



universität
wien

MASTER THESIS

Titel der Master Thesis / Title of the Master's Thesis

Ausbildungen in Supervision und Coaching im Kontext von Führung.

Eine qualitative Studie

verfasst von / submitted by

Mag. Alexander Loidl

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Science (Supervision und Coaching) (MSc)

Wien, Juni 2022 / Vienna Juni 2022

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
Postgraduate programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 992 820

Universitätslehrgang lt. Studienblatt /
Postgraduate programme as it appears on
the student record sheet:

Supervision und Coaching (MSc)

Betreut von / Supervisor:

Mag. Dr. Kornelia Steinhardt

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit an Eides Statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Wien, am 3. Juni 2022

Mag. Alexander Loidl

Zusammenfassung

Führungskräfte kommen ins Coaching, doch was passiert, wenn Führungskräfte eine Ausbildung zum/r Supervisor*in und Coach absolvieren? Die gegenständliche Arbeit beschäftigt sich mit der Frage, in welcher Art und Weise die Ausbildung zur Supervisorin bzw. zum Supervisor und Coach das Führungsverständnis der Person in ihrer Funktion als Führungskraft beeinflusst und woran sich diese Veränderung zeigt. Während die Kompetenzen für Supervisor*innen und Coaches nach dem europäischen Kompetenzprofil definiert sind, sind diese für Führungskräfte nicht mehr so klar. In der vorliegenden Forschungsarbeit liegt der Fokus auf dem Führungsstil der transformationalen Führung und dessen Schnittmenge zu Kompetenzen aus Supervision und Coaching. Anhand von Interviews mit Führungskräften, die vor bzw. während ihrer Tätigkeit als Führungskraft eine Supervisions- und Coachingausbildung absolviert haben, werden Veränderungen in ihrem Führungsverständnis und -verhalten untersucht. Schnell wird erkenntlich, dass die für die supervisorische Arbeit selbstverständliche Selbst-, Sozial- und Systemkompetenz sowie die Kompetenz, den Blick aus der Metaebene auf Themen zu richten Einzug in die Führungsarbeit finden. Wohlwollen, Wertschätzung und Achtsamkeit schaffen eine kooperative Zusammenarbeit, wobei die Führungskräfte trotz Oszillieren zwischen den Rollen Klarheit über ihre Rolle als Führungskraft und nicht als Coach bzw. Supervisor haben.

Schlüsselwörter: Führung, Coaching, Supervision, Kompetenzen

Abstract

Training in counselling and coaching in the context of leadership. A qualitative study.

Managers come to coaching, but what happens when managers complete training as counsellors and coaches? This paper deals with the question in which way the training to become a counsellor and coach influences the person's understanding of leadership in his or her function as a manager and how this change becomes apparent. While the competences for counsellors and coaches are defined according to the European competence profile, these are no longer so clear for managers. In the present research work the focus is on the leadership style of transformational leadership and its intersection with competencies from counselling and coaching. Through interviews with leaders who have completed counselling and coaching training before or during their leadership tenure, changes in their understanding and behaviour of leadership are examined. It quickly becomes apparent that the self, social and system competence that is

self-evident in counselling work, as well as the competence to look at issues from the meta-level, find their way into leadership work. Benevolence, appreciation, and mindfulness create a cooperative working relationship, whereby leaders have clarity about their role as leader rather than a coach or a counsellor, despite oscillating between roles.

Key words: leadership, coaching, counselling, competences

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	8
2	Einführung in die Thematik	13
2.1	Coaching und Supervision	15
2.1.1	Zum Begriff von Coaching und Supervision	16
2.1.2	Ausbildungsformate in Supervision und Coaching	18
2.2	Führung	24
2.2.1	Zum Begriff der Führung	24
2.2.2	Eigenschaftsorientierte Führungsansätze am Beispiel der transaktionalen und transformationalen Führung	27
2.2.3	Anforderungen an die Führungskraft	30
3	Kompetenzen für Coaching/Supervision sowie für Führung und deren Transfer von Supervision zu Führung	35
3.1	Forschungsstand zu supervisorische Kompetenzen als Führungsinstrument	36
3.2	Kompetenzbegriff	38
3.3	Coaching- und Supervisionskompetenzen	39
3.4	Fazit	45
3.5	Gegenüberstellung der Kompetenzen aus Supervision/Coaching und Führung anhand eines Modellvergleichs	46
3.5.1	Modellwahl über die Aufgaben der Führungskraft zum Kompetenzvergleich	46
3.5.2	Gegenüberstellung der Kompetenzen inklusive Transfer	48
3.5.2.1	Aufgabe 1: Für Ziele sorgen	49
3.5.2.2	Aufgabe 2: Organisieren	51
3.5.2.3	Aufgabe 3: Entscheiden	53
3.5.2.4	Aufgabe 4: Kontrollieren	54
3.5.2.5	Aufgabe 5: Menschen entwickeln und fördern	56
3.5.2.6	Fazit	58
3.6	Lerntransfer durch supervisorische Kompetenzen im Führungsverhalten	59
4	Empirische Untersuchung	63
4.1	Expert*innenbefragung	63
4.1.1	Begründung der Wahl der qualitativen Methodologie	63
4.1.2	Interviewpartner*innen und Ablauf der Erhebung	65
4.2	Ergebnisse der empirischen Untersuchung	73

4.2.1	Übergeordnete Erkenntnisse	73
4.2.1.1	Wie sich Supervision und Coaching im Alltag der interviewten Personen wiederfindet	77
4.2.1.2	Das Beste aus beiden Welten: Führungskraft und Berater*in – nur übersehen darf ich es nicht.....	79
4.2.1.3	Das Organisationale hat seine Wichtigkeit	81
4.2.1.4	Wie findet sich nur eine*n geeignete*n Berater*in?	82
4.2.1.5	Wobei die Supervisionsausbildung (beim Verstehen) geholfen hat	83
4.2.1.6	Das Leben nach der Supervisionsausbildung	86
4.2.1.7	Weitere Erkenntnisse und Ausblick.....	87
4.2.2	Warum Konflikte so gut wie kein Thema (mehr) sind	89
5	Resümee und Ausblick.....	90
6	Literaturverzeichnis.....	94
7	Abkürzungsverzeichnis	99
8	Abbildungsverzeichnis	99
9	Anhang	100
9.1	Anhang 1 – Gegenüberstellung Kompetenzprofil nach ECVision und Steinke & Rau.....	100
9.2	Anhang 2 – Interviewleitfaden.....	104

Man kann einen Menschen nichts lehren, man kann ihm nur helfen, es in sich selbst zu entdecken.

(Galileo Galilei)

1 Einleitung

Über die letzten Jahre konnte ich umfangreiche Erfahrungen als Führungskraft sammeln. Die ersten intensiven Berührungspunkte mit Coaching ergaben sich im Zuge der Inanspruchnahme von Coachingstunden in meiner Rolle als Führungskraft. Durch die später folgende Ausbildung zum Supervisor und Coach am Postgraduate Center der Universität Wien, die ich mit der vorliegenden Arbeit abschließen werde, erkenne ich durch die gewonnenen Kompetenzen Veränderungen u.a. in meinem Führungsverständnis und somit auch in der Ausgestaltung meiner Rolle als Führungskraft. Überlegungen über den möglichen Einfluss durch eine Supervisions- und Coachinausbildung auf Führungskräfte, ihre Kompetenzen und folglich auf ihr Führungsverständnis erweckten in mir das Interesse, dieser Frage näher nachzugehen.

Erste Veränderungen konnte ich bereits vor einigen Jahren feststellen, nachdem ich mich entschlossen hatte, Coachingstunden zu nehmen, um einen aus meiner Perspektive „gesünderen“ Zugang zu meiner Funktion zu finden. Themen zur Bearbeitung gab es damals auf zwei Ebenen, einmal aus meiner Perspektive als Mitarbeiter und einmal aus meiner Perspektive als Führungskraft. Rückblickend war der Beginn des Coachings intensiv mit den Themen Kommunikation und Rolle verhaftet. Die Bearbeitung meiner belastenden Arbeitssituationen half mir in der Folge, aus einem Strudel unterschiedlichster Themenstellungen herauszufinden. Fragen wie: Welcher Hut gehört mir (als Führungskraft bzw. als Mitarbeiter), welcher Hut gehört meiner Führungskraft und welcher meinem Mitarbeiter, habe ich mir davor wohl nie in jener Intensität gestellt, die notwendig gewesen wäre, um klarer zu kommunizieren, um mir meiner Rolle bewusster zu sein und sowohl für mich als auch für mein Umfeld den Rahmen und die Verantwortlichkeiten zu kennen. War es aus damaliger Sicht betrachtet das Thema Rolle, so meine ich mit dem heutigen Wissen zu erkennen, dass sich rund um mein „Problem“ ein mir völlig neuer und beinahe unerschöpflicher Reflexionsraum eröffnet hat. Bereits damals konnte ich feststellen, wie ich durch Coachingstunden mit weniger emotionalem und zeitintensivem Einsatz die Ziele leichter erreichen konnte als vorher. Mit dieser Erfahrung im Gepäck und der

Ausbildung soll diese Arbeit den Blick darauf richten, ob und, wenn ja, welche „nutzbaren“ Kompetenzen durch eine Coaching- und Supervisionsausbildung wie Reflexionsvermögen oder Ambiguitätstoleranz in der Führungsarbeit bei Führungskräften erkennbar sind.

Bei Supervision bzw. Coaching handelt es sich um Beratungsformate, die mit der Aneignung bestimmter Kompetenzen verbunden sind. Führung ist als Teil des Managements ebenfalls mit bestimmten Kompetenzen verbunden. Hierbei stellt sich die Frage, inwieweit die Aneignung von Kompetenzen, die dem Bereich der Supervision und des Coachings zugeschrieben werden, einen anderen Blick auf Führung ermöglichen und wie diese auf das Führungsverständnis wirken.

In der Supervision (die in der Folge auch den hier verwendeten Begriff des Coachings einschließt) wird der Fokus auf die Verbesserung der Interaktion von Person, Berufsrolle und Organisation gelegt (Ajdukovic et al., 2015, S. 34). Diese Alltagssituationen sind in Supervisionsprozessen häufig geprägt von Fragestellungen rund um die berufliche Rolle, Identität, Person oder Führung. Im professionellen Setting der Supervision wird das zu bearbeitende Thema nicht (mehr) in der Dyade, wie beispielsweise Führungskraft – Mitarbeiter*in, sondern in Triaden, wie beispielsweise Führungskraft – Organisation – Mitarbeiter*in, bearbeitet. Erst durch das Auflösen der Komplexität eines sozialen Systems in seine Dreiecksbeziehung (z.B. Mitarbeiter*in – Institution – Rolle, Institution – Mitarbeiter*in – Führungskraft, Kund*innen – Führungskraft – Organisation) und das Herausfinden, welches Dreieck für das Problem bzw. den Konflikt relevant ist, lässt sich durch die Beratung die emotionale und soziale Dynamik in dem betreffenden Dreieck untersuchen und einer Klärung oder Lösung näherbringen (Trost und Tietel, 2018, S. 15 f). So scheint es nur allzu verständlich, dass für das Finden jenes Dreiecks, das für den Konflikt bzw. das Problem von Relevanz ist, entsprechende Kompetenzen benötigt werden. Genau diese Kompetenz, nämlich das Finden und ganzheitliche Erkennen des „Problemgelages“, helfen der Führungskraft in ihrer Führungsarbeit, wobei nun bereits auf die Seite der Führung geblickt werden kann.

Um die Brücke zwischen Führung und Supervision zu schlagen, eignet sich hierzu der Ansatz zur transformationalen Führung. Die Ursprünge der transformationalen Führung stammen aus der Forschung zu visionären und charismatischen Führungsmethoden, wie dies Waldemar Pelz (2016, S. 95) als Einleitung zum Forschungsstand beschreibt. So verweist Pelz hier auf Beiträge

von Max Weber, James Victor Downtown und James McGregor Burns im Bereich der politischen und gesellschaftlichen Führung, die wichtige Impulse zur transformationalen Führung lieferten. Empirisch getestet wurde die Praxistauglichkeit des Konzepts der transformationalen Führung durch Bernard Bass und Bruce Avolio (1994, zit. nach Pelz 2016, S. 96). Im Fokus stehen bei diesem Führungsstil nicht mehr klassische Ziele, die auf einen Austausch von Leistung und Gegenleistung beruhen, wie die Arbeitsleistung der Mitarbeiter*innen und die dafür erhaltene Belohnung (materiell bzw. immateriell), sondern der/die Mitarbeiter*in selbst. Der/die Mitarbeiter*in entfaltet seine/ihre Motivation etwa nicht rein durch die Gegenleistung für seine/ihre Leistung, sondern durch die Verbindung auf emotionaler Ebene zur Führungskraft und die Begeisterung zur Erreichung eines gemeinsamen Ziels (Pundt, Nerding 2012, S. 28). Diese Prinzipien wurden im Zuge des Forschungsprojektes von Bernard Bass und Bruce Avolio (1994) durch die vier Ansatzpunkte „inspirierende Motivation“, „idealisierte Einfluss“, „intellektuelle Anregung“ und „individuelle Berücksichtigung“ näher definiert. Das transformationale Führungsverständnis verlangt von der Führungskraft somit Kompetenzen wie Vorbildfunktion, Ziele und Perspektiven, Lernfähigkeit und Unterstützung, Kommunikation und Fairness, Ergebnisorientierung und unternehmerische Haltung von Führungskräften (Bass, 1985). Waldemar Pelz (2016, S. 93 ff) hat auf Basis der Arbeiten von Bernard Bass und Bruce Avolio mittels Interviews und einer Befragung das Konzept der transformationalen Führung weiterentwickelt. Es entsteht der Eindruck, dass sich die benötigten Kompetenzen für eine Führungskraft, die sich der transformationalen Führung verschrieben hat, überwiegend auch im „Anforderungsprofil“ an eine/n Supervisor*in wiederfinden, wie z.B. Kommunikationsfähigkeit und Lern- und Entwicklungsfähigkeit oder Professionalität mit all den Aspekten der Haltung als Supervisor*in bzw. Coach (Deutscher Bundesverband Coaching e.V. [DBVC], 2019, S. 44 f). Wenngleich die Führungskraft in ihrer Rolle kein Coach im oben beschriebenen Verständnis ist, scheinen sich manche Kompetenzen aus beiden „Welten“ zu decken.

Je nach Führungsverständnis innerhalb einer (Teil-)Organisation wird die zusätzliche Qualifikation der Führungskraft als Supervisor*in und Coach dazu führen, dass sie für ihre Tätigkeit als Führungskraft entweder (noch) besser geeignet ist oder dass dadurch die Führungstätigkeit behindert wird, zumal einmal erworbene Kompetenzen wie die Betrachtung eines Themas auf der Metaebene, Reflexionsvermögen oder das Wissen um die Triade bei der Bearbeitung von Konflikten bzw. Problemen oder bei Entscheidungen störend bzw. nicht passend sein können.

Es soll in dieser Arbeit anhand der bestehenden Theorie zu Kompetenzen aus Supervision und Führung, der komparativen Gegenüberstellung dieser und im empirischen Teil durch die Auswertung qualitativer Interviews untersucht werden, inwieweit sich Elemente der Supervisionsausbildung im Führungsverständnis und -verhalten wiederfinden und welche Kompetenzen sich in der Führungsarbeit manifestieren. Eine Untersuchung der Auswirkungen einer entsprechenden Supervisions- und Coachingausbildung auf das Führungsverständnis findet sich in der Literatur nach bisherigen Recherchen zu dieser Fragestellung noch nicht. Viel findet sich hingegen zum Thema „Die Führungskraft als Coach“. Hiervon unterscheidet sich diese Arbeit klar, denn nicht die Einnahme einer weiteren Funktion der Führungskraft nach Absolvierung einer entsprechenden Ausbildung soll Inhalt dieser Arbeit sein, sondern die Veränderungen durch die Ausbildung u.a. auf die Haltung und das Führungsverständnis.

Aus meinen bisherigen Überlegungen ergibt sich folgende Forschungsfrage, die in der vorliegenden Arbeit untersucht werden soll:

In welcher Art und Weise hat die Ausbildung zur Supervisorin bzw. zum Supervisor und Coach das Führungsverständnis der Person in ihrer Funktion als Führungskraft beeinflusst und woran zeigt sich diese Veränderung?

In meiner Ausbildung am Postgraduate Center der Universität Wien zum Supervisor und Coach, die ich mit dieser Arbeit abschließe, waren bzw. sind sieben von 17 Personen in ihrer beruflichen Herkunft in einer Führungsposition, somit über 40 %. Auch wenn dieser Lehrgang nicht repräsentativ für die von der Österreichischen Vereinigung für Supervision und Coaching (ÖVS) anerkannte Ausbildung sein muss, liegt die Vermutung nahe, dass die Ausbildung in irgendeiner Verbindung zur Funktion als Führungskraft steht und das Führungsverständnis beeinflusst oder gar verändert. Genau diese Frage der Veränderung soll durch Literaturarbeit und durch qualitative Interviews mit fünf Führungskräften, die vor bzw. während ihrer Rolle als Führungskraft eine Supervisions- und Coachingausbildung absolviert haben, untersucht werden. Themenschwerpunkte der Interviews sind u.a. Kompetenzen als Supervisor*in bzw. Coach als Ergänzung der Kompetenzen als Führungskraft, Wirkung der (neu entwickelten) Kompetenzen und Rolle als Führungskraft und Coach bzw. Supervisor*in inkl. Rollenkonflikte.

Da das Feld an Ausbildungen zum/r Coach jedenfalls im deutschsprachigen Raum sehr breit ist, wurden im Zuge der geführten Expert*inneninterviews ausschließlich Führungskräfte

ausgewählt, deren Ausbildung zum/r Supervisor*in und Coach den ÖVS-Kriterien zur Zulassung für eine Supervisionsausbildung entspricht.¹ Dieses Qualitätsmerkmal bezieht sich indirekt auch auf die verwendete Supervisions- und Coachingliteratur in der gegenständlichen Arbeit.

Die Masterarbeit unterteilt sich in fünf Kapitel, die Einleitung – das **erste Kapitel** – miteingeschlossen. Das **zweite Kapitel** gibt einen Überblick über das Thema und die Fragestellung und steckt so den Rahmen der Arbeit ab. Es werden die für die vorliegende Arbeit relevanten Begrifflichkeiten aus Coaching und Supervision mit einer Beschreibung der Ausbildungsformate behandelt und das breite Feld des Themas Führung auf die für die gegenständliche Arbeit relevanten Teile heruntergebrochen. Ein Teil hiervon ist die Beschreibung der beiden Führungsansätze zur transformationalen und transaktionalen Führung. Im Anschluss folgen die sich aus der Literatur ergebenden Anforderungen bzw. Kompetenzen an Führungskräfte.

Im **dritten Kapitel** wird nach einem kurzen Abriss über den Forschungsstand zum Thema supervisorische Kompetenzen als Führungsinstrument der Kompetenzbegriff definiert. Es folgt eine umfangreiche Bestandsaufnahme über die benötigten Kompetenzen von Coaches und teilweise Supervisor*innen (zumal nicht alle Kompetenzprofile auch Supervision abdecken) anhand unterschiedlicher Anforderungsprofile, wie jenes des ECVision von Ajdukovic et al. (2015), jenes von Steinke und Raunen (2018) sowie jenes von Hasenbein und Riess-Berger (2014). Der erste Teil dieses Kapitels schließt mit einem Resümee. Es folgt eine kurze Auseinandersetzung über die (benötigten) Kompetenzen aus der Perspektive der Führungskraft, wobei diese anhand des Modells der wirksamen Führungskraft nach Fredmund Malik (2019) geführt wird. In Form einer Gegenüberstellung der durch Malik definierten Kompetenzen einer wirksamen Führungskraft mit den sich ergebenden Kompetenzen als Supervisor*in und Coach, wird ein Transfer aus der supervisorischen Kompetenz in die Führungskompetenz hergestellt. Den Abschluss dieses Kapitels bildet die Auseinandersetzung mit Lerntransfers durch supervisorische Kompetenzen im Führungsverhalten.

Das **vierte Kapitel** ist der empirischen Untersuchung gewidmet. Nach der Darstellung der Forschungsmethode und des Forschungsdesigns werden die Daten aus den fünf leitfadengestützten

¹ Details siehe unter https://www.oevs.or.at/fileadmin/oevs_website/user_upload/OeVS-Zulassung_Stand-Oktober2014.pdf

Interviews von Führungskräften mit Supervisions- und Coachinausbildung hinsichtlich der Fragestellungen dieser Masterarbeit ausgewertet und die Hinweise auf supervisionsorientiertes Verhalten von Personen mit entsprechender Ausbildung herausgearbeitet. Als Auswertungsverfahren wird die dokumentarische Methode gewählt. So werden die qualitativ geführten Interviews interpretiert, ohne jedoch auf ihren Wahrheits- oder Realitätsgehalt überprüft zu werden. Ein Abgleich mit der im dritten Kapitel beschriebenen Literatur soll eine erweiterte Perspektive zu diesem Untersuchungsgegenstand bringen. Es soll untersucht werden, in welcher Art und Weise die Ausbildung zur Supervisorin bzw. zum Supervisor und Coach das Führungsverständnis der Person in ihrer Funktion als Führungskraft beeinflusst und ob sich die von Malik postulierten Aufgaben einer wirksamen Führungskraft in den Kompetenzen von Supervisor*innen erkennen lassen.

Das **fünfte Kapitel** widmet sich dem Resümee und dem Ausblick.

2 Einführung in die Thematik

Wie in der Einleitung dargestellt, habe ich in der Selbstwahrnehmung, aber auch in der Wahrnehmung meines Umfelds über die Jahre der Berufstätigkeit Veränderungen in meinem Führungsverhalten entdeckt, die für mich erst langsam greifbar und beschreibbar wurden. Nicht alle Aspekte der Führungsarbeit lassen sich theoretisch lernen; sie entwickeln sich, vor allem in einem selbst. Zahlen interpretieren zu lernen oder Sitzungen effizient zu gestalten, Ziele zu vereinbaren und Termine zu strukturieren, lassen sich durch Erfahrung oder theoretischen Input lernen. Nun wäre es ein Leichtes, zum Ergebnis zu kommen, dass über die Jahre der Berufserfahrung das Führungsverhalten, das gespeist wird vom Führungsverständnis und auch von den organisationalen Rahmenbedingungen, natürlich einer Veränderung unterliegt. Das soll hier nicht gemeint sein. Es ist vielmehr die Veränderung, die neben der gewonnenen praktischen Erfahrung als Führungskraft mit der eigenen, sehr persönlichen Erfahrung als eine Art Reise ins Innere des Ich einhergeht. Weniger pathetisch ausgedrückt sei hier gemeint: die Auseinandersetzung mit dem Reflexionsvermögen, also sich selbst kritische Fragen zu stellen und solche gestellt zu bekommen; das Zulassen, sich selbst, aber auch anderen Einblick in das eigene Handeln zu gewähren und Emotionalität als wertvollen Teil seiner selbst anzuerkennen, jedoch diese von Sachlichkeit unterscheiden zu können. Festzustellen, welche (Aus-)Wirkungen das eigene Handeln (und sei es auch geprägt durch Nicht-Handeln) auf einen selbst, seine

Mitarbeiter*innen, die Organisation und auch sein privates Umfeld hat, ist, ob der Dimension befremdlich und beeindruckend zugleich. Was ich über die mehrjährige Zeitspanne der Ausbildung zum Supervisor und Coach an mir beobachten konnte und kann, ist, dass mir vor dieser Ausbildung trotz intensiver und langjähriger Auseinandersetzung mit mir selbst eine wesentliche Ebene verschlossen blieb, die kein Betriebswirtschaftsstudium, kein Studieren von Managementlektüre öffnen kann, nämlich die Ebene des Spürens, Erfahrens und Teilens von Reflexion. Dazu braucht es ein Vis-à-vis, einen Resonanzkörper, der in meinem Fall die Kommiliton*innen waren, sind und wohl auch zukünftig sein werden. Bei der Wahl der Ausbildung war ich mir im Nachhinein betrachtet der Größe dieser Entscheidung nicht bewusst, und auch nicht, welche Veränderung ich erleben würde. Der Blick auf die Menschen innerhalb der Organisation, das Einbeziehen der Organisation mit all ihren Rahmenbedingungen und Widersprüchlichkeiten, diejenigen Personen, die in der jeweiligen Betrachtung vergessen werden und doch so oft für das Bestehen der Organisation von zentraler Bedeutung sind, die Spiegelungen aus Handlungen zu anderen Situationen, Gegenübertragungen, das Ungesagte in all dem Gesagten und vieles mehr waren mir vor der Ausbildung im Erfassen und Spüren nicht zugänglich. Nun kann ich nicht mehr wegsehen, kann Dinge nicht „übersehen“, die mir vorher nie aufgefallen sind oder deren Bedeutung ich nicht erfassen konnte. Mir ist nun vieles bewusster als zuvor, vor allem auch, dass ich das meiste, trotzdem ich deutlicher wahrnehme, was in zwischenmenschlichen Beziehungen und in Entscheidungen passiert, nicht oder nur mit einem verstellten Blick sehe. Das gilt in besonderem Ausmaß für Organisationen, deren Teil ich bin. Vielleicht ist dies auch ein Stück weit der Wunsch nach Harmonie, nach einer Art Friede, um funktionieren zu können und nicht alles hinterfragen zu müssen. Auch dieses Bewusstsein, dass Verdrängung in Organisationen genauso vorherrschend ist wie außerhalb, ist eine Erkenntnis, die mich gelehrt hat, dass nicht alles aufgelöst werden muss und kann. Je mehr ich sehe, aber vor allem spüre und wahrnehme, umso bewusster wird mir, dass vieles einer Lösung nie zugeführt werden kann; die jeweilige Arbeitswelt ist zu komplex, die Bedürfnisse sind zu unterschiedlich. Wieder braucht es den Fokus auf einen bearbeitbaren Teil aus der Menge an zur Verfügung stehenden Material.

Im nachstehenden Kapitel 2.1 werden die Begriffe Supervision und Coaching in aller Kürze definiert und unterschiedliche Ausbildungsformate in Österreich zum/r Supervisor*in und Coach beschrieben. Kapitel 2.2 widmet sich dem Thema der Führung, mit der Begriffsbestimmung, den Erwartungen an die Führungskraft von heute und den sich für diese Arbeit daraus

ergebenden relevanten Führungsstilen, bevor in Kapitel 3 die Ebene Supervision und Coaching mit der Ebene Führung verbunden wird.

2.1 Coaching und Supervision

In der vorliegenden Arbeit werden die Begriffe Coaching und Supervision und die damit in diesen Feldern tätigen Personen sowohl einzeln als auch verknüpft, beispielsweise Coach/Supervisor*in, verwendet. Dies liegt einerseits darin begründet, dass ich der Auffassung bin, dass die Übereinstimmungen beider Formate größer sind als deren Differenzen, und andererseits, dass der Stellenwert dieser Arbeit nicht in der tiefgehenden Analyse und Beschreibung der Begrifflichkeiten bzw. der Unterschiede zwischen Supervision und Coaching liegt, sondern vielmehr in der Analyse des Kompetenzgewinns durch eine Supervisions- und Coachinausbildung, der „Tertiärsozialisation“, wie dies Leuschner (2007, S. 21) nennt, aus der Perspektive der Führung (Führungskraft, Führungsverständnis, Führungsverhalten etc.). Dieser ist in beiden Beratungsformaten gleichbedeutend. Der Blick richtet sich auf die Frage, ob durch die Zusatzausbildung zum/r Coach und Supervisor*in in der Primärprofession (Führungskraft) ein nutzbarer Anteil liegt. Eine tiefere Auseinandersetzung mit den beiden Begriffen, um sie in Folge wieder auf eine Ebene zurückzuführen, scheint für die gegenständliche Fragestellung daher nicht von Relevanz zu sein, zumal sich die Fragestellung um die erworbenen Kompetenzen und die Auswirkungen dreht. Der Begriff Coach wird hingegen in dieser Arbeit nicht für Personen verstanden, die beispielsweise mehrere Wochenendseminare als Coachinausbildung absolviert haben. Vielmehr sei auf die beschriebenen Ausbildungsstandards unter Punkt 2.1.2 verwiesen.

Ein kurzer Überblick in Bezug auf das Verständnis der Begrifflichkeiten (ohne auf die historische Entwicklungsgeschichte der Begriffe einzugehen) scheint jedenfalls wesentlich zu sein, um den Ursprung und die Entwicklung der beiden Formate im Kontext der Fragestellung zu betrachten. Es wechselt der Blickwinkel vom Beraten („der/die Supervisor*in begleitet die Führungskraft in ihrer Rolle und Funktion“) hin zum Inhäreren („die Führungskraft nutzt die sich angeeigneten Kompetenzen aus ihrer Lernerfahrung“).

2.1.1 Zum Begriff von Coaching und Supervision

In der Literatur findet sich die Unterscheidung zwischen den Begriffen Supervision und Coaching, zumal auch die Ursprünge unterschiedlich sind. Über die letzten Jahre haben sich die beiden Begriffe immer weiter angenähert. Pühl (2009, S. 23) definiert zwar die Begriffe Supervision und (Leistungs-)Coaching getrennt, kommt jedoch zum Schluss, dass wohl der wesentliche Unterschied zwischen den Begriffen kultureller Natur ist. So liegt die Heimat des Coachings im Profit-Bereich, die Supervision hingegen ist im Non-Profit-Bereich verwurzelt. Die Wurzeln der Supervision liegen u.a. in der Balintarbeit, deren Ziel die Verbesserung der Arbeit der Teilnehmenden durch Reflexion war und ist. Pühl (2009, S. 15) versteht unter Supervision die berufsbezogene Beratung. Auch Brünker (2009, zit. nach Möller 2019, S. 49), sieht ihre Identität als Beraterin im Beratungskonzept, das Beratung in erster Linie als Anleitung zur Selbstreflexion sieht. Coaching hingegen hat seine Wurzeln im Hochleistungssport als fachliche und persönliche Betreuung. Erst in den 1970er Jahren fand das Coaching seinen Weg in die Wirtschaft (Lippmann, 2013, S. 15). Der Deutsche Bundesverband Coaching e.V., kurz DBVC (2019, S. 18), definiert Coaching als eine „professionelle Beratung, Begleitung und Unterstützung“, in der der organisationale Kontext immer berücksichtigt wird. Der Österreichische Arbeitskreis für Gruppentherapie und Gruppendynamik, kurz ÖAGG (2021), definiert Supervision und Coaching (aber auch Organisationsberatung) als „eine Form der Qualitätssicherung im Bereich der personalen, sozialen und/oder beruflichen Kompetenz“. Die Österreichische Vereinigung für Supervision und Coaching beschreibt in einer ihrer Aussendungen Coaching als eine spezielle Form von Supervision. Siegfried Greif et al. (2018, S. 3) schreiben, dass durch den aufgrund von Vertraulichkeit geschützten Rahmen „die Coachees ihre Wünsche, persönlichen Motive und Ziele, aber auch ihre Ängste, Schwierigkeiten und Konflikte mit anderen Personen sowie ihre individuelle Situation und ihre Möglichkeiten ähnlich wie in der Psychotherapie sehr offen reflektieren“. Gegenteilig zu Harald Pühls Verständnis des Coachings als berufsbezogener Beratung (siehe weiter oben) sehen Siegfried Greif et al. (2018, S. 2) dies genau nicht als Beratung, sondern als Hilfe zur Selbsthilfe.

Die vorliegende Arbeit geht nicht näher auf unterschiedliche Coaching- bzw. Supervisionskonzepte ein, zumal nicht das spezielle Konzept, sondern die erlernten Kompetenzen und die Frage nach dem Transfer in die Führungsverantwortung näher untersucht werden sollen.

Den unterschiedlichen Konzepten zu Coaching und Supervision gemeinsam sind die für diese Arbeit näher zu betrachtenden Kompetenzen, die Supervisor*innen und Coaches mitbringen sollten, um als Berater*in, Begleiter*in, Unterstützer*in tätig zu werden. Bildet sich somit eine (angehende) Führungskraft zum/r Coach bzw. Supervisor*in weiter, wird er/sie, je nach Ausbildungsbreite und -tiefe, Kompetenzen, die für die Arbeit als Coach bzw. Supervisor*in notwendig sind, entwickeln oder ausprägen. Zu den besonderen methodischen Kompetenzen von Coaches gehört es, ergebnisorientierte Reflexionen zu fördern. Damit ist nicht gemeint, dass sie zu vorher festlegbaren Zielen führen müssen, sondern zu Ergebnissen (z. B. Aha-Erlebnissen oder auch Entscheidungen), die vom Coachee bewusst wahrgenommen und beschrieben werden können (Greif, Möller & Scholl 2018, S. 4).

Warum richtet sich der Fokus in Bezug auf die Kompetenzen auf die Ausbildung zum/r Supervisor*in bzw. Coach, ließe sich fragen, denn beispielsweise braucht auch ein/e Verkäufer*in entsprechende Kommunikationskompetenzen, Einfühlungsvermögen etc., wie auch eine Führungskraft? Die Antwort liegt in den bearbeiteten Themen. Supervision wendet diese Kompetenzen als das Dritte, das beratende, beobachtende, spiegelnde etc. Element im Kontext der Arbeitswelt an. Ein Teil davon ist immer die Führungskraft, weil sie zu schwach, zu stark, zu unklar, zu widersprüchlich etc. ist. Daher ist es wesentlich, auch einen Blick auf die Inhalte des Coachings zu werfen. So meint Möller (2019, S. 17), dass es sich hierbei um Themen der Rollen-, Karriere und Lebensplanung handelt. Coaching soll somit u.a. die Fragen klären, wo die eigene Rolle beginnt, wo sie endet und wie sie ausgefüllt wird. Dieser Blick ist insbesondere aus der Perspektive der hierfür benötigten Kompetenzen von Relevanz. Durch das Zerlegen der Rolle in die sich ergebenden Teile bzw. auch die mit ihr einhergehenden Herausforderungen kommt Möller (ebd., S. 27) zu einer Auflistung von Gründen für die Inanspruchnahme von Coaching:

- Verbesserung der Work-Life-Balance
- Steigerung der individuellen oder der Teamleistung
- Managementstrategien verbessern
- Reflexion über das eigene (defizitäre?) Führungsverhalten
- Reflexion über Problemlösungsverhalten
- Konfliktmanagement/Konfliktbearbeitung/Mobbing
- neue Aufgaben
- Selbstreflexion

- Führungskompetenzentwicklung
- Persönlichkeits- und Potenzialentwicklung

Die Gründe, Coaching in Anspruch zu nehmen, betreffen die eigene Person und die Interaktion mit anderen (sei es in der Kolleg*innenschaft oder der Führung). Die von Möller (ebd.) genannten Gründe als Beispiele der Interaktion umformuliert könnten lauten: Wie grenze ich mich ab? Wie kommuniziere oder wie delegiere ich? Der/die Coach benötigt daher für die Beratung oben genannter Gründe u.a. nachstehende Kompetenzen (ebd.)²:

- Reflexionsvermögen,
- die Fähigkeit, Prozesse strukturieren zu können,
- die Fähigkeit, auf unterschiedliche persönliche Charaktere unterschiedlich eingehen zu können,
- die Fähigkeit, berufliche und organisatorische Werte einbeziehen zu können,
- die Fähigkeit, Veränderungen (intrapersonelle, strukturelle) zu ermöglichen,
- die Fähigkeit, Settings unterschiedlich zu gestalten und
- die Fähigkeit, berufliche Entwicklung zu fördern.

Kurz auf die Herkunft und die in der Literatur diskutierten Unterschiede der Begrifflichkeiten eingegangen, zeigt sich für die vorliegende Arbeit, dass die Relevanz in den notwendigen Kompetenzen der beiden Berufsbezeichnungen Supervisor*in und Coach liegt und nicht in der Zuordnung zu einer Gruppe. Das nachfolgende Kapitel behandelt die Frage nach den Ausbildungsformaten zu Supervision und Coaching. Hier wird deutlich, dass Ausbildungen, die Supervision umfassen, immer auch Coaching inkludieren, dass dies umgekehrt jedoch nicht in der Ausbildungslandschaft zu finden ist.

2.1.2 Ausbildungsformate in Supervision und Coaching

Mit Blick auf die Vielzahl an Aus- und Weiterbildungen im Bereich Coaching und Supervision zeigt sich, dass das Berufsbild und die Ausbildungsstandards inklusive Ethik nur in sehr geringem Maße durch Verbände oder sonst eine übergreifende Organisation standardisiert sind. Dies erschwert es, zu einem einheitlichen Verständnis insbesondere in Bezug auf die

² An späterer Stelle, unter Punkt 3.5, werden diese Kompetenzen den Aufgaben einer Führungskraft nach Malik (2019) gegenübergestellt.

Professionsbezeichnung „Coach“ zu gelangen. Zumal eine Zuordnung zu einem Standard insbesondere für den empirischen Teil von Relevanz ist, erfüllen alle interviewten Personen die Standards der Österreichischen Vereinigung für Supervision und Coaching (ÖVS), die wiederum die Voraussetzungen der ANSE (Association of National Organisation for Supervision in Europe) erfüllen. In Österreich sind derzeit 15 von der ÖVS anerkannte Ausbildungen in der sogenannten Konferenz der Ausbildungseinrichtungen zusammengeschlossen.³

Der Vergleich im empirischen Teil dieser Arbeit zwischen den durch die ÖVS anerkannten Ausbildungsinstituten und anderen Ausbildungsinstituten ist aus unterschiedlichen Gründen von Relevanz:

- Klarheit, welche Ausbildung(en) die gewählten Interviewpartner*innen absolviert haben
- Vergleichbarkeit der Interviewpartner*innen auf Basis des Formalkriteriums der Ausbildung
- Schaffen eines Bewusstseins für den Unterschied der Ausbildungsformate am Weiterbildungsmarkt.

Die gewählte Vorgehensweise, den (möglichen) Einfluss einer durch die ÖVS anerkannten Ausbildung auf das Führungsverständnis zu beurteilen, mag nicht unfrei von Kritik sein, zumal Coaching- und Supervisionskompetenzen auch auf andere Weise, wie durch Selbststudium oder andere Ausbildungen erlangt werden können. Hasenbein und Riess-Berger (2014, S. 413 f) kommen auf Basis von Interviews zur Erkenntnis, dass die Coachingkompetenz⁴ mehr als nur Technik umfasst. Neben theoretischen Kenntnissen und Interventionsmethoden umfasst sie auch eine Haltung wie beispielsweise der Fähigkeit zur Selbstreflexion und zur Einnahme von Multiperspektivität. All dies wird getragen von „einem reflektierten und werteorientierten Menschenbild, das den Respekt für jeden Einzelnen und seine persönliche Entwicklung in den Mittelpunkt stellt“ (ebd. S. 413 f).

Lernergebnisse

Absolvent*innen von ÖVS-anerkannten Ausbildungen haben Kompetenzen, wie sie im ECVision-Kompetenzprofil⁵ definiert sind.

³ <https://www.oevs.or.at/die-oevs/ausbildungen> (27.08.2021)

⁴ Supervision wurde hier nicht explizit erwähnt.

⁵ Auf dieses Kompetenzprofil wird im Zuge der Arbeit mehrfach verwiesen. Siehe auch Ajdukovic et al. (2015).

Methodisch-didaktische Mindestanforderungen

- 450 Unterrichtsstunden in 2,5 Jahren (einschließlich themenzentrierter Selbsterfahrung), davon mindestens die Hälfte in einer gleichbleibenden Lerngruppe
- 75 Stunden Lernsupervision (Supervisionspraxis der Ausbildungsteilnehmer*innen) im Einzel- und Mehrpersonen-Setting, wobei der Schwerpunkt auf fortlaufenden Supervisionsprozessen liegen soll
- 50 Stunden Lehrsupervision (davon mindestens 30 Stunden Einzelpersonensetting)
- Abschlussarbeit und Kolloquium⁶

Gesamt ergibt dies somit 575 Unterrichtseinheiten zu Theorie und Praxiserwerb.

Konzepte

Theorievermittlung und Methodenhandeln

ÖVS-anerkannte Ausbildungen fokussieren auf die Entwicklung von handlungsleitender Theorie und Methodik, d.h. die Inhalte werden auf das Rollenhandeln als Supervisor*in bezogen. Vermittelt werden klare Konzepte, die das Erreichen der im Kompetenzprofil formulierten Lernergebnisse fördern.

Selbsterfahrung

Die ÖVS geht davon aus, dass professionelle Identität und Haltung als Supervisor*in nur über die vertiefte Auseinandersetzung mit eigenen lebensgeschichtlich erworbenen Verhaltensweisen, Annahmen und Werten entwickelt werden können.

Qualitäten wie

- Selbstwahrnehmung – Selbstdarstellung – Fremdwahrnehmung – Empathie
- Einsicht in die eigene Lebensgeschichte (Blickpunkt: Leistungs- und Arbeitsgeschichte, Institutionsgeschichte, Krisen und Krisenbewältigung)
- Autorität, Macht, Leitung, Führung
- Konkurrenz, Rivalität, Kooperation
- Organisationswissen, Organisationsdynamiken, Organisationskulturen

⁶ Anm.: für den akademischen Abschluss. Die Vorgaben für den Abschluss mit Master werden nicht gesondert aufgelistet.

- Auftragsklärung, Fokus auf die Interaktion von Person – Arbeit – Organisation
- Lebenshaltung, Lebensphilosophie, Wertordnung (z.B. Optimismus/Pessimismus, Veränderungsansprüche, Opferhaltung, Arbeitsmoral)

sind daher in Modulen zu entwickeln, die auf Erfahrungslernen und Reflexivität fokussieren.

Alle durch die ÖVS anerkannten Ausbildungen führen bereits im Titel der Ausbildung das Wort Supervision. Weitere Supervisionsausbildungen haben sich im Zuge einer Internetrecherche in Österreich nicht finden lassen (Stand 27.08.2021). Es findet sich jedoch eine Vielzahl an Coachingausbildungen, die nicht durch die ÖVS anerkannt sind, wobei manche davon bei der International Coach Federation (ICF) oder der European Coaching Association (ECA) zertifiziert sind. Die **International Coach Federation** bietet drei Akkreditierungen an. Die nachstehenden Details finden sich auf der Homepage der ICF Deutschland⁷

- **ACTP** = Accredited Coach Training Program (vollständige Coach-Ausbildung mit Mentoring und Assessments, vereinfacht die ICF-Zertifizierung für die Coaches)
- **ACSTH** = Approved Coach Specific Training Hours (vollständige Coach-Ausbildung ohne Mentoring und Coaching-Assessments)
- **CCE** = Continuing Coach Education (eher Fortbildungen bzw. spezielle Weiterbildungen für Coaches)

ACTP-Programme erlauben die ICF-Zertifizierung mit dem wenigsten Aufwand⁸ für die Coaches. Diese coachingspezifische Ausbildung enthält mindestens 125 Ausbildungsstunden inklusive Mentoring, das Assessment von Coaching-Aufnahmen und eine Abschlussprüfung auf PCC-Niveau (PCC = Professional Certified Coach). Damit ist der Coach zwar noch nicht automatisch Professional Certified Coach, aber die Zertifizierung läuft rasch und einfach, da der Coach während der Ausbildung schon alle Anforderungen durchlaufen hat.

Ein **ACSTH-Programm** muss aus mindestens 30 Ausbildungsstunden bestehen, kann aber auch 150 und mehr Stunden umfassen. Es unterscheidet sich von einem ACTP-Programm dadurch, dass es kein coachingspezifisches Mentoring enthält und dass die Teilnehmer*innen nicht auf ihre Coaching-Fähigkeiten anhand von Coaching-Aufnahmen geprüft wurden (siehe

⁷ <https://www.coachfederation.de/qualifizierung/icf-akkreditierte-ausbildungen.html>, Abgerufen am 27.08.2021

⁸ Es wird explizit darauf hingewiesen, dass die Wortwahl „mit dem wenigsten Aufwand für die Coaches“ auf der ebd. gelisteten Internetseite zu finden ist.

ACTP-Programm). Bei der ICF-Zertifizierung müssen die Coaches dies durch Mentoringstunden und aufgenommene Coachingsitzungen mit der ICF-Einreichung nachweisen.

Die **European Coaching Association** versteht sich als der Berufsverband professioneller Coaches in Europa. Für die Lizenzierung stehen unterschiedliche Levels zur Auswahl: Expert Level, Advanced Level, Basic Level, wobei bei allen drei Lizenzierungen laut Antragsformular ca. 168 Präsenzübungseinheiten zuzüglich Eigenleistungen Basis für die Anerkennung einer Coachingausbildung sind.⁹

Damit ein Vergleich von österreichischen Ausbildungen im Bereich Coaching/Supervision zwischen ÖVS-zertifiziert und anderweitig zertifiziert bzw. nicht zertifiziert zumindest auf Basis der notwendigen Übungseinheiten möglich wird, werden nachstehend vier Coachingausbildungen gelistet. Die Auswahl wurde über eine Google-Suche nach „Coaching Ausbildung Österreich“ anhand der ersten angezeigten Webseiten getroffen.

Ausbildungsstätte	Ausbildungsbezeichnung	Übungseinheiten (UE)	Zertifizierung
BFI Wien	Coach, Diplomlehrgang ¹⁰	144 UE Präsenz, 26 UE Peergrouptreffen	ACSTH (ICF)
WIFI OÖ	Ausbildung zum Systemischen Coach ¹¹	192 UE, 30 UE Peergrouptreffen, 5 UE Präsentationsvorbereitung, 5 UE Supervision, 20 UE Gruppenselbsterfahrung	ECA
E.S.B.A.	Intensivlehrgang Coaching ¹²	185 UE (4 Module à 3 Tage, 3 Supervisions- und Transfertage, 5 Einzelcoachings, Peergroup-Arbeit, Abschlussarbeit)	E•S•B•A „Coaching Intensivlehrgang – Systemisches Coaching nach dem Kieler

⁹ https://european-coaching-association.de/wp-content/uploads/2020/11/Antrag_ECA_Einzelmitglied_web-1.pdf, abgerufen am 27.08.2021.

¹⁰ <https://www.bfi.wien/kurs/3680/persoenlichkeit/beratung-1/coach/>, abgerufen am 27.08.2021.

¹¹ <https://www.wifi-ooe.at/kurs/0732-ausbildung-zum-systemischen-coach>, abgerufen am 27.08.2021.

¹² http://www.esba.eu/index_html?sc=394488592, abgerufen am 27.08.2021.

			Beratungsmodell“ (keine Zertifizierung zu einem Berufsverband oder dgl.)
Bildungsforum	Lehrgang zum Coach ¹³	136 UE, 14 UE protokollierte Peergroup	Diplomzertifizierung zum Coach (keine Zertifizierung zu einem Berufsverband oder dgl.)

Alle gelisteten Ausbildungen verfügen deutlich unter 50% jener Mindestanforderungen von Unterrichtseinheiten, die seitens der ÖVS vorgegeben werden. Bei keiner der vier gelisteten Ausbildungen finden sich verpflichtende Lerneinheiten in Form von Coachingpraxis mit selbst akquirierten Klient*innen.

Es ist anzunehmen, dass der Unterschied im Ausbildungsformat und -umfang zwischen ÖVS-zertifiziert und nicht ÖVS-zertifiziert mit dem Ausbildungsschwerpunkt Supervision in Verbindung steht. Dies würde nicht verwunden, zumal Supervisionsliteratur intensiv im akademischen Kontext verankert ist. Coachingliteratur ist hingegen häufig in der Populärliteratur (Stichwort: Ratgeber) zu finden.

Aus all dem lässt sich ableiten, dass es in Österreich ein breites Feld an Coaching-, hingegen ein schmales Feld an Supervisionsausbildungen gibt. Letztere stehen immer auch in Verbindung mit Coaching. Supervision und das damit einhergehende Coaching wird durch die ÖVS über den Zusammenschluss durch die Konferenz der Ausbildungseinrichtungen qualitätsgesichert. Für diese Ausbildung sind mindestens 575 Unterrichtseinheiten inklusive Lernsupervision zu absolvieren, wobei sie über eine Dauer von mindestens 2,5 Jahren aufzuteilen sind, wodurch ein persönliches Reifen in Bezug auf die Ausbildung und Prozesse mit Klient*innen im Zuge der Lernsupervision entsteht. Demgegenüber stehen durch unterschiedliche Bildungseinrichtungen angebotene Coachingausbildungen, die im Vorfeld keine mit der ÖVS vergleichbaren Selbsterfahrungsstunden verlangen, nicht zur Lernsupervision (dem Lerncoaching) – d.h.

¹³ <https://www.bildungsforum.at/standorte/wien/kommunikation-und-beratung/lehrgang-zum-coach/>, abgerufen am 27.08.2021.

dem praktischen Anwenden des Erlernten von der Akquise über die Auftragsklärung bis zur Evaluierung und der Reflexion in der Lehrsupervision (dem Lehrcoaching) – verpflichten und die Teilnehmer*innen zwischen 140 und 250 Unterrichtseinheiten zum Thema ausbilden.¹⁴

Anhand der Ausbildungsanforderungen nach der ÖVS und mit dem Wissen ob der Unterschiede zu anderen Ausbildungsstandards wird darauf in Kapitel 3 referenziert, wenn die Frage nach den Kompetenzen von Supervisor*innen und Coaches und der Integration in das Führungsverständnis im Fokus steht.

2.2 Führung

Im vorliegenden Kapitel, dessen Titel den gedanklichen Zusatz „unter dem Aspekt von Supervision und Coaching“ führen könnte, wird zu Beginn der Begriff Führung erläutert, bevor die zwei eigenschaftsorientierten Führungsansätze „transaktional“ und „transformational“ näher erläutert werden, um im letzten Teil dieses Kapitels mit den sich in der Literatur findenden Erwartungen an die Führungskraft abzuschließen. Der Fokus in diesem Abschnitt liegt neben der Schaffung eines einheitlichen Verständnisses insbesondere in Bezug auf den transformationalen Führungsstil, der eine Verbindung zu Kompetenzen aus der supervisorischen Ausbildung von Führungskräften erwarten lässt, auf der neugierigen Suche nach den Erwartungen der Umwelt an die Führungskräfte.

2.2.1 Zum Begriff der Führung

Es werden in dieser Arbeit die genannten Begriffe Führung, Management, Leadership und Leitung ohne etymologische Vertiefung in gleichbedeutender Weise verwendet. Diese Wahl wurde insbesondere für die gegenständliche Arbeit vor dem Hintergrund getroffen, dass ähnlich wie bei den Begriffen Coaching und Supervision nicht die Frage nach der Bedeutung der bzw. den Unterschieden in den Begrifflichkeiten von Relevanz ist, sondern ein Verständnis über den Begriff Führung mit den für die Arbeit relevanten Ausprägungen geschaffen wird. Der Begriff Führung wird mit dem Begriff der Mitarbeiter*innenführung verdichtet, um in Folge diese unter

¹⁴ Basis des Vergleichs sind die in dieser Arbeit gelisteten Coachingausbildungen. Ob der Vielzahl können weitere Ausbildungen weniger oder mehr Übungseinheiten erfordern. Es ist jedoch anzunehmen, dass die angeführte Bandbreite repräsentativ ist.

dem Aspekt möglicher Einflüsse durch eine supervisorische Ausbildung auf das Führungsverständnis untersuchen zu können.

Die Debatte zu den Begrifflichkeiten zeigt sich alleine in der Auswahl nachstehender Beispiele. Malik (2019, S. 48) meint, dass die Übersetzung von „Management“ ins Deutsche nur mit „Führung“ und selten mit „Leitung“ erfolgen kann, wodurch die Rückübersetzung vom Deutschen ins Englische nur „Management“ und nicht „Leadership“ sein kann, zumal im Englischen nur in seltenen Fällen „Leadership“ verwendet würde. Malik ist der Ansicht, dass die Leadership-Debatte in die Irre führt, zumal sie auf „Eigenschaften und Persönlichkeitsmerkmale setzt, anstatt auf „Handeln und Praktiken“, also „auf das, was Menschen sind, statt auf das, was sie tun“.

Laut Fuhrmann (2019, S. XXIV ff) zählen zu den fünf wichtigsten Aufgaben einer Führungskraft: für Wachstum und Gewinn sorgen, die Brücke zwischen dem Topmanagement und den Mitarbeiter*innen bilden, Vorbild sein, Wissen um den Faktor Mensch sinnvoll anwenden und das Wissen darüber, wie sie ihre Ziele am wirtschaftlichsten erreichen. Nach Pastoors et al. (2019, S. 2) haben Führungskräften die Aufgabe, sich selbst, Mitarbeiter*innen und die Organisation zu führen.

Ein kurzer Blick auf die Herkunft des Wortes „Führer“ scheint hilfreich, um den Ursprung zu verstehen. Wagner (2017, S. 168) leitet diesen vom französischen Wort „guide“ her. Ein Guide ist ein/e Begleiter*in, der/die die Gruppe durch ein ihm/ihr unbekanntes, unsicheres oder risikobehaftetes Gebiet führt. Dafür muss er/sie oftmals nicht einmal das Gebiet direkt kennen, sondern nutzt die Handwerkzeuge wie Karten lesen, Gefahren erkennen, das Wetter beobachten, sich orientieren etc. Damit gibt er/sie der Gruppe Sicherheit und bringt sie darüber hinaus noch zum Ziel, das letztlich das Ziel aller geworden ist, nämlich des Guides und der Gruppe. In die Jetztzeit übertragen, liegt die Vermutung nahe, dass aus der Perspektive der Mitarbeiter*innen die Führungskraft die Gruppe begleitet und ihr bei der Erreichung der Ziele als eine Art „Ermöglicherin“ behilflich ist.

Ein zentraler Aspekt, der den Bereich der Führung umfasst – und dieser ist für die vorliegende Arbeit von besonderer Bedeutung –, ist die Personalverantwortung bzw. -führung. Dadurch lässt sich erklären, dass jede Führungskraft immer auch Manager*in, nur nicht jede*r

Manager*in auch gleichzeitig Führungskraft ist. Verdeutlichen lässt sich dies im deutschen Sprachgebrauch durch die Verwendung des Begriffs Manager*in, der für Personen verwendet wird, die keine Personalverantwortung haben wie der beispielsweise Key Account Manager als Kundenbetreuer*in, Facility Manager als Hausmeister*in oder Office Manager als Sekretär*in. Malik (2019, S. 50) unterstreicht dies, wenn er meint, dass das Gleichsetzen von Management mit Menschenführung ein „Irrtum“ sei¹⁵.

Für Heltzel (2013, S. 28) bedeutet Führen, „aus Erfahrungen zu lernen“. So schreibt Heltzel (2013, S. 31): „Nur wer sich selbst genügend differenziert wahrnehmen kann, kann seine Wirkung als Führungskraft auf Mitarbeitende einigermaßen abschätzen und reflektiert nutzen.“ Die Wirksamkeit als Führungskraft bedarf neben der praktisch-fachlichen Kompetenz, also Tools wie Erfahrung, Entscheidungsstärke etc., um die Funktion als Führungskraft auszuführen, insbesondere die Kompetenz der Reflexion, der Empathie, vielleicht sogar in manchen Fällen des Containments von Ängsten und Bedrohungen, im Sinne von Halten, Verstehen, Übersetzen und Handeln (Bartsch, 2012, S. 108)¹⁶, und gleichwohl auch einer Art der Gelassenheit. Dadurch ist es möglich, zur so genannten „achtsamen Führung“ zu gelangen, die die Aspekte Gesundheit, Beziehung, Vertrauen und Zusammenhalt berücksichtigt. Die Führungskraft erfüllt ihre Führungsaufgabe so achtsam und so verantwortungsvoll wie möglich und hat darüber hinaus den Anspruch, sich darin stetig zu verbessern (Heltzel, 2013, S. 28).

Wie auch immer der Diskurs über die Begrifflichkeiten Management, Leadership, Führung oder Leitung geführt wird, der Fokus in dieser Arbeit liegt in der Mitarbeiter*innenführung, im Zusammenspiel zwischen zwei oder mehreren Menschen. Im nachstehenden Kapitel werden zwei Führungsstile beschrieben, die im Blick dieser Arbeit für eine Führungskraft mit Supervisionsausbildung geeignet erscheinen.

¹⁵ Malik meint, dass Management die Frage nach dem Beitrag für die Organisation von Personen stellt und „Kopfarbeiter“, wie er sie nennt, als „hochkarätige Experten“ aufgrund der „persönlichen Expertise“ die „speziellen Sachkenntnisse“ für die Organisation von Bedeutung sind (ebd. S. 50). Management umfasst somit neben der „Menschenführung“, auch die „Gestaltung, Entwicklung und Lenkung einer Organisation in ihrer Gesamtheit“ (ebd. S. 51).

¹⁶ Bartsch sei an dieser Stelle in Bezug auf den Begriff Containment zitiert, nicht auf die Aussage, dass Führungskräfte ggf. auch containen.

2.2.2 Eigenschaftsorientierte Führungsansätze am Beispiel der transaktionalen und transformationalen Führung

Es existiert eine Vielzahl an unterschiedlichen Führungsansätzen bzw. Führungsstilen, die in der Literatur je nach Autor*in unterschiedlich ein- bzw. zugeordnet werden. Für die gegenständliche Arbeit wurden zwei Führungsstile, der transformationale und der transaktionale gewählt, um einen Vergleich zwischen diesen beiden eigenschaftsorientierten Führungsstilen (Lippolt 2019) herzustellen. In weiterer Folge wird auf Basis des transformationalen Führungsstils der Frage auf den Grund gegangen, ob und wenn ja, welchen Einfluss erworbene Kompetenzen aus einer Supervisions- und Coachingausbildung von Führungskräften auf deren Führungsverhalten haben. Zumal die Reinform der Anwendbarkeit eines einzigen Führungsstils ein theoretisches Konstrukt bleibt und situationsbedingt die Ausprägung des Führungsverhaltens wohl zwingend variiert, wird für die gegenständliche Arbeit unterstellt, dass der transformationale Führungsstil mit seinem humanistischen Menschenbild dem Vergleich zur Supervision und zum Coaching am nächsten kommt. Der transaktionale Führungsstil wird zum besseren Verständnis des transformationalen Führungsstils ebenfalls kurz näher erläutert.

Bevor der Blick auf die beiden Führungsstile gerichtet wird, soll die nachstehende Darstellung über die theoretisch-konzeptionellen Ansätze (siehe Abbildung 1) der Personalführung nach Lippold (2019, S. 19) veranschaulichen, welche unterschiedlichen Führungsstile und Einordnungen in der Führungsliteratur bestehen. Es sei vorweggenommen, dass diese Einordnung nicht die einzige gültige darstellen soll. Der Sozialpsychologe Kurt Lewin (1939) entwickelte beispielsweise im Zuge einer Untersuchung von Gruppen 10-jähriger Buben die Wirkung unterschiedlichster Führungsstile in Bezug auf die drei Bereiche Produktivität, Zufriedenheit und Zusammenhalt von Gruppen. Nach Lewin (1939, S. 273 ff) lassen sich Führungsstile in autoritär, demokratisch und laissez-faire unterscheiden.

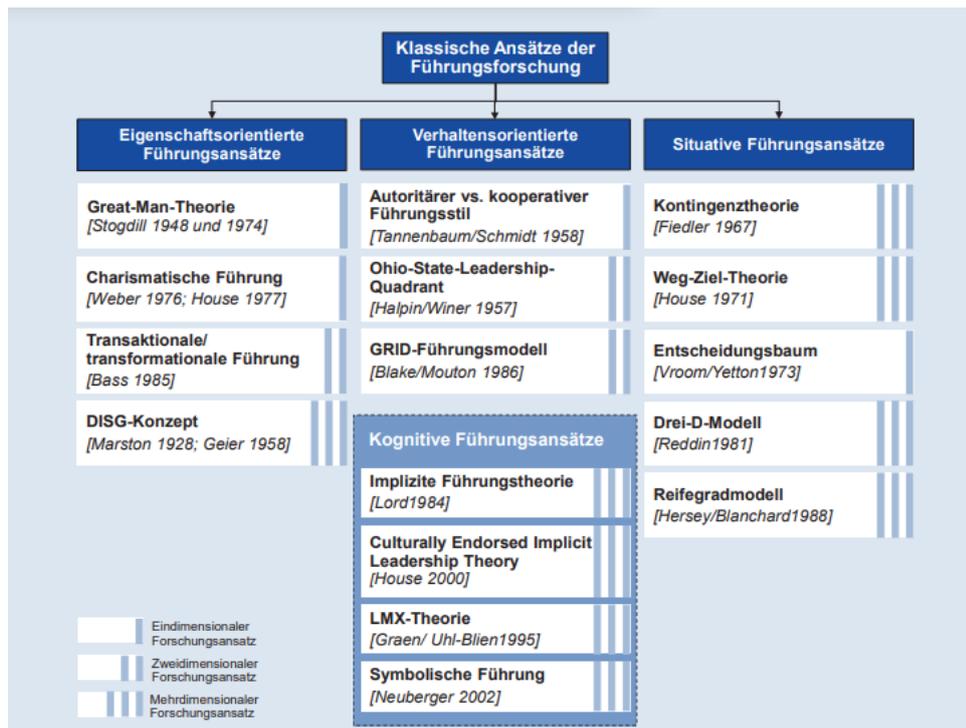


Abbildung 1 – Theoretisch-konzeptionelle Ansätze der Personalführung (Lippold, 2019, S. 19)

Führungsstile sind ein bedeutender Ausdruck von Reaktionen auf externe Verhältnisse wie auch auf interne Gegebenheiten aus der Perspektive von Organisationen. Organisationen streben danach weiter zu existieren, indem sie „Ungelöstes“ aufgreifen (Wimmer, 2016, S. 21). Pastoors (2019, S. 5) hingegen ist der Ansicht, dass Führungsstile in ihrer Reinform nicht zu finden sind und sich diese nach der jeweiligen Situation in der Organisation richten.

Aus der Vielzahl von Führungsansätzen, wie sie Lippold in der Abbildung 1 darstellt, möchte ich den Fokus auf die transaktionale und die transformationale Führung legen, die erstmalig von James MacGregor Burns (1978) publiziert wurden. Bei seiner Forschung analysierte Burns Biografien und Führungsstile unterschiedlicher Politiker*innen. Er erkannte wesentlichen Unterschied in den Herangehensweisen der Politiker*innen:

- Die einen zeichnen sich in seiner/ihrer Erkenntnis dadurch aus, dass sie versuchten, die Bürger*innen im Rahmen der bestehenden Normen und Werte mit Hilfe von Belohnungen und Sanktionen zu beeinflussen (transaktionale Führung).
- Die anderen Politiker zeichnen sich hingegen dadurch aus, dass sie als Politiker*innen versuchten, die Wertvorstellungen der Bürger*innen zu beeinflussen, um somit eine nachhaltige Veränderung zu erwirken (transformationale Führung).

Bernhard M. Bass nahm die Überlegungen und Erkenntnisse von Burns in den 1990er Jahren auf und übertrug sie auf den Bereich der Mitarbeiter*innenführung. Die Führungskraft versucht im transformationalen Führungsstil durch ihre Herangehensweise die Werte der Mitarbeiter*innen beispielsweise durch vorbildhaftes Verhalten oder Visionen zu verändern oder das Sinnstiftende durch den eigenen Beitrag für die Erreichung der Organisationsziele zu vermitteln.

Der transaktionale Führungsstil definiert sich durch den Austausch (die Transaktion) Arbeit gegen Entgelt. Der transformationale Führungsstil setzt anders als der transaktionale Führungsstil auf die intrinsische Motivation der Mitarbeiter*innen. Die Führungskraft soll durch ihre Führungsarbeit die Wertevorstellungen auf die übergeordneten Ziele durch folgende vier Dimensionen verändern bzw. transformieren (Bass, 1999, S. 11):

- *Idealized Influence* (Charisma mittels Vorbildfunktion),
- *Inspiration* (Inspiration und Motivation),
- *Intellectual stimulation* (Innovations- und Kreativitätsförderung) oder
- *Individualized consideration* (Entwicklungsförderung durch Coaching)

Brass (1999, S. 11) sieht die transformationale Führung wirkungsvoller als die transaktionale Führung. Führungskräfte tragen sowohl transaktionale als auch transformationale Elemente in sich (ebd. S. 11). Diejenigen, die in der Mitarbeiter*innenführung wirkungsvoller sind, sind hingegen jene Führungskräfte, die mehr transformational und weniger transaktional führen (Bass, Avolio 1994).

Ein klassisches Beispiel für transaktionale Führung ist der „Management by Objective Ansatz“. Es werden gemeinsam Ziele definiert, die durch den/die Mitarbeiter*in bis zu einem gewissen Zeitpunkt zu erreichen sind, um im Gegensatz dazu eine entsprechende Gegenleistung, beispielsweise eine Leistungsprämie, zu erhalten. Dadurch entsteht die extrinsische Motivation der Mitarbeiter*innen der Führungskraft zu folgen, wobei sich hier bereits die Schwachstelle zeigt, denn nicht jede Tätigkeit der Mitarbeiter*innen lässt sich durch extrinsische Faktoren vereinbaren. Anders gestaltet sich dies in der transformationalen Führung. Die Führungskraft vermittelt Sinn, wodurch sich die Wertvorstellungen der Mitarbeiter*innen verändern.

2.2.3 Anforderungen an die Führungskraft

Um zu verstehen, welche Kompetenzen aus einer Supervisionsausbildung für eine Führungskraft, die dem transformationalen Führungsstil folgt, hilfreich zu sein scheinen, richtet sich im gegenständlichen Kapitel der Blick auf einen Ausschnitt an Anforderungen, die an eine Führungskraft gerichtet werden. In der Beratung erfahren Supervisor*innen und Coaches die Anforderungen aus der Perspektive der Mitarbeiter*innen an ihre Führungskräfte, die Anforderungen von Personen in Führungspositionen an deren Führungskräfte an diese, die eigenen Erwartungen und Ansprüche an sich selbst als Führungskraft und die Erwartung des Umfelds, die sich in der Rolle der Führungskraft wiederfindet. Supervisor*innen und Coaches haben somit etwas, was wie ein Rundumbild in Bezug auf die Anforderungen an die Führungskraft beschrieben werden könnte.

Heltzel (2013, S. 30) schreibt beispielsweise, dass sich Mitarbeiter*innen Vorgesetzte wünschen, die in ihren Vorgaben klar sind und motivieren, indem sie selbst die zentralen Werte der Organisation moralisch und fachlich vorleben. Dollinger et al. (2015, S. 9) formulieren das Bild der Führungskraft in früheren Zeiten mit einer Allmachtstellung, die durch die immer verbreitetere Form der Matrixorganisation in Institutionen, die eine Vielzahl von Projekten und Zuordnungen einzelner Mitarbeiter*innen zu Teams, Projekten und somit auch Projektleitungen mit sich bringt, vorbei sei. Sie meinen, dass Führen erst dann stattfindet, wenn Menschen freiwillig folgen, auch wenn sie nicht müssten. Sie stellen fest, dass Führungskräfte über eine hohe Rollenflexibilität verfügen müssen, dass sie also zum Beispiel sowohl als disziplinarische als auch als fachliche wie auch Projektleitungsführungskraft Mitarbeiter*innen gewinnen. Sie müssen entsprechend ohne disziplinarische Weisungsbefugnis in ergebnisoffenen Prozessen zu sinnvollen Ergebnissen kommen. Sie müssen entscheiden und als Sparringspartner zur Verfügung stehen, ohne über die fachliche Expertise ihrer Mitarbeiter*innen zu verfügen, und sie müssen Parteien in permanenten Interessenkonflikten zu Handlungsfähigkeit und Kooperation bringen. Es handelt sich also um eine Vielzahl an „müssen“, um den Anforderungen gerecht zu werden.

Werth (zit. nach West-Leuer 2017, S. 106),¹⁷ ist der Ansicht, dass Führungskräfte grundsätzlich Coaching-Kompetenzen besitzen sollten, wobei er auf die Grenzen der „Entwickelbarkeit“ von Mitarbeiter*innen verweist.

Organisationen sind mit Veränderungen in ihrem Umfeld konfrontiert, die Schlagwörter wie Globalisierung, Klimawandel, Digitalisierung, Technologisierung, Fachkräftemangel, Mobilität etc. umfassen. VUCA als Überbegriff beschreibt diesen Umstand und bedeutet somit eine Steigerung der Komplexität und der Geschwindigkeit von Anforderungen in der Arbeitswelt. VUCA¹⁸ ist ein Akronym, das sich auf „volatility“ („Volatilität“; die Welt und somit auch der Markt verändern sich immer schneller, kleine Veränderungen können große Auswirkungen mit sich bringen), „uncertainty“ („Unsicherheit“; Vorhersagen zu für die Organisation relevanten Faktoren und in Folge die Planbarkeit/stabile Prognosen werden immer schwieriger), „complexity“ („Komplexität“; nicht mehr nur die richtigen Entscheidungen treffen, sondern die Entscheidungen aufgrund einer Vielzahl von zu berücksichtigenden Variablen richtig treffen) und „ambiguity“ („Mehrdeutigkeit“; es gibt nicht mehr eine Lösung für ein Problem) bezieht. VUCA erschwert somit die Entscheidungsfindung und führt zu veränderten Anforderungen an die Führungskraft von heute. Im Zusammenspiel zwischen Führung und Zusammenarbeit kommen Herausforderungen wie das Dezentralisieren von Entscheidungen, kooperative Teamarbeit, Selbstreflexion, Selbstorganisation, Agilität, Ermöglichungsorientierung sowie gesellschaftliche und ökologische Sinnvermittlung auf die Führungskräfte zu (Strikker, Strikker 2021, S. 175).

Mit dem Einzug von VUCA in die Arbeitswelt haben sich die Aufgabenstellungen an die Führungskraft drastisch verändert. So haben sich die Einstellung und die Erwartungen der Mitarbeiter*innen gegenüber den Organisationen und ihren Führungskräften gewandelt. Waren die Beziehungen innerhalb der Organisation noch vor wenigen Jahrzehnten stark hierarchisch geprägt, so wurden und werden sie beispielsweise von netzwerkartigen Führungskulturen mit individuellen und partizipativen Beziehungen abgelöst. All dies hat einen grundlegenden Einfluss auf das traditionelle Verständnis von Führung. Die patriarchalische oder erhabene Führungs-

¹⁷ Die Autorin verweist auf Wolfgang Werth, wobei sich dazu keine Literaturangabe findet.

¹⁸ Der Begriff VUCA stammt aus den 1990er Jahren und beschreibt die moderne Umgebung, in der die US-Armee nach dem Ende der Sowjetunion tätig war. Plötzlich war das Militär einer Situation ausgesetzt, die nicht mehr in das bis dahin gegoltene Freund-Feind-Bild passte. Später wurde dieser Begriff von Unternehmen und Hochschulen übernommen, die darin eine Verbindung mit den Bereichen Digitalisierung und der Suche nach Strategien sowie Konzepten sahen, sich in der veränderten Umwelt zu behaupten.

kraft wird durch die Führungskraft ersetzt, die sich in unterschiedliche Rollen versetzen kann, zumal die Führungskraft unterschiedliche Aufgaben übernimmt. Die Führungskraft ist gefordert, sich die benötigten Kompetenzen anzueignen, um sich in Folge schnell auf Veränderungen anpassen, kooperativ und transformational führen sowie situativ und partizipativ entscheiden zu können (Dahm, Thode 2020, S. 105).

Fredmund Malik (2019, S. 17) sieht als besten und einzigen Weg, auf dem Führungskräfte erfolgreich werden, durch richtiges und gutes Management und gibt diesem Weg die Metapher des „Berufs der Wirksamkeit“. Unter dem richtigen Management versteht Malik einerseits, dass Organisationen zuverlässig funktionieren und andererseits, dass die Menschen in der Organisation „ihre Stärken und Fähigkeiten wirksam in Leistung und Erfolg umsetzen können“.¹⁹ Führung ist Teil des Managements und braucht die Interaktion mit Menschen. Malik (2019) definiert in Bezug auf Führung und Management, die eine Führungskraft zu einer wirksamen Führungskraft macht folgende fünf Aufgaben:

- für Ziele sorgen
- organisieren
- entscheiden
- kontrollieren
- Menschen entwickeln und fördern

Das Modell bzw. den Ansatz zur Definition einer wirksamen Führungskraft nach Malik wird sich in weiterer Folge an unterschiedlichen Stellen dieser Arbeit wiederfinden. Malik veranschaulicht meines Erachtens aus seiner Perspektive sehr deutlich die Anforderungen an eine wirksame Führungskraft. Als sehr ausführlich beschriebenes Modell und der konstanten Rückkoppelung durch die Frage der Wirksamkeit des Handelns als Führungskraft, scheint ein Abgleich, eine Gegenüberstellung und eine Kompetenzcheck zwischen Maliks Führungsansatz und den Kompetenzen aus der Supervision und Coaching möglich. Mehr dazu findet sich unter Kapitel 3.5.2. Andere bzw. weitere Ansichten von Forscher*innen oder Berater*innen sollen dadurch jedoch nicht zu kurz kommen.

¹⁹ Was Malik unter „gutes Management“ versteht, erläutert er an dieser Stelle nicht. Er bezieht sich jedoch auf die Frage der Wirksamkeit, so wie diese bereits von Peter F. Drucker 1967 in seinem Buch „The Effective Executive“ erläutert wird.

So lässt sich aufgrund der unterschiedlichen Ansichten zu Kompetenzen und Aufgaben von Führungskräften ableiten, dass Führung funktional zu verstehen ist, die einer zeitlichen Befristung unterliegt und die sich primär dem Koordinieren widmet. Das Auffallende an diesem Führungsverständnis ist, dass die Führungskraft im Team als solche unsichtbar und austauschbar wird. Mag man diesem Ansatz folgen oder auch nicht, beachtlich ist, dass sich das Führungsverständnis unabhängig von der Intensität der Ausprägung weg vom Autoritären hin zum Kooperativen verschiebt, und hier zeigt sich erneut die Schnittmenge der Kompetenzen von Supervisor*innen und Führungskräften. Übrigens: Auch Supervisor*innen sind austauschbar und möglicherweise sogar unsichtbar, solange sie die Wirkung entfalten, die ihrem Auftrag entspricht.

Der US-amerikanische Ökonom Peter F. Drucker ist der Überzeugung, dass gute Führung bei einem selbst beginnt. So meint er, dass Führungskräfte letztlich nur eine Person führen müssen, und diese Person sind sie selbst (Drucker 2002, zit. nach Pastoors et. al. 2019, S. V). In eine ähnliche Kerbe schlägt auch Rudolf Wimmer, Professor für Führung und Organisation am Institut für Familienunternehmen an der Universität Witten/Herdecke, wenn er meint, dass die „Akzeptanz dieser organisational angelegten Asymmetrie“ (Wimmer 2016, S. 23), nicht durch formale Hierarchien erzwungen werden könne. „Sie muss durch eine glaubwürdige Wahrnehmung der gerade anstehenden Führungsaufgaben gleichsam immer wieder neu ‚verdient‘ werden. Führungsleistungen zielen auf das Erfolgreichmachen des kooperativen Miteinanders in Organisationen. Der Erfolg zeigt sich letztlich an der gelungenen Bewältigung von Problemstellungen im Außen, an einer gemeinsam realisierten Wertschöpfung. Glaubwürdigkeit und Vertrauen entstehen, wenn sich Führungskräfte gekonnt in den Dienst dieses Erfolgreichmachens des eigenen Verantwortungsbereichs stellen und nicht, wenn Führungskräfte ihre Position nutzen, um den eigenen, persönlichen Erfolg zu optimieren“ (ebd., S. 23). Selbstreflexion, so Wimmer weiter, wird genau deswegen benötigt, „um der eingebauten Erosionsgefahr der eigenen Glaubwürdigkeit und Kompetenzzuschreibung systematisch entgegenzuwirken“.

Die Wahrnehmung des eigenen Ich insbesondere in Bezug auf die relevante Umwelt, ist implizit Teil des Führungsverständnisses geworden. All dem ist gemeinsam, dass es eine Form der Kommunikation zwischen Führungskraft und Mitarbeiter*innen gibt. Fischer-Epe (2011, S. 235) ist der Ansicht, dass Mitarbeiter*innenführung zum überwiegenden Teil aus Gesprächen besteht, und sieht eine Kernaufgabe der Führungskraft darin, „im Gespräch eine Atmosphäre

des Nachdenkens zu fördern, in der Mitarbeiter Handlungsoptionen und eigenständige Lösungen entwickeln können, anstatt nur etwas anzuweisen oder durchzusetzen.“ Konstruktive, öffnende und anregende Fragen an den/die Mitarbeiter*in zu stellen, Raum zum Nachdenken zu geben sowie aktiv zuzuhören, d.h. auch die Körpersprache des Gegenübers zu beachten, vorurteilsfrei ins Gespräch zu gehen, gegebenenfalls nachzufragen etc. sind aus Fischer-Epes Sicht wesentliche Aufgaben der Führungskraft. Auch soll die Führungskraft die Ressourcen des Mitarbeiters/der Mitarbeiterin betonen, es aushalten, wenn keine Lösung gefunden wird, konstruktives Feedback geben und sich nicht nur für Ergebnisse, sondern auch für den Lernprozess des Mitarbeiters/der Mitarbeiterin interessieren. Keine leichten Aufgaben, die sich in einem Managementkurs so einfach erlernen lassen. Daher ist es für Führungskräfte umso wichtiger, das eigene Handeln auch zu reflektieren.

Im Zuge der Befragung von 400 Führungskräften (Kruse, Greve 2014) reiht sich auf Platz 6 der zehn Kernaussagen zu „guter Führung“ die Einschätzung, dass persönliches Coaching ein unverzichtbares Werkzeug für Führung ist. Die Befragung bestätigt ebenso, dass es immer schwieriger bis schier unmöglich wird, die eigenen Vorstellungen über Anweisungen durchzusetzen. Weiter heißt es: „Mächtig ist nur, was auf Resonanz trifft. Einfühlungsvermögen und Einsichtsfähigkeit werden dadurch immer wichtiger. Alle Akteure, ob nun Führungskraft oder geführte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, bräuchten im Unternehmen mehr Reflexion und intensive Entwicklungsbegleitung.“ Reflexionsfähigkeit in Bezug auf eigenes sowie auf fremdes Agieren sowie Empathie sind nicht notwendigerweise Eigenschaften, die Führungskräfte benötigen, die ihren autoritären Führungsstil pflegen. Auch Kühl et al. (2019, S. 93) sind der Ansicht, dass ein steigendes Maß an Reflexion auf allen Ebenen notwendig wird, insbesondere durch die Herausforderungen der aktuellen Zeit. Dies wiederum führt zu einer veränderten Organisationskultur, wodurch Führungskräfte mit entsprechender Supervisionsausbildung wohl an Bedeutung gewinnen. Unterstrichen wird dies aus meiner Sicht durch das Spannungsfeld, in dem sich Mitarbeiter*innen heute befinden, wie Streich (2013, S. 3) schreibt, nämlich zwischen dem Wunsch nach Orientierung sowie nach Mitgestaltung des Wandels. Heltzel (2013) nennt unter dem Aspekt der achtsamen Führung²⁰, dass diese als Führung durch Beziehung zu verstehen sei, die sich in der Beziehung zwischen Führungskraft und Mitarbeitenden realisiere.

²⁰ An dieser Stelle soll auf den Diskurs über die achtsame Führung nicht näher eingegangen werden, hier möchte ich auf (Heltzel, 2013) verweisen.

Die unterschiedlichen Ansätze sprechen von der deutlich gestiegenen Komplexität, sich laufend auf sich ändernde Anforderungen einzulassen. So bedarf gegenwärtig eine Führungskraft die Fähigkeit zu kommunizieren, sich selbst und die Umwelt wahrzunehmen und darüber zu reflektieren und Vorbild für die Organisation zu sein anstatt sich durch eigenes Handeln selbst zu optimieren, um eine wirksame Führungskraft zu sein. Unter wirksam ist in diesem Zusammenhang effizient und effektiv gemeint. An die Führungskraft von heute werden somit enorm hohe Erwartungen gesteckt. Im nächsten Kapitel richtet sich der Blick darauf, welche Kompetenzen die Führungskraft und der/die Supervisor*in für die jeweilige Arbeit benötigen und welche Schnittmengen sich zwischen den beiden „Professionen“ abzeichnen.

3 Kompetenzen für Coaching/Supervision sowie für Führung und deren Transfer von Supervision zu Führung

Wozu bedarf es der Beschäftigung mit dem Thema der Kompetenzen? Die Notwendigkeit zur Auseinandersetzung mit diesem Thema ist aus der Perspektive der Mitarbeiter*innen in den Personalabteilungen der Unternehmen schon längst eingezogen. Bereits bei der Personalbeschaffung, dem Recruiting, ist die Stellenausschreibung prall gefüllt mit geforderten Kompetenzen. Neben der fachlich-inhaltlichen Kompetenz spielt die Persönlichkeit als Kompetenzbasis insbesondere für höherqualifizierte Jobs eine wesentliche Rolle. Weiterbildungen werden organisiert, um den Kompetenzaufbau zu stärken, die Kompetenzen der Mitarbeiter*innen werden evaluiert, in Stellenprofilen finden sich Kompetenzen, die mit Weiterbildungsmaßnahmen verbunden werden. Kompetenzen, über die professionelle Supervisor*innen und Coaches verfügen, sind, so wird sich noch zeigen, für einen Teil von Führungskräften in ihrer Führungsarbeit von großem Nutzen.

Ich möchte daher bewusst den Blick auf das Themenfeld Führung aus der Perspektive der Supervisions- und Coachingliteratur legen, um einen noch stärkeren Transfer zwischen den beiden „Professionen“ herzustellen. Wesentlich scheint mir, den Fokus darauf zu legen, wie sich Coaches und Supervisor*innen bzw. sich mit dieser Profession betraute Autor*innen mit dem Thema Führung auseinandersetzen.

Nachdem die vermeintlich notwendigen bzw. hilfreichen Kompetenzen aus beiden Perspektiven anhand der Literatur eingehend beschrieben werden, werden im Anschluss die

Kompetenzen aus der Supervision und dem Coaching jenen der Führungsarbeit gegenübergestellt und näher untersucht.

Im folgenden Kapitel wird der aktuelle Forschungsstand zu Kompetenzen durch die supervisorische Ausbildung mit (Aus-)Wirkungen auf das Führungsverständnis und -verhalten einer Führungskraft dargestellt.

3.1 Forschungsstand zu supervisorische Kompetenzen als Führungsinstrument

Bisher lässt sich in der Literatur wenig finden, das einen Zusammenhang der Kompetenzen aus dem Berufsfeld Supervision und Coaching auf das Führungsverständnis und -verhalten untersucht beziehungsweise erläutert. In der Managementliteratur finden sich Artikel, Fachbeiträge und ganze Bücher zum Thema „Führungskraft als Coach“ (siehe Kottmann, Smit 2018, S. 39 ff, Haberleitner et al. 2007, Patrzek, 2017, Schumann, Böttcher 2016, Hinkelmann, Enzweiler 2018). Es handelt sich dabei um ein überaus kontroversiell geführtes Thema, insbesondere dann, wenn die Führungskraft in ihrer „Profession“ auch die Profession des/r Coach einnimmt und sich seiner/ihrer Kompetenzen aus dem Coaching bedient. Es ist nicht immer einfach, die Linie trennscharf zu ziehen, um aus der Perspektive der Supervision bzw. des Coachings auf die Führung und die möglichen bzw. auch wahrgenommenen Veränderungen zu blicken anstatt auf die Führung, die ihre Führungsfunktion um die Funktion eines/r Art Coach ergänzt.

Ebenfalls viel Literatur findet sich rund um das Thema Führungskräftecoaching als Personalentwicklungsinstrument (siehe bspw. Tonhäuser 2016, S. 73; Pühl 2009, S. 22; Kühl 2021, S. 100). Hier lassen sich bereits Verbindungen zwischen dem Aufbau von Kompetenzen und der Anwendung der sich angeeigneten oder gefestigten Kompetenzen im Zuge der Führungsarbeit hervorheben. Im Führungskräftecoaching werden weniger Fachkompetenzen trainiert als vielmehr die Sozialkompetenzen angesprochen. Die Führungskräfte als Coachees lernen und nutzen beispielsweise, sich kreativ mit anderen Personen (insbesondere mit Mitarbeiter*innen und Kolleg*innen) auseinanderzusetzen und sich beziehungs- und gruppenorientiert zu verhalten. Sie lernen aber auch, personale Kompetenzen wie reflexiv selbstorganisiert zu handeln, sich selbst gegenüber kritisch zu sein, Werthaltungen und Ideale zu entfalten, eine progressive Einstellung zu entwickeln und danach zu handeln. Die Erfahrungsebene der Führungskräfte ermöglicht, das erlernte Wissen und die Selbsterfahrung Dritten weiterzugeben, explizit

beispielsweise unter dem Begriff der „Führungskraft als Coach“ oder implizit durch Vorleben bzw. geändertes Kommunikations- und Führungsverhalten. So soll anstelle von „Command and Control“ ein Führungsverhalten treten, das „inspiriert, motiviert und unterstützt“ (Webers 2017, S. 19). Wird Führung nicht rein auf der funktionellen Beziehung verstanden, „die durch emotionale Distanziertheit, Macht und Hierarchie gekennzeichnet ist“, wie Bartlakowski (2016, S. 475) schreibt, sondern auch als Beziehungsgestaltung gesehen, die davon geprägt ist, „andere Menschen in ihren beruflichen Begegnungen zu unterstützen und die Beziehung zu sich selbst sowie die Beziehungen im Team zu stärken“, dann ist Coaching als Teil des Führungsverständnisses keineswegs abwegig. Coaching ist „Arbeit an und in Beziehungen“, schreibt Bartlakowski weiter.

Hasenbein und Riess-Berger (2014, S. 416) sind der Ansicht, dass Coachingkompetenzen²¹ Führungskräfte bei der Bewältigung der immer komplexer werdenden Aufgaben unterstützen können. Ja, sie brauchen diese förmlich, um in der „innovationsgesteuerten und agilen Unternehmenslandschaft“ für die Mitarbeiter*innen „offene Gestaltungs- und Kreativitätsräume“ zu schaffen und ihnen „klare Orientierung“ zu geben (ebd.). Coachingkompetenzen sind geprägt von „der Fähigkeit zur Metakompetenz, also Fähigkeiten der Metaperspektive, der Selbstreflexion und Multiperspektivität“ (ebd. S. 413). Das Bild der Coachingkompetenz von Hasenbein und Riess-Berger inkludiert im Begriff der Coachingkompetenz eine Haltung, die „von einem reflektierten und werteorientierten Menschenbild“ getragen wird, „das den Respekt für jeden Einzelnen und seine persönliche Entwicklung in den Mittelpunkt stellt“ (ebd. S. 413). Auch Sedlaczek und Webers kommen im Zuge ihrer Forschungsarbeit zum Ergebnis, dass erworbene Coaching-Kompetenzen (deren Intensität bzw. Umfang nicht näher beschrieben werden) nach Meinung der befragten Führungskräfte zu einer reflektierten Führungskompetenz geführt haben (Sedlaczek, Webers 2015, S. 443). Leuschner (2007, S. 21) bezieht sich auf Aussagen von Führungskräften in hohen Positionen, die betonen, wie „zentral wichtig ihnen ihre supervisorische Bildung in der Leitungsrolle ist“ und meint, dass sie mehr vom Menschen verstehen, beziehungsfähiger, reflexionsbereiter sind und auch sich selber in die Reflexion miteinbeziehen, vorausschauen und planen, diagnostizieren, die mittleren Führungskräfte motivierend, fördernd-fördernd, weniger autoritär und mit mehr Überzeugungskraft leiten. Auch die Konfliktbearbeitung ist Teil ihrer Führungsarbeit und in Supervision zu gehen ist selbstverständlich und nicht

²¹ Sie beziehen sich in ihrer Forschungsarbeit ausschließlich auf den Bereich Coaching. Supervision wird in diesem Kontext insoweit erwähnt, dass u.a. Supervision zur Erlangung der Coachingkompetenz nützlich ist bzw. sein kann.

kränkend, zumal manche Themen nur durch Reflexion mit einer unbefangenen dritten Person einer Lösung zuzuführen sind. Leuschner (ebd.) schreibt weiter, dass es für ihn auffallend war, dass „Supervisoren, die Leiter wurden, danach selbstbewusstere, sicher auftretende Supervisoren in Organisationen werden“.

Diese Arbeit soll ein Versuch sein, einen Beitrag dahingehend zu leisten, mehr Licht ins Dunkel zu werfen, wenn sich die Frage nach den (Aus-)Wirkungen einer supervisorischen Aus- bzw. Weiterbildung von (angehenden) Führungskräften stellt.

3.2 Kompetenzbegriff

Der Kompetenzbegriff wird im wissenschaftlichen Diskurs von lebenslangem Lernen, Bildung, Beschäftigung und Arbeit bestimmt, wenngleich der Begriff keine einheitliche Definition erfährt und somit an sich unklar bleibt, was Kompetenz im Grunde ausmacht (Kaufhold 2006, S. 21). Folgende Grundmerkmale von Kompetenz haben sich bei der Begriffsbestimmung durchgesetzt (Kaufhold 2006, S. 22 ff):

- Kompetenz ist eine Voraussetzung in der Bewältigung von Handlungssituationen und kann nur im Zuge der Handlung beobachtet, erfasst und bewertet werden.
- Kompetenz hat einen Bezug zur Situation und zum Kontext. Durch die subjektive Wahrnehmung einer Situation richtet sich die Ausprägung der Kompetenz nach der Dimension der Situation.
- Kompetenz ist an das Subjekt gebunden, die primär diesem vorbehalten ist und nicht von Dritten eingesehen werden kann. Sichtbar wird diese in Ausnahmen durch Selbstoffenbarung oder Umwege wie z.B. das Handeln.
- Kompetenz ist veränderbar und folglich auch entwicklungsfähig.

Kompetenzen umfassen u.a. soziale Kompetenzen wie Risikobereitschaft, Selbstbestimmung oder Selbstvertrauen, digitale Kompetenz wie der überaus kritische und sichere Umgang mit digitalen Technologien bzw. die kognitive Kompetenz mit Kreativität, differenzierter Wahrnehmung oder der Fähigkeit, Probleme zu lösen. Die Veränderbarkeit ist all den Beispielen inhärent. Allgemeine Einigkeit herrscht darüber, dass Kompetenzen als „berufs-/tätigkeitsrelevante, verhaltensnahe und messbare Charakteristika einer Person“ definiert werden (Sarges 2002, S. 136). Wesentlich für die Auseinandersetzung mit der Kompetenz ist das Bewusstsein,

dass es sich hierbei um ein Konstrukt handelt. Kompetenz an sich ist nicht direkt beobachtbar, sondern lediglich die Wirkung in Gestalt von Handlungen. Daher ist Kompetenz also immer auch eine Zuschreibung von Ursachen für Handlungen von etwas auf jemanden (Steinke, Rauhen 2018, S. 4). Heyse und Erpenbeck (2010, S. 18) betonen, dass Kompetenzen grundsätzlich erlernbar sind und gezielt trainiert und entwickelt werden können, wobei sie folgende Faustregel aufstellen: „Individuelle Kompetenzen werden von Wissen fundiert, durch Werte konstituiert, als Fähigkeiten disponiert, durch Erfahrungen konsolidiert und aufgrund von Willen realisiert“. Kompetenz deckt letzten Endes einen Fähigkeitsbereich ab, nämlich „selbstorganisiert in offenen Problemsituationen handeln zu können.“ (ebd. S. 16). Wesentlich scheint an dieser Stelle zu betonen, dass sich die vorliegende Arbeit auf Kompetenzen und nicht auf Persönlichkeitseigenschaften oder Talente bezieht, wobei letztere beide nach Erpenbeck (ebd.) auch nicht trainiert werden können.

3.3 Coaching- und Supervisionskompetenzen

Um Schlussfolgerungen treffen zu können, ob und, wenn ja, in welcher Form Coaching- und Supervisionskompetenzen Einfluss auf das Führungsverständnis und das Führungsverhalten von Personen mit einer dementsprechenden Ausbildung haben, lohnt es sich, den Blick auf das Kompetenzprofil von Supervisor*innen und Coaches zu richten.

Die für den österreichischen Raum relevanteste Nachschlagequelle zum Thema Kompetenzen in der Supervision und im Coaching ist der Kompetenzkatalog gemäß europäischem Kompetenzprofil für Supervision und Coaching (Ajdukovic et al., 2015), dem sich die ÖVS verpflichtet hat. Das europäische Kompetenzprofil definiert zwar nicht den Begriff Kompetenz²², listet jedoch u.a. die notwendigen Kompetenzen auf. Hier zeigt sich bereits, dass es keine einheitliche Verwendung des Begriffs der Kompetenzen für Supervisor*innen und Coaches gibt. Umfasst die Arbeit von Ajdukovic et al. (2015) das Wort Kompetenzen bereits im Titel, so spricht der Deutsche Bundesverband Coaching e. V. (2019, S. 44 f) von den Anforderungen an Kompetenzen im Coaching, damit begründet, dass die wissenschaftlichen Nachweise zu Coaching-Kompetenzen noch rar sind (Steinke und Raunen 2018, zit. nach dem Deutsche Bundesverband

²² Scherm (2014, S. 21) definiert Kompetenzen als „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“.

Coaching e. V. 2019). Es scheint bislang nicht klar zu sein, ob es Kompetenzkonstrukte gibt und wie relevant sie für das professionelle Coaching sind.

Hausinger (2011, S. 9) schreibt über Kompetenzen aus der Supervision für die Organisation beispielsweise in Veränderungsprozessen und nennt hier Reflexions-, Lern- und Kommunikationsprozesse. Diese sind notwendig, um widersprüchliche sowie komplexe Fragestellungen bewerkstelligen zu können. Die Supervision bietet den Rahmen und ist das definierte Format. Prozesse anzusteuern, bedarf jedoch der Kompetenz einer Supervisorin bzw. eines Supervisors. Supervisor*innen benötigen weiters die Kompetenz, Themen strukturell zu beobachten, anstatt sie zu personalisieren. Handelt es sich um ein strukturelles Thema, ist eine Veränderung an der Struktur effizienter als eine Veränderung an der Person. Diese Kompetenzen sind für Organisationen, die sich in Veränderungsprozessen befinden, von besonderer Bedeutung, um komplexe Anforderungen erfüllen und Widersprüchlichkeiten auflösen zu können.

Als umfassendes Kompetenzmodell mit praktischer Relevanz, jedoch auch mit Bezug auf wissenschaftlich erforschte Konstrukte, haben Steinke und Rauen (2018, S. 18) die notwendigen Kompetenzen in Form des Coaching-Kompetenzmodells entwickelt und das Anforderungsprofil in die Kompetenzklassen Persönlichkeit bzw. Selbst-Kompetenz, sozial-kommunikative Kompetenz und Fachkompetenz – die wiederum aus der Methodenkompetenz, der Feld- und Funktionskompetenz und der Sachkompetenz besteht – eingeordnet. Steinke und Rauen weisen insbesondere bei der Feldkompetenz auf den Einfluss der Supervision auf Coaching hin. Die Kompetenzen aus dem Modell sind stets kontextabhängig. Sie definieren Coaching-Kompetenz „als Reflexions- und Handlungsvermögen im Kontext der personorientierten dialogischen Beratung von Menschen in der Arbeitswelt.“

Nachstehend findet sich das Anforderungsprofil für Coaching-Kompetenzen nach Steinke und Rauen (ebd., S. 15), das in Folge kurz beschrieben wird. Im Zuge der Auseinandersetzung mit dem Anforderungsprofil entwickelte sich bei mir metaphorisch das Bild einer Zwiebel. Jede Schicht wächst und wird stabiler, manche Schichten sind ineinander verwoben, andere bauen aufeinander auf, wobei im Zentrum der Zwiebel die Knospe für Wachstum und Weiterentwicklung steht.



Abbildung 2 - Anforderungsprofil für Coaching-Kompetenzen
nach Steinke und Rauen (2018, S. 15)

Im Zentrum des Kompetenzmodells steht die Persönlichkeit des Coaches mit der „Fähigkeit, sich selbst und das eigene Handlungsvermögen realistisch einzuschätzen, Selbst- und Fremdbild selbstreflexiv abzugleichen und das Selbstbild zu korrigieren“ (ebd., S. 16), wobei Persönlichkeit als Voraussetzung für die Kompetenzentwicklung gilt (Erpenbeck et al. 2017, zit. nach Steinke und Rauen 2018, S. 16). Steinke und Rauen (ebd., S. 17) gliedern das Kompetenzfeld Persönlichkeit folgendermaßen:

- „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, Kontrollüberzeugung, Ambiguitätstoleranz“

Im Kompetenzkreis aufbauend auf der Persönlichkeit liegt die sozial-kommunikative Kompetenz, die auch die „Kontakt- und Kooperationsfähigkeit“ in „kontroversen zwischenmenschlichen Situationen“ möglich macht. Sie umfasst:

- „Kommunikationsfähigkeit: Anschlussfähigkeit, Körpersprache deuten, Verständlichkeit
- Reflexibilität: Reflexionsfähigkeit, Selbstdarstellungskompetenz, Personenwahrnehmung
- Selbstsicherheit: Durchsetzungsstärke, Konfliktfähigkeit, Entscheidungsfreudigkeit, Konfrontationsfähigkeit, Kontaktfähigkeit
- Beziehungsfähigkeit: Kooperativität, Vertrauen bilden, Beziehungsgestaltung, soziale Orientierung“

und zeichnet sich dadurch aus, sich selbst und andere in intersubjektiven Beziehungen wahrnehmen, Beziehungen und Interaktionen mit anderen aktiv gestalten und sich zweckorientiert verständigen zu können (Steinke, Rauen 2018, S. 16 f).

Die nächste Schicht der Zwiebel im Kompetenzmodell umfasst die Methodenkompetenz. So benötigt der/die Coach die Kompetenz, Strategien und Vorgehensweisen zu entwickeln, um die wechselnden und pluralistischen Situationen, Aufgaben und Kontexte angemessen zu bewältigen. Handlungskompetenzen hierfür sind:

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

(Steinke, Rauen 2018, S. 18)

Die Sachkompetenz als weitere bildliche Schicht der Zwiebel umfasst die Fähigkeit, in einzelnen Sachbereichen bzw. in Fachgebieten urteils- und reflexionsfähig zu sein. Ohne näher darauf einzugehen, bedarf es neben der entsprechenden Ausbildung der Kompetenz, Wissen benennen, verstehen, analysieren, anwenden und dieses Wissen in die Praxis integrieren zu können. (Steinke, Rauen 2018, S. 19)

Als letztes Element im Anforderungsprofil findet sich die Feld- und Funktionskompetenz, deren Notwendigkeit bzw. Kontingenz im Beratungssetting der Supervision und dem Coaching intensiv diskutiert wird. Ich erlebe in Gesprächen mit Supervisor*innen und Coaches, dass keine einhellige Meinung darüber besteht, inwieweit Feldkompetenz in der Beratung jedenfalls erforderlich ist oder ob nicht das Fehlen dieser Feldkompetenz durch einen unvoreingenommenen Blick den Erkenntnisraum sogar vergrößert. Steinke und Rauen (2018, S. 19) sind jedenfalls der Ansicht, dass Feldkompetenz „implizites Erfahrungswissen und Fähigkeiten im Umgang mit der spezifischen Kultur eines Berufsfeldes, einer Branche, einer Organisation oder Unternehmung“ umfasst. Weiters meinen sie, dass „dieses Erfahrungswissen ... nicht immer vollständig reflektiert und zugänglich“ ist, es jedoch der/dem Coach ermöglicht, „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, Mikropolitische Geschick: Machtgebrauch entwickeln, institutionelle Interaktion gestalten, Krisen bewältigen.“

Das europäische Kompetenzprofil für Supervision und Coaching (ECVision) nach (Ajdukovic et al., 2015) baut die Kompetenzen für Supervisor*innen und Coaches nicht auf anderen

Kompetenzen auf, sondern stellt diese mit ihren Kenntnissen, Fähigkeiten und der Performance, also der Umsetzung bzw. dem Tun, in Bezug und bricht somit jede Kompetenz auf die eben genannten drei Ebenen herunter. Das Kompetenzmodell für Coaching von Steinke und Rauen ist schichtförmig aufgebaut, Kompetenzen aus dem Zentrum wie die Persönlichkeit sind die Basis für die darauf aufbauenden darüberliegenden Kompetenzen.

Eine teilweise überschneidende Einordnung der Kompetenzen von Coaches²³ findet sich im sechsdimensionalen Coachingkompetenzprofil von Hasenbein und Riess-Berger (2014, S. 409 ff).



Abbildung 3 - Haus der Coachingkompetenzen Hasenbein und Riess-Berger (2014, S. 410)

Ohne nun auf die Unterschiede zwischen den Modellen (Europäisches Kompetenzprofil, Kompetenzprofil nach Steinke und Rauen, Haus der Coachingkompetenzen nach Hasenbein und Riess-Berger) einzugehen, zeigt letzteres Modell zwei Kompetenzdimensionen, die herausgehoben werden sollen: Die Metakompetenz und die Handlungskompetenz. Wird letztere im Zuge der Bewältigung von Situationen auf Basis der erlernten Selbst-, Sozial-, System-, Fach- und Methodenkompetenzen benötigt, bezieht sich erstere auf die Fähigkeit, die eigenen Kompetenzen kritisch zu reflektieren, diese situationsbedingt einsetzen zu können und konkrete Umsetzungen im Hinblick auf ihren Erfolg zu evaluieren (Hasenbein, Riess-Berger 2014, S. 409 f).

²³ Hasenbein & Riess-Berger beziehen sich ausschließlich auf das Coaching Feld.

3.4 Fazit

Der Forschungsstand in Bezug auf supervisorische Kompetenzen als Führungsinstrument liefert erste Anzeichen darüber, dass diese als solche für Führungskräfte von Nutzen sein können. Am eindrucksvollsten schreibt dies Leuschner (2007, S. 21), wenn er meint, dass es für ihn auffallend war, dass „Supervisoren, die Leiter wurden, danach selbstbewusstere, sicher auftretende Supervisoren in Organisationen werden“.

Kompetenzen sind gemäß den vorhin wissenschaftlich angeführten Erkenntnissen veränderbar und somit entwicklungsfähig, wodurch die nützliche und wirksame Kompetenzerweiterung als Führungskraft aus dem profilfernen Beruf des Supervisors / der Supervisorin möglich wird.

Den drei vorgestellten Kompetenzmodellen sowie den Aussagen beispielsweise von Hausinger (2011, S. 9) folgend, verlangt der Beruf der Supervision bzw. des Coachings Kompetenzen auf der intrapsychischen Ebene im Sinne der Selbstkompetenz bzw. Persönlichkeit, der innerpsychischen Ebene im Sinne der Sozial-kommunikativen Kompetenz sowie auf der Ebene der Methoden-, Feld- und Funktionskompetenz die je nach Modell auch die organisationale Kompetenz umfasst. Spricht somit das europäische Kompetenzprofil sowohl die Supervision als auch das Coaching an, so definiert das Kompetenzprofil von Steinke und Rauen ausschließlich Coaching. In einer Gegenüberstellung beider Kompetenzprofile wird weder ein Unterschied in der Differenzierung Coaching bzw. Supervision noch in den benötigten Kompetenzen sichtbar.²⁴ Es finden sich jedoch im Vergleich der Kompetenzprofile manche Kompetenzen nach ECVision anderes eingeordnet als bei Steinke und Rauen. Als Fazit lässt sich feststellen, dass sich die Modelle vom Aufbau grundlegend unterscheiden, vom Ergebnis der Kompetenzen hingegen nicht. Dies ist in Folge eine wertvolle Information, zumal das europäische Kompetenzprofil an späterer Stelle in dieser Arbeit mit den Kompetenzen aus dem Führungsrad von Malik (2019, S. 389 ff) gegenübergestellt wird. Auch die Sachkompetenz, also die Fähigkeit zur Reflexion und Urteilsbildung im jeweiligen Sachgebiet ist von wesentlicher Bedeutung. Im Zuge der Übertragung und Anwendung der erwähnten Kompetenzen von Supervision auf Führung in der Ausgestaltung der Führungstätigkeit, scheint die Sachkompetenz aus der Supervision und dem Coaching von untergeordneter Bedeutung zu sein, zumal unterstellt wird, dass die Führungskraft nicht in der Doppelrolle der Führungskraft als Coach auftreten soll. Viele der

²⁴ In Anhang 1 findet sich die Gegenüberstellung aller Kompetenzen aus beiden Modellen.

Kompetenzen hingegen finden sich insbesondere im transformationalen Führungsstil wieder und befruchten bzw. verstärken die Ausprägung in der Führungsarbeit, wie im empirischen Teil gezeigt wird.

Das nächste Kapitel widmet sich der Gegenüberstellung der Kompetenzen aus der Supervision und dem Coaching und einem Praxismodell wirksamer Führung anhand einer Selbstanalyse und versucht, Erkenntnisse über mögliche Querbefruchtungen oder Transfers der supervisorischen Ausbildung für die Führungsarbeit zu gewinnen.

3.5 Gegenüberstellung der Kompetenzen aus Supervision/Coaching und Führung anhand eines Modellvergleichs

In diesem Kapitel werden wie in einer Konfluenz die (benötigten) Kompetenzen als Führungskraft mit den erworbenen Kompetenzen einer Coaching- und Supervisionsausbildung zusammengeführt. Nach einer kurzen Auseinandersetzung zu den (benötigten) Kompetenzen aus der Perspektive als Führungskraft, wird von Fredmund Malik das Modell der wirksamen Führungskraft anhand eines Modells dargestellt. In Form einer Gegenüberstellung der sich durch Maliks definierten Anforderungen an die Führungskraft ergebenden Kompetenzen mit den sich ergebenden Kompetenzen als Supervisor*in und Coach wird ein Transfer aus der supervisorischen Kompetenz in die Führungskompetenz hergestellt.

3.5.1 Modellwahl über die Aufgaben der Führungskraft zum Kompetenzvergleich

Die Erwartungen an die Führungskraft geben Hinweise über die benötigten Kompetenzen, um in einem transformationalen Führungsstil nicht nur verhaftet, sondern durch diesen auch wirksam zu sein. An dieser Stelle sei daher auf Kapitel 2.2.3 verwiesen, wo umfassend dargelegt wird, welche Erwartungen das Umfeld an die Führungskraft, aber auch die Führungskraft an sich selbst stellt. In diesem Zusammenhang wurde bereits Heltzel (2013, S. 30) erwähnt, der der Ansicht ist, dass Führungsbeziehung mit der Selbstführung beginnt. Heltzel stellt die These auf, dass nur „wer sich selbst genügend differenziert wahrnehmen kann – und zwar auch in seinen latenten Persönlichkeitsanteilen und Beziehungspotenzialen –, ... seine Wirkung als Führungskraft auf Mitarbeitende einigermaßen abschätzen und reflektiert nutzen [kann; Anm.d.V.]“. Heltzel meint weiter, dass es heutzutage von besonderer Bedeutung ist, als

Führungskraft, die „inneren Widersprüchlichkeiten, welche die Führungsrolle unausweichlich mit sich bringt, erkennen zu können und in innerer Balance zu halten.“ Es bedarf daher einem gewissen Reflexionsvermögen über die eigenen (oft unbewussten) Anteile in der Führungsarbeit.

Der Blick von den Erwartungen hin zu den Anforderungen, um die Erwartungen erfüllen zu können scheint nicht so einfach zu sein, denn die Managementliteratur ist voll von Empfehlungen, welche Kompetenzen eine Führungskraft benötigt, um erfolgreich zu sein. Es wird und soll sich an dieser Stelle nicht klären lassen, wann eine Führungskraft objektiv erfolgreich ist; vielmehr soll anhand eines Teils aus dem Modell des Führungsrad von Fredmund Malik (2019) analysiert werden, welche Kompetenzen es benötigt, um, wie er schreibt, eine wirksame Führungskraft zu sein. Im nachstehenden Modellvergleich wird die Annahme getroffen, dass die Wirksamkeit der Führungskraft auf Basis des transformationalen Führungsstils erfolgt. Dies soll jedoch nicht bedeuten, dass nicht auch andere Führungsstile geeignet sind, um erfolgreich zu sein, denn die Frage nach der Wahl des Führungsstils ist die Frage danach, wie die Aufgaben einer wirksamen Führungskraft durch diese umgesetzt werden.

Malik beschreibt in seinem Buch „Führen, Leisten, Leben: Wirksames Management für eine neue Welt“ (2019) die fünf Aufgaben einer Führungskraft sehr ausführlich. Malik ist im deutschsprachigen Raum, auf den sich auch der Gutteil der für diese Arbeit gewählte Supervisions- und Coachingliteratur bezieht, als Wirtschaftswissenschaftler mit dem Forschungsschwerpunkt Management, lehrend und publizierend sehr aktiv und dennoch mit der Praxis vertraut. Er beschreibt ein ganzheitliches Kompetenzprofil, das darüber hinaus in Form seines „Führungsrades“ (siehe Abbildung 4) bereits seit über zwei Jahrzehnten besteht. Aus diesem Grund ist die Wahl auf die tiefere Auseinandersetzung mit seinem Ansatz gefallen.

Die fünf Aufgaben einer Führungskraft – für Ziele sorgen, Organisieren, Entscheiden, Kontrollieren/Messen/Beurteilen und Menschen fördern und entwickeln – sind im nachfolgenden Unterkapitel einerseits beschrieben und auch den Kompetenzen aus der Supervision und dem Coaching gegenübergestellt.

Zusammengefasst werden zwei Annahmen getroffen, um einen Transfer der Kompetenzen aus der Supervisionsausbildung in die Führungsarbeit zu ermöglichen:

- Die Frage nach dem WIE: Der Führungsstil ist transformational. Dieser ähnelt der Herangehensweise von Supervision und Coaching in der Arbeit mit Menschen.
- Die Frage nach dem WAS: Was die Führungskraft tun soll, um wirksam zu sein wird anhand des Standardmodells der Wirksamkeit nach Malik beschrieben.

3.5.2 Gegenüberstellung der Kompetenzen inklusive Transfer

Ich möchte mich der Fragestellung nähern, inwieweit die Ausbildung zum/r Supervisor*in und Coach Einfluss auf das Führungsverständnis und somit auf die Führungsarbeit nimmt, indem die fünf Aufgaben einer wirksamen Führungskraft nach Fredmund Malik (2019) aus dem Blickwinkel von Supervision und Coaching deskriptiv betrachtet werden und nach jeder Führungsaufgabe ein Transfer zur Führungskraft mit entsprechender Supervisions- und Coachingausbildung abgeleitet wird. Wie bereits im vorherigen Kapitel beschrieben, wird unterstellt, dass der Führungsstil die Frage nach dem WIE und das Modell Maliks das WAS in Bezug auf die Zielerreichung darstellt.

Was Malik unter den fünf Aufgaben für wirksame Führungskräfte versteht, findet sich nachstehend kurz dargestellt, ohne zu stark in die inhaltliche Ausgestaltung dieses Konzeptes einzudringen. Als Antwort auf diese Aufgaben findet sich im Anschluss darauf die Selbstbeurteilung aus der Perspektive von Supervision bzw. Coaching. Durch die Einschätzung der Möglichkeiten zum Transfer von supervisorischen Kompetenzen auf die Führung soll der Versuch einer ersten Annäherung als Brückenfunktion supervisorischer Ausbildung für erlernte Führungskompetenzen erfolgen. Für die gegenständliche Analyse werden ausschließlich die fünf Aufgaben einer Führungskraft näher betrachtet, nicht jedoch die sieben Werkzeuge dazu. All diesen Aufgaben und Werkzeugen gemeinsam sieht Malik als Grundsatz wirksamer Führung die Kommunikation und die Arbeit mit Neuem und Bekanntem, was ebenfalls eine wichtige Brücke zum supervisorischen Verständnis darstellt.

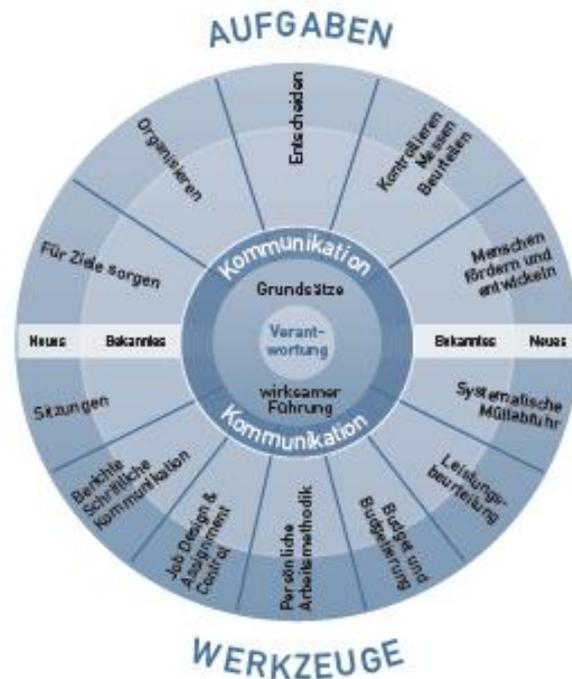


Abbildung 4 - Standardmodell der Wirksamkeit:
Das Führungswheel nach Malik (2019, S. 389)

Die Werkzeuge sind für die gegenständliche Fragestellung von untergeordneter Bedeutung, denn sie liefern ein Set an Tools bzw. Instrumenten, die jede Führungskraft in unterschiedlicher Ausprägung je nach Bedarf einsetzen kann, um aus Sicht von Malik wirksam in der Führung zu werden. Auch diese bedürfen gewisser Kompetenzen, doch anders als bei den fünf Aufgaben steht die Arbeit mit den Mitarbeiter*innen nicht im gleichen Maße im Vordergrund.

3.5.2.1 Aufgabe 1: Für Ziele sorgen

Aus der Perspektive von Führung:

Ziele sind so zu entwickeln und bestehende Ziele so herunterzubrechen, dass sie auf der Ebene der Mitarbeiter*innen (oder wie Malik sie nennt: Menschen) dem großen Ganzen entsprechen. Die Entwicklung von Zielen, sie auszuarbeiten, zu diskutieren und zu präzisieren ist dabei eine wesentliche Aufgabe der Führungskraft, wobei die Mitarbeiter*innen eingebunden werden und auch das übergeordnete Ziel verstehen sollen. Der Umgang mit Widersprüchlichkeiten („Ambiguität“), Ressourcenbeschränkungen, Individualisierung (Ziele als persönliche Ziele definieren) etc. ist Teil der Zielentwicklung und -umsetzung durch die Führungskraft. (Malik, 2019, S. 172 ff)

Aus der Perspektive von Supervision/Coaching:

„Für Ziele sorgen“ bildet bereits einen Teil des Settings ab. Zwar hat nicht der/die Supervisor*in für Ziele zu sorgen, jedoch sicherzustellen, dass die vom Supervisanden/von der Supervisandin genannten und im Setting vereinbarten Ziele durch den/die Supervisor*in auch entsprechend verfolgt werden. Gerade in der Beratung umfasst die Auftragsklärung bereits einen großen Teil der Arbeit. So ist zu Beginn zu klären, was denn das eigentliche Ziel ist. Coachees kommen häufig mit einem Potpourri an Themen. Herauszuarbeiten, woran denn gearbeitet werden soll, was den/die Supervisand*in näher an das Ziel bringt, ihn/sie entlastet bzw. den Blick auf das Wesentliche ermöglicht oder eine Entscheidung treffen lässt, ist oftmals Knochenarbeit. Denn wäre das Ziel immer so klar, würde es meist keine Beratung benötigen, denn durch die Selbsterkenntnis wäre das Problem bewusst und es gäbe die Chance auf Bearbeitung desselben. Abweichungen vom vereinbarten Ziel sind möglich, sie sind vom/von der Supervisor*in anzusprechen und transparent zu machen, sodass immer klar ist, welches (Teil-)Ziel gerade verfolgt wird. Supervisand*innen kommen häufig mit „großen“, teilweise für sie gefühlt unlösbaren bzw. schon lange belastenden Problemen. Die Ziele werden in Teilziele heruntergebrochen und sind somit greif- und letztlich auch bearbeitbarer als ein großes Ziel (z.B. „weniger Stress“). Der Umgang mit Ambiguität ist Teil der Arbeit im Coaching, denn oftmals sind Aufträge, die Coachees von ihren Organisationen / ihren Vorgesetzten erhalten, in sich widersprüchlich. Im Coaching werden diese Widersprüchlichkeiten aufgezeigt und können so besser be- und verarbeitet werden. Für den Lerntransfer aus der Beratung in das Berufsleben ist die Individualisierung von Zielen und Erkenntnissen von besonderer Bedeutung. Der/die Supervisand*in sieht sich als Teil des Ganzen und das erarbeitete Ziel als eigenes Ziel, das erreicht und zugleich auch modifiziert werden kann. Besonders wesentlich ist, dass nicht der/die Supervisor*in allwissend und Problemlöser*in ist, sondern lediglich (und dies sei nicht abwertend, sondern vielmehr anerkennend gemeint) „Realitätenkellner*in“, der/die Hypothesen bzw. Optionen aufzeigt, schildert, was er/sie beobachtet, welchen Eindruck er/sie gewonnen hat, welche Reinszenierungen im Coaching als Spiegelungsphänomene stattfinden oder welche Gefühle aufkommen. Der/die Coachee ist eingebunden und entscheidet, was er/sie davon nehmen will bzw. kann und was für ihn bzw. sie ohne Bedeutung ist.

Transfer

Die als Führungskraft benötigte Kompetenz, für Ziele und deren Einhaltung zu sorgen, ist eine Grundvoraussetzung für die supervisorische Arbeit mit Klient*innen, wobei im prozessorientierten Arbeiten der Supervision, jene Flexibilität benötigt wird, bei Bedarf vom vereinbarten Ziel abzuweichen oder dieses gar neu zu definieren. Ein tragbares Ziel zu entwickeln bedeutet, dass der/die Mitarbeiter*in dieses auch als seines/ihrer anerkennen kann bzw. dass der/die Klient*in im Prozess bleibt und an der Zielerreichung arbeitet. Die Kommunikation ist transparent, die Personen werden eingebunden, um den bestmöglichen Erfolg zu erlangen – nämlich das Ziel zu erreichen, wenngleich in der Regel der/die Mitarbeiter*in in der Organisation kein Mitspracherecht hat, der/die Klient*in jedoch alleinig das Ziel formuliert und der/die Supervisor*in bei der Zieldefinition durch die Expertise und den Blick von außen bei dieser hilft. Der Umgang mit Ambiguität ist Teil beider „Professionen“. Das Erkennen, Besprechen und Anerkennen von Ambiguität wirkt entlastend und ermöglicht, sie als inhärenten Teil anzuerkennen. Die Arbeit mit sich ändernden Bedingungen, somit die Notwendigkeit zur Flexibilität ist wohl jedem und jeder Supervisor*in bestens vertraut, wenn die Vorbereitung auf eine Stunde letzten Endes einen völlig anderen Verlauf nimmt.

3.5.2.2 Aufgabe 2: Organisieren

Aus der Perspektive von Führung:

Gute Führungskräfte können Schwächen in der Organisation kompensieren, zumal es keine perfekte Organisation gibt. Dabei sind die drei Anforderungen essenziell (Malik 2019, S. 191f):

- Die Organisation muss so gestaltet sein, dass das, wofür die Kund*innen bzw. Leistungsempfänger*innen die Organisation bezahlen, im Zentrum der Aufmerksamkeit steht.
- Die Organisation muss so gestaltet sein, dass die Mitarbeiter*innen auch das tun können, wofür sie bezahlt werden.
- Die Organisation muss so gestaltet sein, dass das Top-Management auch das tun kann, wofür sie bezahlt wird.

Aus der Perspektive von Supervision/Coaching:

Supervisor*innen haben Klient*innen, von denen bzw. von deren Organisationen sie bezahlt werden. Die Klient*innen stehen im Mittelpunkt ihrer Anstrengungen. Der Blick ist auf die Klient*innen gerichtet, wobei Vereinbarungen mit eventuell von den Klient*innen

abweichenden Auftraggebern (Führungskraft, Personalabteilung, Geschäftsleitung etc.) miteinbezogen werden. Der klassische Dreiecksvertrag zwischen Supervisor*in, Klient*in(nen) und Auftraggeber*in begleitet die Arbeit und stellt sicher, dass nicht eine wesentliche Seite im Zuge der Beratung vergessen oder übersehen wird und dass alle Seiten des Dreiecks einen einheitlichen Fokus haben, nämlich die Arbeitsaufgabe und die Organisationsziele; eine herausfordernde Aufgabe in Bezug auf Coaching und Supervision, denn nicht allzu selten werden von Klient*innen selbst oder von den Auftraggebern Angebote gemacht – gerade in Gruppensupervisionen –, eine (scheinbar) freie, unbeliebte oder schwach besetzte Rolle (z.B. jene der Führungskraft, der getadelten Kollegin) einzunehmen. Es braucht Sorgfalt, Reflexion und Fokus, um das zu tun, was Teil des supervisorischen Verständnisses ist. Team- und Gruppensupervision kommt gerade dort zum Einsatz, wo sich Schwächen in der Organisation zeigen. Supervision arbeitet unter anderem mit Problemen, Paradoxien, Dilemmata in der Gruppe oder im Team, ohne dabei zu übersehen, dass den Stärken genügend Sichtbarkeit und Bewusstsein innerhalb des Teams bzw. der Gruppe eingeräumt wird. Supervision ist konstant damit beschäftigt, im Spannungsfeld von Beschränkungen und Unzugänglichkeiten zu agieren, sei es ein Ressourcenmangel an Personal, Zeit, Geld, fehlende fachliche Kompetenz, eine unausgewogene Verteilung, sich widersprechende Aufträge, unklare Zuständigkeiten und vieles mehr. In der Arbeit mit Klient*innen lassen sich belastende organisatorische Rahmenbedingungen zwar besprechen, sie lassen sich jedoch in der Regel nicht lösen, ausgenommen die zur Veränderung ermächtigte(n) Person(en) ist/sind Teil des Settings. Die Arbeit mit den Schwächen ist demzufolge Teil des supervisorischen Auftrags.

Transfer

Klient*innen kommen oftmals genau aufgrund der eben erwähnten Schwächen ihrer Organisation ins Coaching. Die Führungskraft wird durch „Organisieren“ Wege ebnen, die es den Mitarbeiter*innen ermöglicht, mit der Imperfektion dennoch die bestmöglichen Leistungen erbringen zu können. Auch der/die Supervisor*in wird daran mit dem Klienten/der Klientin arbeiten, wobei ein Ergebnis sein kann, die Organisation zu verlassen. Letztlich arbeiten sowohl Führungskräfte als auch Supervisor*innen im Spannungsfeld der imperfekten Organisation, jedoch mit dem Ziel, die bestmögliche Leistung zu erbringen. Der gezielte Einsatz von Ressourcen (Stichwort: Prioritätensetzung) scheint dazu ein geeignetes Mittel zu sein. Einen wohl entscheidenden Unterschied zwischen Führungskraft und Supervisor*in macht das Ethos der supervisorischen Arbeit. Nur weil der Auftrag bezahlt wird und sich der/die Auftraggeber*in etwas

wünscht bzw. fordert, ist dem nicht immer Folge zu leisten. Hier ändert sich die Perspektive, wengleich genau durch die Sicherstellung des professionellen Settings der/die Kund*in die hochwertige Beratungsleistung erhält. Die erlernten Kompetenzen aus der Arbeit als Supervisor*in ermöglichen es der gleichen Person, nun jedoch in der Rolle der Führungskraft, den Blick auf die Rolle als Führungskraft, auf das Team und die Organisation mit all den Unzulänglichkeiten, der Ambiguität und den Beschränkungen aus einer neuen Perspektive wahrnehmen und entsprechend agieren zu können.

3.5.2.3 Aufgabe 3: Entscheiden

Aus der Perspektive von Führung:

„Wer entscheidet, ist eine Führungskraft“, denn nur Führungskräfte entscheiden. Wer nicht entscheidet, ist keine Führungskraft.²⁵ In beiden Fällen sind Rang, Titel und Stellung irrelevant (Malik 2019, S. 199). Entscheiden ist die kritischste Aufgabe der Führungskraft. Richtiges Entscheiden ist geprägt von Mythen. Um zu guten Entscheidungen zu kommen, lässt sich eine Abfolge von Schritten einhalten, wie

- das Problem präzise bestimmen,
- die Anforderungen, die die Entscheidung erfüllen muss, spezifizieren,
- sämtliche Alternativen herausarbeiten,
- die Risiken und ihre möglichen Folgen für jede Alternative definieren und interne Grenzbedingungen festlegen,
- die Entschlussfassung,
- das Berücksichtigen der Umsetzung in die Entscheidung,
- Feedbackschleifen implementieren wie Follow-up und Follow-through.

Aus der Perspektive von Supervision/Coaching:

Supervision bzw. Coaching ist als berufsbezogenes Beratungsformat ausgerichtet, Selbst-reflexion zu fördern, um dadurch das eigene Handeln im beruflichen Kontext zu überprüfen und gegebenenfalls zu adaptieren. Entscheidungen für den/die Klient*in zu treffen ist hingegen nicht Teil des Settings, sondern vielmehr die Begleitung bei der Entscheidungsfindung. Kenntnisse rund um das Thema der Entscheidungsfindung und den Umgang mit Entscheidungen sind

²⁵ Eine kritische Auseinandersetzung mit dieser Aussage soll in dieser Arbeit nicht erfolgen, zumal die hinter den Aufgaben liegenden Kompetenzen von Relevanz sind.

Teil der Expertise, die Supervisor*innen einbringen, zumal Klient*innen häufig mit Anliegen zu diesem Thema in die Beratung kommen. So kann das Verständnis rund um das Thema Entscheidungen aus der Perspektive der Führungskraft für das Beratungssetting hilfreich sein, wodurch der Blick auf die Triangulierung in der Beratung gerichtet wird. Die dritte Seite des Dreiecks – die Führungskraft, die Geschäftsleitung, die öffentliche Stelle als Financier der Organisation etc. – wird gedanklich in die Beratung geholt, um den Blick auf diese bzw. aus dieser Perspektive berücksichtigen zu können.

Transfer

Einen zentralen Aspekt lernen Supervisor*innen und Coaches: „Entscheiden“ ist in dieser Profession in Bezug auf die Klient*innen nicht Teil der Tätigkeit. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass sich der/die Supervisor*in darüber bewusst ist, was eine Entscheidung wäre und was somit in diesem Beratungsformat keinen Platz fände. Das Wissen darüber schafft Bewusstsein über Entscheidungen. Jene Person, die in der Rolle als Führungskraft jedoch mit dem Know-how der Supervisionsausbildung agiert, lernt, dass Entscheiden wohl das mächtigste Instrument einer Führungskraft ist. Die in der Rolle des Coaches bzw. des Supervisors/der Supervisorin erlebten Konflikte aufgrund von fehlenden, unklaren, doppeldeutigen, zu schnellen oder sonst wie gearteten Entscheidungen der Führungskraft bewirken bei den Mitarbeiter*innen etwas, nämlich Unzufriedenheit, Unsicherheit, Ressourcenverbrauch. Die Führungskraft mit Supervisionskontext wird wissen, dass ein eventuelles Vakuum an Führung in Beratungssettings gerne an den/die Berater*in abgegeben wird, der/die Berater*in jedoch nie diese verdeckte und oftmals doch so offensichtliche Rolle einnehmen können wird. Das Bewusstsein über die Bedeutung der Entscheidungskompetenz soll helfen, auch bei imperfekten Entscheidungen Klarheit über eventuelle Auswirkungen zu erlangen.

3.5.2.4 Aufgabe 4: Kontrollieren

Aus der Perspektive von Führung:

Malik spricht von „lückenloser Pendenzenkontrolle“, also die Kontrolle, dass nichts, was vereinbart wurde, vergessen oder übersehen wird (2019, S. 231). Er spricht weiters von Vertrauen als Basis für Kontrolle, insbesondere in die Leistungsfähigkeit und -bereitschaft der Mitarbeiter*innen (ebd., S. 226). So meint er, „wenn man nicht einmal darauf vertrauen kann, dass diese beiden Voraussetzungen erfüllt sind, dann hat man kein Kontrollproblem, sondern ein ganz

anderes, vielleicht ein Stellenbesetzungs- oder ein Personalproblem“ (ebd., S. 226). Er meint weiters, dass sich die Führungskraft auf die kleinstmögliche Zahl an Kontrollgrößen reduzieren soll (ebd., S. 227). Freiräume und Kontrolle stehen für Malik nicht im Widerspruch (ebd., S. 225) und schränken einander nicht ein. Auch Freiräume sind zu kontrollieren, so Malik, ob sie überhaupt genutzt und wenn ja, ob sie richtig genutzt werden.

Aus der Perspektive von Supervision/Coaching:

Der/die Supervisor*in kontrolliert zwar weder den/die Coachee noch die Erledigung eventuell angebotener „Hausaufgaben“, er/sie kontrolliert jedoch das Setting und ist sozusagen Hüter*in des Rahmens. Genau dies kann, wie die Kontrolle der Führungskraft, als unangenehm, hierarchisch oder unangebracht empfunden werden, wobei Kontrolle ein zentrales Element des Qualitätsmanagements darstellt. Die Bearbeitung der Themen in der Supervision erfolgt anhand der sich selbst zu stellenden Frage, ob die Themen für die Klärung des Auftrags dienlich sind. Gegebenenfalls ist ein Eingreifen auch im Sinne eines darauf Aufmerksam-Machens durch den/die Supervisor*in notwendig. Auch die Kontrolle der Zeit, der Nähe/Distanz und der Bezahlung sind wesentliche Teilaspekte der Arbeit. Nicht zu vernachlässigen ist der Aspekt, unvoreingenommen in Sitzungen zu gehen und in Gruppensettings auf eine ausgeglichene und wertschätzende Kommunikation zu achten. Der/die Supervisor*in kontrolliert sich selbst durch Reflexionsarbeit in Bezug auf das eigene Empfinden, insbesondere in Bezug auf die Beratung, die ausgesprochenen und unausgesprochenen Inhalte, die eigenen Einfälle und Hypothesen, blinde Flecken, eventuelle Gegenübertragungsphänomene und das Setting. Der/die Supervisor*in wird aus berufsethischen und ökonomischen Gründen Interesse daran haben, die Einhaltung der eigenen Rahmenbedingungen zu kontrollieren. Er/sie wird gut beraten sein, die Einhaltung des Auftrags stets im Auge zu haben und gegebenenfalls den Auftrag neu zu verhandeln, die aufgewendete mit der vereinbarten und bezahlten Beratungszeit abzugleichen und natürlich auch darauf zu achten, dass das vereinbarte Honorar bezahlt wird.

Transfer

Die unter der Perspektive von Supervision/Coaching angeführten Aspekte sind hilfreiche Instrumente für eine Führungskraft, die gesteckten Zielvorgaben, den Rahmen oder sonstige Bedingungen kontrollieren zu können und hierbei darauf zu achten, welchem Zweck die Kontrolle in Bezug auf die Zielsetzung dienlich ist. Führungskräfte als ausgebildete Supervisor*innen werden möglicherweise weniger kontrollieren müssen als Führungskräfte ohne entsprechende

Ausbildung, zumal die Beziehungsarbeit eine Lern- und Fehlerkultur schafft, die selbstregulierend ist. Kontrolle im Sinne einer Qualitätskontrolle bzw. Qualitätssicherung sei an dieser Stelle komplett ausgenommen, denn unabhängig von der Ausbildung wird jede Organisation gut beraten sein, Qualitätskontrollinstanzen in ihren Prozessen implementiert zu haben. Der/die ausgebildete Supervisor*in wird in diesem Fall ein Leichtes haben, denn höchste Professionalität verlangt auch die Karten auf Tisch zu legen und andere darauf blicken zu lassen. Wenn eine Person damit beginnt, in diesem Fall die Führungskraft, werden auch die Mitarbeiter*innen weniger Sorgen und Ängste haben, sich zu öffnen.

3.5.2.5 Aufgabe 5: Menschen entwickeln und fördern

Aus der Perspektive von Führung:

Als Aufgabe jedes Managers / jeder Managerin sieht Malik das Entwickeln und Fördern von Menschen (2019, S. 238). Er spricht bewusst von „Menschen“ und nicht von Mitarbeiter*innen und zitiert den Schriftsteller Max Frisch sinngemäß: „Vielleicht werden noch immer Mitarbeiter *gesucht*; kommen werden aber *Menschen*“ (ebd., S. 239). Die Organisation, in der die Menschen arbeiten, sieht er als Lernumfeld oder „learning environment“ und meint, dass die Organisation somit nur beeinflussen kann, „*was* die Menschen lernen, aber nicht *ob* sie das tun.“ Als wesentlich erachtet Malik, dass die Entwicklung mit und an der Aufgabe erfolgt und somit Individualität auch in der Förderung zentral ist. Um Menschen zu fördern und zu entwickeln, meint Malik (ebd., S. 241), muss die Aufgabe „*größer* und *schwieriger* sein als die bisherige Aufgabe“. Die wirkungsvolle Förderung und Entwicklung von Menschen soll von Beförderung oder Bezahlung abgekoppelt sein und die Möglichkeit schaffen, für die erbrachte Leistung auch verantwortlich sein zu können. Die Aufgabe basiert auf individueller Führungsarbeit. Menschen lernen unterschiedlich: durch Zuhören, Lesen oder Schreiben, aus Fehlern oder Erfolgen oder durch Tun. Mitarbeiter*innen sind wie im Lernen auch im Charakter unterschiedlich, ein „one-size-fits-all-Modell“ ist in der wirksamen Führungsarbeit nicht geeignet. Malik versteht unter „Entwickeln“ etwas von Menschen verlangen, anstatt ihnen etwas zu bieten, also sie zu fordern. Das Weiterentwickeln bereits vorhandener Stärken gehört ebenso zur Aufgabe der wirksamen Führungskraft, wie das Berücksichtigen der Schwächen, die als Limitationen Gegebenheiten sind. Sparsamkeit mit Lob, die Personen an jenen Stellen einzusetzen, wo die Aufgabe mit den Stärken gut zusammenpasst und keine sozialen Klassen zu bilden (ebd., S. 247 ff)

sieht er weiters als zentrale Aspekte in Bezug auf die Entwicklung und Förderung von Menschen.

Aus der Perspektive von Supervision/Coaching:

Kein Coaching oder Supervisionsprozess gleicht einem anderen. Keine Einheit mit der bzw. den gleichen Klient*innen gleicht der anderen. Supervisor*innen, die gerade am Beginn ihrer Beratungslaufbahn stehen, wissen nur allzu gut: Die stundenlange Vorbereitung brachte mehr Selbstsicherheit für den Prozess, doch im Prozess kam alles anders. Es kamen Themen, die noch nie gekommen sind, Personen kamen nicht, die kommen hätten sollen, Themen wurden beharrlich vermieden anzusprechen etc. Coaching und Supervision ist individuelle Beratungsarbeit. Supervisor*innen lernen wie wohl auch Führungskräfte durch Erfahrungswissen, mit Spontanität umzugehen. Supervisor*innen wissen auch, dass es eines breiten Sets an Methoden bedarf. So eignet sich bei manchen Klient*innen die Arbeit mit dem Stift, bei anderen Aufstellungsarbeit, wieder bei anderen helfen Spiegelungen, den Vierten ist die Zauberfrage zuträglich, manche wiederum wollen sich verstanden fühlen, wieder andere brauchen das Containen oder eine Mischung aus all dem. Menschenkenntnis und Erfahrung fördern die geeignete Wahl der Methode, welche den größtmöglichen Nutzen für den Klienten/die Klientin bringen kann. Förderung in diesem Zusammenhang verstehe ich als Reflexionsraum: Was schafft den größten Reflexionsraum für den Klienten/die Klientin, um den größtmöglichen Erkenntnisgewinn zu erzielen? Die Klient*innen genau zu beobachten, ist dabei eine wesentliche Aufgabe im Zuge des Supervisionsprozesses.

Transfer

Menschen als Individuen wahrzunehmen und sie individuell fördern und fordern zu können ist eine Kompetenz, die ausgebildete Supervisor*innen in ihrer Funktion als Führungskraft einbringen und anwenden können. Menschen möchten als Individuum gesehen und wahrgenommen werden. So schreibt Martin Altmeyer (2020, S. 29) unter dem Titel „Ich werde gesehen, also bin ich!“, dass die „soziale Einbettung ... geradezu die Bedingung für Individuierung [ist; Anm.d.V.]. Erst über die Verinnerlichung von Erfahrungen des Gehalten- und Versorgtwerdens, des Gesehen- und Gehörtwerdens, der intersubjektiven Spiegelung und Anerkennung – das heißt aus dem Zwischenmenschlichen – gewinnt das Individuum jenen Stoff, den es schließlich zur subjektiven Aneignung seiner Lebenswelt, zur Entwicklung der eigenen Persönlichkeit und zur Formung seiner unverwechselbaren Identität verwendet“. Durch die Arbeit mit

Klient*innen sowie der wissenschaftlich und theoretisch fundierten Ausbildung wird ein/e Supervisor*in den umfangreichen Erfahrungsschatz an Individualisierung in die Rolle als Führungskraft transferieren und so im Sinne der Organisation und der Mitarbeiter*innen nutzbar machen können.

3.5.2.6 Fazit

Auch mit dem Wissen, dass der dargestellte Vergleich auf einer Selbsteinschätzung und somit ohne empirische Evidenz vorgenommen wird, gibt es Grund zur Annahme, dass die den transformationalen Führungsstil folgende Führungskraft durch supervisorische Kompetenzen in ihrer Führungsarbeit einen positiven, wirksamen Nutzen erzielen kann. In der Analyse des empirischen Teils wird sich dies erneut zeigen, was nicht verwundert, denn Supervision und Coaching bedeutet arbeitsbezogene Reflexion. Sie ist eine bedeutende Komponente von wirksamem Führungsverhalten. Supervisor*innen und Coaches beraten prozesshaft bei arbeitsbezogenen Fragestellungen. Ungeklärtes aus der Mitarbeiter*innenführung kommt, ganz basal behauptet, ins Coaching. Supervisor*innen und Coaches arbeiten mit dem Ungeklärten, Konflikthafte und Belastende aus der Führungsarbeit.

Es zeigt sich, dass die Führungsarbeit und die Arbeit als Supervisor*in bzw. Coach ein reichhaltiges Repertoire an Kompetenzen benötigt, um wirksam zu werden, und dass beide „Professionen“ Konzepte anwenden, die sich im jeweils anderen Berufsbild wiederfinden. Die supervisorischen Kompetenzen, getragen von umfangreichen theoretischen und praxisgeleiteten Erfahrungen, unterstützen die Führungskompetenz aus der Perspektive wirksamer Führung von Fredmund Malik (2019) durch Überschneidungen wie „berufliche Entwicklung fördern“, „Prozesse zwecks Entscheidungsfindung strukturieren“ oder „Settings unterschiedlich gestalten“, um die größtmögliche Adaption an den jeweiligen Bedarf zu erwirken. Durch Selbstreflexion sowohl in Ausübung der „Profession“ als Führungskraft als auch in jener des Supervisors / der Supervisorin und Coach lässt sich ein Kompetenztransfer sowie eine Querbefruchtung des Führungsverständnisses durch die Ausbildung zum und die Tätigkeit als Supervisor*in erkennen.

Eine mögliche Gefahr bzw. ein Fallstrick dieser Annahme könnte der Bias aus eigenen Führungserfahrungen und der Supervisionsausbildung sein, der sich auf die Selbstanalyse aus Kapitel 3.5.2 „Gegenüberstellung der Kompetenzen inklusive Transfer“ übertragen hat. Im

gesamten Buch von Malik (2019) findet sich beispielsweise nirgendwo das Wort Reflexion oder eine Abwandlung davon. Es findet sich jedoch die Annahme, dass sich Menschen in letzter Konsequenz nur selbst entwickeln können, so wie sie sich nur selbst ändern können (Malik 2019, S. 238), was dem supervisorischen Zugang entspricht.

Bereits der kurze Ausschnitt liefert interessante Einsichten aus der Sicht des Managements. In Organisationen arbeiten Menschen, die „auch“ Mitarbeiter*innen sind. Führungskräfte benötigen die Kompetenz, kollektive Ziele in individuelle aufzuspalten, ressourcen- und stärkenorientiert zu handeln, ohne dabei das große Ganze, den Rahmen aus den Augen zu verlieren; Kompetenzen, die Supervisor*innen und Coaches im übertragenen Sinn ebenfalls benötigen: Welche Beratungsform und welche Interventionen sind für den Klienten/die Klientin geeignet? Was ist der Rahmen? Was ist das Ziel der Beratung und welche Ressourcen stehen dafür zur Verfügung? Das folgende Kapitel vertieft die Gegenüberstellung der Kompetenzen, geht der Frage nach dem Lerntransfer durch supervisorische Kompetenzen im Führungsverhalten nach und schließt mit der Schilderung eigener beruflicher Erkenntnisse.

3.6 Lerntransfer durch supervisorische Kompetenzen im Führungsverhalten

In den vorangegangenen Kapiteln erfolgte eine eingehende Auseinandersetzung mit den Anforderungen an die Führungskraft, mit den Kompetenzen der durch die ÖVS anerkannten Supervisionsausbildung, dem transformationalen Führungsstil sowie mit dem Ansatz über die Aufgaben einer wirksamen Führungskraft nach Malik (2019). Anhand einer Selbstanalyse auf Basis der fünf Aufgaben wirksamer Führung nach Malik in Bezug auf erwartbare Kompetenzen und verfügbare Kompetenzen durch die Supervisionsausbildung konnte ein erster Transfer dieser Kompetenzen für den Einsatz als Führungskraft hergestellt werden. Nachstehend wird auf Basis der Erkenntnisse aus der Supervisions- und Managementtheorie, der Selbstanalyse und der ersten Ableitungen diskutiert, welche Lerntransfers aus der supervisorischen Ausbildung in das Führungsverständnis, die Führungsrolle und letztlich das Führungsverhalten möglich sind.

Die sozial-kommunikativen Kompetenzen von Supervisor*innen (Steinke, Rauen 2018, S. 15) mit Beziehungsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Reflexibilität und Selbstsicherheit finden sich meiner Ansicht nach aus der Perspektive der Kompetenzen von Führungskräften in Verbindung mit Mitarbeiter*innenführung nach Fischer-Epe (2011, S. 235) gut wieder. Fischer-

Epe versteht Mitarbeiter*innenführung primär als das Führen von Gesprächen. So soll die Führungskraft eine Atmosphäre des Nachdenkens fördern, wodurch die Mitarbeiter*innen Handlungsoptionen und eigenständige Lösungen entwickeln können. Es ist die Aufgabe der Führungskraft, öffnende, konstruktive und anregende Fragen zu stellen, aktiv zuzuhören und Raum für das Nachdenken zu geben. Die Führungskraft ist darüber hinaus ressourcenorientiert, hält lösungslose Zustände aus, kann konstruktives Feedback geben und interessiert sich nicht nur für die Ergebnisse, sondern auch für den dahinterliegenden Lernprozess; Eigenschaften, die im Zuge einer Supervisions- und Coachingausbildung erlernt werden und zu einem Gutteil Beziehungsarbeit sind.

Auch Supervision und Coaching ist Beziehungsarbeit, wobei die Menschen im Arbeitskontext in ihren Rollen, den eigenen bzw. Organisationszielen, der Arbeit in Teams und Gruppen in diese vertrauensvolle Beratung oder Beziehungsarbeit kommen. Beziehungsarbeit umfasst Gefühle, Sorgen, Ängste, Wünsche, Bedürfnisse und vieles mehr. Sie benötigt viel Vertrauen, um effektiv sein zu können; dies vor allem auch vor dem Hintergrund, dass das Machtgefälle zwischen Klient*in und Supervisor*in ungleich verteilt ist. Die eine Seite öffnet sich, die andere Seite nimmt auf bzw. berät. Leuschner (2007, S. 14) spricht von der stärkenden Kraft der Beziehung. Aus all dem ist zu schließen, dass eine Supervisions- bzw. Coachingausbildung neben der Vermittlung von aktueller, wissenschaftlich fundierter Theorie, vom Verständnis über Organisationen, Gruppen, Personen, Rollen, Funktionen und deren Zusammenspiel in der Vermittlung von Beziehungsarbeit einen wesentlichen Stellenwert hat. Leuschner (2007, S. 20) schreibt weiters, dass er Supervision als Bildung versteht (die tendenziell endlos ist), die als Matrix dient, auf der sich die Problemlösung in der Supervisionsbeziehung entwickelt. Daraus abgeleitet zeigt sich das eigentlich „Supervisorische“ als die Einstellung und Haltung zum Menschen und zur Organisation, die durch die supervisorische Bildung geprägt wird. Leuschner (2007, S. 21) berichtet aus seiner Erfahrung, dass eine größere Zahl von Supervisor*innen in Leitungspositionen arbeiten. Er meint zu erkennen, dass sie mehr vom Menschen verstehen, beziehungsfähiger sind, mehr Bereitschaft zur Reflexion zeigen und sich auch in die Reflexion selber miteinbeziehen, sie schauen voraus, planen, diagnostizieren, leiten die mittleren Führungskräfte motivierend, fördernd-fordernd, weniger autoritär und mehr mit Überzeugungskraft. Auch ist er der Ansicht, dass sie stärker auf die Bearbeitung von Konflikten achten, geeignete Settings dafür suchen und es nicht kränkend, sondern selbstverständlich ist, dass sie sich selbst immer wieder in Supervision begeben. Coaching-Kompetenz in der Führungsrolle

erfordert nach Fischer-Epe (2013; Kapitel 2) einen großen Teil der Modelle, Methoden und Gesprächstechniken. So sollen Führungskräfte im Gespräch

- zuhören und Stellung nehmen / Feedback geben,
- den Überblick behalten,
- lösungsorientiert vorgehen,
- Rollenklarheit herstellen und
- Kommunikation reflektieren können.

Dörr et al. (2012, S. 415 ff) haben ein – wie sie es bezeichnen - ganzheitliches Kompetenzmodell erfolgreicher Führung namens LEAD® - Leadership Effectiveness and Development²⁶ entwickelt und sehen dieses als das Einzige validierte, ökonomische und praxisrelevante Führungsinstrument im deutschsprachigen Raum. Hierbei handelt es sich um ein theoriebasiertes, praxisorientiertes und modular anwendbares Modell effektiver Führung. Durch qualitative Interviews mit 14 Führungskräften des unteren (Teamleitung), mittleren (Abteilungsleitung) und oberen (Vorstand/Geschäftsführung) Managements aus unterschiedlichen Branchen wurden fünf Modelldimensionen für erfolgskritische Führungs- und Managementsituationen gewonnen:

- Probleme analysieren,
- Ressourcen bereitstellen,
- Arbeitsbeziehungen gestalten,
- Effektiv kommunizieren,
- Ambiguitäten managen.

Alle Dimensionen sind Teil der benötigten Kompetenzen von Supervisor*innen und Coaches und finden sich somit in der supervisorischen Arbeit wieder.

All dem folgend und meinen eigenen Werdegang reflektierend, finde ich mich in meiner Rolle als Führungskraft und angehenden Supervisor und Coach in der Transformation hin zu den insbesondere von Leuschner beobachteten Eigenschaften. Meine eigene Supervisions- und Coachingausbildung begann, als ich mich für eine Beendigung meiner langjährigen Tätigkeit mit Führungsverantwortung entschieden hatte. Im Zuge einer Bildungskarenz war ich zwar

²⁶ Hierbei handelt es sich um ein markenrechtlich geschütztes Modell von A47-Consulting.

durchwegs in Organisationen eingebunden, jedoch ohne Führungsaufgabe. Die erste Tätigkeit nach der Bildungskarenz, die ich in geringem Ausmaß auch während dieser Zeit innehatte, zeigte mir bereits, dass ich Dinge in Bezug auf die Organisation, die Zusammenarbeit der Teams, das durch die Leitung gelebte Führungsverständnis und die Resonanz darauf von den Mitarbeiter*innen, die Kommunikation, die durch die Mitarbeiter*innen eingenommenen Rollen etc. völlig anders wahrgenommen hatte als noch zuvor. Einerseits war ich neu in der Organisation, somit auch noch ungetrübt im Blick, andererseits war ich selbst nicht Führungskraft und somit ohne Anspruch, die Geschicke der Organisation bestens zu leiten. Eineinhalb Jahre nach dem Start der Ausbildung nahm ich eine neue Führungsposition an. Wie im supervisorischen Kontext war der Beginn der neuen Tätigkeit mit einer weiteren Kompetenz verbunden, dem Beobachten – keine Diagnosen stellen, Widersprüchlichkeiten annehmen und nicht gleich eine (Auf-)Lösung finden, Hypothesen bilden, sie verwerfen, neue Hypothesen bilden. Nun ließe sich behaupten, dass dies auch ohne die Supervisionsausbildung stattgefunden hätte. Dies lässt sich empirisch nicht widerlegen, doch bin ich davon überzeugt, dass die Ausprägung der Kompetenz im Kennen der eigenen Persönlichkeit wohl nicht in jener Form stattgefunden hätte, wie es in der neuen Funktion mit der supervisorischen Kenntnis abgelaufen ist.

Die bisher noch nicht eingehend behandelte „Die Führungskraft als Coach“-Debatte schafft möglicherweise Raum für Kritik und Unklarheit. In der intensiven Auseinandersetzung mit diesem Thema, vielen Diskussionen mit Kommiliton*innen, meiner Masterarbeitsbetreuerin und dem Lesen vielfältiger Literatur ergeben sich zwei Blickwinkel auf dieses Thema:

- Die Führungskraft ist auch Coach ihrer Mitarbeiter*innen bzw.
- Die Führungskraft nutzt Kompetenzen, Know-how, Erfahrungen, Methoden etc. aus der Supervisionsarbeit

Ersteres ist ausgeschlossen, zumal die Führungskraft den/die Mitarbeiter*in in welcher Form auch immer formal beurteilt und die Führungskraft nicht das Wissen, das sie im Zuge der Coaching-Tätigkeit erlangt hat, ausblenden kann. Es bedarf wohl an dieser Stelle keiner tiefer gehende Auseinandersetzung mehr mit diesem Thema. Zweiteres ist als Kompetenzerweiterung meines Erachtens eine Bereicherung für die gesamte Organisation, wenn Führungskräfte beispielsweise sozial-kommunikative, Methoden- oder Funktionskompetenzen erlangen und wäre wohl ein strategisches Personalentwicklungsinstrument für Führungskräfte. Es wird kein

Zweifel daran bestehen, dass in manchen Fällen der Spagat durch den Einsatz dieser Kompetenzen schmal ist, nicht in die Profession des/r Coach zu fallen.

In den nun folgenden Kapiteln wird die qualitative Forschung anhand der geführten Expert*inneninterviews erläutert und damit expliziter, ob und wenn ja welche (Aus)Wirkungen die supervisorische Ausbildung auf das Führungsverständnis und Führungsverhalten hat.

4 Empirische Untersuchung

Dieses Kapitel widmet sich der empirischen Untersuchung und umfasst sowohl die Auswahl als auch die Begründung der gewählten Forschungsmethode aus der qualitativen Sozialforschung sowie die Auswertung der Interviews. Nach Ausführungen zur Erstellung des Interviewleitfadens und zur Vorgangsweise bei der Auswertung der Interviews, wird die Biografie der interviewten Personen beschrieben. Erkenntnisse und der Ausblick schließen dieses Kapitel ab.

4.1 Expert*innenbefragung

Zur Beantwortung der Forschungsfrage, „In welcher Art und Weise hat die Ausbildung zur Supervisorin bzw. zum Supervisor und Coach das Führungsverständnis der Person in ihrer Funktion als Führungskraft beeinflusst und woran zeigt sich diese Veränderung?“, wurden mit fünf Führungskräften mit Supervisionsausbildung Interviews geführt. Nachfolgend werden neben der Erklärung zur Wahl der Forschungsmethode, der Beschreibung der Personen und des Ablaufes der Interviews die Ergebnisse der empirischen Untersuchung und die Ableitungen daraus dargestellt.

4.1.1 Begründung der Wahl der qualitativen Methodologie

Die empirische Sozialforschung umfasst qualitative wie auch quantitative Methoden, mittels derer neue Erkenntnisse gewonnen und Phänomene erkannt werden können. Durch die quantitative Methode werden so viele Informationen als möglich gesammelt und auf Basis von Zahlen und Fakten ausgewertet, wobei das Ziel ist, bereits bestehende Theorien zu überprüfen. Durch die qualitative Methode werden ausführlich und detailliert Informationen gesammelt und

ausgewertet, wobei das Ziel ist, neue Theorien zu entwickeln, hypothesengenerierend zu arbeiten und zeitgleich versucht wird, durch wenige Interventionen des/der Forschenden Offenheit zu erreichen (Henkelmann 2012, S. 97).

Zur Untersuchung der Frage, in welcher Art und Weise die Ausbildung zur Supervisorin bzw. zum Supervisor und Coach das Führungsverständnis in ihrer Funktion als Führungskraft beeinflusst bzw. wie diese Veränderung erkennbar wird, eignet sich die qualitative Methode, da sich durch deren Einsatz eine Theorie aus den empirischen Daten entwickeln lässt. Sie bildet die Arbeitswelten der befragten Personen ab und zeigt die Komplexität der Zusammenhänge zwischen den Komponenten Supervisionsausbildung und Führungsverständnis einer Führungskraft.

In der vorliegenden Arbeit wurde die qualitative Methode mittels Befragung anhand von teilstrukturierten Leitfadeninterviews gewählt. Der Leitfaden der Fragen findet sich in Anhang II. Die Auswertung der Interviews erfolgte anhand der dokumentarischen Methode.

Die Interviews wurden auf Basis des Ersttextes des durch Microsoft Teams erstellten Transkriptes in Reinform gebracht und zur besseren Lesbarkeit grammatikalisch etwas geglättet. Die sich in der Arbeit wiederfindende Auswahl an Aussagen wurden auf Basis nachstehender Kriterien ausgewählt (Nohl 2009, S. 46):

- 1) Das Thema ist Teil der Forschungsfrage und gibt Aufschluss über die Beantwortung dieser.
- 2) Das Thema wird von der interviewten Person besonders ausführlich, engagiert und metaphorisch beschrieben.
- 3) Das Thema wurde von mehreren interviewten Personen behandelt, wodurch eine comparative Analyse möglich ist.

Die Auswertung erfolgte auf Basis einer umfassenden Inhaltsanalyse. Es wurden die zentralen Themen, die im Zuge des wiederholten Lesens und Markierens von Aussagen einem der oben genannten Kriterien nach Nohl zugeordnet werden konnten, identifiziert. Es folgte die Erstellung eines Rasters mit Kernfragen und Kernaussagen sowie einer Interpretationsspalte für die Einfälle und Verbindungen, die im Zuge des Übertragens entstanden sind. Das häufige Lesen führte zu möglicherweise provokativen Behauptungen oder Fragen, die als Überschriften

deklariert und mit Aussagen sowie Erkenntnissen unterlegt wurden. Im Zuge des neuerlichen Durchlesens und Durcharbeitens der Arbeit erfolgte eine konstant neue Zusammenstellung einzelner Aussagen, die am Ende zu zusammenhängenden Aussagen und im Auswertungsteil zu Erkenntnissen wurden.

4.1.2 Interviewpartner*innen und Ablauf der Erhebung

Alle Interviewpartner*innen wurden mir durch die Masterarbeitsbetreuerin empfohlen. Nicht alle Interviewpartner*innen haben den gleichen Lehrgang absolviert, eine Person absolvierte ein Upgrade der vorangegangenen Ausbildung durch einen dreisemestrigen Master. Alle erfüllen die Voraussetzung einer nach ÖVS anerkannten Supervisions- und Coachingausbildung. Der Erstkontakt erfolgte per E-Mail, die E-Mailadressen waren alle im Internet auffindbar. Die angefragten Interviewpartner*innen haben in Bezug auf die Person des Interviewers und das Interview folgende Information erhalten:

„Ich bin aktuell in der Abschlussklasse der Ausbildung zum/r Supervisor*in und Coach (SUCO) der Uni Wien und schreibe an meiner Masterarbeit über das Thema Supervisions- und Coachingausbildung im Kontext von Führung. In diesem Zusammenhang führe ich qualitative Interviews mit Führungskräften, die eben auch die Ausbildung zum/r SV/C absolviert haben, um den größtmöglichen Praxisbezug in meiner Arbeit herstellen zu können.“

Vier der fünf Interviews konnten innerhalb von eineinhalb Wochen durchgeführt werden, wobei alle Interviews unter Zuhilfenahme von Microsoft Teams stattfanden. Alle Interviewpartner*innen und auch der Interviewer hatten die Videofunktion aktiviert, sodass ein Augenkontakt möglich war. Das fünfte Interview erfolgte ca. drei Wochen nach dem ersten Interview. Die Interviews wurden mit Video und Ton aufgezeichnet und transkribiert.

Zur Sicherstellung der Anonymität werden die Interviewpartner*innen mit den ersten fünf Buchstaben des Alphabets dargestellt, wobei das Geschlecht der Interviewpartner*innen nicht sichtbar bleiben soll. Es wird die Bezeichnung „Person“ verwendet, wodurch im Folgenden die Sätze auf die weibliche Form lauten. Es erfolgt keine Analyse anhand geschlechterspezifischer Aussagen, zumal einerseits der Fokus dieser Forschungsarbeit nicht auf geschlechterspezifische Aspekte gelegt wird und andererseits die dahingehende Expertise für eine wissenschaftlich

fundierte Analyse fehlt. Im Zuge des Lektorates ergab sich eine Diskussion über Rollenbilder, Annahmen und Klischees aufgrund der nachstehenden biografischen Beschreibungen der interviewten Personen sowie der konstant weiblich gewählten Form (auch z.B. mit der Aussage der one-woman-show). Die weibliche Form wurde somit auch in Zitaten verwendet und nicht als Veränderung sichtbar gemacht, wenn die interviewte Person ein Mann war. Mit keinem/r der Interviewpartner*innen besteht eine persönliche Beziehung, ein Arbeitsverhältnis oder sonst in einer Weise eine über die Tatsache, die gleiche oder gleichwertige Ausbildung absolviert und ähnliche Erlebnisse gehabt zu haben, hinausgehende Verbindung.

Person	Jahre seit Abschluss der SV-Ausbildung	Führungserfahrung in Jahren	Führungsebene / Position
A	5	5	Projektleitung
B	7-9	15	Standortleitung
C	12	13	Abteilungsleitung
D	5	8	Stabstelle
E	27	22	Geschäftsführung

Tabelle 1: Interviewpartner*innen

Person A ist von der Grundausbildung Sozialpädagogin, arbeitete einige Jahre im Behinderten- und im reformpädagogischen Bereich, bevor sie – so wie sie sagt – einen Traum aufgriff und ein ausdrucksstarkes und körperbetontes Studium absolvierte. Sie hat sich während der Zeit in der Ausübung dieses Berufs viel mit Kunst und Körperarbeit beschäftigt, bevor sie wieder zum therapeutischen und pädagogischen Kontext zurückkehrte, eine ausdrucks-therapeutische Ausbildung absolvierte und als Selbständige in diesem Bereich tätig wurde und u.a. auch Referentin in der Lebens- und Sozialberatungsausbildung war. Es folgte eine umfangreiche systemische Coachingausbildung, relationales Coaching genannt, das sowohl für Führungskräfte im Profitbereich als auch für angehende Coaches gedacht war. Nach Abschluss der Coachingausbildung startete die Ausbildung zur Supervisorin und Coach nach ÖVS, wobei sie zu dieser Zeit bereits als Sozialpädagogin in einem Angestelltenverhältnis im Jugendcoaching tätig war, wo sie nun seit 10 Jahren tätig ist. Seit rund 5 Jahren ist sie in derselben Organisation Führungskraft, die als österreichische gemeinnützige GmbH darauf ausgerichtet ist, Jugendliche und junge Erwachsene mit Förderbedarf sowie Menschen mit Behinderung am Arbeitsmarkt zu integrieren. Die Trägerorganisation ihrerseits ist wiederum ein Verein mit einem erweiterten Vereinszweck.

Als Satellit der Trägerorganisation durch die Person bezeichnet, wuchs die Organisation über die Jahre hinweg. Die Finanzierung der Organisation erfolgt über den Bund sowie den Europäischen Sozialfonds (ESF), wobei die Mittel über Projektanträge oder die Teilnahme an Ausschreibungen zu lukrieren sind. Die interviewte Person weist darauf hin, dass die Logiken des ESF bzw. des Bundes, auch als finanzieller Träger bezeichnet, eine aufwändige Verwaltung mit sich bringen und es neben dem institutionellen Träger – dem Mutterverein – auch einen finanziellen Träger gibt, wodurch „es eigentlich zwei Organisationen oder Vorgesetzte“ gibt, die „uns sagen, was sie wollen oder nicht wollen und denen wir etwas schuldig sind oder jährlich auch liefern müssen“. Durch die Satellitenstellung kommt es laut interviewter Person zu einem gewissen Führungsvakuum, da die Geschäftsleitung in der Trägerorganisation, „eigentlich nicht weiß, was wir so richtig machen, denn sie kennen die vom Bund geförderten Projektarten nicht“, wobei es einen klaren Rahmen gibt, in dem sie sich bewegen muss bzw. müssen. „Das ist irgendwie gewachsen und denen auch entglitten, kommt mir immer wieder vor“, so die Einschätzung der Person. Zwischen ihr und der Geschäftsleitung der Trägerorganisation ist als vorgesetzte Stelle eine Regionalleitung implementiert. Gerade zu Beginn ihrer Tätigkeit meinte die interviewte Person, dass es schwierig war, dieses gefühlte Führungsvakuum. Mittlerweile ermöglicht es der Organisation inhaltlich viel Entscheidungsspielraum, wie was umgesetzt wird. Die Person teilt sich seit nunmehr drei Jahren die Leitungsfunktion – wie sie es nennt, eine „vollwertige Tandemleitung“ – mit einem Leitungskollegen. Sie hat, genauso wie der Tandemkollege, rund zehn Mitarbeiter*innen in direkter Führung, Zwischenhierarchien wurden nicht erwähnt. Gewisse Agenden sind zwischen der Projektleiterin und dem Projektleiter aufgeteilt, vieles wird „überschneidend und auch mit sehr vielen gemeinsamen Zielen“ erledigt, „weil vieles auch gemeinsam gestaltet werden muss“, wie es die Person beschreibt. Dadurch war es ihr möglich, von Vollzeit auf Teilzeit zu reduzieren. In ihrer Funktion hat sie die wirtschaftliche, fachliche und personelle Leitung des Projektes, wobei anzunehmen ist, dass der Leitungskollege die gleichen Leitungsaufgaben innehat. Ihren Bereich bezeichnet sie als flach hierarchisch. Der nunmehrige Leitungskollege war damals der einzige Mann im gesamten Team; mittlerweile gibt es einen weiteren Mann, die weiteren Mitglieder des rund 20-köpfigen Teams sind Frauen. Der Leitungskollege wurde vor einigen Jahren von der interviewten Person über die Vakanz eines/r Jugendcoach informiert, wodurch bereits eine Zusammenarbeit vor der Leitungsfunktion bestanden hat. Zwischen den beiden Personen besteht eine langjährige Freundschaft, die bereits vor dem Angebot zum Leitungstandem bestanden hat. So meinte die interviewte Person, dass dem Umstand der Freundschaft, dem „Wegnehmen der Frauen des

einzigem Mannes“ im Team und dem Teilen der Macht mit einer intensiven Auseinandersetzung begleitet von Einzelcoaching und Supervision einherging. Nebenberuflich ist sie ebenfalls seit rund 5 Jahren als Supervisorin tätig, berät bzw. begleitet Teams, Führungskräfte, Einzelsupervisionen, Klausuren sowie viele Organisationen.

Person B ist von der Grundausbildung ausgebildete AHS Lehrerin in Geografie und Geschichte. Relativ bald nach dem Studium begann sie den Hochschullehrgang für politische Bildung zu absolvieren, den sie auch abgeschlossen hat. Es folgten diverse Weiterbildungen, die vom Controlling über Bildungsmanagement reichten. Vor rund 12 Jahren startete sie mit der Ausbildung zur Supervisorin, die sie mit dem Master abschloss. Es folgte noch ein Masterabschluss in Organisationsberatung. Auf die Berufserfahrung blickend, arbeitete sie nach dem Studium einerseits ein paar Stunden in der Schule und andererseits als pädagogische Assistentin in einer österreichischen gemeinnützigen Bildungseinrichtung. Sie unterrichtete in Folge einige Jahre an einer Bildungseinrichtung für Kindergartenpädagogik, wo sie sich schließlich kenzieren ließ, um sich auf die Erwachsenenbildung zu konzentrieren. So war sie um die 14 Jahre im Bereich des Programmmanagements als pädagogische Assistentin tätig, bevor sie die erste Leitungsfunktion übernahm. Das war vor ca. 15 Jahren. Sie leitete um die 10 Jahre einen Standort einer österreichischen Bildungseinrichtung, bevor sie vor rund fünf Jahren die Leitung an einem anderen Standort übernahm. Zusätzlich ist sie seit rund fünf Jahren Bereichsleiterin innerhalb derselben Organisation, direkt der Geschäftsführung unterstellt. Bei näherer Betrachtung des Organigramms zeigt sich, dass das im Internet veröffentlichte Organigramm ein auch als solches bezeichnetes nicht hierarchisches ist. Person B meint während des Interviews, dass die Geschäftsführung das Organigramm als Pizzaorganigramm bezeichnet, da es weniger auf Hierarchien setzt, sondern eher auf einer Ebene in konzentrischen Kreisen angesiedelt ist, wobei im nächsten Halbsatz folgt, dass „es Hierarchien gibt und die braucht es auch“. Die gesamte Organisation umfasst um die 1.000 Mitarbeiter*innen. Seit rund eineinhalb Jahren ist Person B zusätzlich auch Prokuristin, wobei nach eigenen Angaben diese Funktion nur dann zum Tragen kommt, wenn die Geschäftsführung abwesend ist und somit Unterschriften notwendig sind. Die Entscheidungen im Tagesgeschäft laufen über die Geschäftsführung. In den zwei Führungsfunktionen nannte Person B 35 bis 40 Personen in direkter Führung, gesamt unterstellt sind ihr rund 80 Personen, wobei Bereichsleitungen die Führungsspanne entsprechend reduzieren. Durch die Doppelleitungsfunktion einmal an einem Standort und einmal in der Zentrale kann es nach eigenen Angaben „schon sein, dass Themen in eine Richtung diskutiert werden, die

[sic; Anm.d.V.] nur durch die Standortbrille betrachtet, so nicht treffen würde“. Supervision ist in der Organisation über das Bindeglied der Personalabteilung möglich, die Supervision – auch jene von Person B – freigibt. Auch zählt Person B einige Personen (die meisten erkennbar als Führungskräfte) auf, die eine Supervisionsausbildung absolviert haben. Zurückkommend auf Person B's Supervisionsausbildung meinte sie auf die Frage, was denn das entscheidende Momentum für die Wahl zur Ausbildung als Supervisorin war, zumal eine Controllingausbildung doch in eine ganz andere Richtung ginge, dass sie sich zu dieser Zeit nicht sicher war, auch weiterhin bei ihrem Arbeitgeber bleiben zu wollen und sie es darüber hinaus als interessantes Betätigungsfeld sah, eine Supervisions- und Organisationsberatungsausbildung zu absolvieren. Ebenfalls war für Person B wesentlich, eine Ausbildung zu absolvieren, deren Inhalte und Erkenntnisse im beruflichen Kontext eingesetzt werden können, wie „einen anderen Blick auf Organisationen zu bekommen“ oder „Gruppendynamik“. Auch die Möglichkeit zur Selbstreflexion führte sie als Motivation an. Nach der Ausbildung bot sie einige Jahre Supervision und Coaching freiberuflich an, beendete diese Tätigkeit jedoch mit der Übernahme der Bereichsleitung. Für die Zukunft ist für sie vorstellbar, irgendwann wieder in den Bereich Supervision und Organisationsberatung einzusteigen.

Person C hat die HTL Maschinenbau absolviert, jedoch bereits während der Ausbildung gemerkt, dass sie keine Technikerin werden, sondern eine andere Laufbahn einschlagen möchte. Sie studierte Theater-, Film- und Medienwissenschaften sowie die Fächerkombination Philosophie, Soziologie und Kunstgeschichte und arbeitet vor und während des Studiums im Behindertenbereich. Über die Soziologie kam sie zu einer Lehrveranstaltung in Gruppendynamik, arbeitete im freien Theater, später 10 Jahre als Redakteurin in der Medienbranche, wo sie schon sehr bald zu Auswahlverfahren beigezogen wurde und ihr die Gruppendynamikerfahrung von großem Nutzen war. Sie war in Folge interne Trainerin, gründete in den 1990er Jahren mit einer weiteren Person eine eigene Firma, in der sie Medientrainings angeboten haben und absolvierte eine Supervisions-, Personal- und Organisationsentwicklungsausbildung, die den Profitbereich abdeckte. Durch diese Ausbildung und eine Umstrukturierung bei ihrem Arbeitgeber, konnte sie an der Einführung eines modernen HR-Managementprogramms mitwirken. Im Jahr 2009 übernahm sie die Gesamtleitung der Schulungsabteilung, die sie seit damals innehat. Die eigene Firma ließ sie auf. Nach der Supervisionsausbildung absolvierte sie Anfang der 2000er Jahre eine längere Ausbildung in systemischer Beratung, machte ihr Doktorat, und bemühte sich, alles was sie bisher gelernt hatte, sinnvoll miteinander in Verbindung zu bringen. Es folgte eine

Ausbildung bei Kornelia Rappe-Giesecke zur Karriereberatung, bevor das Upgrade für den Master in Supervision und Coaching folgte. Über all die Jahre war sie in unterschiedlicher Intensität Vortragende an unterschiedlichen Fachhochschulen zum Thema Organisation, Personal und Führung, wobei sie noch heute unterrichtet. Die Schulungsabteilung besteht aus einem Team von fünf Personen und einer Vielzahl von internen und externen Vortragenden, die einzuteilen und zu koordinieren sind. Coachings bzw. Supervisionen bietet sie am Markt nicht an.

Person D bietet mir gleich bei der ersten E-Mailanfrage das Du-Wort an und fragt nach, ob dies in Ordnung sei. Den vereinbarten Termin verschiebt sie aufgrund privater Gründe. Beim Zweittermin ist Person D nicht zur vereinbarten Zeit online verfügbar, wir verschieben den Termin um ein paar Stunden nach hinten. Person D hat Betriebswirtschaft studiert, war Assistentin der Personalleitung, im Recruiting, Compensation, im Marketing und Vertrieb, Kundenbetreuerin, im technischen Marketing, später für 6 Jahre eine von 6-7 Leiter*innen eines Netzwerks im Personal- und Organisationsentwicklungsbereich mit 10 Mitarbeiter*innen, was ihr erster Führungsjob war, wechselte danach wieder ins Projektmanagement im HR-Bereich, bevor sie die Ausbildung zur Supervisorin und Coach startete. Im Zuge der Absolvierung der Praxisstunden coachte sie einen Geschäftsführer eines IT-Start-ups, der jemanden im Bereich Personal und Organisation suchte. Sie arbeitete zwei Jahre in einer Führungsfunktion mit zwei Mitarbeiter*innen, begleitete das Start-up beim starken Wachstum und dem Personalzuwachs von rund 60 Personen, was jedoch bis zu ihrem Ausscheiden auch wieder einen Abbau inkl. der eigenen Stelle von 40 Personen umfasste. Seit dem Jahr 2018 arbeitet sie in einem international tätigen Produktionsunternehmen aus der Lebensmittelbranche, das laut Internetrecherche über 3.000 Mitarbeiter*innen beschäftigt. Eine der Produktionsstätten ist in Österreich angesiedelt, wo Person D auch tätig ist. Mehrmals pro Woche reist sie in die Konzernzentrale. Die österreichische Geschäftsführung hat sie damals angestellt, die Stelle gab es bereits in der Konzernzentrale. Im organisatorischen Machtgefüge ist die fachliche Führungskraft die Personalleitung in der Konzernzentrale, die disziplinarische Führungskraft ist die Geschäftsleitung in Österreich. Wie Person D berichtet, gibt es einen Machtkampf auf übergeordneter Ebene zwischen Geschäftsführung und Personalleitung, der sich wohl (auch) auf die Position von Person D verlagert hat, zumal in Österreich diese Stelle geschaffen wurde bzw. die Stelle nun doppelt besetzt ist und sie nun in direkter Konkurrenz zur Konzernpersonalleitung steht. Die Geschäftsführung in Österreich, die Person D eingestellt hat, ist der Ansicht, dass sich in genau diesem Aufgabengebiet von Person D „endlich etwas bewegt“. Im späteren Verlauf des Gesprächs meint sie: „Ich wurde

echt aufmunitioniert und hier in den Krieg geschickt.“ Die Geschäftsführung meinte zu ihr: „Sie müssen da jetzt richtig Gas geben, weil da ist ja nichts passiert und Gott sei Dank haben wir Sie“. Mehrfach kommt es im Gespräch auf das Thema mit dem Konflikt. Sie bezeichnet diesen als „Megakonflikt der unterschwellig war“, empfindet jedoch Unterstützung von den Eigentümern und ihren internen Kooperationspartner*innen. Wie sich im Zuge des Gesprächs herausgestellt hat, umfasst diese Position keine klassische Führungsverantwortung mit disziplinarischer und fachlicher Verantwortung; sie bezeichnet sich als Head of ****²⁷. Die Position beschreibt Person D mit „so eine Art Stabstelle“, in der sie den „Lead“ für Fachthemen und Zugriff auf unterschiedlichste Ressourcen hat. Mit dieser Tätigkeit entwickelt sie sich nach eigenen Angaben immer mehr in Richtung Organisationsberatung und -begleitung. Eine hierarchisch disziplinäre Macht hat sie nicht. Sie arbeitete mit vier Kolleg*innen, die in der Organisation verstreut sind, am Thema Objectives and Key Results (OKR)²⁸. Als OKR Master²⁹ beschreibt sie ihre Rolle auch als Coach und betont, die Kolleg*innen ausgebildet und als Coach begleitet zu haben. Person D spricht von weiteren 40 OKR-Master, die an den Standorten in den Teams arbeiten und bezeichnet die Struktur als einen recht großen Komplex. Darüber hinaus arbeitet Person D am Thema Führung und Leadership, wo sie einerseits mit einer Kollegin aus der zentralen Personalentwicklung und andererseits mit je einer Person aus den anderen Standorten zusammenarbeitet, was in Summe rund 10 Personen ausmacht. Sie betont, dass sie auf dieser inhalts-fachlichen Perspektive den Lead für diese zwei Themen hat. Für das Gespräch bedeutet die Erkenntnis, dass Person D nicht wie angenommen eine fachliche und disziplinarische Führungsfunktion innehat, wodurch nicht alle Fragen in jener Form gestellt bzw. in jene Richtung gelenkt werden können, die eine vollumfassende und möglicherweise veraltete Art des Führens umfassen. Person D meint, dass es keine hierarchische oder fachliche-disziplinäre Führung benötige, um jene Themen, die sie bearbeite, umsetzen zu können. Mit der Bezeichnung fachlich-disziplinär ist anzunehmen, dass lediglich die disziplinäre Führung gemeint ist, denn die fachliche Führung wurde von Person D an anderer Stelle explizit erwähnt. Innerhalb der Organisation finden sich klassische Hierarchien wie Abteilungsstrukturen, denen Mitarbeiter*innen zugeordnet sind. So nennt Person D als Beispiel die Konzernzentrale und meint, dass

²⁷ Zwecks Anonymisierung nicht vollständig ausgeschrieben.

²⁸ OKR „sind ein Rahmenwerk für agiles Management von Organisationen, das aus der Unternehmensstrategie Teilziele von Teams und Mitarbeitern ableitet und einen kurzfristigen Fokus auf das nächste Quartal legt. OKR ermöglichen eine transparente Zielsetzung und die Messung von Ergebniskennzahlen“ (Objectives and Key Results (OKR), 2022).

²⁹ Diese Funktion ist die Schlüsselposition im OKR-Prozess. Sie inkludiert die Tätigkeiten eines*r Experten/Expertin, Coach, Facilliator, Prozesswächter*in und Change-Agent.

für sie die Art der Struktur „nicht funktionieren würde“, in so einer Hierarchie „festzuhängen“. Die Arbeitswelt, in der sich Person D befindet, bezeichnet sie als sehr von Transformation geprägt, mit sehr vielen Widerständen und sehr viel Kampf, „weil auch nach wie vor das Managementverständnis ein sehr lineares ist“.

Person E ist von der Grundausbildung Soziologin, hat eine Psychotherapieausbildung begonnen und sich auf Psychodrama spezialisiert. Sie hat die Ausbildung nicht abgeschlossen. Sie ist seit 22 Jahren Geschäftsführerin, wobei sie das Unternehmen zu einem späteren Zeitpunkt aus der Organisation ihres damaligen Arbeitgebers herausgekauft hat. Sie startete als „one-women-Show“; nun hat ihr Unternehmen rund 18 Mitarbeiter*innen. Sie bezeichnet sich selbst mehr als Unternehmerin denn als Führungskraft und hat seit ein paar Monaten auch eine Person, die mit ihr im Führungsteam ist. Die Supervisionsausbildung schloss sie 1994/1995 ab und sie wurde um die Jahrtausendwende erstmals Führungskraft. Sie arbeitet nebenberuflich nicht als Supervisorin, als Coach sporadisch und ohne jegliche Bewerbung ihrer Aktivität. Sie nutzt das Know-how aus der Ausbildung intensiv bei Moderations- und Beratungsprozessen in ihrer Unternehmerinnenrolle und Auftragnehmerin. Supervidieren war nicht ihre Leidenschaft, sie meint, sie habe das Gefühl gehabt, die Dinge und Themen wiederholen sich und sie müsse geduldiger zuhören und unterstützen und dürfe nicht gleich in die Lösung gehen. Sie bezeichnet sich als einen „sehr schnellen Menschen“, wodurch sie das Gefühl hatte, es sei besser, mehr die inhaltlichen Zusammenhänge zu nutzen, die sie auch mehr interessieren. Beim Coaching von Führungskräften hat sie den Eindruck weniger prägend für den / die Klienten zu sein und dass die Führungskräfte auch schneller Resonanz auf ihre Geschwindigkeit und Lösungsvorschläge geben. Dabei tut sie sich leichter, als wenn sie den Eindruck habe, sie müsste schauen, dass die Gruppe auf die Sprünge kommt, „um ihres zu finden“. Daher coacht sie sporadisch Führungskräfte, jedoch hat sie schon ewig keine Gruppen mehr supervidiert.

Auffallend ist, dass Person E bei vielen Fragen in eine andere Richtung antwortet als die anderen vier Personen. Zwei Unterschiede fallen dabei besonders auf:

- Sie ist Unternehmerin und in dieser Funktion auch Führungskraft und nicht Angestellte und Führungskraft.
- Ihr Handeln ist stark unternehmerisch geprägt; sie spricht von Entwicklungsprojekten und inhaltsorientierter Arbeit, Beziehung zu Kund*innen, die Unternehmenssteuerung, Wachstum bzw. Beibehalten der Größe der Organisation.

Die Mitarbeiter*innen wie sich selbst sieht sie als Expert*innen. Die Supervisionsausbildung liegt über 25 Jahre zurück. Welche Kompetenz welchen Ursprung hat ist wohl nur an ganz wenigen Aussagen festzumachen. Ein leicht ähnlicher Eindruck in Bezug auf die Dauer seit dem Abschluss der Supervisionsausbildung entsteht bei Person B.

Trotz ihrer Gemeinsamkeit in Bezug auf die Ausbildung zum/r Supervisor*in, haben die interviewten Personen sehr unterschiedlich Vita in Bezug auf ihre Primärberufe, ihre bisherigen Erfahrungen und auch in Bezug auf die aktuellen Berufsfelder. Haben alle interviewten Personen bis auf Person E noch eine (oder mehrere) Hierarchieebene(n) über sich, scheint die Sandwichposition bei Person D am herausforderndsten zu sein, wenngleich sie keine Führungskraft ist³⁰. Ein relevanter Faktor könnte die netzwerkartige Arbeit in der VUCA Welt sein, demgegenüber eine internationale Konzernstruktur mit dominanter Macht- und Hierarchieausprägung gegenübersteht.

Im nächsten Kapitel werden die Kompetenzen einer wirksamen Führungskraft nach Malik, die bereits mit einer Selbstanalyse in Kapitel 3.5 den Kompetenzen einer Supervisorin / eines Supervisors gegenübergestellt wurden, auf Hinweise aus den Interviews untersucht.

4.2 Ergebnisse der empirischen Untersuchung

Die Ergebnisse werden nachstehend in zwei Teilen beschrieben. Im ersten Unterkapitel wird ein Abriss aus den Erkenntnissen in Bezug auf die Forschungsfrage dargestellt. Im zweiten Unterkapitel finden sich Antworten auf Fragestellungen und pointierte Behauptungen, die sich aus der Analyse der Antworten auf Basis der Interviews für mich als Forscher ergeben haben. Jedes Unterkapitel endet mit einer kurzen Erkenntnis.

4.2.1 Übergeordnete Erkenntnisse

Wie sich im Zuge der Auswertung der Interviews in Form der dokumentarischen Methode zeigt, lassen sich viele Aussagen auf die Art und Weise des Einflusses der Supervisions- und

³⁰ Sofern nicht der Aussage von Malik gefolgt wird: „Wer entscheidet, ist eine Führungskraft“, denn nur Führungskräfte entscheiden. Wer nicht entscheidet, ist keine Führungskraft. In beiden Fällen sind Rang, Titel und Stellung irrelevant. (Malik 2019, S. 199)

Coachingausbildung auf das Führungsverständnis zuordnen. Die Personen sprechen über Veränderungen ihres Führungsverständnisses und Führungsverhaltens, die sie in der Ausbildung verorten. Die ursprüngliche Annahme, dass auf Basis des Führungsverständnisses von Malik ein Abgleich zwischen den Kompetenzen wie in Kapitel 3.5 auch im empirischen Teil vorgenommen werden kann, zeigt sich als zu einseitig. Die Antworten der interviewten Personen sind nicht nur dem transaktionalen Führungsstil, der meines Erachtens Maliks Ansatz stärker zuzuordnen wäre, zuzuschreiben, sondern ganz stark dem transformationalen Führungsstil.

Auf die Frage nach den Kompetenzen einer wirksamen Führungskraft sprudelt es aus manchen der interviewten Personen, wenngleich die Frage nicht bei allen Interviews gleichlautete. Einmal wurde explizit nach den Kompetenzen und dann wieder nach dem Verständnis einer guten Führungskraft gefragt. In den Interviews wurde die Frage gestellt, was denn aus der eigenen Perspektive eine Führungskraft als solche kompetent mache bzw. eine gute Führungskraft ausmache. Die interviewten Personen nannten ein breites Kompetenzspektrum:

- Gutes fachliches Wissen, Feldkompetenz
- Verständnis über organisationale Zusammenhänge
- Verständnis über gruppendynamische Zusammenhänge
- Verständnis über die Bedeutung von Rolle und Funktion
- Reflexionsvermögen
- Fehlerkultur

Die Feldkompetenz wird explizit von drei Personen genannt, aufgrund der Berufsbiografie und der Beschreibung der jeweiligen Tätigkeit, scheint es jedoch keinen Zweifel daran zu geben, dass jede der Personen über Feldkompetenz verfügt. Verständnis über das Organisationale oder wie es eine Person gesagt hat, das Systemische im Sinne der Zusammenhänge innerhalb einer Organisation, sehen alle interviewten Personen als besonders wichtige Kompetenz an. Dies zeigt auch die Zusatzausbildungen im Bereich Organisationsentwicklung, die Triangulierung oder aber auch die Kritik, dass die Organisationsentwicklung im Studienlehrgang zu wenig beleuchtet wurde.

Die Gruppendynamik erwähnten alle interviewten Personen in Bezug auf die Ausbildung bzw. auf die Arbeit als Supervisor*in. Eine Person nennt gruppendynamische Elemente explizit in Verbindung mit ihrer Führungsarbeit, andere Personen über Beschreibungen der

Führungsarbeit, wenn beispielsweise eine interviewte Person darüber berichtet, dass sie in Gesprächen versucht, dem entgegenzuwirken, wenn Mitarbeiter*innen über einzelne Leute „schimpfen oder herziehen“, indem sie auch „positiv konnotierte Sichtweisen“ einbringt. Eine Person meint in Bezug auf Gruppen und die Dynamiken dahinter, dass sie durch die Ausbildung die Angst vor Gruppen verloren hätte und sie „nicht niederhalten [müsse; Anm.d.V.], auch nicht im Team“. Kritisch merkt diese Person hingegen an, dass sie wohl keine Führungskraft mehr wäre, wenn sie „nur den Fokus auf die Gruppendynamik“ legen würde.

Das Verständnis über Rolle und Funktion zeigt sich an anderer Stelle sehr anschaulich, wenn es um die Frage nach der Rolle als Supervisor*in oder Coach in der Projekt- bzw. Führungsarbeit geht (siehe Punkt 4.2.1.2). Vier von fünf Personen sprechen über die Gratwanderung, die verschiedenen Hüte und zwei erwähnen explizit, dass sie als Führungskraft und nicht als Supervisor*in oder Coach angestellt sind. Eine Person zeigt ebenfalls klar auf, welche Aufgabe sie als Führungskraft hat, nämlich Entscheiden und welche sie als Coach hat, nämlich Beraten und keinesfalls Entscheiden. Eine andere Person macht dies an mehreren Stellen klar, welchen Unterschied sie zwischen Führungskraft und Coach sieht. Hier punkten die Aufgaben Entscheidungen treffen, Rahmenbedingungen sicherstellen („dass es sich finanziell ausgeht, die Liquidität in Ordnung geht“ etc.). Eine Person erwähnt, dass sie im Konfliktfall im Team, den Aspekt einbringt, dass es nicht darum geht, beste Freunde zu sein, sondern wie das Team „geseit“ miteinander arbeiten kann. Reflexionsvermögen als Kompetenz für die Führungskraft wird von allen interviewten Personen genannt. Eine andere Person meint, dass sie aus der Supervisionsausbildung das Rollenverständnis mitgenommen habe und wie wichtig es ist, die Rollen klar zu halten und dass dieses Verständnis stark in ihre Führungsarbeit einwirke. Auch der Außenblick und die Reflexionsarbeit fließen bei den Führungskräften in ihr tägliches Handeln ein.

Der Aspekt „Führungskraft und Coach“ ist dahingehend von besonderem Interesse, als die Populärliteratur dieses Thema als Chance für bessere Führungsarbeit aufgreift, Supervisionsverbände dies als sich gegenseitig ausschließende Zugänge einstufen (siehe z.B. Deutsche Bundesverband Coaching (DBVC 2019, S. 19) oder in der supervisorischen Fachliteratur bzw. in den wenigen vorliegenden wissenschaftlichen Arbeiten als überwiegend kritisch gesehen wird (siehe z.B. Lange und Webers, 2020). Es scheint auch von ausgebildeten Supervisor*innen ein gewisser Rollentausch möglich zu sein, immer jedoch im Bewusstsein, welcher Hut gerade getragen wird und wie dieser in der jeweiligen Situation passend ist.

Auf die Frage, welche Aufgaben die interviewten Personen meinen, als Führungskraft zu haben, lassen sich die Antworten folgendermaßen zusammenfassen:

- Prozesse steuern
- Verhandlungsgeschick
- Bestimmtheit im Auftreten nach innen und nach außen
- Kommunikative Kompetenz inkl. Repräsentationskompetenz
- Mitarbeiter*innen & Team fachlich versorgen & einbinden
- in guter Kommunikation, Abstimmung und Austausch mit den jeweils beteiligten³¹ Personen (Teambesprechungen, Thementage, Wissens und Methodenwerkstatt etc.)
- klar definierte Aufgaben- und Kompetenzbereiche inkl. Entscheidungskompetenzen
- Verantwortung und Risiko übernehmen
- Bereitschaft mit anderen gemeinsam etwas zu bewirken
- Kontextgesteuertes Handeln

Durch die Interviews entsteht die Erkenntnis, dass die interviewten Personen über ein breites Verständnis der Führungsarbeit verfügen, das sich mit den in der transformationalen Führung bedeutenden übergeordneten Zielen der Organisation durch die Führungsarbeit deckt. Bass (1999, S. 11) definiert dies anhand der vier Dimensionen:

- *Idealized Influence* (Charisma mittels Vorbildfunktion),
- *Inspiration* (Inspiration und Motivation),
- *Intellectual stimulation* (Innovations- und Kreativitätsförderung) oder
- *Individualized consideration* (Entwicklungsförderung durch Coaching)

Die Interviews führen zur Erkenntnis, dass Reflexionsvermögen, Rollenbewusstsein, Lösungskompetenz und Kompetenz in Bezug auf Gruppendynamik beim Steuern und Arbeiten mit Mitarbeiter*innen, aber auch mit Kolleg*innen und Führungskräften helfen.

³¹ Es wird die Annahme getroffen, dass primär die betroffenen Personen gemeint sind, denn beteiligt sind meiner Ansicht nach automatisch alle Personen, die Teil der Kommunikation sind.

4.2.1.1 Wie sich Supervision und Coaching im Alltag der interviewten Personen wiederfindet

Bei allen interviewten Personen findet sich auf unterschiedliche Weise Supervision und Coaching im Arbeitsalltag, sei es durch eine institutionalisierte Supervision, durch die Inanspruchnahme von Coaching, durch das Einnehmen der Rolle als Coach in der Führungs- und Projektarbeit bzw. durch Moderationen eher von Gruppen als von Teams. Person B formuliert dies so: „Es gibt in der Führungsaufgabe ständig Themen und Fragen, die [einer; Anm.d.V.] weiterführenden oder vertiefenden Reflexion bedürfen und dafür ist Supervision nach wie vor das ideale Setting für mich.“ Person C ist als interne Coach tätig und spricht vom Setting wie Vertraulichkeit und wohlwollendem Gegenübertreten. Person A meint, dass sie von Coaches umgeben ist, die auch Mitarbeiter*innen sind, die wiederum Jugendliche im Rahmen ihrer Arbeit coachen. Durch die Tätigkeit und die Eingliederung als Stabstelle mit keiner disziplinarischen Führungskompetenz spricht Person D davon, dass sie versucht, die erlernte Methodik aus der Supervisionsausbildung anzuwenden. Zumal Person D von einem Versuch zur Anwendung der Methodik spricht, kann bereits eine Verbindung zur Supervisionsausbildung sein, dass sie über die Dynamik zwischen Führungskraft und Mitarbeiter*in spricht und diese wiederum vom Kontext abhängig ist. Die organisationale Brille (sie nennt es „das systemische oder System zu erkennen“) aufzusetzen und die dadurch mögliche Perspektivenerweiterung hilft ihr – wie sie denkt – die Dynamiken zu erkennen, in Folge einschätzen und Themen erfolgreich umsetzen zu können. Erst durch die Supervisionsausbildung ist der Blick auf das Organisationale entstanden und hat den Fokus durch die Perspektivenerweiterung von der Einzelbeziehung hin zum Gesamtsystem und dem jeweiligen Kontext ermöglicht.

Person D nennt ein Beispiel aus ihren Anfängen in der aktuellen Tätigkeit, wo sie aufgrund der „organisch gewachsenen“ Organisation versucht hat, die Player „im System“ zu erkennen und zu definieren sowie zu analysieren, wie sie von oben unter Druck gesetzt wird. Sie spricht von einem völligen Wildwuchs und glaubt, dass sie es (was auch immer das sein mag) ohne die Supervisionsausbildung „nicht so strukturiert oder nicht mit diesem Hintergrund, mit diesem Hintergrundwissen“ hätte angehen können. An späterer Stelle im Interview spricht Person D erneut davon, dass sie ohne die Supervisionsausbildung ihren aktuellen Job nicht so gut machen könnte wie jetzt, zumal sie dem Spannungsfeld von Macht auf der ihr übergeordneten Ebene zwischen Österreich und der Zentrale ausgesetzt ist. Person A meint, dass sie ganz viel Know-how aus der Supervisionsausbildung für Moderations- und Beratungsprozesse nutzt. Person E

gibt ebenfalls an, dass sie die Kompetenzen aus der Ausbildung in Moderationsprozessen nutzt. Kompetenzen für die Moderation von Teams erwähnt auch Person A und Person D spricht zwar nicht explizit von Moderation, doch die Aufgabe, Teams ohne disziplinäre Handhabe zu steuern und zu lenken, erfordert ebenfalls entsprechende Moderationskompetenzen. Person E gibt an, das durch die Supervisionsausbildung gewonnene Verständnis über Gruppen und das Mitdenken des Gesamtsystems in Moderationsprozessen sehr häufig zu nutzen. Moderationskompetenz bedarf meiner Ansicht nach ein Verständnis über

- den organisationalen Kontext (wer ist Teil der Gruppe / des Teams, wie ist diese(s) in die Organisation eingebettet, welche Beschränkungen gibt es, wie stehen die Team- bzw. Gruppenmitglieder zueinander etc.),
- Gruppendynamikprozesse,
- Person-Rolle-Funktion (wie passen die Erwartungen seitens der Organisation zu den eigenen Ansprüchen an die Rolle sowie zu den Handlungsmöglichkeiten in der Rolle etc.),
- Reframing (Ergebnisse zu abstrahieren, neu zu sortieren, zusammenzufassen etc.), sowie
- Reflexion (über den Prozess, das Gesagte, das Ungesagte etc.).

All diese Kompetenzen finden sich bei Supervisor*innen ebenfalls, die in der Moderationsrolle angewendet werden.

Als weiteres Feld, in dem sich das Supervisorische bei Person A in ihrer Arbeit wiederfindet, ist ihr Zugang, die Führungsarbeit aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten. Sie beschreibt diesen, indem sie sagt, dass sie ergründet, was uns die Dinge so tun lässt, wie wir sie tun, sowohl als Einzelperson in Organisationen als auch als Team in Organisationen. Mit ihrer Liebe zur Metaebene, zum Reflektieren und dem Einnehmen Vogelperspektive, aber auch dem (wie ich es formuliere) Anspruch, Prozesse, Gruppenprozesse und Dynamiken besser verstehen zu können, ergründet sie die Zusammenhänge. „In Reflexion gehen, wenn was schwierig ist, also einen Schritt zurückgehen, um zu reflektieren“ meint Person E, sei etwas, was sie immer wieder nutze, denn „das ist für die Führungstätigkeit sehr hilfreich“.

4.2.1.2 Das Beste aus beiden Welten: Führungskraft und Berater*in – nur übersehen darf ich es nicht

Alle Personen sprechen davon, Elemente der Supervision und des Coaching in der Führungsarbeit einzusetzen. Person C spricht im Zusammenhang mit internem Coaching von einem Balanceakt, wobei sie sich hier primär auf zu beratende Personen bezieht, die nicht ihrem Mitarbeiter*innenstamm angehören. Sie berichtet weiters von kollegialer Fachberatung mit den Führungskräften, von Potentialanalysen von Mitarbeiter*innen aus der eigenen Organisation, mit denen sie jedoch nicht zusammenarbeitet und auch zu diesen keine Führungsfunktion besteht. Person C erzählt darüber hinaus von der Fallreflexion und dem aktiven Einsatz der supervisory Kompetenzen wie dem Erkennen, Beleuchten, Benennen und Zuordnen können von Übertragungs- oder Spiegelphänomenen.

Bei jenen interviewten Personen, die Personen beraten, ohne deren disziplinarische Führungskraft zu sein, scheint die Beratungstätigkeit Teil der Aufgabenprofile zu sein, die sich durch die eingenommene Rolle innerhalb der Organisation und das aufgebaute Vertrauensverhältnis entwickelt hat. Bei jenen Führungskräften mit Verantwortung für die gesamte Organisation scheint diese Art der Beratung eine konstante Gratwanderung darzustellen. Wichtig scheint, dass die Führungskraft über Wissen in Bezug auf die Organisation verfügt, um die Gratwanderung zum Nutzen der Organisation und der Beratenen zu ermöglichen. Es entsteht der Eindruck, dass das eigene Wissen über den Informations- und Erkenntnisgewinn aus der Beratung einer besonders achtsamen Reflexion durch die Beraterin / den Berater und der Sicherheit für die Beratenen bedarf, dass dieses Wissen nicht zum Nachteil dieser Person oder zum Vorteil des Beraters / der Beraterin verwendet wird. Eine interviewte Person meint, dass ihr die Supervisionsausbildung viel mehr ermöglicht, so auch, ein Verständnis und einen Zugang zu bekommen, wie wichtig es ist, auch wirklich „sauber“ zu arbeiten. Zwei der interviewten Personen erwähnen, dass sie die Rolle als interner Coach oder Fachberater*in während der Ausbildung durch Reflexionsarbeit im Zuge der Lehrsupervision intensiv bearbeitet haben.

Mehrere Personen berichten, dass es in der direkten Führungsarbeit nicht immer so einfach sei, nicht in die Rolle des Beraters / der Beraterin zu rutschen. Eine Person fügt hinzu, „aber es macht es spannend“. Die Personen haben explizit ausgesprochen, dass für sie völlige Klarheit darin besteht, in welcher Funktion sie in der Organisation angestellt sind. So sagt eine Person: „Als Führungskraft bin ich keine Supervisorin. Ich kann zwar viele Elemente davon nützen,

natürlich je bewusster desto besser oder ich kann auch wirklich einmal sagen, ich biete mich jetzt an für eine Fallbesprechung, als Moderatorin oder als Supervisorin oder ich kann auch in einem Mitarbeiter*innengespräch vielleicht vieles vom Coaching nützen. Ist auch sehr hilfreich, glaube ich, aber eben dort braucht man mich als Führungskraft und nicht als Supervisorin.“ Eine andere Person meint fast wortgleich: „... und als Standortleitung³² oder Bereichsleitung kann ich mich dem Instrumentarium und den Methoden von Supervision und Coaching in meiner Funktion bedienen, aber ich habe nicht die Funktion als Supervisorin oder Coach.“ Ohne zu wissen, ob dies nun „ein Patentrezept“ sei, meint eine Person, dass die Haltung, die man sich im Zuge der Supervisionsausbildung aneignet, nämlich „den Klient*innen mit einem Wohlwollen zu begegnen“, sie nicht abzuwerten, sondern „den Sorgen oder Problemen freundlich entgegenzutreten und auch Schwächen positiv zu konnotieren, damit man dann wieder damit arbeiten kann“, für die interne Beratung hilfreich sei. Für die „Teamarbeit“ (Anm.d.V: hier ist wohl die Führungsarbeit gemeint), sei diese Haltung insofern tückisch, als sie die „Möglichkeit nimmt, dann auch mit einer gewissen Bestimmtheit etwas einzufordern“. Die interviewte Person meinte in Folge es eine Zeit lang zu probieren, immer dann, wenn es darum geht in einem Streit zu vermitteln, um gegenseitig Verständnis für die andere Sicht einzufordern, wenn sie jedoch merkt „hoppala, jetzt muss ich disziplinieren“, dann wechselt sie in eine „sehr klare, bestimmte und richtungsweisende Haltung“.

Genutzt wird keine spezielle Methode aus dem Coaching, sondern der Rollenwechsel ergibt sich oft aus den Angeboten und der Gesprächssituation. Eine interviewte Person meinte, es bedarf einem genauen Blick darauf zu achten, „... wenn mir in der Gesprächssituation Dinge auffallen, mitzudenken, wie steige ich darauf ein, steige ich darauf ein und wo sind aber dann auch die Grenzen.“ Die kritische Betrachtung des Rollenwechsels findet bereits intensiv während des Gesprächs statt. So meint eine interviewte Person: „Gleichzeitig ist immer die Frage: Steht mir das in der Führungsfunktion so noch zu?“ und bietet an, dass der/die Mitarbeiter*in Supervision in Anspruch nehmen kann, wenn die Rolle der Führungskraft zu stark in die Rolle der Beraterin abzudriften droht.

Mit dem Bewusstsein über die Entscheidungskompetenz trennt sich offenkundig die Frage, welchen Hut die Führungskraft auf hat. Eine Person formuliert das so: „Ich [muss; Anm.d.V.] auch Entscheidungen treffen können und Verantwortung anders übernehmen und führen und

³² Zwecks Sicherstellung der Anonymisierung etwas angepasst.

nicht einfach nur einen Rahmen an supervisorischer Aufmerksamkeit bieten, das wäre dann zu wenig.“

Der Einsatz von Methoden des Coachings der befragten Personen in ihrem Arbeitsalltag und das Bewusstsein darüber, welche Methoden geeignet scheinen, wo deren Grenzen liegen, und vor allem auch, welche Rolle die befragte Person ausfüllt, liefert einen bedeutenden Hinweis, dass eine Coaching- und Supervisionsausbildung zu einer Veränderung durch Erweiterung im Primärberuf führt. Das Bewusstsein über die Bedeutung und Stärke von Coaching und Supervision zeigt sich darüber hinaus dadurch, dass ein Gutteil der befragten Personen nach wie vor Coaching und Supervision in Anspruch nehmen.

4.2.1.3 Das Organisationale hat seine Wichtigkeit

Ein Kernelement der Supervisionsausbildung ist das Lernen und Erfahren über die Triangulierung, die neben dem/r Berater*in und der*m Beratenen immer auch eine dritte Dimension berücksichtigt. Supervision und Coaching ist eben keine Psychotherapie, die primär die Klient*in-Therapeut*innenbeziehung im Fokus hat. Alle interviewten Personen sprechen das Dritte, manifestiert z.B. durch den Blick auf die Organisation, das Gesamtsystem, die Außenwelt, die Kund*innen, die Financiers, die eigene Führungskraft, die Kernaufgabe etc. an und bringen somit diese Perspektive in die eigenen Überlegungen und in die Führungsarbeit sowie die Ausgestaltung dieser mit. Person B spricht mehrfach davon, dass es wichtig sei, dass die Personen in Leitungsfunktionen wie z.B. die Bereichsleitungen übergeordnet denken und handeln müssen, damit nicht „jede in ihrem Schrebergarten für sich hingurkt“. Das Verstehen der unterschiedlichen Organisationslogiken, letzten Endes auch gesteuert oder beeinflusst durch Geldgeber, hat einen Einfluss auf die Organisation. Darüber sind sich zwei Personen unabhängig voneinander einig. Die Ausbildung zum/r Supervisor*in dürfte hier einen An Schub geleistet haben, denn danach folgte die Fortbildung in der Organisationsberatung, um der sehr entscheidenden Organisationsperspektive eine entsprechende Bedeutung zu widmen, so wie Gotthardt Lorenz (2020) dies auch als Organisationssupervision bezeichnet, „sowohl in der Supervision, aber auch in der Führungsaufgabe“. Die Organisationssupervision von Lorenz (2020) wurde von drei der fünf interviewten Personen, ohne explizit danach zu fragen von diesen erwähnt. Es liegt der Schluss nahe, dass dieser Ansatz von besonderer Relevanz vor allem für die erweiterte

Perspektive als Unternehmer*in oder Führungskraft im Verständnis und in der Arbeit mit Mitarbeiter*innen, aber auch mit allen anderen Stakeholdern ist.

Ein, wie eine interviewte Person schildert, fast bedrohliches Bild hatte diese vor ihrer Supervisionsausbildung von Organisationen und Führungskräften. Die Ausbildung und das Reflektieren half, die Organisation gedanklich in kleine Teile herunterzubrechen, die in Folge die Bedrohlichkeit verlor und die Arbeit als Führungskraft im organisationalen Kontext schaffbar machte.

Durch die supervisorischen Kompetenzen weitet sich der Blick über die reine Mitarbeiter*innen-Führungskraft-Komponente auf Aspekte des Organisationalen hinaus. Mir fällt an dieser Stelle der Satz von Peter F. Drucker ein „Culture eats strategy for breakfast“, was ich damit in Verbindung bringe, dass organisationales Verständnis auch das Verständnis über die Kultur in der Organisation mit sich bringt. Ohne dieses Verständnis wird strategisches Handeln zur Herausforderung. Organisationen und ihre Bedeutung, ihre Wirkung auf die Arbeit als Führungskraft an sich, aber auch auf die Mitarbeiter*innen finden durch die Ausbildung zur*m Supervisor*in unaufhaltsam Einzug in die Führungsarbeit.

4.2.1.4 Wie findet sich nur eine*n geeignete*n Berater*in?

Ein überraschendes, jedoch nicht verwunderliches Thema, das drei der fünf interviewten Personen erwähnten, ohne dass explizit danach gefragt wurde ist, dass die Ansprüche bei der Auswahl geeigneter Berater*innen deutlich gestiegen sind, zumal sich der Blick dieser Führungskräfte verändert hat. So erwarten die Führungskräfte, dass die Berater*innen vor allem ein breites organisationales Verständnis mitbringen. Auch wird die Haltung und ihr perspektivischer Blick im Auswahlprozess genau geprüft. Der prüfende Blick in Bezug auf die Berater*innenwahl umfasst nicht nur unter Vertrag zu nehmende Supervisor*innen und Coaches, sondern auch Organisationsberater*innen bzw. Organisationsentwickler*innen. Es liegt die Vermutung nahe, dass die Ausbildung einen Beitrag zur Schärfung des Blicks leistet, was professionelle und wirkungsvolle Beratung ist.

Der professionalisierte Blick der Führungskräfte mit Supervisionsausbildung auf die Kompetenzen der externen Berater*innen könnte durchwegs zur Folge haben, dass es für

Berater*innen ohne Supervisionsausbildung deutlich schwieriger wird an Aufträge zu gelangen. Kritisch angemerkt wurde, dass Personen im Beratungskontext, die stark von der psychologischen Seite kommen und sich nicht mit Organisationsdynamiken oder Arbeitspsychologie beschäftigen, einen starken Fokus auf die Einzelpersonen haben, wodurch sie viele andere Themen nicht wahrnehmen und in Folge oftmals in der Beratung nicht wirksam werden, weil der Fokus zu stark auf die Einzelperson mit ihren Themen liegt und nicht darauf, was die Fragestellung in Bezug auf das Zusammenspiel mit der*m Vorgesetzten, der Hierarchie oder mit anderen Kolleg*innen bedeuten könnten.

Führungskräfte mit Supervisionsausbildung haben einen geschärften Blick über das breite Feld der Beratung, über die Herausforderungen in der Organisation, Wissen über die ganzheitliche (organisationale) Betrachtung und am Ende doch die Schwierigkeit, aus der Vielzahl von am Markt verfügbaren Berater*innen den/die geeignete zu finden.

4.2.1.5 Wobei die Supervisionsausbildung (beim Verstehen) geholfen hat

Die Antworten der interviewten Personen auf diese Frage sind sehr vielschichtig. So berichten die Personen von erlernten Kompetenzen wie Reflexionsvermögen, dem Einbeziehen von unterschiedlichen persönlichen, beruflichen und organisatorischen Werten und Kulturen, dem Gestalten von Funktion, Rolle und Status innerhalb der Organisation, dem Strukturieren von Prozessen, dem Fördern beruflicher Entwicklung (auch die eigene) oder dem Ermöglichen von Veränderungen.

Person A kam überhaupt erst in die Führungsrolle, weil sich bei ihr im Zuge der Ausbildung das Bewusstsein entwickelt hat, dass sie ein „echtes Interesse an einer Leitungsposition“, an diese „doch mächtige oder gestaltbare Position zu kommen“ habe. An späterer Stelle im Interview meinte Person A in Bezug auf die Teilung der Führungsfunktion mit einem Mitarbeiter, dass sie sich entschieden habe die Führungsaufgabe mit dem damals einzigen Mann aus dem Team zu teilen, Macht abzugeben, eine freundschaftliche Beziehung zum zukünftigen Leitungskollegen zu haben und dennoch auf die Führungsaufgabe fokussiert sein zu können, „auch dem geschuldet [ist; Anm.d.V.], dass [sie; Anm.d.V.] selber Supervisorin und Coach [ist; Anm.d.V.], also dass [sie; Anm.d.V.] wirklich [ihr; Anm.d.V.] Team und [sich; Anm.d.V.] und

alle Beteiligten immer wieder gut ausstatte, auch mit Reflexionsräumen und Supervision und Coaching.“

Die Supervisionsausbildung hat bei Person B sowohl den Blick sowohl auf die Supervision an sich als auch auf die Führungskraft verändert und weiterentwickelt. Person C spricht in der Vergangenheit, wenn sie erwähnt, dass sie von der Gruppenselbsterfahrung „auch sehr stark profitierte hat“, weil sie ihr ermöglicht, Außenperspektiven und Wahrnehmungen zu ihr und ihrem Wirken zu bekommen.

Ich frage Person B, ob für sie die Ausbildung und die gewonnenen neuen Kompetenzen nicht hinderlich für ihre Führungsarbeit seien. Da meint sie: „Hindern würde ich verneinen, entschieden. Es macht nicht alles einfacher. Aber ich denke, wenn du den Anspruch hast, das eigene Führungsverhalten auch zu reflektieren, zu hinterfragen und auch kritisierbar zu machen, sowohl von sich selbst gegenüber aber auch von anderen, dann tun sich zusätzliche Themen auf, und auch Entscheidungen können dadurch etwas komplexer werden. Aber ich hätte es jetzt nie als hemmend empfunden, um Entscheidungen treffen zu können. Aber es bringt zusätzliche Denkaufgaben mit sich, bringt zusätzliche eigene Ansprüche mit sich und ja, es ist ein Mehraufwand damit verbunden, aber ich denke, es steigt auch die Qualität dadurch, und Qualität nicht nur auf die Führungsfunktion bezogen, sondern auch auf die Gesamtorganisation gesehen.“

Eine weitere Erkenntnis nennt Person D, wenn sie meint, „dass Verhalten vielmehr vom Kontext abhängt, als wir immer geglaubt haben“. Wer mit „wir“ gemeint ist und wie sie sich als Teil dieses „wir“ sieht, habe ich verabsäumt, zu hinterfragen, wobei sie ergänzt „... und ich glaube, diese Betrachtung des Kontextes, die wurde mir durch die Supervisionsausbildung ermöglicht“.

In der Reflexion über die Frage findet sich der Blick auf die Triangulierung oder das Organisationale wieder, denn die interviewten Personen haben nicht nur sich als Führungskraft und ihr Gegenüber, die Mitarbeiter*innen oder ihre Führungskraft vor Augen, sondern auch die Organisation als Gesamtes. So meint Person D: „Mir hat das sehr gut gefallen, diese Triangulierung. Wer ist der Auftraggeber? Wer ist der Kunde? Was ist meine Rolle?“

Zumal die Führungsfunktion von Person D keine disziplinäre Verantwortung umfasst, liegt die Vermutung der Selbstdistanzierung in nachfolgender Aussage durch die „man“ bzw. „du“-Konstruktion im Satz nahe. So meint Person D: „Das kann man [als; Anm.d.V.] Führungskraft genauso durchspielen. Führen im Sandwich ist ein anderes Konzept, das aber genau auf das hingeht. Du hast die Geschäftsleitung oben, du hast die Führungskraft und die Mitarbeiter und jeder dieser drei Spieler hat ... unterschiedliche Ansprüche, Erwartungen, Anforderungen, Sorgen, Interessen und so weiter.“ Als Resümee meint Person D: „Und das zu beachten, habe ich durch die Supervisionsausbildung definitiv gelernt. Also diesen organisatorischen Aspekt oder wie sagt man, diesen systemischen Aspekt ...“. Auch Person B spricht über den wichtigen Beitrag, den die Ausbildungen zur Supervision- und Organisationsberatung in Bezug auf einen anderen Blick auf Teams, Gruppen und die Organisation geleistet hat.

Person A meinte in Bezug auf die Schilderungen wie sie ihre Lust an einer Führungsaufgabe entdeckte: „Ja, ich glaube, ich habe ursprünglich [bis zur Vorstellung, Führungskraft zu werden; Anm.d.V.] ein fast bedrohliches Bild von Organisationen und Führungskräften gehabt.“ Sie sagt weiter, „ich glaube, es war schon grundsätzlich so ein Autoritätsangst Thema vielleicht. Ich habe das, glaub ich, zu groß gedacht im Vorfeld ...“ und spricht davon, dass sie fünf Jahre danach sagen würde, dass sie nicht zu groß gedacht habe, weil die Funktion viele Herausforderungen mit sich bringe, sie diese jedoch auf etwas Machbares herunterbrechen konnte. So habe auch die Funktion der Führungskraft „ein bisschen auch diese Übermacht verloren“, denn als Führungskraft „geht es um Funktionen, um Aufgaben, um Rollenklarheit und weniger um irgendein ominöses Gebilde von einer übermächtigen Person.“

Person D gibt beispielsweise an, durch die Supervisionsausbildung gelernt zu haben, den Konflikt zwischen der österreichischen Geschäftsleitung als ihre Vorgesetzte von und dem Personaldirektor aus der Zentrale, der auf dem Rücken von Person D ausgetragen wird, auch aus dieser Perspektive betrachten zu können.

Alle interviewten Personen sprechen von wichtigen Lernerfahrungen durch die Supervisionsausbildung für die persönliche Ebene, nämlich die Selbstreflexion und die Selbstwahrnehmung, die sich, wie Person B meint, dann doch entschieden von klassischen Coachingsausbildungen unterscheidet, wo es in Richtung Training und um Handlungsanleitungen geht. Person D spricht viel in Passivkonstruktionen und „glaubt, dass das Selbstbild ... definitiv noch einmal

nachgeschärft [wurde; Anm.d.V.], beziehungsweise wurde das sich selbst Hinterfragen und dieses Reflektieren über das eigene Verhalten und die eigenen Denkmuster, die Emotionen, vor allem auch dazu ... einfach in einen neuen Rahmen gesetzt“. Sowohl Person A als auch Person B erwähnen die Metaebene, um Dinge dadurch reflektiert betrachten und analysieren zu können.

Einen weiteren Punkt, nämlich das Lernen des Umgangs mit Ambiguitäten schildert Person B anhand des Beispiels, als sie zusätzlich zur Standortleitung eine Bereichsleitung auf Bundeslandebene, somit entscheidungsgebend für die Standorte, übernommen hat und dadurch „innerhalb einer Person auch die Widersprüche und die Gegensätze auszutarieren [hatte; Anm.d.V.], die zwischen zentralen Perspektiven, Aufgaben und Wahrnehmungen einerseits und jenen von Standorten andererseits vorhanden sind.“ So meint Person B weiter: „Das hat schon noch einmal eine Erweiterung der Perspektiven mit sich gebracht.“

Nicht immer kann der Supervisionsausbildung, die eine oder andere Veränderung ganz klar zugeordnet werden, zumal die Personen davor und danach auch andere Ausbildungen oder Erfahrungen im Berufsleben absolviert haben, die einen Einfluss auf Sichtweisen, Handlungen und Zugänge haben. Es scheint jedoch so, dass durch die Supervisionsausbildung ein breites Spektrum an Zusatzkompetenzen gewonnen wurden und diese auch in der Führungsarbeit angewendet werden. So führte die Ausbildung bei einer Person zur Klarheit, eine Führungsfunktion annehmen zu wollen, die in direktem zeitlichem Zusammenhang zur Ausbildung stand, andere Personen nutzen das Erlernete, um Elemente aus der Ausbildung nicht nur für Führungs- sondern auch für andere Aufgaben der Tätigkeit einzusetzen.

4.2.1.6 Das Leben nach der Supervisionsausbildung

Es scheint, als wäre die Supervisionsausbildung eine von mehreren Stufen in der Ausbildungsgeschichte und Berufsbiografie der interviewten Personen. Vier Personen meinten, sie würden die Ausbildung nochmals (uneingeschränkt) absolvieren, wobei eine interviewte Person hinzufügte, wenn sie einen Gutschein hätte, was ich damit interpretiere, dass sie nicht nur zurückgedacht die Ausbildung nochmals, sondern diese auch tatsächlich ein zweites Mal absolvieren würde, denn sie fügte hinzu, dass sie sich beim zweiten Mal noch mehr mitnehmen und noch mehr „aufsaugen“ würde. Eine andere interviewte Person meinte, sie würde sie aus einem

persönlichen Blickwinkel , aufgrund der neu gewonnen Sichtweisen und Perspektiven nochmals absolvieren, nicht jedoch aus beruflicher Perspektive, zumal das Thema der Organisationsentwicklung in zu geringem Ausmaß beleuchtet wurde. Die Aussage einer weiteren Person lässt dies ebenfalls vermuten, wenn sie meint, dass im Zuge einer Mitarbeit beim ÖVS nach dem Studienabschluss das Thema der Organisationsentwicklung in Bezug auf die Ausbildung intensiv diskutiert wurde. Eine andere Person wiederum meinte, sie habe durch die Ausbildung sowohl auf persönlicher Ebene als auch in Bezug auf die Haltung, das Wissen zu und über Organisationen, über Gruppen, über das Zusammenspiel von Teams und die Trennung zwischen Person und Funktion ganz viel mitgenommen.

Inwieweit auch andere Ausbildungen, die von den interviewten Personen absolviert wurden, in diese Rückmeldung einfließen, ist unklar und wohl auch nicht auf die eine konkrete Ausbildung zurückzuführen.

4.2.1.7 Weitere Erkenntnisse und Ausblick

Die Vielzahl an genannten supervisorischen Kompetenzen weist darauf hin, dass sich das Führungsverständnis durch die Ausbildung verändert. In den Interviews wurde das Betrachten des breiten Kontextes, des Organisationalen, auch das Reflektieren, das Fördern und Entwickeln der Mitarbeiter*innen genannt. Damit diese Veränderung möglich ist, helfen die in den unterschiedlichen Modellen dargestellten Kompetenzen für Coaching und/oder Supervision. Steinke und Rauen (2018, S. 15 ff) wie in Kapitel 3.3 definieren diese in ihrem Kompetenzmodell. Reflexionsfähigkeit oder „Reflexibilität“ wie sie dies nennen, organisationale Kompetenz, Lern- und Entwicklungskompetenz umfasst dieses Modell, um nur einige Punkte zu nennen. Die didaktische Kompetenz als Teil der Methodenkompetenz kann ein Indiz dafür sein, dass die als Coach benötigten Kompetenzen u.a. auch in der Rolle als Führungskraft nicht nur angewendet, sondern auch weitergegeben werden können.

Der Begriff der Haltung findet sich in den Interviews immer wieder. So scheinen Führungskräfte den im ÖVS Kompetenzprofil (Ajdukovic et al., 2015) an mehreren Stellen gelisteten Begriff der Haltung auch in ihr Führungsverständnis zu übernehmen. Dieser umfasst die selbst-reflexive Haltung gegenüber den eigenen beruflichen und persönlichen Verhaltensweisen oder aber auch das ethische Verhalten von Supervisor*innen gegenüber den Auftraggeber*innen und

Klient*innen. Eine der interviewten Personen meint zur Haltung als Führungskraft: „Was ich für wichtig erachte – ich weiß jetzt nicht, ob das ein Patentrezept ist – [ist; Anm.d.V.] aber die Grundhaltung, die man sich aneignet, wenn man als Coach oder Supervisorin arbeitet, nämlich den Klienten mit einem Wohlwollen zu begegnen und das, was eben von ihnen kommt, nicht abzuwerten, sondern mit ihnen zu arbeiten und dem dann einfach freundlich, also auch den Sorgen oder den Problemen freundlich entgegenzutreten und auch Schwächen positiv zu konnotieren, dass man dann wieder damit arbeiten kann, das ist eine Haltung.“

Die Rolle des internen Beraters führt unweigerlich zu Entscheidung, keine Bündnisse mit einer der Seiten einzugehen. Der/die interne Berater*in ist hierbei nicht in der Rolle als Führungskraft zu sehen, sondern eben in der Rolle des/r internen Berater*in, der/die auch Führungskraft ist. Eine der interviewten Personen meint, dass das Eingehen eines Bündnisses oder einer Seilschaft unweigerlich damit verbunden wäre, andere auszuschließen, die dieser Seilschaft oder diesem Bündnis nicht angehören, was letzten Endes wohl auch bedeuten würde, dass die Aufrechterhaltung der Beratungsfunktion einer höheren Karrierestufe im Wege stünde, jedoch nur insofern als es einer persönlichen Entscheidung bedarf, welcher Weg eingeschlagen werden soll und was benötigt wird, um diesen Weg zu beschreiten. Eine im ersten Schritt überaus überraschende, gar verstörende Aussage, die durch Nachfrage besser zugänglich wurde. Die höhere Führungsebene würde so die Erläuterung der interviewten Person unweigerlich bedingen, sich auf das „notwendige Verhandlungsspiel“ einlassen zu müssen, was dazu führt, dass die Möglichkeit zur Allparteilichkeit und der Wahrnehmung als Vertrauensperson als interner Coach oder Berater verloren ginge. Die Aussage überrascht letzten Endes nicht, folgt sie doch der Logik, dass in jeder Rolle gewisse Erwartungen an diese liegen und manche Rollen und Funktionen nicht oder nur sehr schwer miteinander kombinierbar sind. Vielleicht nicht so sehr für einen selbst, sondern viel stärker für das Umfeld.

Eine weitere Erkenntnis einer interviewten Person ist, dass die Supervisionsausbildung sehr förderlich ist, weil sie beim Reflektieren hilft und sie gar vermutet, dass durch die Ausbildung viel klarer Entscheidungen getroffen werden können. Mit anderen Worten: Was bedingt was und was braucht was, damit es gut funktioniert?

4.2.2 Warum Konflikte so gut wie kein Thema (mehr) sind

Konflikte aller Art beschäftigt Menschen in Organisationen konstant. Die Konfliktbearbeitung innerhalb von Teams kostet viele Ressourcen in zeitlicher, emotionaler, inhaltlicher und auch in finanzieller Hinsicht, Mitarbeiter*innen und Führungskräfte nutzen Coachings und Supervisionen und in bereits fortgeschritteneren Stadien der Konfliktentwicklung werden Mediator*innen beigezogen. Auffallend ist, dass in den geführten Interviews bei nur einer Person das Wort Konflikt mehrfach erwähnt wird, bei einer anderen Person fällt einmal das Wort Konfliktparteien inklusive der durch die Führungskraft als Vermittlerin eingenommenen Rolle und einmal kommt die Sprache auf konfliktbehaftete Spannungsfelder. Eine Person erwähnt, dass sie sich in all den Jahren an Berufserfahrung nur an eine Mitarbeiterin erinnern kann, die sie „fast zum Schreien gebracht hat“.

Es stellt sich die Frage, wie es sein kann, dass Konflikte mit einer einzigen Ausnahme – und diese betrifft die persönliche Rolle der interviewten Person als möglicher Austragungsort verschobener Konflikte der dieser Person übergeordneten Instanzen – faktisch nicht als solche angesprochen wurden.

Führungskräfte unterliegen zwangsweise Konflikten, weil sie Auslöser der Konflikte durch Entscheidungen welcher Art auch immer sind, sie in ihrer Leitungsfunktion eine Art Konflikthafen von Konflikten zwischen oder mit den eigenen Mitarbeiter*innen sind, Projektionsfläche für andere Mitglieder der Organisation für welche auch immer gearteten Themen sind oder aber ihre Person in Konflikten mit Kolleg*innen auf gleicher oder übergeordneter Ebene verwickelt sind. Konfliktsituationen der ersten beiden Varianten wurden nicht als Konflikte geschildert, mehr als Aufgaben der Führungskraft diese zu lösen, und zwar durch entsprechende Kommunikation, Entscheidungen etc. Nur der Wechsel des gesamten Teams inkl. Führungskraft in ein Großraumbüro, und der daraus folgende Zuständigkeitskonflikt auf übergeordneter Ebene sowie der Stellvertreterkonflikt wurden genannt. Im Zuge der Lernerfahrung aus der Supervisionsausbildung meint eine Person, dass sie aus den gruppendynamischen Prozessen der Ausbildungsgruppe mit der Lehrgangsführung, die sie und viele ihrer Kolleg*innen „immer wieder extrem herausgefordert und überfordert“ haben, „wirklich jetzt oft erst merke, was ... [sic; Anm.d.V] da gelernt habe auszuhalten, auch an unangenehmen, ungelösten, vielleicht konfliktbehafteten Spannungsfeldern“.

Wenn Person D an anderer Stelle von Konflikten spricht, meint diese, dass sie versucht zu erkennen, um welche Art von Konflikt es sich dabei handle. Wenn sich dieser um sachliche Themen dreht, dann kann sie darüber sprechen, wenn es hingegen um Befindlichkeiten geht, dann „ignoriere ich in der Regel [diese; Anm.d.V.]“, zumal sie sie „natürlich in einem Guten“ zu lösen versucht. „Wenn das nicht möglich ist, weil [die Konfliktpartei; Anm.d.V.] einfach [ihren; Anm.d.V.] Silo verteidigt, dann muss ich ehrlich sagen, investiere ich meine Energie nicht darin, sondern arbeite mit denen, die mit dem Thema arbeiten möchten ... [was; Anm.d.V.] in der Regel ... [einen; Anm.d.V.] Strahleffekt [hat; Anm.d.V.]“.

Möglicherweise ist allen gemeinsam, dass Supervisionsabsolvent*innen gelernt haben, Konflikte oder Spannungen besser auszuhalten und auf einer sachlichen, emotional weniger behafteten Ebene zu lösen. Der organisationale Blick, der Perspektivenwechsel (bei einem selbst oder den konflikträchtigen Parteien) und eine geeignete Kommunikation sind möglicherweise dabei behilflich, Konflikte bearbeitbar und lösbar zu machen. Die Supervisionsausbildung schafft es womöglich, Konflikte nicht nur „auszuhalten“, sondern auch den Blick viel stärker auf die Lösung, anstatt auf das Problem zu richten. Nur wenn der Konflikt direkt mit der eigenen Person in Verbindung steht, dann scheint der Blick auf die Lösung und das Aushalten des Konflikts nicht ganz so einfach zu sein.

5 Resümee und Ausblick

Wenngleich die Auswertung von fünf geführten Interviews keine allgemeingültigen Aussagen zulässt, lässt sich aus diesen Interviews ableiten, dass alle interviewten Personen durch die Supervisionsausbildung sowie die davor bzw. danach absolvierten Ausbildungen in Bezug auf Organisationen und Gruppen die eigene Führungs-, Unternehmerinnen- bzw. agile Managementarbeit bereichert hat. Führungsarbeit ist Beziehungsarbeit (Bartlakowski 2016, S. 475), die u.a. Gefühle, Sorgen, Ängste, Wünsche und Bedürfnisse umfasst. Dies trifft wohl auch auf die Arbeit von Unternehmer*innen und Projektleiter*innen im agilen Management zu, denn auch diese Arbeit bedarf viel Vertrauen und Reflexionsvermögen. Die Kenntnis und das Bewusstsein über das eigene Wirken sowie die eigenen und die fremden Anteile sind sowohl in der Führungs- als auch in der Supervisionsarbeit von besonderer Relevanz, denn in beiden Fällen ist das Machtgefälle zwischen Klient*in und Supervisor*in bzw. Mitarbeiter*in und Führungskraft ungleich verteilt. Führungsarbeit durch Personen mit Supervisionsausbildung findet unter dem

Hintergrund erweiterter Perspektiven statt und schafft neue Räume, wenn dadurch die Angst vor Gruppen oder der unheimlichen und schwer greifbaren Organisationen verloren geht, wovon interviewte Personen berichten. Es scheint, dass die interviewten Personen Klarheit über ihre Rolle, ihren Gestaltungsspielraum und ihre Verantwortung sowohl in Bezug auf die Organisation als auch in Bezug auf die Mitarbeiter*innen durch die Ausbildung schärfen konnten. Nicht immer erleichtern die neu erworbenen Kompetenzen die Führungsarbeit, sie bereichern diese jedoch. Durch die Ausbildung scheint es, als hätte sich der Anspruch gegenüber Berater*innen stark erhöht. So sollen diese sowohl auf organisationaler als auch auf Ebene der Individuen die Bedürfnisse, Anforderungen oder den Rahmen, innerhalb dessen sich die Organisation, der Bereich, das Team bewegt, beachten.

Die angesprochenen Themen in den Interviews deuten darauf hin, dass insbesondere in Bezug auf die transformationale Führung die Kompetenzerweiterung und der Einsatz dieser durch eine Supervisionsausbildung keine Einbahnstraße in der Führungsarbeit darstellt. Mitarbeiter*innen haben den Wunsch nach Mitgestaltung und nach Wertschätzung, die stark von Individualität getrieben ist. Ist in der Supervision die Arbeit des Supervisors / der Supervisorin allein dem Auftrag zugeordnet, so unterscheidet sich dies von der Führungsarbeit erheblich und dennoch findet sich eine bedeutsame Parallele, nämlich das Individuum als Teil des Erfolgs zur Zielerreichung anzuerkennen. Der Einfluss der Supervisionsausbildung auf das Führungsverständnis ist schnell zu verwechseln mit dem Ausdruck „Die Führungskraft als Coach“ und doch zeigt sich, dass es sich hierbei um ein völlig anderes Konzept handelt. Die interviewten Führungskräfte sind sich ihrer Rolle sehr bewusst, sie oszillieren zwischen den Rollen, reflektieren, haben das Dreieck, also die dritte Dimension neben der Führungskraft- und Mitarbeiter*innenbeziehung im Blickfeld und verlieren nicht den Blick auf das Ziel, wenngleich der Weg dorthin keinem engen Korsett unterworfen wird. Die Spannungsfelder und Fallstricke der beiden Rollen werden durch die mehrfach erwähnte Klarheit darüber, als Führungskraft tätig (und angestellt) zu sein, reflektiert. Hinkelmann und Enzweiler (2018, S. VII) schreiben davon, dass die Doppelrolle durch die Führungskraft gut ausbalanciert werden sollte, um die „innere und äußere Kongruenz“ sicherzustellen. Damit meinen sie einerseits die „Vereinbarkeit der Managemententscheidungen und -handlungen mit den eigenen Werten“ und die „ehrliche und authentische Beziehung zum Mitarbeiter“. Diese Beobachtung lässt sich in den geführten Interviews machen. Denn eines zeigen nicht nur die Fachliteratur, sondern auch die Interviews: die

Führungskraft an sich kann im Verständnis der Profession als Coach / Supervisor*in nie auch zeitgleich Führungskraft sein.

Auffallend ist die Breite und Tiefe an Anforderungen an die Führungskräfte und die Erwartungen der Führungskräfte an sich selbst, unabhängig von der fachlichen Kompetenz. In den geführten Interviews, sowie der behandelten Literatur liegt der Fokus auf der sozialen Kompetenz, d.h. dem Umgang mit sich und dem Umfeld sowie der Zusammenarbeit und der Fähigkeit, Menschen zu führen. Das immer komplexer werdende und sich immer schneller (ver-)ändernde Umfeld, verlangt von Führungskräften neben Reflexionsvermögen, den Mitarbeiter*innen einen Rahmen gebenden und haltenden, in sich ruhenden und vertrauensvollen Charakter, die Fähigkeit, den Mitarbeiter*innen Ziele und Perspektiven zu geben, sie bei der Erreichung der Ziele zu motivieren und zu unterstützen oder auch ihnen Vorbild und Stabilisator*in zu sein. Die Ergebnisorientierung und die unternehmerische Haltung sind darüber hinaus Teil der Aufgaben von Führungskräften. Komplexität in den Anforderungen, das eigene Aushalten genauso wie das Vermitteln und Erklären von Ambiguitäten, beispielsweise durch die steigenden Erwartungen in Bezug auf die Ergebnisse einerseits und die Ressourcenknappheit andererseits, machen es notwendig, die Organisation als Gesamtes immer wieder im Blickfeld zu haben und neue Anforderungen oder Veränderungen frühzeitig wahrzunehmen oder gar antizipieren zu können.

Die von Brass (1999, S. 9) getroffene Annahme, dass weibliche Führungskräfte eher zur transformationalen Führung tendieren als männliche Führungskräfte lässt sich im Zuge der Auswertung der Interviews nicht bestätigen, zumal fünf Interviews, davon zwei mit Frauen, keine repräsentative Größe für eine Aussage darstellen. Es zeigt sich, dass alle fünf interviewten Personen ein sehr ähnliches Führungsverständnis mit ähnlichen Kompetenzen und Werten aufweisen und transformationale Eigenschaften den transaktionalen klar überwiegen.

Spricht Malik bei den Aufgaben der wirksamen Führungskraft vom Aspekt des Kontrollierens, konnte im Zuge der geführten Interviews kein Hinweis darauf gefunden werden, dass der Kontrolle als Führungsinstrument eine besondere Bedeutung zukommt. Es scheint vielmehr das Vertrauen in die Mitarbeiter*innen aber auch in sich selbst so gestärkt zu sein, dass die Führungskraft ein Umfeld der Lern- und Fehlerkultur schafft, es vorlebt und somit auch gegenüber den Mitarbeiter*innen nutzbar wird. Die Interviews waren voll gespickt von Aussagen rund um

das Thema der Reflexionsarbeit und den Blick auf das Organisationale. Konflikte haben die Chance, nicht mehr in zwischenmenschlichen Auseinandersetzungen gefangen zu bleiben. Das Wort Konflikt wurde in den Interviews so gut wie nie verwendet. Geschilderte Herausforderungen im Führungsalltag, wurden nur in einem Fall belastend wahrgenommen. Inwieweit dies bedeutet, dass Konflikte weniger Schwere erlangen, zumal sie einer „fachgerechten“ Bearbeitung und Lösung durch die erlernten Kompetenzen zugeführt werden können, wurde nicht untersucht, als Denkraum scheint dies jedenfalls nicht unrealistisch zu sein.

So komme ich in dieser Arbeit nicht nur wie Hasenbein und Riess-Berger (2014, S. 416) zur Erkenntnis, dass Coachingkompetenzen Führungskräften bei der Bewältigung der immer komplexer werdenden Aufgaben unterstützen können, sondern dass sie diese auch tatsächlich unterstützen. Durch die Fähigkeit zur Einnahme der Metaebene mit all ihren (Aus-)Wirkungen und der Multiperspektivität, der Selbstreflexion und des achtsamen sowie wohlwollenden Zugangs anderen Menschen gegenüber ermöglicht ihnen, den Fokus auf die Frage nach der Lösung nicht zu verlieren. Es entsteht das Bild, dass die Führungskraft mit Supervisionsausbildung nicht zufällig auch Führungskraft ist, sondern, dass sie diese Rolle wahrnimmt, ausfüllt, Neues ausprobiert und eine Haltung entwickelt, die von Wertschätzung, Achtung und Respekt geprägt ist.

All das lässt mich zum Schluss kommen, dass Führungskräfte mit Supervisionsausbildung die Mitarbeiter*innen als ihr wichtigstes „Kapital“ sehen, Vorbild sind und Werte verfolgen, die für ihre Mitarbeiter*innen oder Leitungskolleg*innen sichtbar sind und in einer Organisationskultur arbeiten, die diese Art von Freiraum der Entfaltung der Individualität ermöglicht. Interessant zu untersuchen wäre, wie die Mitarbeiter*innen von Führungskräften mit Supervisionsausbildung die Führungskräfte und deren Führungsverständnis und -verhalten sowie die Veränderung durch die Ausbildung wahrnehmen.

6 Literaturverzeichnis

- Ajdukovic, M., Cajvert, L., Judy, M., Knopf, W., Kuhn, H., Madai, K. & Voogd, M. (2015). ÖVS-Kompetenzprofil für Supervision und Coaching nach dem ECVision-Kompetenzprofil. Wien. Abgerufen am 27. 08 2020 von https://www.oevs.or.at/fileadmin/oevs_website/user_upload/KompetenzprofilOEVSnachECVision.pdf
- Altmeyer, M. (2020). Ich werde gesehen, also bin ich! Das Internet als Identitätsmaschine . (K. A. Stiftung, Hrsg.) *Die Politische Meinung* (562), S. 28-32. Abgerufen am 31. 10 2021 von <https://www.kas.de/de/web/die-politische-meinung/artikel/detail/-/content/ich-werde-gesehen-also-bin-ich>
- Bartlakowski, K. (2016). Die Führungskraft als Coach. *Bibliotheksdienst*, 50(5), S. 474-485.
- Bartsch, E. (2012). Containment. In W. Dinger (Hrsg.), *Gruppenanalytisch denken - supervisorisch handeln. Gruppenkompetenz in Supervision und Arbeitswelten* (S. 108-129). Kassel: kassel university press GmbH.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. New York, NY: Free Press [u.a.].
- Bass, B. M. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*(8), S. 9-32.
- Bass, B. M. & Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational Leadership*. Sage Publications.
- BFI, www.bfi.wien/kurs/3680/persoenlichkeit/beratung-1/coach/ (27.08.2021)
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Busse, S. & Tietel, E. (2018). *Mit dem Dritten sieht man besser: Triaden und Triangulierung in der Beratung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Dahm, M. H. & Thode, S. (2020). *Digitale Transformation in der Unternehmenspraxis. Mindset - Leadership - Akteure - Technologien*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Deutscher Bundesverband Coaching (DBVC) (2019). *Leitlinien und Empfehlungen für die Entwicklung von Coaching als Profession. Kompendium mit den Professionsstandards des DBVC*.
- Deutsche Gesellschaft für Supervision e. V. (Hrsg.) (2008). *Konzepte für Supervision. Neun theoretische und methodische Ansätze*. Köln: DGSv, Deutsche Gesellschaft für Supervision e. V.
- Deutscher Bundesverband Coaching e.V. [DBVC]. (2019). *Leitlinien und Empfehlungen für die Entwicklung von Coaching als Profession. Kompendium mit den Professionsstandards des DBVC*. Abgerufen am 27.08.2020 von https://www.dbvc.de/_Resources/Persistent/9/7/c/5/97c54d38f378d6ea9b05bb367b8202e844ec82a8/DBVC%20Coaching%20Kompendium%202019.pdf

- Dollinger, A. & Limpächer, S. (2015). *Internes Coaching. Praxisberichte, Prozesse, Methoden*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Dörr, S., Schmidt-Huber, M. & Maier, G. W. (2012). "LEAD® – Entwicklung eines evidenzbasierten Kompetenzmodells erfolgreicher Führung." In Grote, S. (Hrsg.), *Die Zukunft der Führung* (S. 415-35). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- European Coaching Association: www.european-coaching-association.de/wp-content/uploads/2020/11/Antrag_ECA_Einzelmitglied_web-1.pdf (27.08.2021)
- Fischer-Epe, M. (2011). *Coaching: Miteinander Ziele erreichen*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Fuhrmann, B. (2019). *Stark führen. Aktivierend, effizient und wirkungsvoll agieren*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Gotthardt-Lorenz, A. (2020). *Organisationssupervision – Ein Konzept. Erfahren, Verstehen und Mitgestalten organisationaler Interaktionen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Greif, S., Möller, H. & Scholl, W. (Hrsg.) (2018). *Handbuch Schlüsselkonzepte im Coaching*. Ort: Springer.
- Haberleitner, E., Deistler, E. & Ungvari, R. (2007). *Führen, Fördern, Coachen. So entwickeln Sie die Potenziale Ihrer Mitarbeiter*. Heidelberg: Redline Wirtschaft.
- Hasenbein, M. & Riess-Beger, D. (2014). Coachingkompetenzen für Führungskräfte. Theoretisches Konzept und empirische Erkundungen. *OSC Organisationsberatung Supervision Coaching, 21*, S. 405-417.
- Hausinger, B. (2011). Supervision. In Deutsche Gesellschaft für Supervision e.V.: *Beratungsexpertise für die Arbeitswelt. Ausgewählte Formate der Beratung in Organisationen und Unternehmen*. (S. 9-14). Köln: Deutsche Gesellschaft für Supervision e. V. (DGSv).
- Heltzel, R. (2013). Achtsame Führung: Gesundheit, Vertrauen und Zusammenhalt. *Supervision Mensch Arbeit Organisation 3.2013*, S. 28-33.
- Henkelmann, Y. (2012). *Migration, Sprache und kulturelles Kapital*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heyse, V. (2010). Kompetenzen - eine Begriffliche Klärung. In V. Heyse, J. Erpenbeck & S. Ortman, *Grundstrukturen menschlicher Kompetenzen: praxiserprobte Konzepte und Instrumente* (S. 13-20). Münster [u.a.]: Waxmann.
- Hinkelmann, R. & Enzweiler, T. (2018). *Coaching als Führungsinstrument. Neue Leadership-Konzepte für das digitale Zeitalter*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- International Coaching Federation: www.coachfederation.de/qualifizierung/icf-akkreditierte-ausbildungen.html (27.08.2021)
- Kaufhold, M. (2006). *Kompetenz und Kompetenzerfassung: Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

- Kottmann, T. & Smit, K. (2018). *Von einer Wettbewerbs- zu einer Kooperationskultur*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kruse, P. & Greve, A. (2014). *Monitor – Führungskultur im Wandel (Initiative Neue Qualität der Arbeit)*. Berlin: Initiative Neue Qualität der Arbeit. Abgerufen am 01. 01 2021 von http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Pressemitteilungen/inqa-monitor-fuehrungskultur-2014.pdf?__blob=publicationFile
- Kühl, S. (2008). *Coaching und Supervision: Zur personenorientierten Beratung in Organisationen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kühl, S. (2021). Das Scharlatanerieproblem - Zwischen Professionsbildung und Professionalisierung. In J. Surzykiewicz, B. Birgmeier, M. Hofmann & S. Rieger, *Supervision und Coaching in der VUCA-Welt* (S. 95-126). Wiesbaden: Springer.
- Kühl, W. & Schäfer, E. L. (2019). Coaching durch die Führungskraft als Beratungsformat. *Organisationsberatung Supervision Coaching* (26), S. 93-107.
- Kühl, W., Schäfer, E. & Lampert, A. (2018). *Coaching als Führungskompetenz*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lange, C. & Webers, T. (2020). Die Führungskraft als Coach aus Mitarbeitersicht - Eine qualitative Studie. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching (OSC)*, S. 185-198.
- Leuschner, G. (2007). Supervision - eine Kunst der Beziehung. *Supervision. Mensch, Arbeit, Organisation* (2), S. 14-22.
- Lewin, K., Lippitt, R. & White, R. K. (1939). Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created "Social Climates". *The Journal of Social Psychology*(10:2), S. 269-299.
- Lippmann, E. (2013). *Coaching: Angewandte Psychologie für die Beratungspraxis*. Berlin Heidelberg: Springer.
- Lippold, D. (2019). *Führungskultur im Wandel. Klassische und moderne Führungsansätze im Zeitalter der Digitalisierung*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Malik, F. (2019). *Führen, Leisten, Leben: Wirksames Management für eine neue Welt*. Frankfurt, New York: Campus Verlag.
- Möller, H. (2019). Powerpointfolien. *PowerPoint aus dem Vortrag vom 31.01.-02.02.2019 zu Kurs 1.2. im Zuge der Ausbildung zum Supervisor & Coach am Postgraduate Center der Universität Wien*. Wien.
- Nohl, A.-M. (2009). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Österreichischer Arbeitskreis für Gruppentherapie und Gruppendynamik (ÖAGG), S. -S. (17. 08 2021). Curriculum Supervision/Coaching/Organisationsberatung, April 2019. Von https://supervision.oeagg.at/dl/rptuJKJKNKLJqx4KJK/svco_curriculum_2019_web.pdf abgerufen
- ÖVS: www.oevs.or.at/die-oevs/ausbildungen (27.08.2021)

ÖVS: www.oevs.or.at/fileadmin/oevs_website/user_upload/OeVS-Zulassung_Stand-Oktober2014.pdf (27.08.2021)

- Pastors, S., Becker, J. H., Ebert, H. & Auge, M. (2019). *Praxishandbuch werteorientierte Führung. Kompetenzen erfolgreicher Führungskräfte im 21. Jahrhundert*. Berlin: Springer.
- Patrzek, A. (2017). *Systemisches Fragen. Professionelle Fragetechnik für Führungskräfte, Berater und Coaches*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Pelz, W. (2014). *Transformationale Führung (Warum Zielvereinbarungen heute nicht mehr ausreichen)*. Forschungsbericht, THM Business School, Angewandte Forschung und Entwicklung am Institut für Management-Innovation in Bad Soden am Taunus, Gießen und Bad Soden am Taunus. Von <https://www.management-innovation.com/download/Transformationale-Fuehrung-Forschungsbericht.pdf> abgerufen
- Pelz, W. (2016). Transformationale Führung - Forschungsstand und Umsetzung in der Praxis. In W. Pelz & C. v. Au (Hrsg.), *Wirksame und nachhaltige Führungsansätze. System, Beziehung, Haltung und Individualität* (S. 93-110). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Pühl, H. (07 2008). Der Dreiecksvertrag als organisationelle Triangulierung. In DGSv (Hrsg.) *Konzepte für Supervision. Neun theoretische und methodische Ansätze*, S. 25-27.
- Pühl, H. (2009). *Handbuch Supervision und Organisationsentwicklung*. Ort: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pühl, H. (2017). *Angst in Gruppen und Institutionen. Konfliktynamiken verstehen und bewältigen*. Ort: Ulrich Leutner Verlag.
- Pundt, A. & Nerdinger, F. W. (2012). Transformationale Führung - Führung für den Wandel? In S. Grote, *Die Zukunft der Führung* (S. 27-46). Berlin Heidelberg: Springer Gabler.
- Sarges, W. (2002). Competencies statt Anforderungen - nur alter Wein in neuen Schläuchen? In H.-C. Riekhof, *Strategien der Personalentwicklung : Mit Praxisberichten von Bosch, Gore, Hamburg-Mannheimer, Opel, Philips, Siemens, Volkswagen, Weidmüller und Weka*. (S. 285-300). Wiesbaden: Gabler.
- Scherm, M. (2014). *Kompetenzfeedbacks: Selbst- und Fremdbeurteilung beruflichen Verhaltens*. Göttingen: Hogrefe.
- Schumann, K. & Böttcher, T. (2016). Mitarbeitercoaching. In *ungewohnter Rolle. managerSkills*, S. 32-38.
- Sedlaczek, L. & Webers, T. (2015). Ist eine Coaching-Kompetenz nützlich für Führungskräfte? *Organisationsberatung – Supervision – Coaching* (22), S. 437-446.
- Steinke, I. & Rauen, C. (2018). *Entwicklung von Business Coaching Competencies. Synthese eines Anforderungsprofils für Coaches auf der Basis eines internationalen Vergleichs von Coaching-Kompetenzmodellen*. Hamburg. Abgerufen am 01. 01 2021 von [- 97 -](http://www.coatrain.de/wp-</p></div><div data-bbox=)

content/uploads/2019/02/Steinke__Rauen_2018_Entwicklung_von_Business_Coaching_Compencies_1_-2.pdf

- Streich, R. K. (2013). *Coaching als Führungsinstrument – Voraussetzungen und Vorgehensweisen*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Strikker, H. & Strikker, F. (2021). Coaching bei minimaler Führung und maximaler Beteiligung. In J. Surzykiewicz, B. Birgmeier, M. Hofmann & S. Rieger (Hrsg.), *Supervision und Coaching in der VUCA-Welt* (S. 174-188). Wiesbaden: Springer.
- Tönhäuser, C. (2016). Coaching als Personalentwicklungsinstrument. In R. Wegener & M. Loebbert, *Zur Differenzierung von Handlungsfeldern im Coaching. Die Etablierung neuer Praxifelder* (S. 65-75). Wiesbaden: Springer VS.
- Wagner, G. (2017). Digital Leadership – Die Führungskraft im Zeitalter von Industrie 4.0. In *Industrie 4.0* (S. 165-214). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Webers, T. (Mai 2017). Die Führungskraft als Coach. Ein unmöglicher Spagat? *managerSeminare* 230, S. 18-25.
- West-Leuer, B. (2017). Alles Coaching oder was?! Anmerkungen zum Internen Coaching anlässlich des Buches von Anna Dollinger und Stephan Limpächer. *Organisationsberatung Supervision Coaching* (24), S. 103-112. doi:<https://doi.org/10.1007/s11613-017-0495-3>
- WIFI: www.wifi-ooe.at/kurs/0732-ausbildung-zum-systemischen-coach (27.08.2021)
- Wimmer, R. (2016). Der wissenschaftliche Blick auf die Führung: Traditionen, Entwicklungen, Erkenntnisse. *Supervision. Mensch, Arbeit, Organisation*, S. xx-xx
- Wirtschaftslexikon Gaber: www.wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/objectives-and-key-results-okr-123110 (04. 01 2022)

7 Abkürzungsverzeichnis

ESF	Europäischer Sozialfonds
OKR	Objectives and Key Results (DE: Ziele und Schlüsselergebnisse)
ÖVS	Österreichische Vereinigung für Supervision und Coaching

8 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 – Theoretisch-konzeptionelle Ansätze der Personalführung (Lippold, 2019, S. 19).....	28
Abbildung 2 - Anforderungsprofil für Coaching-Kompetenzen nach Steinke und Rauen (2018, S. 15).....	41
Abbildung 3 - Haus der Coachingkompetenzen Hasenbein und Riess-Berger (2014, S. 410).....	44
Abbildung 4 - Standardmodell der Wirksamkeit: Das Führungsrad nach Malik (2019, S. 389).....	49

9 Anhang

9.1 Anhang 1 – Gegenüberstellung Kompetenzprofil nach ECVision und Steinke & Rauen

Kompetenzprofil nach ECVision	Kompetenzprofil nach Steinke & Rauen
Ethisches Verhalten	Professionalität: Professionsethik wahren, Konzeptionelle Auskunftsfähigkeit, Realistische Selbsteinschätzung, Rollenklarheit, Vermarktungsfähigkeit
Unterschiedliche persönliche, berufliche und organisatorische Werte und Kulturen einbeziehen	Feld- und Funktionserfahrung: Inter-/kulturelle Kompetenz, Persönliche Reife, Berufserfahrung, Coach-Erfahrung
Sicherstellen beruflicher Weiterentwicklung	Berufliche Fortbildung und Entwicklung: Lernen, Selbsterfahrung, Psychohygiene
Unterschiedliche persönliche, berufliche und organisatorische Werte und Kulturen einbeziehen Gestalten unterschiedlicher Settings	Organisationale Kompetenz: Organisationsphänomene handhaben, Systemkomplexität handhaben, Gruppenprozesse gestalten
Auf Führung fokussieren Funktion, Rolle und Status innerhalb einer Organisation gestalten Methoden und Techniken einsetzen	Rollenbewusstsein: Rollenverhalten optimieren, Führung fokussieren, Karriere entwickeln, Mikropolitische Geschick: Machtgebrauch entwickeln, institutionelle Interaktion gestalten, Krisen bewältigen.
Berufliche Entwicklung fördern	Didaktische Kompetenz: Zielorientiert arbeiten, Lösungsorientiert denken und handeln, Lernen begleiten, Transfer sichern
Auftragsklärung Evaluieren	Planungskompetenz: Auftrag klären, Ziele klären, Erwartungen klären, Vertrag schließen, Arbeitsplan aufstellen, Evaluation etablieren

<p>Prozesse strukturieren</p> <p>Methoden und Techniken einsetzen</p>	<p>Dialogkompetenz: Dialog führen, aktiv zuhören, Fragen stellen, Feedback geben</p>
<p>Prozesse strukturieren</p> <p>Lernen fördern</p> <p>Die Kommunikation von Person-Arbeit-Organisation gestalten</p> <p>Methoden und Techniken einsetzen</p>	<p>Analytische Kompetenz: Zusammenhänge vermitteln, Rekonstruieren / Diagnostizieren, Lösungen entdecken</p>
<p>Veränderung ermöglichen</p> <p>Prozesse strukturieren</p> <p>Macht, Hierarchie und Diskriminierung handhaben</p> <p>Methoden und Techniken einsetzen</p> <p>Gestalten unterschiedlicher Settings</p> <p>Methoden und Techniken einsetzen</p>	<p>Kognitiv-emotionale Entwicklungskompetenz: Methodenplural agieren, Reflexion stimulieren, Bewusstsein schaffen, assoziieren, dissoziieren, Gegen-/Übertragung nutzen, Mustererkennung nutzen, Metaphern und Analogien nutzen, Ressourcenankopplung, sich positionieren, Widersprüche handhaben, Veränderungsprozesse gestalten.</p>
<p>Den eigenen Kommunikationsstil professionell nutzen</p>	<p>Kommunikationsfähigkeit: Anschlussfähigkeit, Körpersprache deuten, Verständlichkeit</p>
<p>Reflexionsvermögen</p>	<p>Reflexibilität: Reflexionsfähigkeit, Selbstdarstellungskompetenz, Personenwahrnehmung</p>

Methoden und Techniken einsetzen	
Spannungen, Brüche und Konflikte halten und bearbeiten	Selbstsicherheit: Durchsetzungsstärke, Konfliktfähigkeit, Entscheidungsfreudigkeit, Konfrontationsfähigkeit, Kontaktfähigkeit
	Beziehungsfähigkeit: Kooperativität, Vertrauen bilden, Beziehungsgestaltung, soziale Orientierung
Arbeitsbeziehungen gestalten Entwicklung fördern	Motivation: Leistungsorientierung, Führungsorientierung, Gestaltungswille
Macht, Hierarchie und Diskriminierung handhaben	Wahrnehmungsfähigkeit: Auffassungsgabe, Sinnliches Begreifen, Intuition
Gestalten unterschiedlicher Settings Evaluiieren	Urteilsfähigkeit: Zuverlässiges Einschätzen, Analytisches Denken, gefühlsmäßige Beurteilen
Sicherstellen beruflicher Weiterentwicklung Sicherstellen persönlicher Weiterentwicklung	Lern- und Entwicklungsfähigkeit: Lern- und Weiterbildungsbereitschaft, flexibles Agieren, Offenheit für Veränderungen
Ambiguitätstoleranz	Selbstregulation: Selbstmanagement, Selbstkontrolle, Emotionale Stabilität, Handlungsflexibilität, Kontrollüberzeugung, Ambiguitätstoleranz
Sicherstellen beruflicher Weiterentwicklung Mitarbeiten an professionellen Standards und Entwicklungen	Allgemeinbildung: Studienabschluss, Coaching-Weiterbildung,
Diversity Bewusstsein	Philosophische, soziologische, pädagogische, psychologische und wirtschaftswirtschaftliche Ressourcen und Ressourcen der Coaching-Forschung: Benennen, Verstehen, Analysieren, Synthetisieren, Beurteilen

Auftragsklärung	Juristische Ressourcen: Benennen, Verstehen, Anwenden
Integration von Theorie und Praxis	Integration von Theorie und Praxis: Reflektierter Theorieeinsatz, Wissenschaftliche Fundierung.

9.2 Anhang 2 – Interviewleitfaden

Fragen:

1. Können Sie mir kurz Ihre Berufsbiografie schildern? Welche Grundausbildung(en) haben Sie und welche davon hat bzw. haben Ihnen für Ihre Führungsarbeit geholfen?

Nachfragen:

- Seit wann sind Sie Führungskraft von Mitarbeiter*innen?
- Wie viele Mitarbeiter*innen haben Sie in direkter Führung?
- *Wenn die Person sagt: „Ich wollte mich als SV/C selbständig machen bzw. neben meiner Selbständigkeit ein weiteres Standbein aufbauen“. Ah ok, und wie kam es, dass Sie dann letztlich doch Führungskraft wurden?*
- **Wenn wir einen Blick auf die Kompetenzen³³ einer Führungskraft werfen: Was würden Sie sagen, hat bzw. macht Sie kompetent, d.h. fähig „selbstorganisiert in offenen Problemsituationen handeln zu können“, Führungskraft zu sein? Inwiefern haben sich Ihre Kompetenzen über die Jahre verändert? Was waren Einflussfaktoren?**
- **Was ist denn für Sie das Lustvolle Führungskraft zu sein?**
- **Wenn Sie an Führungskräfte denken, die Sie bisher hatten, was haben Sie sich abgeschaut und was haben Sie als an Erfahrung mitgenommen, es so selber nicht machen zu wollen?**

Die Beispiele nicht aufzählen – falls gar nichts kommt als Beispiel nennen → am Ende jedoch für die Einordnung wesentlich.

- *Auf Führung fokussieren*
- *Berufliche Entwicklung fördern*
- *Veränderung ermöglichen*
- *Gestalten unterschiedlicher Settings*
- *Unterschiedliche persönliche, berufliche und organisatorische Werte und Kulturen einbeziehen.*
- *Prozesse strukturieren*
- *Reflexionsvermögen*
- *Integration von Theorie und Praxis*
- *Ambiguitätstoleranz*
- *Ethisches Verhalten*
- *Sicherstellen beruflicher Weiterentwicklung*

³³ Wesentlich für die Auseinandersetzung mit der Kompetenz ist das Bewusstsein, dass es sich hierbei um ein Konstrukt handelt. Kompetenz an sich ist nicht direkt beobachtbar, sondern lediglich die Wirkung in Gestalt von Handlungen. Daher ist Kompetenz also immer auch eine Zuschreibung von Ursachen für Handlungen von etwas auf jemanden (Steinke, Rauen 2018, S. 4). Heyse und Erpenbeck (2010, S. 18) betonen, dass Kompetenzen grundsätzlich erlernbar sind und gezielt trainiert und entwickelt werden können, wobei sie folgende Faustregel aufstellen: „Individuelle Kompetenzen werden von Wissen fundiert, durch Werte konstituiert, als Fähigkeiten disponiert, durch Erfahrungen konsolidiert und aufgrund von Willen realisiert“. **Kompetenz deckt letztendlich einen Fähigkeitsbereich ab, nämlich „selbstorganisiert in offenen Problemsituationen handeln zu können.“** (ebd. S. 16).

- *Sicherstellen persönlicher Weiterentwicklung*
- *Mitarbeiten an professionellen Standards und Entwicklungen*
- *Funktion, Rolle und Status innerhalb einer Organisation gestalten*
- *Auftragsklärung*
- *Evaluieren*
- *Lernen fördern*
- *Den eigenen Kommunikationsstil professionell nutzen*
- *Macht, Hierarchie und Diskriminierung handhaben*
- *Methoden und Techniken einsetzen*
- *Kommunikationsprozesse gestalten*
- *Die Kommunikation von Person-Arbeit-Organisation gestalten*
- *Spannungen, Brüche und Konflikte halten und bearbeiten*
- *Diversity-Bewusstsein*

2. **Wie würden Sie eigentlich Ihren Führungsstil beschreiben?** Und war der schon immer so bzw. wie hat sich der denn über die Jahre verändert? Vielleicht können Sie mir ein bisschen ihre Führungsarbeit beschreiben.

Nachfragen:

- Inwieweit hat sich dieser über die Jahre verändert und welche markanten Eckpfeiler von Veränderung in Ihrem Führungsstil würden Ihnen dazu einfallen?
 - Wenn die Person bereits vor der SV/C-Ausbildung FK war: Merken Sie durch die Ausbildung eine Veränderung? Welche noch?
 - Inwieweit reagieren bzw. haben Ihre Mitarbeiter*innen auf die Veränderung reagiert? Woran war dies aus Ihrer Sicht erkennbar?
 - Inwieweit hat bzw. hatte die Organisation Einfluss auf Ihre Führungsarbeit. Was brauchen Sie für die gute Führungsarbeit von der Organisation?
3. Und was hat Sie veranlasst / motiviert die Supervisionsausbildung zu machen?
- *Wenn die Person davor schon Führungskraft war:* Aha, interessant, und welchen Einfluss hat(te) die Ausbildung auf Sie als Führungskraft?
 - *Wenn die Person sagt: „Mehr Kompetenzen gewinnen.“* Ok, interessant. In welchem Bereich würden Sie sagen haben Sie mehr Kompetenzen gewonnen?
 - *Wenn die Person gar nichts über neue Erfahrungen / Kompetenzen sagt:* „Welche Rolle spielte der Gewinn neuer Erfahrungen und Kompetenzen in Bezug auf die Wahl der Ausbildung? ... und welche Kompetenzen und Erfahrungen würden Sie sagen waren die bedeutendsten für Sie?
 - *Jedenfalls fragen: Wenn die Person auch nebenberuflich (oder hauptberuflich) SV/C anbietet:* Inwieweit sehen Sie eine Verbindung / einen Effekt / Einfluss zu Ihrer Führungsfunktion?

4. Wie gehen Sie mit den beiden „Professionen“ um? Inwieweit hat sich etwas verwoben oder halten Sie diese getrennt? Wenn sich etwas verwoben haben, was genau?

... dann nachhaken:

- Woran machen Sie dies fest?
- Was würden Sie daraus schließen?
- Würden Sie meinen, dass dies auch Ihre Umwelt so wahrnimmt? Wenn ja, wer und was?
- Gab es Feedback, Reaktionen, Veränderungen von Ihren Mitarbeiter*innen? Wenn ja, welche?
- Inwieweit profitieren beide Professionen von der Verschmelzung / Ergänzung?
- Welche dieser Veränderungen würden Sie aus der Perspektive der Führungskraft als positiv / förderlich erachten? Welche als negativ / hinderlich?

5. Noch kurz zur Ausbildung:

- Würden Sie diese nochmals absolvieren? Wenn ja, warum? Wenn nein, warum nicht?
- Was ist für Sie das Prägendste / Bleibendste in Bezug auf die Ausbildung?

... ev. nachhaken:

- Welche Bedeutung hatte für Sie aus der Perspektive der Führungskraft die gelernte Theorie, Lehrsupervision, Lernsupervision, die Übungen in der Ausbildung, die Gruppensupervision oder die peer group?

6. Gibt es noch etwas in Bezug auf Ihre Ausbildung als SV / C und die Tätigkeit als Führungskraft, das aus Ihrer Sicht in enger Verbindung steht und Sie nun bewegt, beeinflusst, beschäftigt?