähigkeiten
- reflektieren ihr Handeln und haben ein großes metakognitives Wissen

Merkmale von Expertise aus kognitionspsychologischer Sicht

Expertise in Coaching, Beratung und Therapie

Die dargestellten Befunde illustrieren evidenzbasierte Unterschiede zwischen Experten und Novizen, die auf alle Berufe angewendet werden können. Untersuchungen und Erkenntnisse zur Expertise im Coaching gibt es interessanterweise derzeit kaum. Studien aus ähnlich strukturierten Domänen wie beispielsweise der Psychotherapie oder der Beratung zeigen jedoch ebenfalls, dass Expertentherapeuten sich hinsichtlich der Repräsentation und Interpretation von Fallbeschreibungen von weniger erfahrenen Therapeuten und insbesondere von Novizen unterscheiden (Eells/Lombart/Kendjelic/Turner/Lucas 2005). Ihre Äußerungen sind im Vergleich zu den anderen beiden Gruppen elaborierter und systematischer, sie erkennen und benennen mehr relevante Fallaspekte (Tiefenstruktur), integrieren Informationen über den beschriebenen Patienten besser, schlussfolgern mögliche Diagnosen und psychologische Mechanismen elaborierter und schlagen therapeutische Maßnahmen vor, die konsistenter mit ihren vorherigen Interpretationen sind (ebd.). Eells, Lombart, Salsman, Kendjelic, Schneiderman und Lucas (2011) verglichen Experten, Erfahrene und Novizen für Psychotherapie hinsichtlich der Konzeptualisierung von sechs Fallbeschreibungen von klinischen Patienten. Sie fanden in ihrer Studie Belege dafür, dass Therapieexperten häufiger die *Vorwärtsstrategie* anwenden als Novizen oder Fortgeschrittene. Die Experten nutzten die gegebenen Informationen stärker für ihre Hypothesenbildung über die Diagnose und die adäquate Therapie, verlangten nach mehr Informationen für ihre Schlussfolgerungen und wiesen auch die höchste Anzahl an formulierten Diagnosen, Inferenzen und Therapieplänen auf. Mayfield, Kardash und Kivlighan (1999) verglichen Concept Maps über einen protokollierten Fall von Beratungsexperten und -novizen. Die Novizen konzentrierten sich auf jeweils unterschiedliche Details des beschriebenen Falls, während die Experten eine große Übereinstimmung hinsichtlich der aus dem Protokoll abstrahierten Informationen aufwiesen. Ihre Concept Maps waren komplexer und die einzelnen Aspekte waren deutlich stärker verbunden und aufeinander bezogen. Marsh und Ahn (2012) verglichen Experten (Sozialarbeiter, Psychiater und Psychotherapeuten mit mindestens zehn Jahren Berufserfahrung), Fortgeschrittene (Psychotherapieauszubildende) und Novizen

(Studierende bzw. Laien ohne jegliche Erfahrung) bei der Analyse von drei realistischen klinischen Fällen. Die Experten erinnerten zwar weniger spezifische (»Er trinkt jede Woche zweieinhalb Kästen Bier«) und auch unspezifische (»Er trinkt jede Woche einige Kästen Bier«) Details als die anderen Gruppen. Dafür machten sie jedoch deutlich mehr abstrahierte und schlussfolgernde Angaben über die Fälle (zwanghafter Trinker/Alkoholiker). Fortgeschrittene und Novizen tendieren also zu einer detaillierten *Beschreibung* der Fälle, während Experten durch den Rückgriff auf ihr domänenspezifisches Wissen eher eine *Interpretation* vornehmen. Diese Studien zeigen, dass auch Experten aus beratenden und therapeutischen Domänen eine *flexible Wissensorganisation* aufweisen und eher auf *Tiefenstrukturen* achten, wohingegen sich Novizen eher auf Oberflächenmerkmale konzentrieren (siehe auch die Studien von Cummings, Hallberg, Martin, Slemon und Hiebert [1990], Kivlighan und Quigley [1991] und Martin, Slemon, Hiebert, Hallberg und Cummings [1989]).

Diese Befunde legen außerdem nahe, dass die Wahrnehmung und Konzeptualisierung von Fällen eine bedeutsame Fähigkeit von Experten in der Psychotherapie und Beratung darstellt (Betan/Bindler 2010; Eells 1997). Dies kann auch auf Coaching übertragen werden. Angemessene und laborierte Hypothesen über (psychologische, interpersonale oder berufliche) Probleme des Klienten, Systemzusammenhänge und geeignete Interventionen sind auch hier ausschlaggebend für den Erfolg (Betan/Bindler 2010).

Zusammenfassend bleibt zu sagen, dass den Ergebnissen der Expertiseforschung zufolge Expertencoaches aufgrund ihres flexibel organisierten Wissens und ihrer Erfahrung adaptiv auf Situationsveränderungen und den Klienten (Coachee) reagieren und die richtige Entscheidung treffen können. Bedeutsam dabei ist die fortwährende Reflexion über ihre Entscheidungen und die entsprechenden Konsequenzen (Betan/Bindler 2010). Wertvolle Beiträge, die Erfahrungswissen von Coaches thematisieren, sind im ersten Band von »Professionell coachen« (Ryba/Pauw/Ginati/Rietmann 2014) zusammengetragen worden. Reflexion im Coaching ist ein zentrales Thema des hier vorliegenden zweiten Bandes und wird unter anderem in dem von Stephan Rietmann verfassten Kapitel in den Blick genommen. Für das Anliegen dieses Buches ist weiterhin von Interesse, wie die hier skizzierten Expertisefähigkeiten gezielt entwickelt werden können.

Wie entwickelt sich Expertise?

Ein viel zitierter und auch für das Coaching relevanter Vorschlag zum Entwicklungsverlauf vom Novizen zum Experten ist das Fünf-Stufen-Modell von Dreyfus und Dreyfus (1986). Eine solche Entwicklung vollzieht sich in fünf Stufen: (1) *Novi-*

zen erwerben zunächst deklaratives Wissen, meistens lediglich in Form von starren Regeln und Prinzipien, die dekontextualisiert sind und folglich noch keinen konkreten Situationsbezug aufweisen. Sie sind deswegen noch nicht in der Lage, flexibel auf konkrete Anwendungssituationen oder Probleme zu reagieren, und halten relativ starr an den ihnen bekannten Regeln fest. Der (2) *fortgeschrittene Anfänger* beginnt durch erste Praxiserfahrungen fallbasiertes Wissen aufzubauen, ein Verständnis dafür zu entwickeln, welche Aspekte in einer konkreten praktischen Situation relevant sind, und Wirkungszusammenhänge des spezifischen Kontextes zu erkennen. Diese Integration von Wissen und ersten Handlungen bleibt jedoch zunächst eher unreflektiert und implizit. Erst der (3) *kompetent Handelnde* wählt bewusst für den jeweiligen Kontext adäquate Handlungsalternativen aus und reflektiert sein Handeln. Er ist nun in der Lage, relevante und irrelevante Aspekte zu unterscheiden und sein Verhalten dem Kontext anzupassen. Der (4) *Erfahrene* zeichnet sich dadurch aus, dass er durch das Abrufen gespeicherter Fälle in der Lage ist, intuitiver und dadurch schneller Muster von Situationen zu erkennen. Die Entscheidung über das situationsangemessene Handeln ist in diesem Stadium noch analytisch und bewusst. (5) *Experten* erfassen relevante Situationselemente intuitiv und handeln – im Gegensatz zu den Erfahrenen – unbewusst und mühelos. Lediglich bei unvorhersehbaren Problemen stellen Experten rationale und bewusste Analysen an.

Der Verlauf dieser Entwicklung ist als idealtypisch zu verstehen (für eine detailliertere Beschreibung und kritische Auseinandersetzung mit dem Modell siehe auch Neuweg 2004). Die Stadien sind in der Realität sicherlich nicht trennscharf und ein »Ende« als angestrebter Zielzustand von Expertiseentwicklung bleibt fraglich. Sie verdeutlichen aber, dass Expertise von unterschiedlichen Faktoren abhängig ist: Durch praktische Erfahrungen wird fallbasiertes Wissen aufgebaut und deklaratives Wissen prozeduralisiert. Das bedeutet, dass gelernt wird, wie deklaratives Wissen in einem spezifischen Fall angewandt werden kann. Praktische Erfahrungen implizieren jedoch nicht nur die reine Arbeitszeit oder etwa die Anzahl der Berufsjahre, sondern viel Übung. Häufig findet man die Angabe von zehn Jahren Berufserfahrung oder über zehntausend Übungsstunden bis zur Expertise (Ericsson/Krampe/Tesch-Römer 1993). Der größte Lernzuwachs ist in den ersten Jahren nach Berufseinstieg zu verzeichnen, die Entwicklung verläuft folglich kurvilinear (Ericsson 1996, 2006). Gleichmaßen bedeutsam wie Erfahrung und Übung ist die aktive Reflexion des eigenen Wissens und Könnens, des eigenen Berufs sowie der eigenen Berufsidentität.

Die Bedeutsamkeit von Erfahrung, Übung, Wissensintegration und Reflexion kann bereits in der Ausbildung – die derzeit in den meisten akademischen Domänen strikt getrennt in Theorie- und Praxisphase verläuft – berücksichtigt werden. Im Folgenden werden Konzepte zur Unterstützung des Expertiseerwerbs vorge-

schlagen, die in der Ausbildung oder der Anfangsphase der Coachingtätigkeit herangezogen werden können.

Expertiseerwerb in der Ausbildung durch fallbasiertes Lernen

Wie im vorangegangenen Abschnitt beschrieben, ist ein Merkmal von Expertise die flexible und integrierte Organisation domänenspezifischen deklarativen (»wissen, dass ...«) und prozeduralen (»wissen, wie ...«) Wissens. Man kann annehmen, dass Novizen eher über *träges Wissen* (Renkl/Mandl/Gruber 1996) verfügen, das in konkreten Situationen nicht angewendet werden kann. Träges Wissen ist erlerntes theoretisches (deklaratives) Wissen, das jedoch nicht dazu befähigt, es auf eine bestimmte Aufgabe anzuwenden oder ein konkretes Problem zu lösen (analog zum Novizenstadium im Modell von Dreyfus und Dreyfus [1986]). Experten hingegen greifen auf kontextbezogene, erfahrungsbasierte und fallbasierte Wissensrepräsentationsformen zurück.

Durch praktische Erfahrungen oder Analysen und Reflexionen von Fällen kann theoretisches Wissen mit Anwendungssituationen verknüpft und die Flexibilität der Wissensstrukturen erhöht werden (Zumbach/Haider/Mandl 2008). Somit spielt zwar notwendigerweise die Erfahrung in der entsprechenden Domäne eine Rolle (Gruber/Mandl 1996a), *fallbasiertes Lernen* kann jedoch bereits in der Ausbildung eine Vermittlerfunktion zwischen Theorie und praktischer Anwendung einnehmen und den Aufbau prozeduralen Wissens unterstützen. So werden bei der Fallbearbeitung neue Fälle abgespeichert, neue Informationen in bestehendes Fallwissen integriert oder allgemeinere Schemata aus Gemeinsamkeiten einer Anzahl ähnlicher Fälle gebildet (ebd.; für eine Erklärung kognitionspsychologischer Prozesse beim fallbasierten Lernen siehe die *Theorie dynamischer Erinnerungen* von Schank [1982] und den Beitrag von Kolodner [1983]). Beispielsweise lernen Mediziner während ihrer praktischen Tätigkeit eine steigende Anzahl von konkreten Fällen einer Krankheit kennen. Diese Fälle werden in Skripts abstrahiert, die auch Krankheitsskripts (*illness scripts*) genannt werden (Norman/Eva/Brooks/Hamstra 2006). Sie verbinden die Rahmenbedingungen einer Krankheit, die mit ihr einhergehenden Funktionsstörungen sowie Symptome und Konsequenzen. Solche Schemata leiten die Wahrnehmung sowie Verarbeitung relevanter Informationen eines neuen Falls oder einer neuen Situation. Der Prozess der Abstraktion solcher Skripte wird in der medizinischen Expertiseforschung *knowledge encapsulation* genannt und konnte inzwischen auch für sozialpädagogische/therapeutische Domänen empirisch belegt werden (Marsh/Ahn 2012).

Anhand von Fällen können Anwendungssituationen und Probleme multiperspektivisch betrachtet werden und theoretisches Wissen kann mit Praxisbezügen

integriert und angereichert werden. Der Vorteil besteht darin, dass Lernende noch nicht unter dem Handlungsdruck der Praxis stehen, sondern ihre kognitiven Ressourcen zunächst auf die Betrachtung und Analyse des Falls richten können.

Die konkrete Umsetzung fallbasierten Lernens kann je nach Domäne und didaktischer Instruktionmethode sehr unterschiedlich sein (Zumbach/Haider/Mandl 2008). Mithilfe von Fällen können beispielsweise theoretische Prinzipien veranschaulicht werden und aus der Reflexion von Fällen lassen sich prototypische Strategien und Vorgehensweisen extrahieren. Letzteres kann mit fremden oder mit eigenen aufbereiteten Fällen (wie jene aus dem vorliegenden Buch) geschehen. Durch die Lösung von authentischen Fällen und die Reflexion darüber sollen zukünftige, ähnliche Situationen leichter bewältigt werden. Beim Auftreten einer neuen Situation wird zunächst in der »case library« (ebd., S. 4) nach abgespeicherten analogen Fällen gesucht, die dann im Detail an die neue Situation angepasst werden – so, wie zum Beispiel Ärzte bei ihren Diagnosen auf Krankheitskripts und somit vergangene Fälle zurückgreifen (Boshuizen/Schmidt 1992). Ist kein analoger Fall im Gedächtnis verfügbar, werden die Informationen neu interpretiert und in bestehende Wissensstrukturen integriert.

In fallbasierten Lernsettings sind nicht nur die Authentizität und Bearbeitung der Fälle entscheidend, sondern wichtig ist insbesondere, Feedback über eigenes Lernen und Lernfortschritte zu erhalten (Caspar/Berger/Hautle 2004) und eigenes Handeln durch metakognitive Steuerungsprozesse zu reflektieren und zu überwachen (Feltovich/Prietula/Ericsson 2006).

Eine entscheidende Komponente beim Erwerb von Expertise ist also vor allem die reflektierte Praxiserfahrung. Fallbasiertes Lernen kann den Aufbau flexibler Wissensstrukturen unterstützen, der für den Expertiseerwerb erforderliche Umfang von Übung und reflektierter Praxis kann jedoch erst in der Berufstätigkeit erlangt werden. Im Folgenden wird ein Lehr-Lern-Modell dargestellt, das insbesondere für den Expertiseerwerb (also eher Lernen im Erwachsenenalter) zu Beginn der Coachingtätigkeit geeignet ist.

Expertiseerwerb in der Berufseintrittsphase – Cognitive Apprenticeship

Das Cognitive-Apprenticeship-Modell ist ein konstruktivistisches Lehr-Lern-Konzept zum Aufbau von Expertise, das in der Praxis eingesetzt werden kann (Collins/Brown/Newman 1989). Dabei geht es um situierte Lernprozesse in einer *Community of Practice* (Lave/Wenger 1991; Wenger 1998), die durch die Begegnung von Novizen mit Experten und die gemeinsame Aufgabenbearbeitung und Problembewältigung angestoßen werden. Der traditionelle Apprenticeship-Ansatz (Ap-

prenticeship = Ausbildung) im Sinne des Meister-Lehrlings-Prinzips wurde vor allem in handwerklichen Berufsausbildungen praktiziert. Der Fähigkeitserwerb wird bei ihm – im Gegensatz zu schulischen Lehr-Lehr-Arrangements – direkt mit der Anwendungssituation verknüpft und durch Beobachtung, Unterstützung und Übung sukzessive ermöglicht. Der Cognitive-Apprenticeship-Ansatz hingegen zielt nicht auf physische Fähigkeiten, sondern auf den Erwerb von kognitiven Denk- und Problemlösefähigkeiten. Dabei werden Wissen und Fähigkeiten unmittelbar beim Problem- oder Aufgabenlöseprozess in dem entsprechenden (sozialen und funktionalen) Kontext nach dem Modell des Experten angewendet, indem der Lernende den Experten zunächst beobachtet, sich mit seinen Strategien auseinandersetzt und letztendlich lernt, diese selbst anzuwenden. Der Dialog zwischen Experten und Novizen ist dabei unabdingbar für das fortschreitende Verstehen, Reflektieren und Anwenden von Expertenstrategien.

Entscheidend ist, dass die erworbenen Fähigkeiten letztlich generalisierbar und flexibel in unterschiedlichen Situationen anwendbar sind (Collins 2004). Dafür sind deklaratives und prozedurales Fachwissen in der entsprechenden Domäne sowie metakognitives Wissen, Kontroll- und Lernstrategien notwendig (Collins 2006). Zu ihrem Erwerb existieren sechs Methoden, die in eine Lernumgebung integriert werden sollten: *Modeling*, *Coaching* und *Scaffolding* stellen typische Ausbildungselemente der Beobachtung und angeleiteten Übung dar, *Articulation* und *Reflection* helfen dem Novizen, einen bewussten Zugang zu seinen Problemlösestrategien zu erlangen und diese mit Expertenstrategien abzugleichen, und *Exploration* zielt letztendlich auf die Automatisierung des eigenen Problemlösens durch den Novizen ab. Diese Methoden sind nicht als aufeinander aufbauend oder klar voneinander abgrenzbar zu verstehen, sondern können auch simultan auftreten.

Modeling Beim Modeling demonstriert der Experte unter Beobachtung des Novizen die Lösung einer fachbezogenen Aufgabe oder eines domänenspezifischen Problems. Dies impliziert – im Unterschied zum traditionellen Apprenticeship-Ansatz – die Externalisierung von (Wissens- und Fähigkeits-)Prozessen, die üblicherweise intern ablaufen und die bei physischen Fertigkeiten direkt beobachtbar sind. Der Experte verbalisiert also seine Heuristiken und Strategien zur und während der Lösung einer Aufgabe und eröffnet dem Lernenden somit Einblicke in die Expertentätigkeit.

Coaching Im Rahmen des Coachings befasst sich der Novize selbst mit der Bearbeitung einer Aufgabe oder einer Problemstellung, wobei er von einem Experten beobachtet und betreut wird. Dieser unterstützt ihn durch Hinweise, Feedback, neue Aufgaben oder Herausforderungen. Damit gemeint sein kann beispielsweise,

die Aufmerksamkeit des Novizen auf bestimmte Aufgaben- oder Fallaspekte zu lenken, die ihm selbst nicht aufgefallen wären oder die ihm unwichtig erscheinen.

Scaffolding Beim Scaffolding werden dem Lernenden bei der Aufgabenbearbeitung nicht nur Hinweise und Rückmeldungen, sondern konkrete Hilfen, Hinweise und Ratschläge gegeben, ohne die er die Aufgabe nicht bewältigen könnte. Mit zunehmendem Fähigkeitserwerb werden die Hilfestellungen bis hin zur selbstständigen Aufgabenbewältigung sukzessive entfernt (*Fading*).

Articulation Während beim Modeling der Experte sein Wissen und seine Strategien verbalisiert, um dem Lernenden Einsicht in konzeptuelle Modelle zu geben, soll bei der Articulation nun der Novize selbst sein Wissen und seine Problemlösestrategien in Worte fassen. Er kann dabei vom Experten ermutigt oder durch bestimmte Fragetechniken angeregt werden.

Reflection Novizen sollen ihre kognitiven Strategien reflektieren und in Bezug zu den Expertenstrategien setzen. Reflection kann durch verschiedene Techniken der Wiederholung des Problemlöseprozesses und des Vergleichs mit den Konzepten des Experten angeregt werden.

Exploration Bei der Exploration schließlich führt der Novize Aufgaben und Problemlöseprozesse eigenständig durch. Es wird eine globale Aufgabe gestellt, bei der sich der Novize zunächst auf Unterziele fokussieren soll und diese bearbeitet, damit am Ende die komplette Aufgabe bewältigt werden kann.

Über die Lernmethoden hinaus ist bei der Gestaltung einer Lernumgebung im Sinne des Cognitive-Apprenticeship-Ansatzes die Sequenzierung der Lernaktivitäten bedeutsam: Der Novize wird zunächst vor allgemeine Probleme gestellt, um einen konzeptuellen Rahmen dafür aufzubauen, was in Zukunft zu lernen ist. Es werden Fälle und Probleme ausgewählt, deren Lösung bestimmte Methoden und Strategien voraussetzt, die unterschiedliche Anwendungskontexte aufzeigen und die zunehmend komplexer gestaltet sind. Sie erfordern dadurch ein immer breiteres Spektrum an Strategien, damit der Novize seine erworbenen Fähigkeiten in unterschiedlichen Situationen und Kontexten anzuwenden lernt und diese somit hinsichtlich unterschiedlicher Bedingungen generalisierbar sind. Solche situierten Lernumgebungen ermöglichen dem Novizen eine flexible Organisation seines erworbenen Wissens.

Cognitive Apprenticeship im Coaching

Bezieht man den Cognitive-Apprenticeship-Ansatz auf Coaching, muss berücksichtigt werden, dass es sich bei Coaching, Beratung oder Therapie um eine schlecht definierte Domäne handelt. Gut definierte Domänen zeichnen sich dadurch aus, dass Probleme eindeutig definiert sind und es eine eindeutig korrekte Lösung gibt, die aus allgemeinen Regeln abgeleitet werden kann. Im Gegensatz dazu zeichnen sich schlecht definierte Domänen durch eine hohe Komplexität aus (Gruber/Mandl 1996b). In ein Coachinggespräch bringen beispielsweise beide Akteure, der Coach und der Coachee, ihre eigene (kulturell geprägte) Biografie sowie die gemeinsame Interaktionsgeschichte ein. Der Verlauf sowie der Inhalt der Interaktion sind unvorhersehbar. Die Interpretationen des Coaches beruhen in einem gewissen Maß auf subjektiven (und damit unsicheren) Einschätzungen. Es gibt keine »Richtig-oder-falsch«-Lösung und der Coach muss adaptiv, flexibel und unmittelbar in der Situation reagieren können. Dementsprechend existieren bestimmte Anforderungen an die Gestaltung einer Lernumgebung zwischen Junior und Senior, die im Folgenden erläutert werden.

Beim *Modeling* ist es dem Senior oft nicht möglich, seine Gedanken, Hypothesen und Strategien im Beisein des Klienten zu verbalisieren. Die Deskription und Explikation seiner Expertenstrategien kann anhand von Videoaufzeichnungen oder schriftlich dokumentierten Fallprotokollen nachgeholt werden. Ein erster Schritt des Expertisetransfers könnte also in der Fallhospitation durch den Junior und im retrospektiven Erklären der Überlegungen und Begründungen für gewählte Strategien während der Sitzung durch den Senior bestehen.

Analog zum *Modeling* wäre eine Modifikation der Methoden *Coaching*, *Scaffolding* und *Articulation* erforderlich. Coacht etwa der Junior einen Klienten, kann der Senior zwar an den ersten Gesprächen des Juniors mit dem Klienten teilnehmen, es dürfte jedoch Schwierigkeiten bereiten, das Gespräch für Hinweise oder Hilfestellungen zu unterbrechen. Auch hier könnte es eine Alternative sein, dokumentierte Fälle zu nutzen, an denen der Junior sein Verhalten begründen und nachträglich vom Senior Hinweise und konkrete Ratschläge erhalten kann. Eine zweite mögliche Vorgehensweise könnte ein Rollenspiel darstellen, in dem der Fall inszeniert wird und in dem der Senior den Junior unterstützt. Bei beiden Vorgehensweisen kann wiederum der Junior Begründungen für seine Strategien und sein Verhalten artikulieren.

Hinsichtlich der *Reflexion* des Juniors bietet sich gerade das gemeinsame Reflektieren mit dem Senior an, um die jeweiligen Strategien zu vergleichen.

Im Folgenden werden Passagen aus den im vorliegenden Buch veröffentlichten Fallberichten als Beispiele für die Umsetzung der beschriebenen Methoden in einem Experten-Novizen-Austausch vorgestellt.

Beispiel für Modeling aus dem Fall »In kleinen Unternehmen groß werden«



Der Senior expliziert retrospektiv die Absichten, die seinen Entscheidungen und Handlungen zugrunde liegen.

Senior: Seiner positiven Rückmeldung begegne ich verhalten und skeptisch, nachdem er berichtet, dass das Coaching ein wiederholter Anlauf für psychologische Beratung sei. Als Idee kommt mir, mit ihm eine EOS-Diagnostik durchzuführen, um seine im Gespräch spürbare Tendenz zur Auf- und Abwertung besser zu verstehen (zum Beispiel narzisstische, selbstbestimmte und selbstkritische Anteile).

Beispiel für Coaching aus dem Fall »Eine Frage der Beziehung«



Der Senior gibt dem Junior einen Hinweis, auf welchen Aspekt er im Umgang mit der Klientin achten soll.

Senior: Was glaubst du denn, wie Frau M deine Ungeduld wahrnimmt?

Junior: Ich glaube nicht, dass ich meine Ungeduld aktiv durchscheinen lasse. Aber zumindest unbewusst merkt sie das bestimmt ... [...] Ich kann mir vorstellen, dass sie sich dann unter Druck fühlt, etwas »liefern« zu müssen. Dabei würde sie es ja sicher anders machen, wenn sie könnte.

Beispiel für Scaffolding aus dem Fall »Eine Frage der Beziehung«



Der Senior gibt einen konkreten Tipp, wie sich der Junior in einer ähnlichen Situation in Zukunft verhalten könnte.

Junior: Da mir der Prozess wichtig schien, habe ich die Zeit um ca. 20 Minuten überzogen. Wie gehst du mit Zeitüberschreitungen um?

Senior: Ich würde die Sitzung nach Ablauf der vereinbarten Zeit beenden bzw. entsprechend strukturieren – gerade, da Struktur Frau M ja schwerzufallen scheint.

Beispiel für Reflection aus dem Fall »Eine Frage der Beziehung«



Der Junior erhält in einem reflexiven Dialog mit dem Senior die Möglichkeit, sein Verhalten mit der Expertenstrategie zu vergleichen.

Senior: Genau, aber du bist bei deiner Antwort in der professionellen Haltung und einem guten Arbeitsabstand geblieben. Du sagst klar, dass du Vertrauen in ihre Selbstkompetenz hast, und es wird deutlich, dass sie dich nicht stärker einbinden kann. Nur der Kommentar am Ende: »Wie geht es dir mit meiner Antwort?« wirkt unsicher. Ein wenig wie »Angst vor der eigenen Courage«.

Junior: Da zeigt sich mein persönliches Muster, das Harmoniebedürfnis. Da »iere ich herum«! Das war mir gar nicht bewusst.

Reflexion als Bestandteil von Expertise – Der Reflective Practitioner

In Schöns (1983) Konzept des *Reflective Practitioner* gewinnt neben dem Wissen das Handeln für einen professionellen Praktiker an Bedeutsamkeit. Schön geht davon aus, dass Weiterentwicklung und Lernen aus der Reflexion über das eigene Handeln in konkreten, komplexen Situationen entstehen, und unterscheidet drei Modi reflektierter Praxis. Expertenhandeln vollzieht sich spontan, flexibel und mühelos. Wissen, Denken und Handeln sind in der konkreten Situation nicht mehr voneinander trennbar und können nicht verbalisiert werden. Dieser Handlungsmodus wird als *knowledge-in-action* bezeichnet und vollzieht sich so lange automatisch, bis unvorhersehbare Ereignisse auftreten, deren Folgen deutlich von den Erwartungen abweichen und auf die der Experte nicht routiniert mit den durch Wissen und Erfahrung aufgebauten Problemlösestrategien reagieren kann. In einer solchen Situation werden Reflexionsprozesse während des Handelns angestoßen (*reflection-in-action*), was zu einer neuen Situationsdefinition und -interpretation sowie zu neuen Handlungsintentionen und Problemlösestrategien führt. »Erst an diesem Widerstand kann sich das Wissen des Praktikers brechen, es wird im eigentlichen Sinne *reflektiert*; und nur diese Reflexion führt zum ›reframing‹, das dann seine – des Widerstands – Überwindung ermöglicht« (Rambow/Bromme 2000, S. 259). *Reflection-in-action* impliziert dabei auch, die neue Problemdefinition und die Reaktion darauf zu beobachten, ganzheitlich zu evaluieren und kritisch zu erforschen. Dieser Bewertungsprozess kann bei negativen Resultaten auch erneut *reflection-in-action* zur Folge haben. *Reflection-in-action* hebt des Weiteren die forschungähnliche Vorgehensweise von Experten in praktischen Situationen hervor (siehe auch das Konzept des *Scientist-Practitioners*, zum Beispiel Rupp/Beal 2007). *Reflection-in-action* geschieht also im Handlungsverlauf und wird folglich üblicherweise nicht verbalisiert. Das Handlungswissen zu explizieren, sich von der Handlung bewusst zu distanzieren und über sie zu reflektieren, drückt sich in Schöns drittem Modus des *reflection-on-action* aus. Dieser bezeichnet die Reflexion über die Situation, nachdem das Handeln bereits abgeschlossen ist. Infolgedessen wird Wissen analysierbar, reorganisierbar und vor allem vermittelbar (Altrichter 2000), was eine Voraussetzung für die Weiterentwicklung von Wissen und Expertise sowie für die Aus- und Weiterbildung von Novizen darstellt. Alle drei Handlungsmodi, *knowledge-in-action*, *reflection-in-action* sowie *reflection-on-action*, finden sich ebenfalls auf der fünften Stufe der Expertiseentwicklung nach Dreyfus und Dreyfus (1986) und stellen Merkmale von Expertise und professionellem Handeln dar. Eine kritische Würdigung von Schöns Konzept findet sich bei Eraut (1995).

Im Hinblick auf den Expertiserwerb schlägt Schön (1987) vor, Novizen in ihrem Lernprozess, der sich in einem konkreten Handlungskontext vollzieht, durch

einen *Dialog mit einem Experten* zu begleiten, in dem der Experte erklärt, zuhört und nachfragt sowie vorzeigt und dem Novizen Möglichkeiten zum Nachmachen eröffnet. Dieser Dialog muss wechselseitig reflektiert werden, damit mögliche Missverständnisse über Begriffe oder Handlungsstrategien zwischen Experten und Novizen aufgedeckt und überbrückt werden können. Das Ziel ist es, dass eine reflexions- und lernförderliche Beziehung zwischen Experten und Novizen entsteht. Der Reflexionsprozess geschieht in mehreren Stufen, die sich auf einem Kontinuum von der Nutzung von Kommentaren zur eigenen Handlung erstrecken:

Auf der ersten Stufe wird die Handlung im *reflection-in-action*-Modus in einem Experten-Novizen-Dialog beispielsweise durch die Laut-Denken-Methode verbalisiert (*designing*). Auf der nächsten Stufe findet *reflection-on-action* in Form von Anerkennung, Ratschlägen, Erklärungen sowie Kritik vonseiten des Experten und Begründungen vonseiten des Novizen im Rahmen eines Experten-Novizen-Dialogs statt (*description of designing*). Auf der folgenden Stufe wird reflektiert, welche Bedeutung die Äußerungen des jeweils anderen hatten und welche Erkenntnisse der Experten-Novizen-Dialog nun für die konkrete Handlung erbracht hat (*reflection on description of designing*). Gegebenenfalls ist auch eine Reflexion über den Dialog selbst sinnvoll (*reflection on reflection on description of designing*).

Die in dem vorliegenden Buch abgedruckten Fallbeispiele illustrieren *reflektiertes Lernen* sehr gut. Die Stufen des Experten-Novizen-Dialogs lassen sich außerdem sinnvoll in das *Cognitive-Apprenticeship*-Konzept integrieren. *Designing* wäre analog zu *Articulation* zu sehen, während die folgenden Reflexionsstufen einen Leitfaden zur *Reflection* darstellen können.

Insgesamt verdeutlichen die beiden hier vorgestellten Konzepte zum Expertenerwerb die Potenziale und die Bedeutsamkeit von gemeinsamen Reflexionsprozessen von Novizen mit Experten der jeweiligen Domäne. Dies kann im Rahmen von Fallbeispielen aus der Praxis und insbesondere von selbst aufbereiteten Fällen geschehen. Die in dem vorliegenden Buch abgedruckten Fälle können also als Lehrmaterial benutzt werden, an dem sich theoretische Konzepte veranschaulichen sowie die dargestellten Strategien und Handlungsstränge theoriegeleitet analysieren und reflektieren lassen. Außerdem können weitere Handlungsalternativen, die in der Praxis ebenfalls sinnvoll gewesen wären, erarbeitet werden. Darüber hinaus betonen sie insbesondere den Wert von Experten-Novizen-Dialogen: Die Reflexion der wissensbasierten Fallkonzeption, der Handlung und auch der Haltung zur eigenen Professionalität stellt ein bedeutsames Element auf dem Weg zum Expertencoach dar. Die hier dargestellten Experten-Novizen-Dialoge zeigen, wie Novizen in ihrer Ausbildung innerhalb der *Community of Practice* unterstützt und angeleitet werden können, und geben damit Anregungen für einen solchen Austausch.



Literatur

Altrichter, H.: *Handlung und Reflexion bei Donald Schön*. In: Neuweg, H. G. (Hrsg.): *Wissen – Können – Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen*. Innsbruck: Studienverlag 2000, S. 201–219

Betan, E. J./Bindler, J. L.: *Clinical Expertise in Psychotherapy: How Expert Therapists Use Theory in Generating Case Conceptualizations and Interventions*. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 40, 2010, S. 141–152

Boshuizen, H. P. A./Schmidt, H. G.: *On the Role of Biomedical Knowledge in Clinical Reasoning by Experts, Intermediates and Novices*. *Cognitive Science*, 16, 1992, S. 153–184

Bromme, R.: *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber 1992

Caspar, F./Berger, T./Hautle, I.: *The Right View of Your Patient: A Computer-Assisted, Individualized Module for Psychotherapy Training*. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 41, 2/2004, S. 125–135

Chase, W. G./Simon, H. A.: *Perception in Chess*. *Cognitive Psychology*, 4, 1/1973a, S. 55–81

Chase, W. G./Simon, H. A.: *The Mind's Eye in Chess*. In: Chase, W. G. (Hrsg.): *Visual Information Processing*. New York: Academic Press 1973b, S. 215–281

Chi, M. T. H./Feltovich, P. J./Glaser, R.: *Categorization and Representation of Physics Problems by Experts and Novices*. *Cognitive Science*, 5, 1981, S. 121–152

Chi, M. T./Glaser, R. E./Farr, M. J.: *The Nature of Expertise*. Hillsdale: Erlbaum 1988

Collins, A.: *Cognitive Apprenticeship und Veränderungen in der Arbeitswelt*. In: Gruber, H./Harteis, C./Heid, H./Meier, B. (Hrsg.): *Kapital und Kompetenz. Veränderungen der Arbeitswelt und ihre Auswirkungen aus erziehungswissenschaftlicher Sicht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2004, S. 111–128

Collins, A.: *Cognitive Apprenticeship*. In: Sawyer, R. K. (Hrsg.): *Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press 2006, S. 47–60

Collins, A./Brown, J. S./Newman, S. E.: *Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing and Mathematics*. In: Resnick, L. B. (Hrsg.): *Knowing, Learning and Instruction*. Hillsdale: Erlbaum 1989, S. 453–494

Cummings, A. L./Hallberg, E. T./Martin, J./Slemon, A./Hiebert, B.: *Implications of Counselor Conceptualizations for Counselor Education*. *Counselor Education and Supervision*, 30, 2/1990, S. 120–134

De Groot, A. D.: *Thought and Choice in Chess*. The Hague: Mouton 1965

Dreyfus, H. L./Dreyfus, S. E.: *Mind over Machine. The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. New York: Free Press 1986

Eells, T. D.: *Psychotherapy Case Formulation: History and Current Status*. In: Eells, T. D. (Hrsg.): *Handbook of Psychotherapy Case Formulation*. New York: Guilford Press 1997, S. 1–25

Eells, T. D./Lombart, K. G./Kendjelic, E. M./Turner, L. C./Lucas, C. P.: *The Quality of Psychotherapy Case Formulations: A Comparison of Expert, Experienced, and Novice Cognitive-Behavioral and Psychodynamic Therapists*. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73, 4/2005, S. 579

Eells, T. D./Lombart, K. G./Salsman, N./Kendjelic, E. M./Schneiderman, C. T./Lucas, C. P.: *Expert Reasoning in Psychotherapy Case Formulation*. *Psychotherapy Research*, 21, 4/2011, S. 385–399

Endsley, M. R.: *Toward a Theory of Situation Awareness in Dynamic Systems*. *Human Factors: The Journal of the Human Factors and Ergonomics Society*, 37, 1/1995, S. 32–64

Endsley, M. R.: *Expertise and Situation Awareness*. In: Ericsson, K. A./Charness, N./Feltovich, P. J./Hoffmann, R. R. (Hrsg.): *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. Cambridge: Cambridge University Press 2006, S. 633–651

Eraut, M.: *Schön Shock: A Case for Refraining Reflection in Action?* *Teachers and Teaching: theory and practice*, 1, 1/1995, S. 9–22

Ericsson, K. A.: *The Acquisition of Expert Performance*. In: Ericsson, K. A.: *The road to excellence*. Mahwah: Erlbaum 1996, S. 1–50

Ericsson, K. A.: *The Influence of Experience and Deliberate Practice on the Development of Superior Expert Performance*. In: Ericsson, K. A./Charness, N./Feltovich, P. J./Hoffmann, R. R. (Hrsg.): *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. Cambridge: Cambridge University Press 2006, S. 683–703

Ericsson, K. A./Charness, N./Feltovich, P. J./Hoffmann, R. R. (Hrsg.): *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. Cambridge: Cambridge University Press 2006

Ericsson, K. A./Kintsch, W.: *Long-Term Working Memory*. *Psychological Review*, 102, 2/1995, S. 211–245

Ericsson, K. A./Krampe, R. T./Tesch-Römer, C.: *The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance*. *Psychological Review*, 100, 3/1993, S. 363–406

Feltovich, P. J./Prietula, M. J./Ericsson, K. A.: *Studies of Expertise from Psychological Perspectives*. In: Ericsson, K. A./Charness, N./Feltovich, P. J./Hoffmann, R. R. (Hrsg.): *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. Cambridge: Cambridge University Press 2006, S. 41–67

- Gobet, F./Charness, N.: *Expertise in Chess*. In: Ericsson, K. A./Charness, N./Feltovich, P. J./Hoffmann, R. R. (Hrsg.): *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. Cambridge: Cambridge University Press 2006, S. 523–538
- Gobet, F./Simon, H. A.: *Templates in Chess Memory: A Mechanism for Recalling Several Boards*. *Cognitive Psychology*, 31, 1/1996, S. 1–40
- Gruber, H./Mandl, H.: *Das Entstehen von Expertise*. In: Hoffmann, J./Kintsch, W. (Hrsg.): *Enzyklopädie der Psychologie*, C/II/7. Göttingen: Hogrefe 1996a, S. 583–615
- Gruber, H./Mandl, H.: *Expertise und Erfahrung*. In: Gruber, H./Ziegler, A. (Hrsg.): *Expertiseforschung. Theoretische und methodische Grundlagen*. Opladen: Westdeutscher Verlag 1996b, S. 18–34
- Gruber, H./Ziegler, A. (Hrsg.): *Expertiseforschung. Theoretische und methodische Grundlagen*. Opladen: Westdeutscher Verlag 1996
- Guida, A./Gobet, F./Tardieu, H./Nicolas, S.: *How Chunks, Long-Term Working Memory and Templates Offer a Cognitive Explanation for Neuroimaging Data on Expertise Acquisition: A Two-Stage Framework*. *Brain and Cognition*, 79, 3/2012, S. 221–244
- Kivlighan, D. M., Jr./Quigley, S. T.: *Dimensions Used by Experienced and Novice Group Therapists to Conceptualize Group Process*. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 4/1991, S. 415
- Kolodner, J. L.: *Towards an Understanding of the Role of Experience in the Evolution from Novice to Expert*. *International Journal of Man-Machine Studies*, 19, 5/1983, S. 497–518
- Lave, J./Wenger, E.: *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press 1991
- Martin, J./Slemon, A. G./Hiebert, B./Hallberg, E. T./Cummings, A. L.: *Conceptualizations of Novice and Experienced Counselors*. *Journal of Counseling Psychology*, 36, 4/1989, S. 395–400
- Mayfield, W. A./Kardash, C. M./Kivlighan, D. M., Jr.: *Differences in Experienced and Novice Counselors' Knowledge Structures about Clients: Implications for Case Conceptualization*. *Journal of Counseling Psychology*, 46, 4/1999, S. 504
- Neuweg, G. H.: *Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis*. Münster u. a.: Waxmann 1999
- Norman, G./Eva, K./Brooks, L./Hamstra, S.: *Expertise in Medicine and Surgery*. In: Ericsson, K. A./Charness, N./Feltovich, P. J./Hoffmann, R. R. (Hrsg.): *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. Cambridge: Cambridge University Press 2006, S. 339–353
- Patel, V. L./Groen, G. J.: *The General and Specific Nature of Medical Expertise: A Critical Look*. In: Ericsson, K. A./Smith, J. (Hrsg.): *Toward a General Theory of Expertise: Prospects and Limits*. New York: Cambridge University Press 1991, S. 93–125

Patel, V. L./Groen, G. J./Frederiksen, C. H.: *Differences Between Medical Students and Doctors in Memory for Clinical Cases*. *Medical Education*, 20, 1/1986, S. 3–9

Renkl, A./Mandl, H./Gruber, H.: *Inert Knowledge: Analyses and Remedies*. *Educational Psychologist*, 31, 1996, S. 115–121

Rambow, R./Bromme, R.: *Was Schöns »reflective practitioner« durch die Kommunikation mit Laien lernen könnte*. In: Neuweg, H. G. (Hrsg.): *Wissen – Können – Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen*. Innsbruck: Studienverlag 2000, S. 245–263

Rothe, H.-J./Schindler, M.: *Expertise und Wissen*. In: Gruber, H./Ziegler, A. (Hrsg.): *Expertiseforschung. Theoretische und methodische Grundlagen*. Opladen: Westdeutscher Verlag 1996, S. 35–57

Rupp, D. E./Beal, D.: *Checking in with the Scientist-Practitioner Model: How are we Doing? The Industrial-Organizational Psychologist*, 45, 2007, S. 35–40

Schank, R. C.: *Dynamic Memory: A Theory of Reminding and Learning in People and Computers*. New York: Cambridge University Press 1982

Schön, D. A.: *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books 1983

Schön, D. A.: *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass 1987

Wenger, E.: *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press 1998

Zumbach, J./Haider, K./Mandl, H.: *Fallbasiertes Lernen: Theoretischer Hintergrund und praktische Anwendung*. In: Zumbach, J./Mandl, H. (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie in Theorie und Praxis: Ein fallbasiertes Lehrbuch*. Göttingen: Hogrefe 2008, S. 1–11
