

**Was sind die emotionalen Kompetenzen eines Business Coaches?
Entwicklung und Überprüfung eines empirischen Kompetenzmodells zur
Diagnose der emotionalen Kompetenz**

Kumulative Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie (Dr. phil.)
an der Fakultät für Kulturwissenschaften,
Institut für Humanwissenschaften – Fach Psychologie
Lehrstuhl Arbeits- und Organisationspsychologie
der Universität Paderborn

Vorgelegt von
Sarah Niedermeier, Master of Science
Würzburg, den 18.11.2019

Betreuer und Erstgutachter: Prof. Dr. Niclas Schaper
Zweitgutachterin: Prof. Dr. Katrin Klingsieck

Danksagung

Da die vorliegende Arbeit in dieser Form ohne die Unterstützung zahlreicher, lieber Menschen kaum möglich gewesen wäre, möchte ich mich an dieser Stelle bei euch bedanken. Herzlichen Dank für eure Aufmunterung und Geduld, die zahlreichen Motivationsschübe, den Rat und die Tat, eure Unterstützung sowie euer Verständnis! Ihr habt alle auf eure jeweils individuelle Art und Weise dazu beigetragen, mir die Fertigstellung meiner Dissertation zu ermöglichen.

Ein herzliches Dankeschön an Professor Dr. Eckard König, der als Erster an mich geglaubt hat. Ganz besonders möchte ich mich jedoch bei meinem Doktorvater Prof. Dr. Schaper bedanken, der mir sehr wertschätzendes sowie konstruktives Feedback schenkte und mir während meiner gesamten Promotionsphase mit Rat und Tat zur Seite stand. Außerdem möchte ich mich bei meiner Zweitprüferin Prof. Dr. Katrin Klingsieck bedanken, dass sie trotz vieler anderweitiger Verpflichtungen die Zweitbegutachtung der Arbeit übernommen hat.

Nicht zuletzt bedanke ich mich bei meinem Bruder Chrissi, meinen Eltern, meiner Schwiegermutter, meinen Geschwistern, meiner Oma und Tinta & Peter: Ihr habt es immer wieder geschafft, mich zwischendurch auf andere Gedanken zu bringen, sodass ich tatkräftig sowie mental und emotional ermutigt weiterarbeiten konnte. Meinem Bruder Vincent und meiner Mutter Sabine: Vielen herzlichen Dank für eure Korrekturen, welche mich hoffentlich später beim erneuten Hineinlesen vor peinlichen Entdeckungen bewahren. Ich danke insbesondere meinem Vater für die zahlreichen inhaltlichen Diskussionen, Hinweise und Beratungen! Es ist schön, eine Familie zu haben, auf die man sich verlassen kann.

Zu den Menschen, denen ich abschließend auch noch für ihre Unterstützung danken möchte, zählen meine lieben Freundinnen Anna-Milena, Anja, Daniela, Juliane, Kathi, Karin, Lisa, Marianne und Silke. Ihr alle habt mich auf eure Art in der Zeit meiner Promotionsarbeit immer wieder ein Stück und damit auf wichtige Weise begleitet! Insbesondere danke ich vor allem meinem lieben Ehemann, der mir in dieser Zeit oft den Rücken freigehalten hat, mich immer unterstützt hat und für das Interesse an meiner Arbeit. Zuletzt danke ich meinen Kindern. Für ihre Geduld, insbesondere an lang andauernden Arbeitstagen. Ich weiß, dass ich nicht immer leicht zu ertragen war. DANKE!

Zusammenfassung

Die emotionale Kompetenz eines Business Coaches ist von großer Bedeutung für eine vertrauensvolle, tragfähige und wertschätzende Beziehung zwischen Coach und Klient sowie für einen gut funktionierenden Coachingprozess. Gerade auch in emotionshaltigen bzw. emotionsgeladenen Situationen muss ein Coach in der Lage sein, verschiedensten emotionsbezogenen Anforderungen gerecht zu werden; d. h. seine emotionalen Fähigkeiten als Coach beinhalten bspw. das Wahrnehmen und zielgerichtete Beeinflussen von Emotionen, das Erkennen von Emotionsübertragungen und das Hineinversetzen in die Gefühle des Klienten. Allerdings ist bisher nur ansatzweise untersucht worden, welche emotionalen Anforderungen an Coaches in entsprechenden Coachingprozessen gestellt werden und welche Rolle die Bewältigung solcher Anforderungen für das Gelingen des Coachingprozesses spielen.

In dieser Dissertationsschrift werden drei Studien, welche sich auf die Modellentwicklung zur emotionalen Kompetenz von Coaches beziehen, vorgestellt. Sie ergänzen sich durch die Kombination von qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden. In der ersten Studie wird ein deduktives Kompetenzmodell zur Beschreibung emotionaler Kompetenzen eines Coaches generiert, welches theoretisch hergeleitete Beschreibungen und Definitionen beinhaltet. Somit zielt die erste Studie vor allem darauf ab, die theoretischen Inhalte des Kompetenzmodells zu beschreiben und zu definieren. Die darauf aufbauende Studie 2 wurde durch eine qualitative Untersuchung, in der halbstrukturierte Experteninterviews mithilfe der Critical Incident Technique durchgeführt wurden, durch empirisch fundierte sowie praxisrelevante Ergebnisse ergänzt, sodass die theoretisch-konzeptionellen Vorstrukturierungen des Kompetenzmodells so kritisch analysiert, weiter verfeinert, und empirisch ausformuliert wurden. Somit war das Ziel der zweiten Studie eine empirische Überprüfung unter Praxisbezug. In der dritten Studie wurden auf der Grundlage der Vorstudien des Kompetenzstrukturmodells Selbsteinschätzungssitems zur Erfassung der emotionalen Kompetenz von Coaches generiert, um das Kompetenzmodell zu operationalisieren. Mit dem entwickelten *Emotionale Kompetenz Inventar für Coaches* (EKIC) wird ein Messinstrument für die Diagnostik der eigenen emotionalen Kompetenz von Coaches vorgestellt, das als ökonomisches Selbstbeurteilungsverfahren im Berufsalltag einsetzbar ist. Zudem wurden die Konstrukte in Bezug auf Zusammenhänge zwischen den Facetten und Dimensionen untersucht, wobei die Facetten des Modells sowie die Skalen des

Messinstruments weitestgehend bestätigt werden können. Das Ziel der dritten Studie war demnach eine empirische Überprüfung der Vorstrukturierungen des Kompetenzmodells.

Die vorliegende Arbeit trägt durch die systematische Ausarbeitung und Entwicklung eines Kompetenzmodells sowie eines Messinstrumentariums dazu bei, die Erfassung der bedeutsamen Facette der emotionalen Kompetenz von Coaches zu verbessern. Durch eine erste empirische Überprüfung des entwickelten Kompetenzmodells kann dieses als Grundlage für weitere aussagefähigere Validitätsüberprüfungen und Analysen gelegt werden, um fundiertere Aussagen über die Modell- und Messstruktur des EKIC sowie des zugrundeliegenden Kompetenzmodells machen zu können. Weiterhin muss untersucht werden, welchen Beitrag die emotionale Kompetenz eines Coaches im Hinblick auf den Erfolg in Coachingprozessen liefert und wie die emotionale Kompetenz wirkungsvoll gefördert werden kann.

Abstract

The emotional competence of a business coach is of great importance for a trusting, sustainable and appreciative relationship between a coach and client as well as for a well-functioning coaching process. Especially in emotionally challenging or emotionally charged situations, a coach must be able to meet a wide variety of emotion charged requirements; that is to say that the emotional abilities as a coach include, for example, the perception and targeted influencing of emotions, the recognition of emotional transmissions and the empathizing into the client's feelings. However, so far only partially has been explored, which emotional requirements of coaches are placed in accordance with coaching processes and what role the coping of such requirements for the success of the coaching process play.

In this dissertation three studies are presented, which relate to the model development of the emotional competence of coaches. They complement each other by combining qualitative and quantitative research methods. In the first study, a deductive competence model for describing emotional competences of a coach is constituted, which contains theoretically derived descriptions and definitions. Thus, the first study primarily aims to describe and define the theoretical content of the competence model. The resulting study 2 was by a qualitative exploration, in which semi-structured expert interviews were conducted using the Critical Incident Technique, complemented in an empirically founded and practice-oriented manner, so that the theoretical-conceptual pre-structuring of the competence model was critically analyzed, further refined, and empirically formulated. Thus, the goal of the second study was an empirical verification with practical relevance. In the third study, on the basis of the previous studies of the competency structure model, self-assessment items for recording the emotional competence of coaches were generated, in order to operationalize the competence model. With the developed *Emotionale Kompetenz Inventar für Coaches* (EKIC) a measuring instrument for the diagnostics of the own emotional competence of coaches is presented, which can be used as an economic self-assessment tool in everyday working life. Moreover, the constructs were examined for relationships between the facets and dimensions, whereby the facets of the model as well as the scales of the measuring instrument can be largely confirmed. The aim of the third study was therefore an empirical verification of the pre-structuring of the competence model.

The present paper contributes to a systematic elaboration and development of a competence model as well as a measurement tool, to improve the recording of the relevant facets of the

emotional competence of coaches. Through a first empirical verification of the developed competence model it can be used as the basis for further more meaningful validity verifications and analyses in order to make more well-founded statements about the model and measurement structure of the EKIC as well as the underlying competence model. Furthermore, it must be examined which contribution the emotional competence of a coach provides with regard to success in coaching processes and how the emotional competence can effectively be promoted.

Manuskripte und Beiträge

Die folgenden Manuskripte sind im Rahmen der Dissertation entstanden und in Fachzeitschriften veröffentlicht (siehe Anhang B und C):

- Niedermeier, S., & Schaper, N. (2017). Die Rolle der emotionalen Kompetenz von Coaches im Coachingprozess. *Coaching| Theorie & Praxis*, 3, 47-64. <https://doi.org/10.1365/s40896-017-0019-3>
- Niedermeier, S., Schaper, N., & Bender, E. (2018). Die emotionale Kompetenz von Coaches im Coachingprozess – Überprüfung und Erweiterung eines Kompetenzmodells mithilfe von Critical Incident Interviews. *Coaching| Theorie & Praxis*, 3, 83-99. <https://doi.org/10.1365/s40896-018-0026-z>

Das folgende Manuskript wurde eingereicht in Coaching| Theorie & Praxis (siehe Anhang D):

- Niedermeier, S., & Schaper, N. (2019). Operationalisierung und Überprüfung des Emotionale Kompetenz Inventars für Coaches (EKIC): Empirisches Kompetenzmodell. (Manuskript eingereicht zur Publikation).

Zusätzlich wurde ein Beitrag in einem praxisorientierten Magazin der Coaching-Branche veröffentlicht:

- Niedermeier, S., & Schaper, N. (2018). Die emotionale Kompetenz eines Coachs. Modell zur Reflexion emotionaler Kompetenzen im Coaching-Prozess. *Coaching Magazin*, 3(2018), 50-54.

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, Sarah Niedermeier, gemäß § 11, Absatz 3 der Promotionsordnung der Fakultät für Kulturwissenschaften der Universität Paderborn (Ausgabe 18.15 vom 31. März 2015),

1. dass die vorgelegte Arbeit (die Manuskripte und der Manteltext der kumulativen Dissertation) selbstständig und ohne Benutzung anderer als der in der Arbeit angegebenen Hilfsmittel angefertigt wurde; ferner bestätige ich, dass ich den ursprünglichen und federführenden Beitrag zu den unter gemeinschaftlicher Autorenschaft entstandenen Manuskripten geleistet habe;
2. dass die Arbeit bisher weder im In- noch Ausland in gleicher oder ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt wurde;
3. dass ich nicht bereits früher oder gleichzeitig ein Promotionsverfahren bei einer anderen Hochschule oder bei einer anderen Fakultät beantragt habe.

Sarah Niedermeier

Würzburg, den 18.11.2019

Inhaltsverzeichnis

Danksagung.....	3
Zusammenfassung.....	4
Abstract.....	6
Manuskripte und Beiträge.....	9
Eidesstattliche Erklärung.....	11
Abbildungsverzeichnis.....	15
Tabellenverzeichnis.....	15
Abkürzungsverzeichnis.....	16
1 Einleitung.....	18
1.1 Forschungsvorhaben.....	25
1.2 Forschungsziel und wissenschaftliche Relevanz.....	26
2 Ein typischer Coachingprozess mit seinen emotionalen Anforderungen an den Coach.....	28
3 Theoretische Zugänge zur Modellierung von emotionalen Anforderungen beim Coaching.....	33
3.1 Kompetenzbegriff.....	33
3.2 Arten von Kompetenzmodellen.....	35
3.3 Modellierungsansätze von Kompetenzmodellen.....	35
<i>3.3.1 Induktive versus deduktive Modellierungsstrategien.....</i>	<i>37</i>
4 Theorien zur Beschreibung von Emotionen bei der Bewältigung von beruflichen und alltagsbezogenen Handlungsanforderungen.....	39
4.1 Emotionale Intelligenz.....	39
<i>4.1.1 Empirischer Forschungsstand zur emotionalen Intelligenz.....</i>	<i>44</i>
<i>4.1.2 Messmöglichkeiten Emotionaler Intelligenz.....</i>	<i>45</i>
4.2 Emotionale Kompetenz.....	50
<i>4.2.1 Empirischer Forschungsstand zur emotionalen Kompetenz.....</i>	<i>52</i>
<i>4.2.2 Messmöglichkeiten Emotionaler Kompetenz.....</i>	<i>53</i>
4.3 Emotionsregulation.....	54
<i>4.3.1 Empirischer Forschungsstand zur Emotionsregulation.....</i>	<i>55</i>
<i>4.3.2 Messmöglichkeiten von Emotionsregulationsstrategien.....</i>	<i>56</i>
4.4 Emotionsarbeit.....	57
<i>4.4.1 Empirischer Forschungsstand zur Emotionsarbeit.....</i>	<i>58</i>
<i>4.4.2 Messmöglichkeiten von Emotionsarbeit.....</i>	<i>61</i>
5 Studien der kumulativen Dissertationsschrift.....	64

5.1 Studie 1: Die Rolle der emotionalen Kompetenz von Coaches	64
5.1.1 <i>Forschungsfrage</i>	64
5.1.2 <i>Methode</i>	65
5.1.3 <i>Ergebnisse</i>	65
5.2 Studie 2: Die emotionale Kompetenz von Coaches im Coachingprozess – Überprüfung und Erweiterung eines Kompetenzmodells mithilfe von Critical Incident Interviews	67
5.2.1 <i>Forschungsfragen</i>	67
5.2.2 <i>Methode</i>	67
5.2.3 <i>Ergebnisse</i>	69
5.3 Studie 3: Operationalisierung und Überprüfung des Emotionale Kompetenz Inventars für Coaches (EKIC); Empirisches Kompetenzmodell	70
5.3.1 <i>Forschungsfragen</i>	71
5.3.2 <i>Methode</i>	71
5.3.3 <i>Ergebnisse</i>	71
6 Wissenschaftlicher Erkenntnisgewinn	73
6.1 Zusammenfassende Betrachtung und Diskussion der Ergebnisse	73
6.2 Limitationen der Studien	76
6.3 Implikationen	78
6.3.1 <i>Implikationen für die Praxis</i>	78
6.3.2 <i>Implikationen für die Forschung</i>	81
Anhang mit Anhangsverzeichnis	104
Anhang A Praxisnahe Situational Judgement Test Items	105
Anhang B Manuskript 1.....	111
Anhang C Manuskript 2.....	129
Anhang D Manuskript 3.....	146

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Arbeitsschritte zur Generierung und Überprüfung des Kompetenzmodells des Vorgehens sowie die drei Studien der Dissertation.	27
Abbildung 2: Vereinfachte Darstellung des Vier-Facetten Modells der Emotionalen Intelligenz nach Mayer, Salovey & Caruso (2008). Eigene Darstellung.	40
Abbildung 3: Deduktiv hergeleitetes Kompetenzmodell zur Beschreibung emotionaler Kompetenzen eines Coaches im Coachingprozess. Quelle: Niedermeier & Schaper, 2017....	66

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Beispielaufgabe zum Untertest Emotionswahrnehmung / Bilder mit einer 5-stufigen Ratingskala (vgl. Bosley & Kasten, 2018).	47
Tabelle 2: Arbeitsschritte und methodische Umsetzung der qualitativen Analyse.....	68
Tabelle 3: Zwei praxisnahe Situational Judgement Test Items* in Bezug auf die Facetten „Authentizität/ Echtheit“ und „Verstehen von Emotionen des Klienten“ des Kompetenzmodells.....	83
Tabelle 4: Weitere praxisnahe Situational Judgement Test Items in Bezug auf die Facetten des Kompetenzmodells	105

Abkürzungsverzeichnis

bspw.	beispielsweise
bzgl.	bezüglich
bzw.	beziehungsweise
CIT	Critical Incident Technique
d. h.	das heißt
ebd.	ebenda
ECI	Emotional Competence Inventory
EKF	Emotionale-Kompetenz-Fragebogen
EKIC	Emotionale Kompetenz Inventar für Coaches
EMOREG	Fragebogen zur Emotionsregulation in schwierigen Lebenssituationen
EQ-i	Bar-On Emotional Quotient Inventory
etc.	et cetera
E14	Emotional Intelligence Inventar (EI4)
FEWS	Frankfurt Emotion Work Scale
M	Mittelwert
MBI	Maslach Burnout Inventorys
MEIS	Multifactor Emotional Intelligence Scale
MRS	Meta-Regulation Scale
MSCEIT	Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test
<i>N</i>	Gesamtanzahl
OEA	Others' Emotion Appraisal
<i>r</i>	Korrelationskoeffizient
r_{it}	Trennschärfe
ROE	Regulation of Emotion
RTC	Roundtable der Coachingverbände
SEA	Self-Emotion Appraisal
SEK-ES	Fragebogen zur emotionsspezifischen Selbsteinschätzung emotionaler Kompetenzen
SJT	Situational Judgement Test
SJTI	Situational Judgement Test Item(s)

SMMS	State Meta-Mood Experience Scale
STEM	Situational Test of Emotions Management
STEU	Situational Test of Emotional Understanding
TEMINT	Test zur Erfassung der Emotionalen Intelligenz
TEIQ	Trait Emotional Intelligence Questionnaire
TMMS	Trait Meta-Mood Scale
TEIQue-SF	Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Short form
u.a.	unter anderem
u. E.	unseres Erachtens
UOE	Use of Emotion
WLEIS	Wong and Law Emotional Intelligence Scale
z.B.	zum Beispiel
α	Cronbachs Alpha (als Maß zur internen Konsistenz)

1 Einleitung

Der Beruf des Coaches ist mittlerweile ein anerkannter und geschützter Beruf (Albrecht, 2018), dessen Wirksamkeit wissenschaftlich nachgewiesen ist (Burt & Taliti, 2017; Jones, Woods, & Guillaume, 2015; Kotte, Hinn, Oellerich, & Möller, 2016; Sonesh et al., 2015; Theeboom, Beersma, & van Vianen, 2014). So auch die Arbeit des Coaches, der in der Interaktion mit dem Klienten bestimmte soziale und emotionale Anforderungen sowie Erwartungen erfüllen muss. Nach Draht (2012) wird Coaching folgendermaßen definiert:

Als Coaching wird [...] die vertrauliche, prozessorientierte Einzelberatung psychisch stabiler Menschen bezeichnet, die unter Anwendung von Modellen und Interventionen psychotherapeutischer Herkunft in einem bestimmten Lebenskontext durch eine externe Person stattfindet. [...] Coaching ist also ein externes Beratungsformat, d. h. eine Form von Beratung, die von externen Dienstleistern durchgeführt wird, bei dem Modelle, Haltungen und Techniken, die eigentlich ursprünglich für die Behandlung psychisch Kranker entwickelt wurden, auf stabile, leistungsbereite Menschen angewandt werden, die sich weiterentwickeln möchten. Der Fokus liegt beim Coaching daher nicht auf einer psychischen Störung, sondern auf der Flexibilisierung von Verhaltensmustern, der Weiterentwicklung von Persönlichkeit und dem Ausbau von Leistungsfähigkeit und Resilienz. (S.16)

In diesem Forschungsvorhaben beziehen sich die durchgeführten drei Studien auf das Berufsfeld des Business Coaches, wobei Coaching als professionelle, zeitlich begrenzte Beratung von gesunden Personen, „die sich zwecks Erreichung ihrer beruflichen Ziele, Verbesserung ihrer Kompetenzen oder Zusammenarbeit eine solche Unterstützung wünschen“ (Schubert-Panecka, 2018, S. 3), verstanden wird.

In der Fülle der Coachingliteratur existieren zahlreiche Beschreibungen und Definitionen über die Kompetenzen eines Coaches. Seit Jahren versuchen Coachingverbände, die Kompetenzen¹ von Coaches durch Zertifizierungsansätze zu überprüfen. Trotz dieser vielfältigen Ansätze ist es noch immer nicht gelungen ein einheitliches und standardisiertes Verständnis über die Kompetenzen eines professionellen Coaches zu entwickeln (Michel, Merz, Frey, & Sonntag, 2014), außer dass diese meistens in Fach-, Methoden-, Sozial- und

¹ In dieser Arbeit werden Kompetenzen als grundsätzlich veränderbare Befähigungen einer Person zur erfolgreichen Bewältigung gestellter Aufgaben verstanden (Kauffeld, 2006), die trainierbar und situationsabhängig sind. Ausführlichere Beschreibungen zu den theoretischen Annahmen von Kompetenzen befinden sich im 2. Kapitel (vgl. dazu auch die Beschreibungen in den drei Manuskripten).

Selbstkompetenzen (Kauffeld, 2006; Merz & Frey, 2011) eingeordnet werden und nicht immer klar voneinander abgrenzbar sind. „Auch die Kompetenzen und Eigenschaften des Coachs werden forschungsseitig vernachlässigt, obwohl seine Professionalität zentraler Maßstab für die Qualität im Coaching ist“ (Zadfar, 2016, S. 4). Um diese Lücke (zumindest teilweise) zu schließen, hat der Roundtable der Coachingverbände (RTC), der sich aus den wichtigsten Vertretern von Berufs- und Fachverbänden zusammensetzt sowie durch Wissenschaftler von Universitäten und Hochschulen unterstützt wird, zum 26.03.2015 einen einheitlichen Standard für professionelles Coaching geliefert, um Coaching zu professionalisieren und „der Fachöffentlichkeit sowie allen aktuellen und zukünftigen Klientinnen und Klienten sowie Auftraggebern Orientierung zu zentralen inhaltlichen Fragen zu bieten“ (aus dem Positionspapier „Profession: Coach“, RTC, S. 1). Dabei wird das Grundverständnis des Coachings folgendermaßen definiert:

Coaching richtet sich an einzelne Personen (bzw. Personengruppen) und fördert deren Fähigkeit zur Selbstorganisation im Berufs- und Arbeitsleben. Coaching unterstützt die Person bei der Gestaltung ihrer persönlichen Entwicklung, ihrer sozialen Rollen und ihrer Kooperationsbeziehungen sowie bei der Bewältigung ihrer Entscheidungs- und Handlungsanforderungen im Arbeitsleben. Coaching wird durch einen Coach ausgeübt, dessen Qualifizierung von einem Berufs- oder Fachverband anerkannt ist [...]. Im Dialog zwischen Coach und Klient werden Reflexions- und (Selbst-)Erfahrungsräume eröffnet und Klärungsprozesse initiiert. Durch die Erschließung neuer Perspektiven werden Entwicklungspotenziale und Handlungsspielräume erschlossen, Lern- und Veränderungsprozesse angeregt und begleitet sowie die Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit gestärkt.

(aus dem Positionspapier des RTC² „Profession: Coach“, S.2).

Daraus lässt sich ableiten, dass Coaching eine professionelle, persönlich-interaktive Dienstleistung ist (Hacker, 2009), bei der Coach und Klient stark miteinander verbunden sind. Volkswirtschaftlich wird Coaching dem tertiären Sektor³ zugeordnet, der sämtliche

² Im Roundtable der Coachingverbände sind folgende Verbände vertreten: Berufsverband für Trainer, Berater und Coaches e.V. (BDVT), Deutscher Bundesverband Coaching e.V. (DBVC), Deutscher Coaching Verband e.V. (DCV), Deutsche Gesellschaft für Coaching e.V. (DGfC), Deutsche Gesellschaft für Supervision e.V. (DGSv), Deutscher Verband für Coaching und Training e.V. (dvct), European Association for Supervision and Coaching e.V. (EASC), European Mentoring & Coaching Council Deutschland e.V. (EMCC), International Coach Federation Deutschland e.V. (ICF), Qualitätsring Coaching und Beratung e.V. (QRC). Ständige Gäste und wissenschaftliche Begleitung: Humboldt-Universität zu Berlin, Fachhochschule Nordwestschweiz, Basel/Olten

³ Der primäre Sektor beinhaltet Land- und Forstwirtschaft, Viehzucht und Fischerei und der sekundäre Sektor schließt industrielle Produktion ein.

Dienstleistungen umfasst (Nerdinger, 2011). Wie andere Dienstleistungstätigkeiten stellt Coaching vielfältige und komplexe Arbeitsanforderungen, wie bspw. den Aufbau von Beziehungen in den Vordergrund (Zapf et al., 2000). „Alle Aspekte einer Arbeit, die kontinuierliche physische und psychische Anstrengung (z.B. kognitiv oder auch emotional) erfordern, werden zu den arbeitsbezogenen Anforderungen gezählt“ (Kruse, 2016, S.19). So zeigen verschiedene Studien, dass beziehungsgestaltende Kompetenzen des Coaches bspw. von essenzieller Bedeutung für den Coachingprozess sind (Greif, 2014; Heid, 2012; Ianiro & Kauffeld, 2012; Neukom, Schnell, & Boothe, 2011). Auch Schreyögg, A. (2015) konstatiert, dass im Allgemeinen hohe Anforderungen an Coaches gestellt werden.

Befasst man sich mit Coaching-Kompetenzmodellen, die sich mit verschiedenen professionellen Anforderungen an einen Coach beschäftigen (vgl. Drexler, 2013; Hasenbein & Riess-Beger, 2014; Kuchen & Pedrun, 2006; Merz & Frey, 2011; Michel et al. 2014; Schwertl, 2016), stellt man fest, dass diese oftmals die emotionale Perspektive vernachlässigen. Die Bestrebungen, die Inhalte von Coachingsausbildungen zu standardisieren, versuchte bspw. auch die Stiftung Warentest. In diesem Zusammenhang hat sie bestimmte Standards formuliert: Sie überprüfte 2011 bis 2013 acht Coaching-Lehrgänge für Einsteiger mit dem Ziel, Standards oder sogenannte Gütekriterien für Coaching-Weiterbildungen zu definieren. Es werden insgesamt 13 zu überprüfende Kriterien genannt: (1) Berufsethische Grundsätze und Coachingprinzipien, (2) Ablauf und Phasen des Coachingprozesses, (3) Coachingsettings, (4) Rollenkonzepte, (5) Psychologische Themen, (6) Berufliche und persönliche Veränderungsprozesse, (7) Methoden und Techniken im Coaching, (8) Persönliche Kompetenz, (9) Positionierung im Berufsfeld, (10) Organisationskompetenz, (11) Führung und Management, (12) Krisenmanagement, und (13) Konfliktmanagement. Diese 13 Kriterien werden allerdings nur aufgezählt, ohne an ein „Kompetenzmodell Anforderungen zu formulieren, denen Coachingweiterbildungen und mittelbar auch qualifizierte Coaches genügen sollen“ (Steinke, 2015, S. 264) und sind in keine festen Kompetenzbereiche aufgeteilt. Bei diesen Versuchen, die Kompetenzen zu definieren und verbindliche(re) Standards für die Ausbildungen von Coaches zu setzen, spielt die emotionale Kompetenz nur eine untergeordnete Rolle.

“Coaching skills are inextricably related to emotional intelligence”, schreibt ein für die Forschung im Coachingbereich bedeutsamer Autor (Grant, 2007, S. 258), denn Emotionen können den Coachingverlauf stark beeinflussen. Forschungsbefunde bestätigen, dass Emotionen die Coachingbeziehung zwischen Coach und Klient intensivieren und/ oder schwächen können (Bachkirova & Cox, 2007; Cremona, 2010), daher sollten Emotionen

keinesfalls unterdrückt oder ignoriert werden. Cremona (2010) zeigt, dass ein Coach sehr häufig die wahrgenommenen Emotionen für seine Handlungen und Gedanken nutzt, um den Klienten zu beeinflussen. So werden die Gefühle des Klienten bspw. gespiegelt und dabei beobachtete sowie eigene Emotionen werden mitgeteilt, sodass auch das Vertrauen zwischen Coach und Klient verstärkt wird (Niedermeier & Schaper, 2018).

Bachkirova und Cox (2007), die sich mit der Relevanz einer bewussten und reflektierten Haltung des Coaches bzgl. seiner eigenen Emotionen und denen des Klienten gegenüber befassen, haben genauer analysiert, welche Funktionen Emotionen im Coachingprozess haben. Sie identifizierten dabei drei verschiedene Ansätze: 1) Emotionen verdeutlichen die Probleme des Klienten und sollten vom Coach normalisiert werden, 2) Emotionen sind normal sowie unvermeidbar und sollten vom Coach analysiert werden, und 3) Emotionen gelten als wichtige Anzeichen für Entwicklungen im Coachingprozess und sollten vom Coach für den Coachingprozess genutzt werden. Dies veranschaulicht, dass Coaches sich bewusst sein sollten, inwiefern Emotionen Coachings fördern oder behindern können (Niedermeier & Schaper, 2017), sodass den auftretenden Emotionen mit hoher Aufmerksamkeit begegnet werden sollte. So heben Kombarakaran, Yang, Baker und Fernandes (2008) hervor, dass effektive Coaches unter anderem genau reflektieren, was gesagt wurde. Doch was nützen einem Coach zahlreiche „effektive“, professionelle, theoretische, fachliche sowie methodische Qualifikationen, wenn er dem Klienten ähnlich des „gefühlskalten Arztes im weißen Kittel“ emotional äußerst inkompetent ist?

Durch die zunehmenden Anforderungen an den Coach, wie etwa dem Professionalisierungsbestreben (der Professionalität) des Coaches, dem Wettbewerbsdruck unter Coaches (Schermuly & Bohnhardt, 2014) oder der Rollenvielfalt (Schreyögg, A., 2015), steigen auch die emotionalen Anforderungen. In der Coachingarbeit setzt sich ein Coach mit unterschiedlichen „Klientenpersönlichkeiten“ und somit verschiedensten Emotionen auseinander, wobei (vor allem) berufliche Themen wie emotionshaltige Veränderungsentscheidungen, Konfliktbewältigungen, schwierige Arbeitsbeziehungen oder z.B. die Führung von schwierigen Mitarbeitern im Vordergrund stehen. Dies kann zweifelsohne nicht emotionsfrei bearbeitet werden. Dazu ist emotionale Kompetenz erforderlich. Diese ist eine auf emotionaler Intelligenz beruhende Fähigkeit zur emotionalen Selbstregulation, wobei emotionale Kompetenzen erst im Lauf des Lebens erlernt werden (Bosley & Kasten, 2018). Emotionale Kompetenz ist ein Begriff, der ursprünglich aus dem entwicklungspsychologischen Kontext entstammt und in Kapitel 4 tiefergehend beschrieben wird.

Befasst man sich mit dem Stand der Wirksamkeitsforschung im Coachingkontext, so gibt es zahlreiche Übersichtsartikel (Zadfar, 2016). „Damit Wirksamkeit im Sinne eines qualitativ hochwertigen Coachings gezielt auf Grundlage wissensbasierter und wirksamkeitsorientierter Entscheidungen herbeigeführt werden kann, sind vertiefte Einblicke in die Wirkungsmechanismen von Coachingprozessen nötig“ (Lindart, 2016, S.19). Greif, Schmidt und Thamm (2012) erachten die Beschäftigung für Coaches mit Wirkfaktoren als äußerst relevant, sowohl in der Coachingtheorie als auch in der professionellen Praxis. Greif (2008) beschreibt einen Wirk- bzw. Erfolgsfaktor als einen Aspekt, der zum Erfolg eines Coachings beiträgt, wobei ein Coaching dann erfolgreich ist, „wenn die vereinbarten Ziele oder andere, im Rahmen einer Evaluation als positiv definierte Ergebnisse erreicht werden. Wirk- bzw. Erfolgsfaktoren können sowohl Merkmale der direkten Zusammenarbeit zwischen Coach und Klient sein als auch im organisationalen Kontext des Klienten verortet liegen“ (S. 278).

In einem fundierten „Strukturmodell der Wirkungen beim ergebnisorientierten Einzelcoaching“ (Greif, 2008), welches sich am Wirkfaktorenmodell aus der Psychotherapieforschung zur Motivation und Ressourcenaktivierung des Klienten von Grawe (2004) orientiert, hat Greif aufschlussreiche Erkenntnisse gewonnen. Der Autor definiert acht methodische Wirkfaktoren, die in der direkten Interaktion zwischen Coach und Klient zum Tragen kommen sollten, damit das Coaching erfolgreich wird (Greif, 2015; Lindart, 2016). Die folgende Darstellung der Erfolgsfaktoren (Greif, Schmidt, & Thamm, 2007), welche Aspekte im Hinblick auf emotionsbezogene Anforderungen im Coachingprozess thematisieren, lassen unter Praxisbezug die emotionalen Anforderungen an den Coach deutlich werden:

- *Wertschätzung und emotionale Unterstützung*: Der Coach soll dem Klienten verbal (durch sprachliche Äußerungen) und paraverbal (durch Elemente der Körpersprache bzw. Intonation) zugewandt sein und ihn emotional unterstützen.
 - Beispiel: Ein emotional kompetenter Coach schafft mit verbalen Äußerungen eine angenehme Atmosphäre, zeigt Interesse und Anteil gegenüber dem Klienten, greift seine Äußerungen auf, fasst zusammen, was gesagt wurde und passt sich in Wortwahl und Sprachniveau dem Klienten an, ohne dass die Wertschätzung zu umständlich oder übertrieben wirkt. Auch nonverbal ist er dem Klienten zugewandt: durch Mimik und Gestik wird eine sehr positive Haltung gegenüber dem Klienten ausgedrückt und regelmäßig wird Blickkontakt aufgenommen.

- *Affektreflexion und -kalibrierung:* Der Coach soll den Klienten dabei bestärken in kritischen Situationen über seine Gefühle zu reflektieren (Affektreflexion). Zudem soll sich der Coach verständnisvoll zeigen und die gezeigten Gefühle des Klienten bei Bedarf erkennbar beruhigen (Affektkalibrierung).
 - Beispiel: Ein emotional kompetenter Coach fordert den Klienten wertschätzend auf, seine Gefühle in kritischen Situationen zu beschreiben. Durch angemessene Aufforderungen und Fragen fasst er freundlich nach, wenn der Klient (zu) unklar bleibt. Somit fördert er die Reflexion des Klienten über seine Gefühle und ihre Folgen in kritischen Situationen.
- *Ergebnisorientierte Problemreflexion:* Der Coach soll den Klienten dazu bringen, sich aktiv mit selbstkonzeptbezogenen Problemen und Situationen (in neuen Zusammenhängen) auseinanderzusetzen und die Situation einmal aus anderer Perspektive zu betrachten. Außerdem soll der Coach den Klienten auffordern, konkrete Folgerungen für seine Handlungen abzuleiten.
 - Beispiel: Ein emotional kompetenter Coach fordert den Klienten zu einer intensiven Problemreflexion auf, bleibt intensiv am Problem dran, fördert genaue Problemschilderungen des Klienten durch zielgerichtetes Nachfragen und kreative methodische Interventionen und stimuliert somit neue Sichtweisen. Zielloses Grübeln des Klienten werden produktiv in ergebnisorientierte Reflexionen umgewandelt.
- *Ergebnisorientierte Selbstreflexion:* Der Coach soll den Klienten dabei unterstützen, bewusst über eigene Vorstellungen und Handlungen des Selbstkonzeptes (Normen, Werte, Wünsche, Bedürfnisse, Stärken und Schwächen, etc.), über die Beziehung zu anderen Menschen und über das eigene Verhalten in Konflikten nachzudenken, um so konkrete Folgerungen für künftige Handlungen abzuleiten.
 - Beispiel: Ein emotional kompetenter Coach fordert den Klienten intensiv zur Reflexion seines Verhaltens und Erlebens auf, bietet methodische Strukturierungshilfen, die es dem Klienten ermöglichen, vertieft über sein Selbstkonzept nachzudenken.
- *Zielklärung:* Der Coach soll dem Klienten durch bestimmte Interventionen helfen, seine Ziele zu priorisieren und zu erreichen. Beispiel:
 - Der Coach unterstützt den Klienten konsequent und systematisch sein Ziel zu klären, geht dabei ohne Scheu auch auf Vor- und Nachteile ein und fördert intensive Zielreflexionen. Alle Zielsetzungen des Klienten werden intensiv

präzisiert und auf Realisierbarkeit geprüft, mögliche Zielkonflikte werden gemeinsam erarbeitet, sodass Ergebnisse und Handlungsalternativen abgeleitet werden können. Der Coach prüft, ob das Ziel aktuell ist und motivational unterstützt wird.

- *Ressourcenaktivierung und Umsetzungsunterstützung*: Der Coach soll den Klienten dabei unterstützen, sich seiner internen Fähigkeiten und Kompetenzen und seiner externen Ressourcen (z.B. Familie, Freunde, finanzielle Mittel) bewusst zu werden und sie zu aktivieren. Durch methodische „Hilfe zur Selbsthilfe“ fördert der Coach die Umsetzung des geplanten Verhaltens des Klienten zur Zielerreichung.
 - Beispiel: Ein emotional kompetenter Coach erforscht die Stärken und Kompetenzen des Klienten und leitet ihn wertschätzend zu einer intensiven Reflexion früherer Erfolge an. Er ermutigt den Klienten intensiv und konsequent zu konkreten Umsetzungsversuchen.
- *Evaluation im Verlauf*: Der Coach soll während des Coachingprozesses aktiv spontane Rückmeldungen vom Klienten zur Zielerreichung, Zusammenarbeit und Zufriedenheit einfordern.
 - Beispiel: Einfühlsam fordert ein emotional kompetenter Coach den Klienten auf, intensiv über die eigenen Fortschritte nachzudenken, lässt die Zufriedenheit über den Coachingprozess bewerten und passt sein methodisches Vorgehen an die individuelle „Klientenpersönlichkeit“ an.
- *Individuelle Analyse und Anpassung*: Dieser Erfolgsfaktor berücksichtigt die individuelle Persönlichkeit, Voraussetzungen und die Situation des Klienten. „Der Klient sagt spontan (unaufgefordert), dass er mit der Sitzung/ dem gesamten bisherigen Coaching/seinen persönlichen Entwicklungen/seiner Zielerreichung/der Beziehung zum Coach zufrieden/unzufrieden ist“ (Schmidt, Thamm, & Greif, 2008).
 - Beispiel: Einfühlsam bittet ein emotional kompetenter Coach den Klienten um ehrliches Feedback über die eigenen Fortschritte, den Coachingprozess, die Zielerreichung, die Zusammenarbeit sowie die Zufriedenheit mit dem Coach.

Fasst man die Ergebnisse der Wirksamkeitsforschung von Greif (2008, 2015) sowie Greif, Schmidt und Thamm (2007) zusammen, lässt sich festhalten, dass Coaches vielfältigen emotionalen Anforderungen in ihrem Coachingprozess gegenüberstehen, die sie bewältigen müssen. Es zeigt sich, dass insbesondere die beiden Wirkfaktoren *Wertschätzung und emotionale Unterstützung* sowie *Affektreflexion und -kalibrierung* den Umgang mit emotionalen Anforderungen für den Erfolg eines Coachingprozesses relevant sind, da beide

Faktoren erlernbare Verhaltensweisen und Einstellungsaspekte beinhalten, die bedeutsam im Umgang mit emotionalen Anforderungen im Coaching sind und nachweislich das Gelingen des Prozesses unterstützen.

Durch die vorliegende Dissertation soll deutlich gemacht werden, dass neben der Bewältigung methodischer und fachlicher Anforderungen vor allem die emotionale Kompetenz eines Coaches als Forschungsgegenstand eine große Rolle spielt (Niedermeier & Schaper, 2017; Will & Kauffeld, 2018), um einen erfolgreichen Coachingprozess durchzuführen. So sind Coaches manchmal mit unbewussten Gefühlsübertragungen konfrontiert (Giernalczyk, Lohmer, & Albrecht, 2013), oder persönlich stark betroffen z.B. durch ein bestimmtes Thema des Klienten, was mit einem erhöhten Stresslevel, emotionaler Erschöpfung, einem geringen Kompetenzgefühl sowie einem Gefühl der Ohnmacht seitens des Coaches einhergehen kann (Schermulý, 2014). Immer wieder werden Coaches außerdem „mit Reaktionen, vagen Gefühlen und eigenen Handlungsimpulsen konfrontiert“ (S. 426) und bspw. als Mülleimer für die Emotionen des Klienten benutzt (Giernalczyk et al., 2013). Somit leistet der Coach im Coachingprozess beim Zuhören ein „emotionales Erleben“ (a.a.O.) und ist in der Interaktion mit dem Klienten ständig emotionalen Anforderungen und besonderen psychosozialen Herausforderungen ausgesetzt (Schermulý & Bonhardt, 2014). Daher sollten die Emotionen im Coachingprozess durch einen emotional kompetenten Coach bewusst nach ihrer Bedeutsamkeit differenziert eingeschätzt werden, sodass angemessen mit Emotionen umgegangen werden kann (Rindermann, 2009). Mit dem Fokus der Forschung auf die emotionale Kompetenz eines Coaches wird diese Komponente näher untersucht.

1.1 Forschungsvorhaben

Mit dieser Forschungsarbeit soll die Bedeutsamkeit bzw. Relevanz der emotionalen Kompetenz von Coaches für den Umgang mit dem Klienten im Coachingprozess herausgearbeitet werden. Das wissenschaftliche Interesse ist von der Zielsetzung geleitet, die theoretischen Konzepte zur emotionalen Intelligenz bzw. Kompetenz hinsichtlich seiner Aspekte bzgl. der emotionalen Anforderungen an Coaches zu fokussieren. Dies soll in Bezug auf die Entwicklung eines Kompetenzmodells für Coaches mithilfe dreier Studien, die aufeinander aufbauen, geschehen. Das Forschungsvorhaben basiert auf einem Forschungsdesign, das quantitative und qualitative Forschungsmethoden kombiniert. Hierfür soll in der Studie 1 durch einen deduktiven Zugang ein theoriebasiertes, erstes Kompetenzmodell zur Beschreibung emotionaler Kompetenzen eines Coaches im Coachingprozess erarbeitet werden. Die gewonnenen Erkenntnisse gehen in die Studie 2 ein,

die versucht, das Kompetenzmodell über einen qualitativen Zugang durch Experteninterviews induktiv zu präzisieren, anzureichern und zu überprüfen. Anschließend folgt mit der Studie 3 über einen quantitativen Zugang eine empirische Operationalisierung und Überprüfung des Kompetenzmodells.

1.2 Forschungsziel und wissenschaftliche Relevanz

Das übergeordnete Ziel der Dissertation ist, ein empirisch fundiertes Kompetenzmodell zur Beschreibung emotionaler Kompetenzen eines Business Coaches im Coachingprozess sowohl deduktiv als auch induktiv herzuleiten und zu entwickeln, sodass anschließend ein Messinstrumentarium zur Diagnose der emotionalen Kompetenz von Coaches generiert werden kann. Mithilfe des Modells und des Messinstruments sollen Coaches in die Lage versetzt werden, einerseits im Rahmen von Coachingsausbildungen, -weiterbildungen oder Supervisionen ihr eigenes emotional (in)kompetentes Verhalten zu diagnostizieren und abzuwägen, ob Weiterbildungsbedarf besteht. Anschließend können zielgerichtet auf der Grundlage von Selbsteinschätzungen (und Fremdeinschätzungen durch bspw. Experten) Selbstreflexionsprozesse und Supervisionsmaßnahmen angeregt werden, sodass die emotionale Kompetenz als Coach nachhaltig verbessert werden kann. Andererseits können durch den Fokus auf emotional kompetentes Coachingverhalten im Coaching so unter Umständen Hinweise für die Professionalisierung von Coaches gefunden werden.

Sowohl für die Wissenschaft als auch für die Praxis sollen relevante Ergebnisse produziert werden. Das Forschungsneuland, welches mit der vorliegenden Arbeit betreten wird, ist demnach die Entwicklung eines Kompetenzmodells sowie eines ersten Messinstrumentariums spezifisch auf die emotionale Kompetenz von Business Coaches gerichtet. Abbildung 1 zeigt die Arbeitsschritte zur Generierung und Überprüfung des Kompetenzmodells, das Vorgehen sowie die Studien der Dissertation (vgl. Bender, 2016).

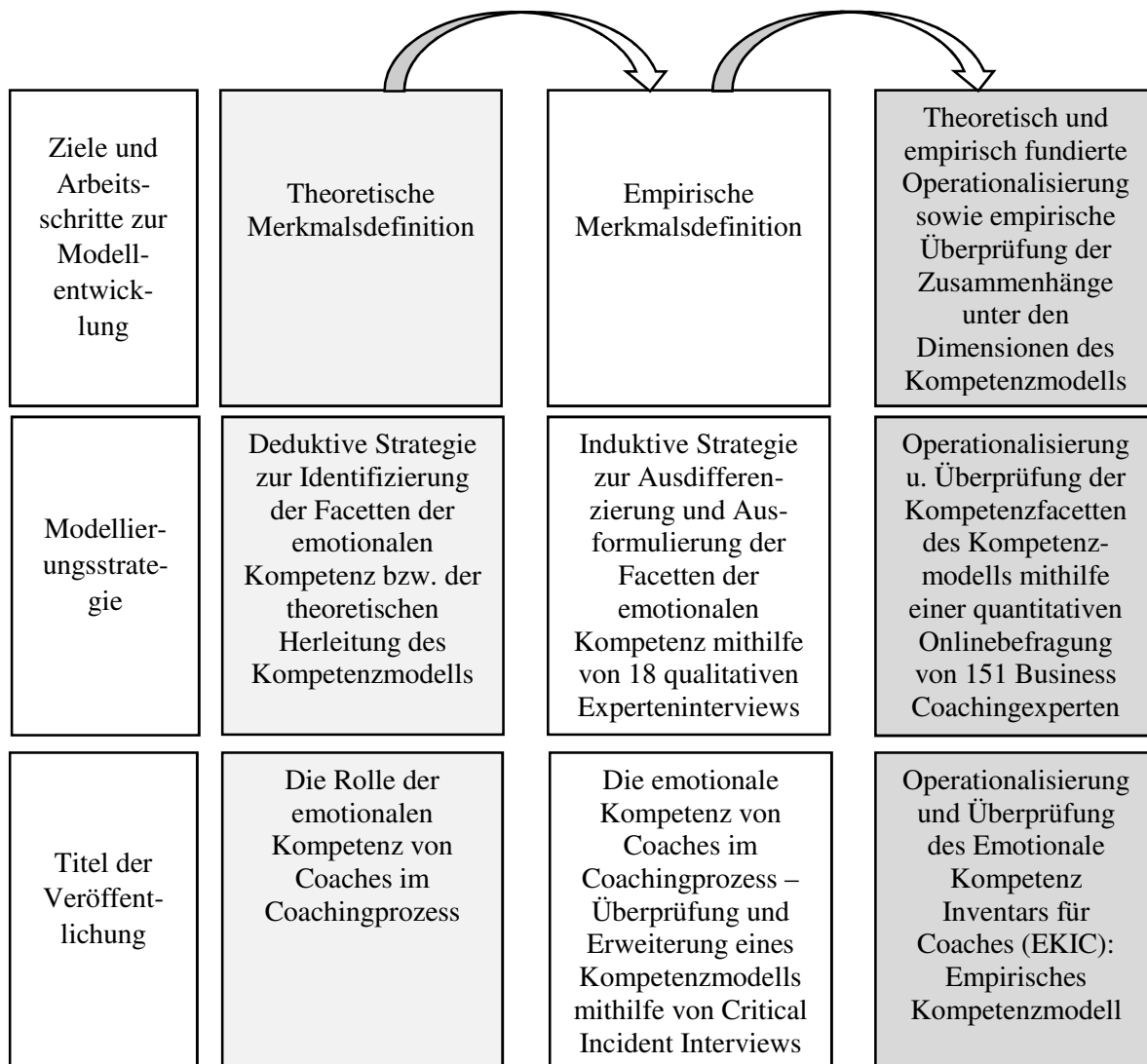


Abbildung 1: Arbeitsschritte zur Generierung und Überprüfung des Kompetenzmodells des Vorgehens sowie die drei Studien der Dissertation.

2 Ein typischer Coachingprozess mit seinen emotionalen Anforderungen an den Coach

Im folgenden Kapitel soll beispielhaft ein typischer Coachingprozess mit seinen Phasen vorgestellt und damit verknüpft, emotionale Anforderungen an den Coach skizziert werden, um die emotionale Kompetenz des Business Coaches in der beruflichen Praxis tiefergehend zu beleuchten.

Ein Coachingprozess erfordert professionelles Handeln des Coaches und ist durch mehrere Phasen gekennzeichnet, um Coachingsitzungen zu strukturieren. Vergleicht man gängige Phasenmodelle bzw. Abläufe der Coachingpraxis, stellt man fest, dass es große inhaltliche Überschneidungen, jedoch andere Benennungen und Aufteilungen der Phasen gibt. „Phasen folgen einer sequenziellen Handlungslogik und beinhalten Aufgaben, die Coach und KlientInnen im Rahmen der jeweiligen Phase gemeinsam lösen“ (Deplazes, Graf, & Künzli, 2018, S. 74). So ist das COACH-Modell nach Rauen (2008) bspw. durch fünf Phasen und das Modell von Radatz (2003) durch acht feiner untergliederte Phasen gekennzeichnet. Außerdem werden bspw. die Anfangsphasen verschiedener Phasenmodelle unterschiedlich benannt: Nach König und Volmer (2012) ist die erste Phase die *Orientierungsphase*, Schreyögg, A. (2012) bezeichnet die erste Phase als den *Erstkontakt*, Radatz (2003) spricht von *Einstieg* und Rauen (2008) benennt die erste Phase als *Come together – Kennenlern- und Kontaktphase*.

In der folgenden Darstellung wird das häufig verwendete GROW-Modell nach Whitmore (1992) für die Kennzeichnung der emotionalen Anforderungen im Coachingprozess herangezogen. Das Modell basiert vor allem auf der humanistischen Perspektive der Gesprächsführung nach Carl Rogers, Maslows Motivationstheorie sowie Zielsetzungstheorien und der emotionalen Intelligenz. Anhand dieses Phasenmodells werden mögliche emotionale Anforderungen an einen Coach auf der Basis empirischer Quellen (z.B. Deplazes, Graf, & Künzli, 2018; Drath, 2012; König & Volmer, 2008, 2012; Schermuly & Bonhardt, 2014; Will, Gessnitzer, & Kauffeld, 2016; Will & Kauffeld, 2018) beschrieben und charakterisiert. Die Gliederung in die vier Phasen *Goalsetting* (Orientierungsphase), *Reality* (Klärungsphase), *Options* (Lösungsphase) und *Will* (Abschlussphase)) bildet die Grundstruktur eines Coachingprozesses (König & Volmer, 2012) nach dem GROW-Modell:

- (1) In der **Orientierungsphase**, „Goal“, wird das Ziel des Coachingprozesses abgeklärt. Als Coach soll man sich kognitiv und emotional auf den Klienten einstellen, seine ganze Aufmerksamkeit auf den Klienten richten und ihn nicht als Routinefall, sondern

als erlebendes individuelles Subjekt betrachten. Bei der Beziehungsgestaltung ist empathisches Handeln des Coaches sehr relevant, da Empathie „als eine der wichtigsten Einflussfaktoren für funktionierende Coach-Klienten-Beziehungen“ (Will & Kauffeld, 2018, S. 46) gilt. Durch empathisches Verhalten kann der Coach dem Klienten zeigen, dass er sein Coachinganliegen verstehen kann (Will, Gessnitzer, & Kauffeld, 2016) und ihn bei der Zielerreichung unterstützen möchte. So kann eine positive Beziehung auch nur aufgebaut werden, „wenn der Coach innerlich dazu bereit ist“ (König & Volmer, 2012, S. 50). Der Beratende soll nonverbal und verbal den Kontakt zum Klienten aufbauen (Deplazes, Graf, & Künzli, 2018) und die Themen sowie die Rahmenbedingungen für den Coachingprozess festlegen und klären, ob das Anliegen des Klienten, das gewählte Konzept, sowie das Vorgehen und die Persönlichkeit des Coaches zusammenpassen. Dabei beobachtet bzw. erfragt die coachende Person, ob der Klient ihm sowie dem Coachingprozess mit Wohlwollen oder Skepsis gegenübersteht. Zu Beginn der Orientierungsphase und für den weiteren Verlauf versucht der Coach eine vertrauensvolle und wertschätzende Basis, bzw. ein „emotional positives Klima“ (Schermuly & Bonhardt, 2014, S. 59) für die Zusammenarbeit zu schaffen. Besonders bedeutsam (in den ersten beiden Phasen des Coachingprozesses) ist eine Grundhaltung der Neutralität als Coach, um die verschiedenen Perspektiven sowie die Sichtweisen der geschilderten Personen wertfrei zu betrachten und nicht zu verurteilen: Denn als Coach erforscht man „die Weltkarte des Klienten, um sich dessen Sicht auf die Dinge zu erschließen und umso die Welt durch die Brille des Klienten sehen zu können“ (Drath, 2012, S. 74). Der Coach hat Respekt vor dem Klienten, vor dessen Problemen und akzeptiert ihn als autonome Person, die in der Lage ist, selbst Probleme zu lösen. Im gesamten Coachingprozess soll der Coach emotional authentisch sein, und keine nicht-gefühlten Emotionen vorspielen. Die ersten Coachinggespräche bestehen hauptsächlich aus dem Ausdruck positiver Gefühle, da die Intention des Coaches ja darin besteht, sich dem potenziellen Klienten positiv zu zuwenden und ihn schließlich zu „werben“. Förderlich ist dabei eine Kontakt- und Begegnungsfähigkeit des Coaches (Pohl & Fallner, 2010), wobei es seine Aufgabe ist, Verantwortung für das Gespräch zu übernehmen und zu versuchen, dem Klienten Sicherheit zu geben (Deplazes, Graf, & Künzli, 2018). Denn Vertrauen gilt als „das Non-plus-Ultra“ (Berndt, 2011) und bildet zusammen mit Diskretion im Sinne einer absoluten Verschwiegenheit (Meier, 2012) die Voraussetzung für eine Coach-Klienten-Beziehung: Ein gelungener Kontaktaufbau zeichnet sich dadurch aus,

dass der Klient sich verstanden fühlt, sich entspannen und öffnen kann und aktiv am Coaching teilnimmt.

- (2) In der **Klärungsphase**, „Reality“, wird das genaue Anliegen des Klienten herausgearbeitet. „Die Klärung des Anliegens und des Problems ermöglicht es nicht nur den Coaches das Problem zu verstehen, sondern erweitert auch die Perspektive der KlientInnen und hilft diesen sich darüber klar zu werden, was sie im Coaching konkret bearbeiten möchten“ (Deplazes, Graf, & Künzli, 2018, S.78). Dazu muss man sich in die emotionale Situation des Klienten hineinversetzen können, sensibel für die Empfindungen des Klienten sein und gleichzeitig einen professionellen Abstand wahren, „um nicht ins System zu fallen“ (vgl. König & Volmer, 2012). Giernalczyk, Lohmer und Albrecht (2013) beschreiben, dass Coaches „immer wieder mit Reaktionen, vagen Gefühlen und eigenen Handlungsimpulsen konfrontiert werden, die sie nicht richtig einordnen können und auf die sie nicht sofort reagieren sollten. Sie müssen etwas „in sich aufnehmen“, „in sich behalten“ und erst verdauen und verarbeiten, bevor sie es an den Coachee in veränderter Form zurückgeben können“ (S. 426). Dabei übertragen Coach und Klient „wechselseitig unbewusst emotionale Zuschreibungen auf ihr Gegenüber, die in Assoziationen und Erinnerungen des jeweiligen Senders begründet sind“ (Drath, 2012, S. 79), was bei einer intensiven Zusammenarbeit nicht zu verhindern ist. Daher sollte der Coach seine Emotionen wahrnehmen und verstehen können, also „achtsam für seine eigenen emotionalen und somatischen Resonanzen sein“ (Ryba, 2019, S.325), auf seine innere Stimme sowie Intuition hören und diese in geeigneter Weise in den Coachingprozess einbringen (Drath, 2012), um seine Emotionen bspw. gezielt zu kontrollieren. Eine weitere bedeutungsvolle Aufgabe des Coaches ist das aktive und fokussierte Zuhören (Albrecht & Perrin, 2013). Beim aktiven Zuhören nimmt der Coach sowohl die verbalen Informationen als auch die nonverbalen Botschaften des Klienten wahr und beim fokussierten Zuhören hört der Coach der Geschichte des Klienten aufmerksam zu (Drath, 2012). König und Volmer (2008) beschreiben die Gefahr, dass durch Nachfragetechniken die Beziehung belastet und der Kontakt zum Gesprächspartner unterbrochen werden kann, wenn der Klient das Nach- bzw. Erfragen als Verhör erlebt. Daher muss der Coach auch in dieser Phase besonders sorgsam auf die Beziehung bzw. die auftretenden Emotionen achten. Wichtig ist außerdem, Verständnis zu signalisieren und konstruktiv nachfragen zu können. Nachdem eine Vertrauensbasis (Konerding, 2015) geschaffen wurde, können zunehmend auch

negative Gefühle angesprochen werden, um den Klienten bspw. auf Widersprüchlichkeiten hinzuweisen bzw. um auch Unangenehmes im Coaching thematisieren zu können. Die Aufgabe des Coaches besteht auch darin, den Klienten zu ermuntern, sich seiner Emotionen bewusst zu werden und diese von verzerrten Emotionen zu unterscheiden, sowie angemessen mit Emotionen umzugehen (König & Volmer, 2012). „Der Coach ermutigt den Klienten im Sinne der Ganzheitlichkeit, seinen eigenen emotionalen [...] Zustand, seinen Energielevel sowie die Signale seines Körpers wahrzunehmen und diesen eine adäquate Bedeutung beizumessen. Er unterstützt ihn ebenfalls dabei, sein Bauchgefühl bzw. seine Intuition stärker wahrzunehmen“ (Drath, 2012, S. 75). Dazu können auch provozierende und konfrontierende Techniken genutzt werden, die jedoch eher in den folgenden beiden Phasen angewendet werden. Als Coach ist man oft Ängsten und Unbehagen ausgesetzt: seien es die eigenen Ängste, wie bspw. die Angst beruflich zu versagen, oder die Ängste, Probleme und negativen Gefühle des Klienten. Daher ist die Fähigkeit zur Emotionsregulation wichtig.

- (3) In der **Lösungsphase**, „Options“, werden neue Lösungsmöglichkeiten, die dem Klienten dabei helfen, mit seinen Hindernissen konstruktiver umzugehen, erarbeitet und anschließend bewertet (Drath, 2012). Aufgabe der coachenden Person ist „ein Diskutieren und Zureden zu vermeiden“ (König & Volmer, 2008, S. 105) und den Klienten dazu empathisch positiv unterstützend anzuregen, „sein intuitives Wissen für die Lösung des Problems zu nutzen“ (S. 105), sodass die Selbsteffizienz sowie die Selbstregulation des Klienten gefördert wird (Grant, 2018) und der Klient seine Bedürfnisse erkennt (Will & Kauffeld, 2018). Dabei kann der Coach dem Klienten helfen, unangemessene Emotionen zu verändern, Distanz zu den negativen Emotionen zu schaffen, oder die ursprüngliche Situation, die zu dem negativen Gefühl geführt hat, zu bearbeiten. „Die Unterdrückung oder Verleugnung von Gefühlen wird vielleicht dazu beitragen, den Prozess zu verlangsamen“ (West-Leuer, 2015, S. 337). Besonders in der Klärungs- und Lösungsphase stellt der Coach kraftvolle Fragen, um den Klienten aus eigener Kraft zu Erkenntnissen kommen zu lassen (Drath, 2012). Bei der Bewertung von Lösungsmöglichkeiten oder bei der Verwendung von Interventionen ist darauf zu achten, ob diese den Klienten emotional erreichen und er damit einverstanden ist.
- (4) In der **Abschlussphase**, „Will“, geht es um den Willen des Klienten zur konkreten Veränderung. Dabei werden praktische Maßnahmen erarbeitet und Vereinbarungen

getroffen. Die Abschlussphase gilt es ebenso professionell und emotional zu gestalten (Greif, 2016), da sie sowohl dem Coach als auch dem Klienten Rückmeldung über die persönliche Entwicklung und den gesamten Coachingprozess geben soll. Hierbei ist insbesondere die abschließende Bewertung der Beziehungsqualität des Klienten aufmerksam zu überprüfen, da eine erfolgreich geprägte Beziehung Rückmeldung über die Verhaltensänderung des Klienten bzw. Wirksamkeit des Coaching liefern kann (Will & Kauffeld, 2018). „Hier erfolgen die Würdigung der Interaktion, oftmals mittels einer (gegenseitigen) Danksequenz sowie einer Wunschsequenz und die eigentliche Verabschiedung“ (Deplazes, Graf, & Künzli, 2018, S.79-80). Wichtig ist, dass das Ergebnis des Coachingprozesses gewürdigt wird, um bspw. den Erfolg für den Klienten nochmals zu verdeutlichen und zu stabilisieren. Falls der Klient unglücklich über das Ergebnis oder den gesamten Coachingprozess ist, und dem Coach negatives Feedback gibt, so muss dieser mit der Situation auf angemessene Art und Weise umgehen können. Auch hier wird die Fähigkeit des Coaches zur Emotionsregulation deutlich. Ein abschließendes emotionales Nachbereiten einer Coachingsitzung als Coach kann den Coachingprozess konstruktiv weiterführen (West-Leuer, 2015).

Fazit: Die dargestellten Coachingphasen verdeutlichen, dass der Coach der Situation angepasste emotionale Fähigkeiten aufweisen muss, um sein Ziel, einen erfolgreichen Coachingprozess durchführen zu können, zu erreichen. Daher sollte ein Coach in der Lage sein, seine eigenen Emotionen bewusst wahrnehmen, erkennen, verstehen sowie angemessen ausdrücken und reflektieren zu können sowie die Emotionen seiner Klienten wahrnehmen, verstehen und kompetent beeinflussen zu können (Niedermeier & Schaper, 2017; Niedermeier, Schaper, & Bender, 2018).

3 Theoretische Zugänge zur Modellierung von emotionalen Anforderungen beim Coaching

Bevor verschiedene Arten von Kompetenzmodellen vorgestellt werden (Abschnitt 3.2), bezieht sich Abschnitt 3.1 auf grundlegende Aspekte der Kompetenzmodellierung. Anschließend werden der Intelligenz- und Kompetenzbegriff voneinander abgegrenzt, um die Veränderbarkeit von Kompetenzen zu betonen. Danach werden verschiedene Modellierungsansätze (Abschnitt 3.3), wie deduktive und induktive Strategien, zur Kompetenzmessung aufgezeigt und die Kompetenzmodellierungsstrategien der Studien kurz dargestellt.

3.1 Kompetenzbegriff

Ursprünglich geht der Kompetenzbegriff auf White (1959) zurück, der Kompetenz als eine individuelle Fähigkeit verstand, Anforderungen effektiv zu bewältigen. Mittlerweile gibt es eine Vielzahl an Kompetenzauffassungen bzw. -definitionen im psychologischen, bildungswissenschaftlichen, berufspädagogischen, soziologischen sowie organisations-theoretischen Kontext (Schaper, 2012). Im Allgemeinen werden Kompetenzen als Befähigungen beschrieben, welche in unbekanntem, neuen Situationen und sozialen Kontexten sichtbar werden (Kauffeld, 2011) und erlernbar sind (Erpenbeck, 2010). Möller und Kotte (2013, S. 138) postulieren, dass Kompetenzen sich in einem „umfassenden Wechselspiel von Wissen, Überzeugungen und Handlungsrichtungen“ zeigen. Nach Klieme und Leutner (2006, S. 879) beziehen sich Kompetenzen auf „kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen“. Gemäß Weinert (2001, S.27), einem einflussreichen empirischen Bildungsforscher, wird das Konstrukt Kompetenz folgendermaßen charakterisiert:

Kompetenzen sind die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.

Hartig und Klieme (2006) differenzieren den Intelligenz- und Kompetenzbegriff, um eine Abgrenzung zwischen den beiden Konstrukten deutlich zu machen: So beschreibt die

Intelligenz eher generalisierbare Fähigkeiten, die aufgrund genetischer Faktoren weitestgehend beständig ausgeprägt sind (Petermann, 2006), wohingegen Kompetenzen durch Lernen erworben werden bzw. „erfahrbar“ Fähigkeiten sind, um spezifische Situationen und Anforderungen zu bewältigen. Vor diesem Hintergrund zeigt sich ebenfalls, dass Kompetenzen nicht statisch, sondern erlernbar, veränderbar und somit trainierbar sind, was für das zu entwickelnde Kompetenzmodell von Relevanz ist.

Im Gegensatz zu Weinert beschreiben Lang-von Wins und Triebel (2006, S. 37) Kompetenz folgendermaßen:

Kompetenzen sind [...] zunächst Kombinationen kognitiver, motivationaler oder sozialer Fähigkeiten oder Potenziale, wobei auch moralisch-ethische Komponenten eine wichtige Rolle spielen. Kompetenzen sind in ihrer jeweiligen Ausprägung in komplexe Handlungssysteme eingebettet und lassen sich daher nicht durch grundlegende kognitive Fähigkeiten oder einfach Fertigkeiten charakterisieren.

Die in dieser Auffassung implizierte Domänenspezifität wird auch von Klieme und Hartig (2007, S. 3) vertreten:

Kompetenz zeigt sich im je situativen Bewältigen von Anforderungen (in der „Performanz“ des Handelns), wird aber als Disposition interpretiert. Dementsprechend ist Kompetenz kontextualisiert und spezifisch, aber auf Transfer und Verallgemeinerung angelegt. Kompetenz bezieht sich sowohl auf Handlungsvollzüge als auch auf die ihnen zugrunde liegenden mentalen Prozesse und Kapazitäten, zu denen Kognition, Motivation und Volition bzw. Wissen und Können sowie Bereitschaften und Einstellungen gehören.

In Bezug auf seinen Bedeutungsinhalt werden die unterschiedlichen Aspekte der Kompetenzauffassungen deutlich; ein Schwerpunkt liegt hierbei auf den kognitiven Facetten. Die breitgefassten Definitionen des Kompetenzbegriffs zeigen (teilweise) unterschiedliche, theoretische Konzepte sowie Zielvorstellungen, die dadurch schwer zu operationalisieren und „unspezifisch und inhaltsleer“ bleiben (Schaper, 2012, S. 12). Die einheitliche Auffassung ist jedoch, dass Kompetenzen spezifische Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnisse oder persönliche Ressourcen in Bezug auf die Bewältigung komplexer, kontextspezifischer Anforderungen widerspiegeln. Vor diesem Hintergrund wird die Frage, bezogen auf den Coachingkontext, aufgeworfen, welche Voraussetzungen ein Coach mitbringen oder entwickeln sollte, bzw. welche emotionalen Anforderungen an ihn gestellt werden, um für emotionshaltige

Herausforderungen in Coachinggesprächen emotional kompetent zu agieren (siehe Kapitel 1 und 2).

3.2 Arten von Kompetenzmodellen

Nach Schaper (2009) können drei Formen von Kompetenzmodellen unterschieden werden, bei denen jeweils unterschiedliche Beschreibungsaspekte und Funktionen im Vordergrund stehen: Kompetenzstrukturmodelle, Kompetenzniveaumodelle und Kompetenzentwicklungsmodelle.

- *Kompetenzstrukturmodelle*, die sich mit der Binnenstruktur und Dimensionalität von Kompetenzkonstrukten beschäftigen, bieten eine „möglichst umfassende Beschreibung erforderlicher Kompetenzen für eine Domäne“ (Schaper, 2012, S. 42) und gelten als Voraussetzung für eine differenzierte Kompetenz- sowie Leistungsmessung.
- *Kompetenzniveaumodelle* beschreiben stufenweise Ausprägungen bestimmter Merkmale, welche Anforderungen eine Person auf dem jeweiligen Niveau in der Lage ist, zu bewältigen.
- *Kompetenzentwicklungsmodelle* bestimmen, „in welcher Stufung bzw. Sequenz bestimmte (Teil-)Kompetenzen im Rahmen eines effektiven Kompetenzerwerbsprozesses erworben werden sollten“ (Schaper, 2009, S. 8), sodass erreichte Lern- bzw. Entwicklungsstände bewertet werden können.

Die vorliegende Dissertationsschrift befasst sich mit der Modellierung eines Kompetenzstrukturmodells, da es sich mit der erstmaligen Strukturierung und Ausdifferenzierung von emotionalen (Kompetenz-)Anforderungen an Coaches beschäftigt. Zur Ableitung von Kompetenzfacetten und -aspekten stehen verschiedene Vorgehensweisen im Rahmen der Kompetenzmodellierung zur Verfügung, welche im folgenden Abschnitt beschrieben werden.

3.3 Modellierungsansätze von Kompetenzmodellen

Bredl (2005) konstatiert, dass es vor allem Ansätze zu Kompetenzmodellierungen in der empirischen Pädagogik, in der allgemeinen Psychologie und insbesondere in der Expertiseforschung gibt. Auch im Coachingkontext gibt es zahlreiche Kompetenzmodelle zur Beschreibung von Anforderungen an spezifische, professionelle Beratungstätigkeiten (vgl.

Drexler, 2013; Hasenbein & Riess-Beger, 2014; Kuchen & Pedrun, 2006; Merz & Frey, 2011; Michel et al. 2014; Schwertl, 2016), welche sich jedoch auf einem sehr unterschiedlichen Abstraktionsniveau befinden (Rauen & Steinke, 2018). Ein weit verbreiteter konzeptioneller Modellierungsansatz ist die Strukturierung in vier Kompetenzbereiche: Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenzen (Nerdinger, Blickle, & Schaper, 2008). Bredl (2005) postuliert „was genau unter bestimmten Kompetenzbereichen verstanden wird, differiert und ist zum Teil beträchtlich von den theoretischen Prämissen und praktischen Erfordernissen in der Domäne abhängig.“ (S. 56). Die Kompetenzbereiche lassen sich hinsichtlich professioneller Kompetenzanforderungen an Coaches nach Michel et al. (2014), welches auf dem Konzept der beruflichen Handlungskompetenz (vgl. z.B. Sonntag und Schaper, 2006) basiert, folgendermaßen beschreiben:

- *Fachkompetenzen* umfassen psychologisches und sozialwissenschaftliches Wissen sowie Coachingwissen, welches zur Bewältigung der Aufgaben als Coach nötig sind. Weitere Unterkategorien: Psychologisches Wissen (mit den Unterkategorien sozialpsychologisches Wissen, psychologisch diagnostisches Wissen und arbeits- und organisationspsychologisches Wissen), sozialwissenschaftliches Wissen (betriebswirtschaftliches Wissen, Wissen über Organisationen und Wissen über die wirtschaftliche Lage) und Coachingwissen (theoretisches Coachingwissen, Wissen über Rahmenbedingungen des Coachings und praktisches Coachingwissen).
- *Methodenkompetenzen* beschreiben die Autoren als ganzheitliches Systemdenken sowie Techniken zur Veränderungsbegleitung. Sie dienen als „situationsübergreifende und flexibel einsetzbare kognitive Fähigkeiten, die einer Person zur selbständigen Bewältigung von Aufgaben verhelfen“ (Michel et al., S. 433), wie kognitive Fähigkeiten (Umgang mit Komplexität/ Systemdenken, analytisches Problemlösen, Strukturierungsfähigkeit), einem adäquaten und flexiblen Methodeneinsatz (Transparenz, Handlungskonzept und Methodenvielfalt) sowie Methoden zur Gesprächsführung (Metaphern und Analogien, aktives Zuhören und Fragetechniken).
- *Sozialkompetenzen* beinhalten „kommunikative und kooperative Verhaltensweisen und Fähigkeiten“ (ebd., S. 433), welche die Möglichkeit zur Realisierung von Zielen in sozialen Situationen bieten und umfassen im beruflichen Kontext des Coaches folgende drei Unterkategorien: die Interaktionsgestaltung, die Beziehungsgestaltung und die emotionale Intelligenz. Von besonderer Bedeutung für die Dissertationsschrift ist die weitere Einteilung der emotionalen Intelligenz: „Außer einem feinfühligem Umgang mit dem Klienten (z.B. die Fähigkeit, die Chemie zwischen Coach und Klient

richtig einzuschätzen) und zwischenmenschlicher Intelligenz (z.B. die Fähigkeit, die Gefühle und Sichtweisen des Klienten zu erkennen und seine emotionalen Signale richtig zu deuten) ist zwischenmenschliches Einfühlungsvermögen die bedeutsamste Eigenschaft“ (ebd., S. 441).

- *Selbst- und Personalkompetenzen* werden als Aspekte der individuellen Persönlichkeit mit den drei Unterkategorien Selbstkenntnis und Selbstreflexion, Authentizität und Integrität sowie einem effektiven Umgang mit den eigenen Emotionen kategorisiert.

Das vorgestellte Kompetenzmodell von Michel et al. (2014) zeigt deutlich, dass nur teilweise an emotionale Kompetenzaspekte angeknüpft wird (wie etwa das Einfühlvermögen, die Interaktionsgestaltung, die Beziehungsgestaltung oder die emotionale Intelligenz); diese werden jedoch nicht tiefergehend erläutert, sodass sich hier eine klare Forschungslücke auftut.

3.3.1 Induktive versus deduktive Modellierungsstrategien

Beschäftigt man sich mit der Frage, welche Zugänge und Methoden für die Entwicklung von Kompetenzmodellen zur Verfügung stehen, wird zwischen induktiven und deduktiven Modellierungsstrategien unterschieden (Schaper, 2009). Bei einer *induktiven Bestimmung* von Kompetenzen werden diese auf der Basis von empirischen Analysen bzw. Zugängen in einer Handlungsdomäne hergeleitet, was bspw. mithilfe der Critical Incident Technik (CIT) (Flanagan, 1954) geschehen kann, um situationsspezifische, relevante Anforderungsmerkmale verhaltensnah abzuleiten. Ursprünglich wurde die CIT während des 2. Weltkrieges entwickelt, um eine konkrete und verhaltensorientierte Arbeitsbeschreibung einzelner Tätigkeiten zu generieren (Bownas & Bernardin, 1988) und um Auswahlkriterien für Fliegerpersonal zu definieren. In ihrer ursprünglichen Form werden die Befragten dazu eingeladen, kritische (Anforderungs-)Situationen zu nennen und zu beschreiben, die innerhalb der jeweiligen Domäne relevant sind, wobei der Befragte bzw. sein Verhalten im Mittelpunkt stehen (Strauss & Weinlich, 1997). „Seit Flanagan 1954 die CIT veröffentlichte, wurde sie in vielen Anwendungsbereichen eingesetzt und angepasst“ (Koch, 2010, S. 19). Die teilstandardisierte Interviewtechnik, die jedes Mal an den kontextspezifischen Einsatzbereich angepasst werden muss, hat ihre Wurzeln in der Arbeits- und Organisationspsychologie und wird vorrangig eingesetzt, um Anforderungen abzuleiten, die zur beruflichen Ausübung innerhalb eines bestimmten Tätigkeitsfeldes erfolgsrelevant, oder auch erfolgskritisch sind. Die auf diese Weise ermittelten Beschreibungen des Verhaltens der Interviewten in berufsbezogenen Situationen sind realitäts- und verhaltensnah und führen so zu aufschlussreichen Ergebnissen in Bezug auf erfolgsrelevante Anforderungen und

Verhaltensweisen der untersuchten Tätigkeit (Spencer & Spencer, 1993). Bei der *deduktiven (theoriegeleiteten) Vorgehensweise* hingegen basieren die Kompetenzkategorien bereits auf der Grundlage theoretischer Modelle, Konstrukte, Konzepte und Annahmen. Sie stellen den kontextspezifischen Zusammenhang in einer Domäne sicher und „helfen, die empirischen Analysen zu fokussieren und zu systematisieren“ (Schaper, 2009, S. 177), wobei eine rein deduktive Vorgehensweise den realen beruflichen Anforderungsbezug von Kompetenzen verfehlen würde. Bei der Kompetenzmodellierung ist daher eine Kombination der beiden Strategien angemessen (ebd.).

In dieser Dissertationsschrift werden sowohl deduktive als auch induktive Schritte zur Modellierung emotionaler Anforderungen an Coaches genutzt. So können auf dem zu entwickelnden Modell zur emotionalen Kompetenz von Coaches aufbauend Instrumente zur Kompetenzerfassung generiert werden, um anschließend individuelle Kompetenzausprägungen diagnostizieren, bewerten und rückmelden zu können (vgl. Schaper, 2009, 2012). Das deduktive Vorgehen dient als theoriebasierte Grundlage zur Modellkonzeption von Studie 1 (siehe Abschnitt 5.1), um emotionale Anforderungen an Coaches zu fokussieren. Empirisch werden in Studie 2 qualitative Experteninterviews mithilfe der Critical Incident Technique durchgeführt (diese Technik wird tiefergehend in Abschnitt 5.2 beschrieben). Ergänzend dient das Vorgehen in Studie 3 dazu, um die theoretischen Konzeptionen weiter auszuformulieren, auszudifferenzieren und zu überprüfen.

4 Theorien zur Beschreibung von Emotionen bei der Bewältigung von beruflichen und alltagsbezogenen Handlungsanforderungen

Bei der intensiveren Beschäftigung mit der Frage, welche psychologischen Konzepte und Konstrukte sich mit der Beschreibung und Erklärung von emotionalen Vorgängen in Alltags- und Berufskontexten befassen, trifft man vor allem auf folgende drei Konzepte: Emotionale Intelligenz (Abschnitt 4.1), Emotionale Kompetenz (Abschnitt 4.2) und Emotionsregulation (Abschnitt 4.3). Die theoretischen Konzeptualisierungen werden im Folgenden tiefergehend erklärt und beschrieben und sollen als theoretische Zugänge für die Modellierung emotionaler Kompetenzen im Coachingprozess dienen. Mit der Emotionsregulation eng verbunden, findet man auch das Konstrukt der Emotionsarbeit (Abschnitt 4.4), welches zwar vorgestellt wird, jedoch für die Modellierung nicht geeignet ist. Es folgt eine Darstellung relevanter Forschungsergebnisse und bekannter Erfassungsmethoden der Konzepte. Das Kapitel endet mit einem zusammenfassenden Resümee.

4.1 Emotionale Intelligenz

Ein Konstrukt, das sich mit der Bewältigung von emotionalen Anforderungen im Alltag beschäftigt und damit zur theoriegeleiteten Bestimmung emotionaler Kompetenzen in Bezug auf Coachings herangezogen werden kann, ist die emotionale Intelligenz. Nach wie vor gehört die emotionale Intelligenz zu den „besonders kontrovers diskutierten Konstrukten in der Psychologie“ (Hertel, 2007, S. 9). Die emotionale Intelligenz hat ihren Ursprung in der Sozialpsychologie und darüber hinaus eine große Bedeutung in der arbeits- und organisationspsychologischen Forschung erlangt. Nach Meves (2013) bezieht sich das Konstrukt auf „vorurteilsfreie, verständnisvolle und respektvolle soziale Interaktionen durch das Verstehen und Regulieren der eigenen, sowie der Emotionen anderer“ (S. 6). Steinmayr, Schütz, Hertel und Schröder-Abé (2011) definieren die emotionale Intelligenz als differenzierte Wahrnehmung des emotionalen Ausdrucks bei sich und bei anderen sowie die Fähigkeit zur Emotionsregulation bei sich und beim Gegenüber. Beide Definitionen beinhalten somit intra- und interpersonellen Elemente der emotionalen Intelligenz, welche im folgenden Abschnitt tiefergehend beschrieben werden.

Im Folgenden wird das Konstrukt mit Bezug auf Forschungsarbeiten von Salovey und Mayer (1990), nach Goleman (1995) und nach Bar-On (1997, 2002, 2006) vorgestellt und beschrieben:

Das Konstrukt der emotionalen Intelligenz wurde von Peter Salovey und John D. Mayer (1990) eingeführt. Sie betrachten die emotionale Intelligenz als eine Fähigkeit, die anhand von Leistungstests (siehe Abschnitt 4.1.2) erfasst werden kann. Salovey und Mayer (1990, S. 189) definieren die emotionale Intelligenz folgendermaßen: “The ability to monitor one’s own and other’s feelings and emotions, to discriminate among them and to use this information to guide one’s thinking and actions”. Damit bezieht sich emotional intelligentes Verhalten auf die Wahrnehmung und den Umgang mit emotionalen Zuständen, sowohl bei sich selbst als auch bei anderen Personen. Das Vier-Facetten-Modell der emotionalen Intelligenz (Mayer & Salovey, 1997) ist wohl das bekannteste Fähigkeitsmodell emotionaler Intelligenz und hat sich, im Gegensatz zu sogenannten Mischmodellen, im wissenschaftlichen Kontext weitestgehend etabliert (Hertel, 2007). Das Fähigkeitsmodell beruht auf den vier Fähigkeiten Wahrnehmung, Nutzung, Wissen und Regulation von Emotionen, welche auch im Coachingkontext zum Tragen kommen. Nach Mayer und Salovey (1997) ist das Vier-Facetten-Modell (siehe Abbildung 2) hierarchisch geordnet.

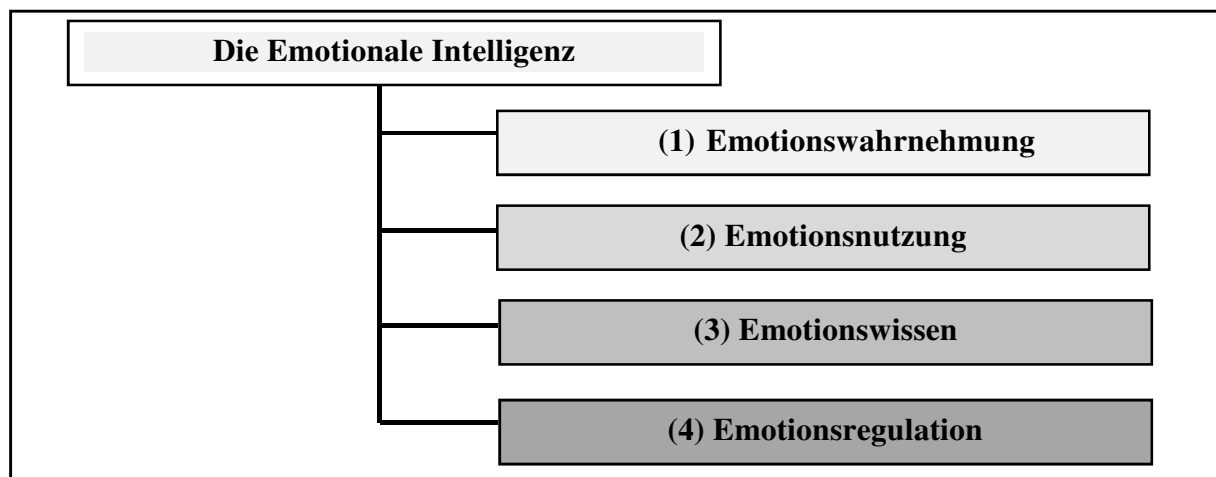


Abbildung 2: Vereinfachte Darstellung des Vier-Facetten Modells der Emotionalen Intelligenz nach Mayer, Salovey & Caruso (2008). Eigene Darstellung.

Emotionswahrnehmung gilt dabei als das Fundament emotionaler Fähigkeiten und Emotionsregulation wird als komplexeste Fähigkeit verstanden, die auf den anderen Fähigkeitsbereichen aufbaut. Die kognitiven, emotionsbezogenen Fähigkeiten stehen in wechselseitiger Beziehung zueinander und sind folgendermaßen zu charakterisieren:

- (1) Die erste Facette *Emotionswahrnehmung*, „managing emotions so as to attain specific goals“ (Mayer & Salovey, 1997), beschreibt die Fähigkeit, Emotionen bei sich und anderen (sowie in Lebewesen, Objekten, Kunst, etc.) wahrzunehmen, richtige von unaufrichtigen Gefühlsausdrücken zu unterscheiden, Emotionen adäquat ausdrücken zu können bzw. Bedürfnisse zu verbalisieren, die mit diesen Emotionen in Verbindung stehen.
- (2) Die Facette *Emotionsnutzung*, „understanding emotions, emotional language, and the signals conveyed by emotions“ (Mayer & Salovey, 1997), beinhaltet die Fähigkeit, Emotionen nach Bedarf willentlich zu generieren, um Situationen (bei anderen) besser zu verstehen und zu bewältigen, sowie Emotionen zur Unterstützung kognitiver Prozesse zu nutzen.
- (3) Die dritte Facette *Emotionswissen*, „using emotions to facilitate thinking“ (Mayer & Salovey, 1997), spiegelt die Fähigkeit wider, emotionsrelevante Informationen sowie die Zusammensetzung von (komplexen) Emotionen und deren mögliche Weiterentwicklung zu verstehen.
- (4) Der vierte Fähigkeitsbereich *Emotionsregulation*, „perceiving emotions accurately in oneself and others“ (Mayer & Salovey, 1997), beinhaltet offen zu sein für Gefühle und sie bewusst bei sich und anderen regulieren zu können, um emotionales und intellektuelles Wachstum zu fördern, sodass emotionale Reaktionsmuster und Strategien der Emotionsregulation entwickelt werden.

Im Jahr 2008 haben Mayer, Salovey und Caruso dann ihr Verständnis von emotionaler Intelligenz etwas revidiert. „Some individuals have a greater capacity than others to carry out sophisticated information processing about emotions and emotion-relevant stimuli and to use this information as a guide to thinking and behavior“ (S. 503). Sie konzeptualisieren die emotionale Intelligenz nun spezifischer als die Fähigkeit “to carry out accurate reasoning about emotions and the ability to use emotions and emotional knowledge to enhance thought” (S. 507). Diese Beschreibungen bringen stärker zum Ausdruck, dass die emotionale Intelligenz durch ein Bündel mentaler Fähigkeiten geprägt ist, welche sich im Laufe des Lebens entwickeln und differenzieren können.

Daniel Goleman (1995), der den Anwendungsbezug des Konstrukts vor allem im beruflichen Alltag herausgearbeitet hat, ist davon überzeugt, dass beruflich erfolgreiche Menschen eine ausgeprägte(re) emotionale Intelligenz besitzen. Seiner Meinung nach bestimmen folgende fünf Dimensionen das Konstrukt der emotionalen Intelligenz (vgl. Bosley & Kasten, 2018):

- (1) Die Selbstwahrnehmung, als zentrale Eigenschaft der persönlichen Entwicklung, ist die

Fähigkeit eines Menschen, seine Stimmungen, Gefühle und Bedürfnisse zu akzeptieren, zu verstehen und deren Wirkung auf andere Menschen einschätzen zu können. (2) Die Selbstregulierung beinhaltet planvolles Handeln unter Berücksichtigung von Zeit und Ressourcen. (3) Die Empathie ist die Fähigkeit, emotionale Bedürfnisse anderer Menschen zu verstehen und angemessen darauf zu reagieren. (4) Die Motivation beinhaltet die Begeisterungsfähigkeit für die Arbeit und die Fähigkeit, unabhängig von finanziellen Anreizen zu arbeiten und sich zu motivieren. Und die (5) sozialen Fähigkeiten beinhalten das Knüpfen von Kontakten und das Aufbauen von zuverlässigen Beziehungen. Durch seine populärwissenschaftlichen Veröffentlichungen trug Goleman maßgeblich zur Bekanntmachung des Konstruktes bei (Steinmayr, Schütz, Hertel, & Schröder-Abé, 2011). Goleman steht jedoch im Kritikpunkt, da seine breitgefaste Definition bspw. der Grundlage der emotionalen Intelligenz, eine Dimension der kognitiven Intelligenz von David Wechsler (Mitte der 1940er-Jahre), gleicht. Außerdem nutzt er zur Operationalisierung der emotionalen Intelligenz eher einfache Erfassungsmethoden, genauso wie Bar-On.

Reuven Bar-On (2002) beschreibt die emotionale Intelligenz als „an array of noncognitive capabilities, competencies, and skills that influence one’s ability to succeed in coping with environmental demands and pressures“ (S. 14), welche eine Vielzahl verschiedener nichtkognitiver Dimensionen enthält. Diese werden beschrieben als “abilities, competencies, and skills related to understanding oneself and others, relating to peers and family members, and adapting to changing environmental situations and demands.” (Bar-On, 1997, S. 1). Dementsprechend entwickelte Bar-On (2006) wie Goleman (im Unterschied zu Mayer und Saloveys Fähigkeitsmodell (ability-models)) ein *Mischmodell* emotionaler Intelligenz, das durch ein Selbstbeschreibungsverfahren (siehe Abschnitt 4.1.2) erfasst wird (Hertel, 2007). Dieses integriert neben emotionsbezogenen mentalen Fähigkeiten zusätzlich auch soziale Eigenschaften, aber auch Motivation und Stimmungslage, sowie verschiedene Persönlichkeitsvariablen als Modellkomponenten, die Menschen dazu befähigen, emotionale Anforderungen der Umwelt effektiv zu bewältigen. Ein revidiertes „Modell der emotionalen und sozialen Intelligenz“ von Bar-On (2006) setzt sich aus zehn Komponenten des ursprünglichen Modells zusammen (Selbstachtung, emotionale Selbstaufmerksamkeit, Bestimmtheit, Empathie, zwischenmenschliche Beziehungen, Stresstoleranz, Impulskontrolle, Realitätsprüfung, Flexibilität und Problemlösen) und kann ebenfalls anhand eines Selbstbeschreibungsverfahrens erfasst werden. Im Hinblick auf die Inklusion so vieler verschiedener Persönlichkeitseigenschaften und Kompetenzen bleibt Bar-On jedoch relativ vage mit Aussagen zur Relevanz und Nützlichkeit seines EI-Modells.

Im Allgemeinen werden die populären Mischmodelle als zu breit angelegt kritisiert, da sie mit anderen Konstrukten, wie bspw. sozialer Kompetenz, überlappen. Außerdem herrscht keine Einigkeit über das Konstrukt der emotionalen Intelligenz unter den Vertretern der Mischmodelle (Hertel, 2007), da es zahlreiche unterschiedliche Dispositionen, Kompetenzen und Auffassungen im Umgang mit Emotionen gibt. Es scheint, als ob „nahezu alle Konstrukte aufgelistet werden, die irgendwie zu einer erfolgreichen Lebensführung beitragen könnten“ (ebd., S. 32). Als Vertreter eines der Fähigkeitsmodelle versuchen Mayer und Salovey hingegen dem wissenschaftlichen Anspruch psychologischer Forschung, d.h. „den Richtlinien und Standards ihrer Profession [...] gerecht zu werden“ (ebd., S. 16), wobei ihre Motivation darin besteht, die entwickelten Konstrukte empirisch genau zu beschreiben und die entsprechenden Erfassungsmethoden zu validieren.

Zusammengefasst lässt sich festhalten, dass das Konstrukt der emotionalen Intelligenz in der wissenschaftlichen Gemeinschaft relativ kritisch diskutiert wird. Skeptiker bezeichnen das Konzept im Allgemeinen als wenig valide, da es keine Intelligenzform darstellt und zu breit definiert sei, „inclusively that it has no intelligible meaning“ (Locke, 2005, S. 425). Rost (2009) bemängelt die Überschneidungen zu anderen Intelligenzformen, „mit all ihren Schwächen“ (S. 107). Insgesamt gibt es noch keinen einheitlichen Faktor, wie den „IQ“ bei der klassischen kognitiven Intelligenz, obwohl immer vom „EQ“ gesprochen wird. Des Weiteren fehlen dem Vier-Facetten-Modell von Mayer und Salovey (1997) eindeutige Belege, „warum gerade die vier Fähigkeiten, Emotionen wahrnehmen, nutzen, verstehen und regulieren, das Konstrukt formieren und andere Facetten, wie emotionale Ausdrucksfähigkeit oder Selbstkontrolle nicht in die Konzeption einbezogen wurden“ (Matthews et al., 2006, zitiert nach Hertel, 2007, S. 219).

Als emotional intelligenter Coach kann man den Klienten dabei unterstützen durch Sensibilisierung der Wahrnehmung und eines reflektierten Emotionsmanagements herauszufinden, wie die persönliche Wirkung auf andere Menschen ist, um die eigene Handlungsfähigkeit zu erhöhen. Dabei ist es wichtig, dass der Coach nicht nur die Annahme vertritt und vermittelt, dass ein (reflektiertes) Emotionsmanagement entscheidend für den beruflichen Erfolg ist, sondern der Coach selbst zentrale Schlüsselfähigkeiten emotionaler Intelligenz besitzt. Joseph und Glerum (2018) konstatieren, dass Coaches emotional intelligentes Verhalten in ihre praktische Coachingarbeit einbringen sollten, indem sie versuchen, ihre eigenen Fähigkeiten durch professionelle Entwicklungsaktivitäten zu verbessern. Wichtig ist, sich als Coach bewusst zu machen, dass nicht nur die klassische kognitive Intelligenz etwas über den Lebenserfolg eines Menschen aussagt, sondern vor allem

auch die emotionale Intelligenz. „Coaching is an inter-developmental process, so the coach is more effective and more aware if they also improve their own emotional intelligence” (Neale, Spencer-Arnell, & Wilson, 2009).

4.1.1 Empirischer Forschungsstand zur emotionalen Intelligenz

Studien zeigen, dass die Komponenten der emotionalen Intelligenz erlernbare Fähigkeiten sind, die entwickelt und verbessert werden können (McEnrue, Groves, & Shen, 2009; Colfax, Rivera, & Perez, 2010). Dahingegen wird die kognitive Intelligenz hauptsächlich vererbt und es zeigt sich, dass die Werte des Intelligenzquotienten sich im Laufe des Lebens als relativ stabil erweisen (Corso, 2011). Chapman (2005) zeigt, dass durch Training der emotionalen Intelligenz bspw. die Führungs- und Managementfähigkeiten verbessert werden können. „Results indicated that an integrative coaching framework based on solution-focused, cognitive and behavioral approaches can indeed lead to statistically discernible increases in self-reported EI scores and also to positive qualitative evaluations from participants” (S. 183). Mikolajczak et al. (2015) bestätigen, dass ein hohes Maß an emotionaler Intelligenz mit mehr Zufriedenheit, besserer Gesundheit, zufriedenstellenderen (Ehe-)Beziehungen und höherem Berufserfolg einhergeht. Auch hat die emotionale Intelligenz eine wichtige Bedeutung bei der Bildung von erfolgreichen sozialen Beziehungen (McQueen, 2004). So wird auch ein erfolgreiches Coaching u.a. durch eine gut funktionierende Arbeitsbeziehung zwischen Coach und Klient ermöglicht (Neukom, Schnell, & Boothe, 2011; Greif, Schmidt, & Thamm, 2012; De Haan, Duckworth, Birch, & Jones, 2013). Des Weiteren belegen Studien bezüglich emotionaler Intelligenz den Zusammenhang zwischen emotionaler Intelligenz und Arbeitszufriedenheit (Sy, Tram, & O’Hara, 2006; Kafetsios & Zampetakis, 2008; Ealias & George, 2012; Ignat & Clipa, 2012; Çekmecelioğlu, Günse, & Ulutaş, 2012; Meisler, 2014), zwischen emotionaler Intelligenz und beruflicher Leistung (Druskat, Sala, & Mount, 2006) sowie zwischen emotionaler Intelligenz und Führung (Hur, Van den Berg, & Wilderom, 2011). Karimi, Leggat, Donohue, Farrell und Couper (2013) zeigen schließlich, dass die emotionale Intelligenz einen signifikanten Effekt auf das Wohlergehen und das wahrgenommene Erleben von Stress im Job hat. Die Autoren folgern, dass emotionale Intelligenz allgemein eine moderierende Rolle im Erleben von Stress im Job spielt.

Fazit: Es sollte deutlich geworden sein, dass die emotionale Intelligenz eine Gruppe von psychologischen Fähigkeiten beschreibt, wie Emotionen bei sich selbst und anderen wahrgenommen werden und Emotionen beurteilt, ausgedrückt und reguliert werden können, doch dass das Konstrukt insgesamt relativ abstrakt beschrieben wird. Hinsichtlich seiner

Beschreibung von Leistungen zur angemessenen und wirkungsvollen Bewältigung emotionaler Anforderungssituationen weist das Konstrukt deutliche Schnittstellen zu den emotionalen Anforderungen an den Coach im Coachingprozess auf und liefert wichtige Voraussetzungen für die emotionale Kompetenz eines Coaches. Dies kommt z.B. in der folgenden Aussage von Joseph und Glerum (2018) zum Tragen:

It appears that EI is related to a host of personal success outcomes, including the quality of interpersonal relationships and health, which may be relevant for executive coaches who are wishing to improve their own or their clients' work-life balance and/or personal health. (S. 137)

4.1.2 Messmöglichkeiten Emotionaler Intelligenz

Um das Konstrukt der emotionalen Intelligenz zu messen, gibt es in der Diagnostik grundsätzlich die Differenzierung von leistungsbasierten Testverfahren (Leistungstests/ Fähigkeitstests) und Selbstbeschreibungsverfahren (Neubauer & Freudenthaler, 2006).

- **Leistungstests/ Fähigkeitstests** zielen darauf ab, die maximale Leistungsfähigkeit zu erfassen und stellen daher an die getestete Person hohe Anforderungen an Konzentration und Aufmerksamkeit. Auch die Testdurchführung und Testauswertung ist eher aufwendig, da es entsprechende Auswertungs- und Bewertungsprozeduren geben muss. Vorteilhaft sind die geringen Verfälschungstendenzen auf Seiten der zu testenden Person.
- **Selbstbeschreibungsverfahren** bilden typisches Verhalten ab und sind recht einfach in der Durchführung und Auswertung. Sie gelten allgemein jedoch als verfälschbar im Sinne von selbstwertdienlichen Verzerrungen und sind nur gering kostenintensiv (Hertel, 2007).

Pérez, Petrides und Furnham (2005) berichten, dass die Operationalisierung der emotionalen Intelligenz durch die beiden verschiedenen Testformate oftmals „zu konzeptueller Verwirrung und zahlreichen anscheinend widersprüchlichen Befunden führte“ (S. 3). Daher hängt die Wahl des Messinstrumentes vom Forschungsinteresse sowie von den Forschungsfragen ab. Im Folgenden werden gängige Leistungstests und Selbstbeschreibungsverfahren zur Operationalisierung der emotionalen Intelligenz beschrieben.

Beispiele für Fähigkeitstests/ Leistungstests:

- **Multifactor Emotional Intelligence Scale (MEIS):** Mayer, Caruso und Salovey (1999) entwickelten den ersten Leistungstest zur Operationalisierung des fähigkeitsbasierten Ansatzes emotionaler Intelligenz. Die MEIS bildete mit 402 Items aus zwölf Subskalen bereits drei der vier Facetten des Vier-Facetten-Modells der Emotionalen Intelligenz ab. Ein Itembeispiel ist folgendermaßen aufgebaut: Zunächst wird ein Verlauf einer Emotion in einem bestimmten Kontext beschrieben. Daraufhin wird der Proband gebeten, eine emotionale Reaktion aus vier Optionen zu wählen, die auf den Verlauf der Emotion folgt: *„If you feel angrier and angrier toward someone so that you are losing control, it would result in (choose one): (a) gloating (b) resentment (c) hate (d) rage.“* (Mayer et al., 1999, S. 276).
- **Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test, Version 2.0 (MSCEIT):** Einer der Nachfolger des MEIS wurde der MSCEIT (Mayer, Salovey & Caruso, 2002), welcher auf dem Vier-Facetten-Modell der Emotionalen Intelligenz von Mayer und Salovey (1997) basiert (siehe Abbildung 2). Der MSCEIT erfasst die Fähigkeiten zum kompetenten Umgang mit Emotionen und im emotionalen Problemlösen. Mit acht Aufgabengruppen und insgesamt 141 Multiple Choice-Items, misst der MSCEIT die vier Facetten des Vier-Facetten-Modells der Emotionalen Intelligenz (1) Emotionswahrnehmung, (2) Emotionsnutzung, (3) Emotionswissen und (4) Emotionsregulation. Bspw. wird die Emotionswahrnehmung gemessen, indem die Befragten durch 20 einzelne Fragen gebeten werden, die Emotionen zu identifizieren, die in vier Bildern (von Gesichtern und künstlerischen Entwürfen oder Landschaften) zum Ausdruck kommen. In Bezug auf die vier Facetten werden einige Aufgaben mit 5-stufigen Likert-Skalen („trifft nicht zu“ bis „trifft zu“) abgefragt, während andere Aufgaben Antwortformate mit mehreren Auswahlmöglichkeiten verwendeten. Die Ergebnisse der beiden Skalen Emotionswahrnehmung sowie Emotionsnutzung werden zum Bereichswert "Erfahrungsbasierte emotionale Intelligenz" zusammengefasst und Ergebnisse der beiden Skalen Emotionswissen sowie Emotionsregulation zur "Strategischen emotionalen Intelligenz" sowie zu einem Gesamtwert "Emotionale Intelligenz" verrechnet. Insgesamt misst der Test, wie gut Personen emotionale Probleme lösen. Eine deutsche Fassung, der Mayer-Salovey-Caruso Test zur Emotionalen Intelligenz, stammt von Steinmayr, Schütz, Hertel und Schröder-Abé (2011). Die Ergebnisauswertung erfolgt auf der Basis einer Konsensusnormierung⁴

⁴ Bei der Konsensusnormierung wird die jeweils häufigste Antwortauswahl als Norm verwendet, obwohl bei komplexen Fragestellungen häufig falsche Ergebnisse geliefert werden.

oder einer Expertennorm⁵ und ermöglicht die Erstellung eines persönlichen Profils mit spezifischen Schwächen und Stärken, welche als Grundlage für ein gezieltes Training genutzt werden kann. Eine Beispielaufgabe zum Untertest Emotionswahrnehmung/ Gesichter zeigt z.B. ein bestimmtes emotionshaltiges Bild. Über dem Bild wird die Frage gestellt: *Wie sehr wird jedes der unten genannten Gefühle durch dieses Gesicht ausgedrückt? Bitte wählen Sie pro Zeile eine Antwortmöglichkeit (siehe Tabelle 1).*

Tabelle 1: Beispielaufgabe zum Untertest Emotionswahrnehmung / Bilder mit einer 5-stufigen Ratingskala (vgl. Bosley & Kasten, 2018).

	Trifft nicht zu	Trifft eher nicht zu	Teils - teils	Trifft eher zu	Trifft zu
Freude	1	2	3	4	5
Traurigkeit	1	2	3	4	5
Furcht	1	2	3	4	5
Überraschung	1	2	3	4	5
Begeisterung	1	2	3	4	5

- Test zur Erfassung der Emotionalen Intelligenz (TEMINT):** Der TEMINT (Schmidt-Atzert & Bühner, 2002) ist eine deutschsprachige Alternative zum MSCEIT, der die interpersonale Fähigkeit erfasst, Emotionen einer anderen Person in einer spezifischen, beschriebenen Situation zu erkennen und richtig einzuschätzen. In insgesamt zwölf Situationsbeschreibungen, welche reale Begebenheiten präsentieren, werden Probanden auf einer 3-stufigen Skala („nicht“, „schwach“, „stark vorhanden“) gebeten, die Intensität der Emotionen Abneigung, Angst, Ärger, Freude, Schuldgefühle, Stolz, Traurigkeit, Unruhe, Überraschung und Zuneigung einzuschätzen. Ein Beispielimitem des TEMINT lautet: *Studentin, 24 Jahre: „Ich habe eine wichtige Prüfung nicht bestanden und musste sie noch einmal wiederholen.“ Versetzen Sie sich in die 24-jährige Studentin hinein. Wie stark waren ihre Gefühle? Machen Sie bei jedem Gefühl ein Kreuz!*
- Situational Test of Emotions Management (STEM):** Der STEM (MacCann und Roberts, 2008) ist ein Situational Judgement Test (SJT). SJTs messen allgemein anhand von vorgegebenen Szenarien grundlegende Verhaltensrepertoires im Umgang mit realitätsnahen Anforderungen. Sie werden als eignungsdiagnostisches Verfahren (meist bei berufsbezogener Diagnostik) eingesetzt, bei dem spezifische

⁵ Bei der Expertennorm wird die Antwortverteilung anhand der Expertenauswertung eingestuft und ist dabei abhängig von der Expertenauswahl.

Anforderungen der Tätigkeit anhand hypothetischer (meist realistischer und problematischer) Situationen wiedergegeben werden (Hellwig, 2016). Dabei versetzen sich die Probanden in die vorgestellten Szenarien, welche einen starken intuitiven Aufforderungscharakter (Stemler & Sternberg, 2006) besitzen, um aus dieser Situation heraus zu antworten. Charakteristisch bestehen SJTs aus zwei Komponenten: einem Item-Stamm, in dem die Situation präsentiert wird und den Antwortoptionen (Weekley & Ployhart, 2006). Üblicherweise lassen sich SJTs mit klassischen Fragebogenverfahren erheben und zeichnen sich durch psychometrische Fundiertheit und kriteriumsorientierte Validität aus (Muck, 2013). Außerdem gelten sie als valide Prädiktoren für Verhalten in verschiedenen Situationen (McDaniel, Morgeson, Finnegan, Campion, & Braverman, 2001). Der STEM erfasst auf der privaten sowie beruflichen Ebene das Emotionsmanagement als Facette der emotionalen Intelligenz mithilfe von 44 Situationsbeschreibungen, die jeweils vier Handlungsoptionen enthalten, welche hinsichtlich ihrer Effektivität bewertet werden sollen (Hellwig, 2016). Zur Auswertung der Personenwerte kann wiederum sowohl eine Expertennormierung als auch eine Normierung anhand einer Befragung einer Normalpopulation herangezogen werden. Als Beispiel soll das Item *“Lee’s workmate fails to deliver an important piece of information on time, causing Lee to fall behind schedule also. What action would be the most effective for Lee? (a) Work harder to compensate. (b) Get angry with the workmate. (c) Explain the urgency of the situation to the workmate. (d) Never rely on that workmate again.”* dienen.

- **Situational Test of Emotional Understanding (STEU):** Auch der STEU (MacCann und Roberts, 2008) nutzt situationsbasierte Szenarien und umfasst 42 Situationsschilderungen, die insgesamt 14 Emotionen beinhalten, welche sich auf berufliche (14 Items), private (14 Items) und neutrale Kontexte (14 Items) beziehen. Dabei wird das Emotionsverständnis als Facette der emotionalen Intelligenz getestet; genauer: wie gut Personen erkennen, welche Emotionen sich aus bestimmten Situationen heraus entwickeln. Ein Beispielitem lautet: *“A pleasant experience ceases unexpectedly and there is not much that can be done about it. The person involved is most likely to feel? (a) Ashamed (b) Distressed (c) Angry (d) Sad (e) Frustrated”*.

Beispiele für Selbstbeschreibungsverfahren:

- **Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i):** Der EQ-i (Bar-On, 1997) erfasst mit insgesamt 133 Items folgende fünf Skalen (bzw. 15 Unterskalen): *Intrapersonal (Self-*

Regard, Emotional Self-Awareness, Assertiveness, Independence, and Self-Actualization), *Interpersonal (Empathy, Social Responsibility, and Interpersonal Relationship)*, *Adaptability (Reality Testing, Flexibility, and Problem Solving)*, *Stress Management (Stress Tolerance and Impulse Control)* und *General Mood (Optimism and Happiness)*. Diese werden auf einer 5-stufigen Likert Skala („sehr selten bzw. trifft nicht auf mich zu“ bis „trifft sehr oft auf mich zu“) bewertet. Als Beispiel für die Subskala „Self-Regard“ soll das Item „*Looking at both my good points and bad points, I feel good about myself.*“ dienen.

- **Emotional Competence Inventory (ECI-2.0):** Der Nachfolger des ECI ist der ECI-2.0 (Boyatzis & Sala, 2004). Dieser erfasst auf einer 5-stufigen Likert-Skala („das...Verhalten wird gar nicht gezeigt“ bis „das...Verhalten wird durchgehend gezeigt“) sowie einer „ich weiß nicht“-Antwortoption durch 73 Items 18 unterschiedliche emotionale und soziale Kompetenzen, die in vier Oberkategorien (Selbstwahrnehmung, Selbstmanagement, Soziale Wahrnehmung, Beziehungsmanagement) eingeteilt sind. Zwei Beispielitems umfassen zu bewertende Aussagen wie *"Understands the reasons for another's behavior"* (Skala „Soziale Wahrnehmung“) oder *„Adapts his/her plan, behavior or approach to fit major changes in situations“* (Skala „Selbstmanagement“).
- **Emotional Intelligence Inventar (EI4):** Der EI4 von Satow (2012) misst mit jeweils sieben Items die vier Bereiche Einfühlungsvermögen, Menschenkenntnis, emotionale Selbstkontrolle und Überzeugungskraft. Die insgesamt 28 Items werden auf einer 4-stufigen Likert-Skala („trifft gar nicht zu“ bis „trifft genau zu“) erfasst. Beispielhaft sei hier das Item *„Beurteilen Sie, in wieweit die folgenden Aussagen auf Sie selbst zutreffen. Antworten Sie möglichst spontan. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Ich bin einfühlsam und sensibler als andere.“* der Skala „Einfühlungsvermögen“ genannt.
- **Wong and Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS):** Die Wong and Law Emotional Intelligence Scale (Law, Wong, & Song, 2004) erfasst mit 16 Items auf einer 7-stufigen Likert-Skala („stimmt überhaupt nicht“ bis „stimmt vollkommen“) vier Bereiche: *Self-Emotion Appraisal (SEA)*, *Others' Emotion Appraisal (OEA)*, *Use of Emotion (UOE)* und *Regulation of Emotion (ROE)*. Ein Beispielitem der Self-Emotion Appraisal-Skala lautet: *„Ich verstehe meine eigenen Gefühle gut“*.
- **Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue):** Der TEIQue (Petrides, 2009) umfasst insgesamt 153 Items, welche mittels 15 Facetten (emotionale

Expressivität, Empathie, intrinsische Motivation, Emotionsregulation, glückliches Lebensgefühl, soziale Kompetenzen und Selbstvertrauen, geringe Impulsivität, Emotionswahrnehmung, Selbstwertgefühl, Durchsetzungsfähigkeit, Regulation der Gefühle anderer, zukunftsbezogener Optimismus, positive Beziehungen, Anpassungsfähigkeit und Umgang mit Stress) vier Oberfaktoren (Wohlbefinden, soziale Fertigkeiten, Selbstkontrolle und Emotionalität) zugeordnet sind (Amrhein, Breuker, & Rost, 2018). Zusätzlich werden die beiden Facetten Anpassungsfähigkeit und Selbstmotivation gemessen, die aufgrund geringer Ladungen jedoch keinem der vier Faktoren zugeordnet sind. Die Bewertung der einzelnen Items findet auf einer 7-stufigen Likert-Skala („completely disagree“ to „completely agree“) statt. Zwei Beispielitems des Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Short form (TEIQue-SF) in Bezug auf die Subkategorie Wohlbefinden lauten: „*I feel that i have a number of good qualities*“ und „*On the whole, I'm pleased with my life*“.

Die verschiedenen Ansätze zur Operationalisierung der emotionalen Intelligenz verdeutlichen einerseits die inhaltliche Differenzierung von intrapersonalen sowie interpersonalen Fähigkeiten; vor allem bezüglich der Emotionswahrnehmung und Emotionsregulation. Andererseits werden in diesem Zusammenhang auch die Unterschiede von Leistungstests und Selbstbeschreibungsverfahren deutlich: Es zeigt sich, dass bei den leistungsbasierten Testverfahren vor allem die (einzelnen) Dimensionen des Vier-Facetten Modells der Emotionalen Intelligenz von Mayer und Salovey (1997) im Vordergrund stehen. Bei den Selbstbeschreibungsverfahren hingegen gibt es kein einheitliches Verständnis der zu messenden Facetten. Stattdessen werden unterschiedlichste Aspekte bzw. Konstrukte einbezogen, um eher Persönlichkeitsdispositionen der emotionalen Intelligenz zu messen.

4.2 Emotionale Kompetenz

Das Konzept der emotionalen Intelligenz wird von manchen Wissenschaftlern auch mit den Begrifflichkeiten „emotionale Kompetenz“ und „emotionale Fähigkeiten“ gleichgesetzt; inhaltlich ist es mit diesen auch verwandt. Wie in Abschnitt 3.1 beschrieben, diagnostiziert die Intelligenz eher generalisierbare Fähigkeiten, die aufgrund unterschiedlichster Gründe zeitlich stabiler ausgeprägt sind. Kompetenzen hingegen sind trainierbare sowie „erfahrbare“ Fähigkeiten, um spezifische Situationen und Anforderungen zu bewältigen (Hartig & Klieme, 2006).

Die Entwicklungspsychologin Carolyn Saarni (2002) definiert die emotionale Intelligenz als Persönlichkeitseigenschaft, wohingegen sie die emotionale Kompetenz als eine Entwicklungsperspektive betrachtet. Saarni spricht dann von emotional kompetentem Verhalten, wenn Kinder ihre emotionalen Fertigkeiten in Interaktionen mit anderen anwenden und selbstwirksames Verhalten zeigen und weiterentwickeln. Die Autorin entwickelte ein Konzept zur emotionalen Kompetenz, welches auf empirischen Befunden zur emotionalen Entwicklung beruht. Nach Ansicht der Autorin ist die emotionale Kompetenz durch folgende acht emotionale Schlüsselfertigkeiten⁶ gekennzeichnet:

- (1) Die Fertigkeit, sich seiner eigenen Emotionen bewusst zu sein.
- (2) Die Fähigkeit, die Emotionen anderer wahrzunehmen und zu verstehen.
- (3) Die Fähigkeit, über Emotionen zu kommunizieren.
- (4) Die Fähigkeit zur Empathie.
- (5) Die Fähigkeit zur Trennung von emotionalem Erleben und emotionalem Ausdruck.
- (6) Die Fähigkeit, mit negativen Emotionen und Stresssituationen umzugehen.
- (7) Die Fähigkeit, sich der emotionalen Kommunikation in sozialen Beziehungen bewusst zu sein.
- (8) Die Fähigkeit zur Selbstwirksamkeit.

Nach Saarni (a.a.O.) werden diese Schlüsselfertigkeiten, die auf empirischen Befunden zur emotionalen Entwicklung basieren, im Entwicklungsverlauf erworben und in dynamischen sozialen Interaktionen erlernt.

Allgemein besteht die emotionale Kompetenz (im Gegensatz zur sozialen Intelligenz bzw. Kompetenz) sowohl aus intrapersonalen als auch aus interpersonalen Fähigkeiten. Diese Aufteilung erfolgt in Anlehnung an Gardner (2002), der zwischen der intra- und der interpersonalen Intelligenz unterscheidet: Die intrapersonale Intelligenz wird als die Fähigkeit definiert, „sich selbst zu verstehen, ein lebensgerechtes Bild der eigenen Persönlichkeit – mitsamt ihren Wünschen, Ängsten und Fähigkeiten – zu entwickeln und dieses Wissen im Alltag zu nutzen“ (S. 57); dahingehend wird die interpersonale Intelligenz als Fähigkeit bezeichnet, die „Absichten, Motive und Wünsche anderer Menschen zu verstehen und dementsprechend in der Lage zu sein, erfolgreich mit ihnen zu kooperieren“ (Gardner, 2002, S. 57).

⁶ Eine tiefergehende Beschreibung der acht Schlüsselkompetenzen nach Saarni (1999) findet sich in Anhang B, Manuskript 1, Abschnitt 3.2).

4.2.1 Empirischer Forschungsstand zur emotionalen Kompetenz

Es zeigt sich, dass emotionale Kompetenzen wichtige Aspekte der psychischen Gesundheit zu einem späteren Zeitpunkt vorhersagen (Berking et al., 2008). Die Befunde von Nelis et al. (2011) bestätigen, dass durch eine Verbesserung der emotionalen Kompetenz das psychische und physische Wohlbefinden in der Qualität von Beziehungen, sowie die Arbeitsfähigkeit, verbessert werden kann. Berking (2017) hat auf der Grundlage dieser Erkenntnisse ein Training Emotionaler Kompetenzen (TEK) entwickelt, das auf einem gruppenbasierten Intensivprogramm zur generellen systematischen Verbesserung der Stress-, Selbstwert- und Emotionsregulation beruht, welches Methoden und Konzepte aus der kognitiven Verhaltenstherapie, der dialektisch behavioralen Therapie, Selbstmanagement-Ansätzen, der Emotion-Focused-Therapy, achtsamkeitsbasierten Ansätzen und der Allgemeinen Psychotherapie integriert (Heber, Lehr, Riper, & Berking, 2014). Studienergebnisse bestätigen die Steigerung der emotionalen Kompetenz durch ein entsprechendes Training (Nelis et al., 2011).

Auf den Coachingkontext übertragen, ist ein emotional kompetenter Coach in der Lage, seine eigenen Emotionen bewusst wahrnehmen, erkennen, verstehen sowie angemessen ausdrücken und reflektieren zu können sowie die Emotionen seiner Klienten wahrnehmen, verstehen und kompetent beeinflussen zu können (Niedermeier & Schaper, 2017; Niedermeier, Schaper, & Bender, 2018). Allerdings ist der bisherige empirische Forschungsstand zur emotionalen Kompetenz in Verbindung mit Coaching kaum entwickelt. In den Suchmaschinen lassen sich keine empirischen Studien im Zusammenhang von Coaching und emotionaler Kompetenz finden. Auf diesem Gebiet ist also noch erheblicher Forschungsbedarf zu diagnostizieren. Dabei wäre es z.B. interessant, Coaches nach ihrer emotionalen Kompetenz zu befragen, ob und inwiefern Coaches diese (bewusst) wahrnehmen und schärfen. Es besteht erheblicher Forschungsbedarf bezüglich der Thematik der emotionalen Kompetenz im Coachingbereich.

Fazit: Es ist festzuhalten, dass Emotionen eine große Rolle im Coachingprozess spielen, denn sie geben bei entsprechender Beobachtung u.a. Rückmeldung über das Beziehungsverhalten in bestimmten Situationen. Das Konstrukt der emotionalen Kompetenz ist inhaltlich mit dem Konstrukt der emotionalen Intelligenz sehr ähnlich und beinhaltet die Fähigkeiten bzw. Kompetenzen der emotionalen Intelligenz. Wie zuvor beschrieben, kann ein emotional kompetenter Coach seine Emotionen regulieren, entscheiden, ob und welche (übertragenen) Emotionen er vom Klienten nutzt und ist sich aktiv über das Geschehen im Coachingprozess bewusst (Niedermeier & Schaper, 2017; Niedermeier, Schaper, & Bender, 2018).

4.2.2 Messmöglichkeiten Emotionaler Kompetenz

In den letzten Jahren wurden bereits eine Reihe von Fragebögen entwickelt, welche verschiedene Aspekte der emotionalen Kompetenz messen. Im Folgenden werden zwei deutschsprachige Fragebögen kurz dargestellt.

- **Emotionale-Kompetenz-Fragebogen (EKF):** Der EKF von Rindermann (2009) misst mit insgesamt 62 Items auf vier Grundskalen intrapersonale und interpersonale Fähigkeiten in der Variante Selbsteinschätzung und in der Variante Fremdeinschätzung: das „Erkennen der eigenen Emotionen“, das „Erkennen von Emotionen bei anderen“, die „Regulation und Kontrolle der eigenen Gefühle“ sowie die „emotionale Ausdrucksfähigkeit“. Zusätzlich werden die beiden Skalen „Regulation der Gefühle anderer“ und der Umgang mit Gefühlen bei anderen sowie die „Einstellungen zu Emotionen“ gemessen. Die Probanden beurteilen auf einer 5-stufigen Skala („stimmt überhaupt nicht“ bis „stimmt vollständig“) das Zutreffen auf die eigene Person (Skala Selbsteinschätzung), bzw. die Probanden werden hinsichtlich ihres Verhaltens eingeschätzt (Skala Fremdbeurteilung). Zwei Beispielitems der Skala „Regulation und Kontrolle der eigenen Emotionen“ in Bezug auf die Selbsteinschätzungsskala lauten: *„In brenzligen Situationen versuche ich, Ruhe zu bewahren“* oder *„Wenn ich wütend bin, kann ich mich kaum beherrschen.“*
- **Fragebogen zur emotionsspezifischen Selbsteinschätzung emotionaler Kompetenzen (SEK-ES):** Der SEK-ES (Ebert, Christ, & Berking, 2013) basiert u.a. auf dem kompetenzorientierten Model adaptiver Emotionsregulation von Berking (2010) und erfasst mit 72 Items die selbstwahrgenommenen, emotionsspezifischen Regulationskompetenzen: die emotionale Kompetenz insgesamt, die generellen Kompetenzen im Umgang mit positiven sowie negativen Emotionen, die Kompetenz im Umgang mit den spezifischen affektiven Reaktionen und die emotionale Kompetenz über verschiedene Emotionen hinweg. Auf einer 10-stufigen Likert-Skala (0 = gar nicht bis 10 = sehr stark) wird das jeweils stärkste Ausmaß in Bezug auf den selbstwahrgenommenen konstruktiven Umgang mit Emotionen wie Stress, Angst, Ärger, Traurigkeit und depressiver Stimmung bezüglich der letzten Woche abgefragt. Beispielfhaft sei hier das Item *„Wie stark war das stärkste Ausmaß an Traurigkeit, das bei Ihnen in der letzten Woche aufgetreten ist?“* genannt. Werden die Items größer als Null bewertet, sollen weitere Einschätzungen abgegeben werden, welche die beschriebenen Kompetenzbereiche in Bezug auf den Umgang mit dieser affektiven

Reaktion auf einer 5-stufigen Likert-Skala („überhaupt nicht“ bis „immer“) erfassen. „In Bezug auf den Umgang mit diesen Emotionen werden die Kompetenzen: Wahrnehmen, Benennen, Verstehen, Akzeptieren, Tolerieren, emotionale Selbstunterstützung, zielbezogene Konfrontationsbereitschaft und Modifikationskompetenz erfasst“ (Ebert, Christ, & Berking, 2013, S. 19).

Insgesamt sind emotionale Kompetenzen schwierig zu erfassen, da sie sich nicht objektivierend messen lassen, nicht direkt beobachtbar und ergebnisbezogen sind, sondern sich innerhalb eines Individuums abspielen.

4.3 Emotionsregulation

Emotionsregulation gilt in vielen Bereichen der Arbeitswelt als Kernkompetenz und ist bedeutsam für die psychische und körperliche Gesundheit. Es zeigt sich, dass Menschen, die ein umfangreiches Wissen über Emotionen verfügen, mit größerer Wahrscheinlichkeit Einfluss auf den Prozess der Emotionsregulation haben (Feldman, Barrett, Gross, Christensen, & Benvenuto, 2001). Emotionsregulationsdefizite, also inkompetentes emotionales Verhalten, gehen später oftmals mit psychischen Störungen (Berking, 2017; Petermann & Kullik, 2011), z.B. mit Depressionen und Verhaltensauffälligkeiten, wie etwa Tabak- oder Alkoholkonsum (Trinidad & Johnson, 2002), einher.

Doch wie wird die Emotionsregulation definiert? Unter Emotionsregulation versteht man allgemein die komplexe Fähigkeit, den affektiven Zustand bei einem Individuum durch bestimmte Strategien oder Prozesse zu beeinflussen und negative wie positive Emotionen zu verändern, zu verstärken, zu unterdrücken, oder zu verringern (Gross, 2007). Dabei werden die angewendeten Regulationsmechanismen entweder willentlich kontrolliert oder laufen automatisiert ab (Barnow, 2012). Nach Gross und Thompson (2007) beinhaltet die Emotionsregulation alle (un)bewussten Strategien und Prozesse, um eine (bzw. mehrere) Komponente(n) einer affektiven Reaktion zu verändern. Oftmals stehen dabei Emotionen negativer Art im Fokus der Emotionsregulation. Generell ist die Wahrnehmung von Emotionen Voraussetzung zur Emotionsregulation (Niedermeier & Schaper, 2018). Auch bei diesem Konzept findet sich kein einheitlicher theoretischer Ansatz innerhalb der Psychologie (Gross, 2002). Ein in der Emotionsregulationsforschung populärer, verbreiteter ist der von J. J. Gross (2007). Er differenziert fünf Kategorien bzw. Strategien der Emotionsregulation in seinem Prozessmodell zur Emotionsregulation: (1) *Situationsselektion* (der Prozess des Wählens der Situation, um emotionsgenerierende Situationen bspw. zu vermeiden), (2)

Situationsmodifikation (der Prozess des aktiven Bemühens, die Situation so zu verändern, dass die emotionale Wirkung verändert wird), (3) *Aufmerksamkeitssteuerung* (der Prozess der Ausrichtung der Aufmerksamkeit auf mögliche Aspekte einer gegebenen Situation, um Emotionen zu verändern), (4) *Kognitive Veränderung* (der Prozess der Bewertung einer gegebenen Situation, um den emotionalen Gehalt zu verändern) und (5) *Reaktionsmodulation* (der Prozess der Regulation der Emotionen, nachdem die Person bereits auf Situationen reagiert hat). Diese Emotionsregulationsstrategien setzen jeweils „an verschiedenen Stufen im Entstehungs- und Verarbeitungsprozess von Emotionen“ (Heber, Lehr, Riper, & Berking, 2014, S. 148) an.

Wie in Abschnitt 4.1 beschrieben (siehe auch Abbildung 2), stellt die Emotionsregulation auch innerhalb des Vier-Facetten Modells der Emotionalen Intelligenz von Mayer und Salovey (1997) einen zentralen Bestandteil dar und wird in vier weitere Teilfähigkeiten eingeteilt. Diese vier Teilfähigkeiten der Emotionsregulation sowie das Meta-Mood Konzept von Mayer und Stevens (1994) werden ausführlich im ersten Manuskript (siehe Anhang B, Abschnitt 3.3) erläutert.

Fazit: Bezogen auf den Coachingkontext sollte das Ziel eines jeden Coaches die Verbesserung der Selbstregulationsfähigkeit bzw. der eigenständigen Emotionsregulation des Klienten im Coachingprozess sein. Adäquate Emotionsregulation kann jedoch nur erfolgen, wenn der Coach selbst eigene Emotionen korrekt wahrnehmen und Gefühlszustände unterscheiden kann und Fähigkeiten der Empathie, des Erlebens und Nacherlebens, sowie des Verstehens der eigenen Emotionen besitzt. Für Michel et al. (2014) ist dies eine wichtige Voraussetzung für professionelles Handeln im Coachingprozess, denn als Coach sind die Fähigkeiten besonders wichtig, Einfluss auf die eigenen Emotionen zu nehmen, sie steuern und regulieren zu können, was als *Intrapersonale Emotionsregulation* bezeichnet wird (Gross, 2013; Lammers, 2011). Bei der *interpersonalen Emotionsregulation* nimmt der Coach Einfluss auf die Emotionen des Klienten (Holodynski & Friedlmeier, 2006). So kann ein sehr rational denkender Klient vom Coach darauf hingewiesen werden, dass ein Unterdrücken seiner anvisierten Emotionen Veränderungsvorhaben zum Scheitern bringen kann.

4.3.1 Empirischer Forschungsstand zur Emotionsregulation

In einer Studie von Lopes et al. (2011) wurde herausgefunden, dass hohe emotionsregulatorische Fähigkeiten in Zusammenhang mit konstruktivem Konfliktverhalten

stehen. Gross, Richards und John (2006) zeigen, dass Individuen viel häufiger ihre negativen Emotionen reduzieren, als ihre positiven Emotionen verstärken. „Es existiert inzwischen eine breite empirische Basis darüber, dass eine erfolgreiche (funktionale) ER [Emotionsregulation] mit psychischer Gesundheit, sozialer Einbettung und beruflicher Zufriedenheit assoziiert ist“ (Barnow, 2012, S. 117). Weitere Studien weisen darauf hin, dass hohe emotionsregulatorische Kompetenzen mit besserer physischer und psychischer Gesundheit einhergehen (Berking et al., 2008; DeSteno, Gross, & Kubzansky, 2013; Kubzansky, Park, Peterson, Vokonas, & Sparrow, 2011). Daraus lässt sich die Hypothese entwickeln, dass dies auch im Coaching gilt, sodass ein emotional kompetenter Coach psychisch eher gesund ist, als ein Coach mit niedriger emotionaler Kompetenz. So gilt Emotionsregulation als Schlüsselkomponente emotionaler Intelligenz und emotionaler Kompetenz.

4.3.2 Messmöglichkeiten von Emotionsregulationsstrategien

Im Folgenden werden kurz zwei verbreitete Fragebögen zur Messung von Emotionsregulationsstrategien⁷ dargestellt. Überwiegend sind standardisierte Selbstauskunftsinventare vorzufinden (Heber, Lehr, Riper, & Berking, 2014).

- **Emotion Regulation Questionnaire (ERQ):** Der ERQ (Gross & John, 2003; deutsche Version von Abler & Kessler, 2009) besteht aus insgesamt zehn selbstbezogenen Items und erfasst auf zwei Skalen folgende zwei Regulationsstrategien: (1) die Unterdrückung („Suppression“) und (2) die kognitive Neubewertung („Reappraisal“). Dabei werden emotionsregulatorische Aspekte für sowohl positive als auch negative Emotionen abgefragt. Die Items werden auf einer 7-stufigen Likert-Skala („stimmt überhaupt nicht“ bis „stimmt vollkommen“) erfasst. Als Beispielitem sei *„Wenn ich mehr positive Gefühle (wie Freude oder Heiterkeit) empfinden möchte, ändere ich, woran ich denke“* genannt.
- **Fragebogen zur Emotionsregulation in schwierigen Lebenssituationen (EMOREG):** Der EMOREG (Znoj, 2000, 2008) erfasst mithilfe von 24 Items adaptive und maladaptive Emotionsregulationsstrategien bei emotionaler Belastung, wobei jedes Item einen Satz beschreibt, der Wege bzw. Strategien schildert, die Menschen im Umgang mit stärkeren Gefühlen und Erinnerungen anwenden. Der Fragebogen enthält vier Skalen (Funktionierende adaptive Kontrolle, Ausdruck und Mitteilen, Vermeiden und Verzerren) sowie eine Zusatzskala als übergeordnete Skala

⁷ Einen ausführlicheren Überblick bieten Dorn, Spindler, Kullik, Petermann & Barnow (2013).

„Maladaptiver Regulationen“, bestehend aus „Vermeiden“ und „Verzerren“ ohne das Item 2 („Wenn ich überwältigenden Gefühlen ausgesetzt bin, gehe ich Gedanken, die mich in Stress versetzen, aus dem Weg“). Die Items sind mittels einer 6-stufigen Likert-Skala („stimmt überhaupt nicht“ bis „stimmt genau“) zu beantworten. Ein Beispielitem der Skala „Verzerren“ lautet: „Wenn ich überwältigenden Gefühlen ausgesetzt bin, muss ich mich selbst und/ oder andere ständig beobachten.“

Weiterhin gibt es Messverfahren, die die Emotionsregulation im Rahmen übergeordneter Konstrukte erfassen, wie bspw. der State Meta-Mood Experience Scale (SMMS) von Mayer und Gaschke (1988), die Meta-Regulation Scale (MRS) von Mayer und Stevens (1994) oder der Trait Meta-Mood Scale (TMMS) von Salovey et al. (1995).

4.4 Emotionsarbeit

Befasst man sich allgemein mit der emotionalen Intelligenz oder Kompetenz stößt man schnell auf die Begrifflichkeit „Emotionsarbeit“ (Nerdinger, 2012). Diese geht davon aus, dass Gefühle im beruflichen Kontext gestaltet, unterdrückt und hervorgerufen werden können (Gieseke, 2007). Nerdinger (2011) definiert Emotionsarbeit im Dienstleistungssektor folgendermaßen:

[Emotionsarbeit ist] die Fähigkeit zur Kommunikation und das Vermögen, sich in andere einzufühlen (Empathie), bzw. die Sicht des anderen einzunehmen (Perspektivenübernahme). Grundlegend für das Gelingen der Interaktion ist dabei aber die Fähigkeit, die eigenen Emotionen zu kontrollieren mit dem Ziel, dem Dienstleistungsnehmer einen bestimmten emotionalen Eindruck zu vermitteln. (S.10)

Allgemein wird Emotionsarbeit als die bezahlte Arbeit definiert, bei der in Interaktionen ein Management der eigenen Gefühle erforderlich ist, um nach außen in Mimik, Stimme und Gestik ein bestimmtes Gefühl zum Ausdruck zu bringen (zitiert nach Zapf, Isic, Fischbach, & Dormann, 2003), unabhängig davon, ob dies mit den inneren Empfindungen übereinstimmt, oder nicht (Hochschild, 1990). Emotionen werden aber nicht immer adäquat wiedergegeben; manchmal verlangt eine Situation ein „Vorspielen“ der eigenen Gefühle, da das Innenleben nicht immer mit der äußeren Gegebenheit übereinstimmen kann. Emotionsarbeit wird immer dann geleistet, wenn eine erlebte Unstimmigkeit zwischen dem gezeigten und dem tatsächlich empfundenen Gefühl entsteht, was als *emotionale Dissonanz* bezeichnet wird. Nach Hochschild lassen sich zwei Strategien zur Erzeugung eines gewünschten Gefühlsausdrucks unterscheiden:

- **Oberflächenhandeln** (*surface acting*): Das tatsächliche Empfinden kann abweichen von den wahren Gefühlen und ist ein intentional erzeugter Ausdruck, der Emotionen vorspielt und oft sehr unauthentisch wirken kann (Hacker, 2005). Es wird auch als oberflächliche Emotionsregulation bezeichnet, da einzig der Gefühlsausdruck reguliert wird und das tatsächliche Erleben bestehen bleibt.
- **Tiefenhandeln** (*deep acting*): Die wahren erlebten Gefühle werden gezeigt und es wird versucht, negative Gefühle in positive zu regulieren und diese zu zeigen, damit das Erleben und Verhalten übereinstimmen (Unger, 2014). Es werden aktiv Gedanken, Bilder und Erinnerungen hervorgerufen, die mit den erwünschten Gefühlen verbunden sind. Nach Grandey (2000) kann Tiefenhandeln sogar als eine Strategie der Emotionsregulation zugeordnet werden.

Im Folgenden wird ein selbst erdachtes Beispiel für Oberflächenhandeln sowie Tiefenhandeln beim Coachingprozess aufgezeigt, um den Bezug zum Coachingkontext praxisnah herzustellen: Im Coachinggespräch berichtet der Klient, dass er wegen wiederholter Verspätung zu Arbeitsbeginn eine Abmahnung erhalten habe und, dass er das Verhalten seines Chefs lächerlich findet. In Bezug auf Oberflächenhandeln zeigt der Coach nach außen großes Mitgefühl für den Klienten, doch innerlich ärgert er sich über den Klienten und schauspielert nur sein Mitleid, da er das Verhalten des Chefs absolut nachvollziehen kann. Beim Tiefenhandeln hingegen würde der Coach sich gar nicht, oder wenn nur sehr wenig über den Klienten ärgern und sich selbst sagen, dass es nun einmal Aufgabe eines Coaches ist, zuzuhören und seine eigenen Gefühle als Aspekt der täglichen Arbeit anzusehen. Die coachende Person könnte vielleicht Folgendes zum Klienten sagen: „Ich kann Ihre Situation gut nachvollziehen und verstehe Ihren Ärger über die Abmahnung. Doch ich muss Ihnen auch gestehen, dass ich Mitgefühl für Ihren Chef habe. Auch er hat es als Chef nun einmal nicht so leicht. Womöglich haben andere Mitarbeiter Ihr erneutes Zuspätkommen mitbekommen und Ihr Chef muss handeln, da er nun einmal „Chef“ ist. Versuchen Sie die Situation auch einmal aus seinem Blickwinkel zu betrachten. Was haben Sie für Hypothesen, warum Ihr Chef so handelte?“

4.4.1 Empirischer Forschungsstand zur Emotionsarbeit

Die bisherigen Forschungsergebnisse belegen negative affektive und gesundheitliche Zustände (z.B. Erschöpfungszustände oder sogar Burnout) als Folge von Oberflächenhandeln (Grandey, 2000; Heuven & Bakker, 2003; Krause, Philipp, Bader, & Schupbach, 2008; Nerdinger, 2012; Schmidt & Diestel, 2014). So konnte nachgewiesen werden, dass tägliches

Oberflächenhandeln auch zu starker Schlaflosigkeit und arbeitsbezogenen Familienkonflikten führt (Wagner, Barnes, & Scott, 2014). Personen mit intensiven interpersonalen Kontakten und verstärkter Emotionsarbeit in ihrem Berufsleben sind besonders gefährdet, „unter emotionaler Erschöpfung, Depersonalisation bzw. Zynismus gegenüber dem sozialen Umfeld und verminderter Leistungsfähigkeit zu leiden“ (Maslach & Leiter, 2008, zitiert nach Schermuly & Bonhardt, 2014, S. 59). Die aufgeführten Studienergebnisse zeigen, dass Oberflächenhandeln vorwiegend negative Auswirkungen hat.

„Die eigene emotionale Dissonanz [beim Tiefenhandeln] zu bearbeiten und aufzulösen, ist somit Voraussetzung, um in der Arbeit mit Klienten Zufriedenheit zu erleben und die Arbeit auch langfristig gesund und mit Spaß ausüben zu können“ (Binnewies & Dormann, 2010, S. 49), denn Studien belegen, dass Tiefenhandeln das Wohlbefinden positiv beeinflussen kann (Kruse, 2016). In einer Studie von Joseph und Newman (2010) wurde der Zusammenhang von emotionaler Intelligenz und Arbeitsleistung bei Tätigkeiten mit hohem im Gegensatz zu geringen emotionalen Anforderungen untersucht. Sie fanden, dass bei Tätigkeiten mit viel Emotionsarbeit das Vermögen, Emotionen steuern zu können, die Arbeitsleistung sogar steigert.

Bezogen auf den Coachingkontext ergibt sich die Hypothese, dass Emotionsarbeit auch für den Coach belastend bzw. arbeitsbeeinträchtigend sein kann, um sich u.a. selbst vor negativen Effekten, die auf das Coaching zurückzuführen sind, zu schützen und er die Fähigkeit zur Emotionsregulation benötigt. Darüber hinaus kann angenommen werden, dass emotionsbezogenes Handeln des Coaches an manchen Stellen durch Strategien des Tiefenhandelns geprägt ist, um die eigene emotionale Dissonanz zu bearbeiten und aufzulösen, da entsprechende Formen der Auseinandersetzung mit den Emotionen des Klienten zum Kern des professionellen Handelns von Coaches gehören. Damit einhergehend wirkt ein Unterdrücken der wahren Emotionen des Coaches für den Klienten wahrscheinlich unauthentisch und somit negativ, unehrlich und nicht vertrauensvoll, was natürlich auch problematisch für die gesamte Coachingbeziehung und somit für den Coachingprozess ist. Zu ähnlichen Ergebnissen kamen vergleichbare Studien (Simpson & Stroh, 2004; Grandey, 2015).

Aus einer anderen eher klinisch-psychologischen Perspektive untersuchten Schermuly und Bonhardt (2014) die negativen Effekte von Coachings und definieren diese als „alle für den Coach schädlichen bzw. unerwünschten Folgen, die unmittelbar durch das Coaching verursacht werden und parallel dazu oder im Anschluss daran auftreten“ (S. 58). Ihre

Ergebnisse von 20 problemzentrierten Experteninterviews mit der Zielgruppe Business Coaches zeigen, dass es, ähnlich wie bei Psychotherapeuten, zu einer negativen „Beanspruchung durch Konfrontation mit außergewöhnlichen Themen“ (S. 65) im Coachingprozess kommen kann und beschreiben, dass Erschöpfungszustände, Müdigkeit und Überforderung zumindest phasenweise Alltag im Beruf des Coaches auftreten können. Als Ursachen für negative Effekte des Coachings werden Übertragung, Neutralitätsverlust, Selbstmanagement und fehlende Supervision, unzureichende Abgrenzung von Coaching und Psychotherapie, mangelnde Kompetenzen, Instrumentalisierung des Coaches, fehlende Erfahrung, Anerkennungswunsch und Persönlichkeit des Coaches von den Befragten benannt. Die Studie verdeutlicht damit weitere Anforderungen bzw. Belastungen, die durch emotionale Anforderungen im Coachingprozess entstehen können, jedoch nicht müssen.

Fazit: Resümierend lässt sich festhalten, dass bei der Bewältigung von Dienstleistungstätigkeiten, und somit auch für den Coachingberuf, emotionale Fähigkeiten wichtig sind und Emotionsarbeit gefordert ist. Wie aufgezeigt, belegen empirische Studien, dass Emotionsarbeit belastend und arbeitsbeeinträchtigend sein kann, woraus sich schließen lässt, dass dies auch für die Emotionsarbeit des Coaches gilt. Die im Kontext emotionaler Arbeit identifizierten Regulationsstrategien zum Oberflächenhandeln und Tiefenhandeln erlauben aber nur ein begrenztes Verständnis zur Kennzeichnung und Beschreibung emotionaler Anforderungen im Coachingprozess. Beide Strategien können in gewisser Weise unauthentisch auf den Klienten wirken und stellen kein transparentes Coachingverhalten dar, da die Emotionen des Coaches eben angepasst, statt ehrlich mitgeteilt werden. Wir nehmen jedoch an, dass ein Coaching vom Klienten authentisch erlebt und angenommen werden sollte, um erfolgreich bzw. zielführend zu sein. Ein zusammenhängendes theoretisches Konzept zur Beschreibung und Analyse emotionaler Anforderungen beim Coaching liefert der Ansatz der Emotionsarbeit u. E. nicht. Wie beschrieben, benötigt ein Coach die Fähigkeit zur Emotionsregulation⁸, um Emotionsarbeit durchführen zu können, um sich u.a. selbst vor negativen Effekten, die auf das Coaching zurückzuführen sind, zu schützen. So muss ein Coach in der Lage sein, den affektiven Zustand bei seinen Klienten durch bestimmte Strategien zu beeinflussen und (vor allem) negative wie positive Emotionen zu verändern, um den emotionalen Anforderungen im Coachingprozess gerecht zu werden. Die in Abschnitt 4.3 beschriebenen Aspekte der Emotionsregulation sind zielführender und differenzierter

⁸ Vgl. auch die beschriebenen Ansätze von Gross (2007), Martinez-Pons (2000) und Mayer und Salovey (1997) im Manuskript 1, Abschnitt 3.3.

abgebildet und können daher eher als Grundlage für die Beschreibung emotionaler Anforderungen an Coaches genutzt werden.

4.4.2 Messmöglichkeiten von Emotionsarbeit

Im Allgemeinen gibt es klassische arbeitspsychologische Messinstrumente, um Belastungsaspekte zu messen. Bezüglich Emotionsarbeit gibt es kaum geeignete Messinstrumente, da man bisher nicht ermitteln kann, ob ein Dienstleister nun tiefenhandelt, oder seine echten Gefühle zeigt. So misst der **Maslach Burnout Inventorys (MBI)** von Maslach & Jackson (1981) anhand von 22 Items die drei Dimensionen emotionale Erschöpfung, Depersonalisation und reduzierte subjektive Leistungsfähigkeit. Etwas spezifischer ist der **Frankfurt Emotion Work Scale, Version 5.0 (FEWS)**, der kurz vorgestellt wird:

- **Frankfurt Emotion Work Scale, Version 4.3 (FEWS):** Die FEWS (Zapf, Mertini, Seifert, Vogt, Isic, & Fischbach, 2006) dient der Erfassung von Anforderungen, Ressourcen und Belastungen durch Emotionsarbeit in Dienstleistungsberufen. Emotionsarbeit wird als multidimensionales Konstrukt betrachtet und beinhaltet folgende Skalen: Häufigkeit positiver Emotionen, Häufigkeit negativer Emotionen, Häufigkeit neutraler Emotionen, Häufigkeit bestimmter Emotionen, Umfang des Klientenkontaktes, Sensitivitätsanforderungen, emotionale Anteilnahme, Interaktionsspielraum, emotionsbezogene Kontrolle, Interaktionsspielraum, emotionale Dissonanz und emotionsbezogene Normen. Die Items der Skalen werden durch verschiedene Aufgabentypen abgefragt. Ein Beispielitem der Skala „Emotionsbezogene Normen“ lautet: *„An vielen Arbeitsplätzen mit Klientenkontakt muss man mit den eigenen Gefühlen und denen der Klienten auf ganz bestimmte Weise umgehen, damit anstehende Arbeitsaufgaben erfolgreich bewältigt werden können. Allerdings ist dies je nach Betrieb unterschiedlich geregelt. Wie ist das bei Ihnen?“* Die Einschätzungen erfolgen auf einer 5-stufigen Likert-Skala („trifft vollständig zu“ bis „trifft gar nicht zu“).

Gesamtfazit: Es zeigt sich, dass Emotionen eine große Rolle in Coachingprozessen spielen. Dafür sind emotionale Befähigungen und konkrete Kenntnisse des Coaches nötig sind, um die (erlebten) Emotionen richtig zu erkennen sowie wahrzunehmen und mit ihnen adäquat umzugehen (Niedermeier, Schaper, & Bender, 2018) und einen erfolgreichen

Coachingprozess durchlaufen zu können. Wie beschrieben, sollte ein emotional intelligenter Coach die emotionalen Anforderungen im Coachingalltag bewältigen und seine emotionalen Kompetenzen für den Coachingprozess nutzen: So gestaltet er bspw. die Beziehung zum Klienten wertschätzend und empathisch und beobachtet dessen körperlichen Zustände, Stimmungen sowie Gedanken und ermuntert ihn dazu, seinen emotionalen Zustand, seine Emotionen, sein Energielevel sowie die Signale seines Körpers bewusst wahrzunehmen, um sich angemessen zu fühlen und zu verhalten (Niedermeier & Schaper, 2017). Wie die Beschreibungen verdeutlichen sind jedoch nicht nur die interpersonalen Fähigkeiten als Coach bedeutsam, sondern auch die intrapersonalen Fähigkeiten, um z.B. Einfluss auf die eigenen, auftretenden „Coachemotionen“ zu nehmen und sich authentisch zu verhalten. Neben den individuellen und kontextuellen Bedingungen als Coach müssen vor allem daher auch die emotionalen Kompetenzen eines Coaches ermittelt und näher betrachtet werden. Es besteht hier noch großer empirischer Forschungsbedarf, welche emotionale Kompetenzen für einen reflektierten Umgang mit den Emotionen (des Klienten) für erfolgreiche Coachingarbeit genutzt werden und inwiefern emotionale Kompetenzen für den Coachingerfolg (mit)verantwortlich sind. Deshalb sollte konkret untersucht werden, welche intrapersonalen und interpersonalen Facetten der emotionalen Kompetenz als Coach die Coachingarbeit beeinflussen und wann die emotionale Kompetenz besonders gefordert ist bzw. welche emotionalen Anforderungen an den Coach gestellt werden. Durch die erste Studie (siehe Abschnitt 5.1, Studie 1: „Die Rolle der emotionalen Kompetenz von Coaches“) soll vor allem die Bedeutsamkeit sowie Relevanz der emotionalen Kompetenz von Coaches für den Umgang mit dem Klienten im Coachingprozess deutlich gemacht werden. Hierzu werden theoretische Konzepte zur emotionalen Kompetenz, emotionalen Intelligenz und Emotionsregulation hinsichtlich ihrer Möglichkeiten und Bezüge zur Beschreibung emotionaler Anforderungen an Coaches tiefergehend beleuchtet, um ein vorläufiges, erstes theoretisches Kompetenzmodell herzuleiten. Eine Präzisierung, Ausdifferenzierung und Überprüfung der auf der Grundlage einer theoretischen Analyse abgeleiteten Facetten des Kompetenzmodells erfolgt durch qualitative Experteninterviews in Studie 3 (siehe Abschnitt 5.2, Studie 2: „Die emotionale Kompetenz von Coaches im Coachingprozess – Überprüfung und Erweiterung eines Kompetenzmodells mithilfe von Critical Incident Interviews“). Weiterhin soll das Kompetenzmodell in der dritten Studie (siehe Abschnitt 5.3, Studie 3: „Operationalisierung und Überprüfung des Emotionale Kompetenz Inventars für Coaches (EKIC); Empirisches Kompetenzmodell“) auch über einen quantitativen Zugang operationalisiert und überprüft werden, um ein empirisch fundiertes Kompetenzmodell zur Beschreibung emotionaler

Kompetenzen eines Business Coaches im Coachingprozess zu erhalten. So kann das Kompetenzmodell als Grundlage zur Entwicklung eines Messinstrumentariums sowie zur Diagnose der emotionalen Kompetenz von Business Coaches dienen, sodass Coaches ihre emotionalen Kompetenzen mithilfe von Selbsteinschätzungen bewerten und nachhaltig sowie zielführend stärken können. In dieser Absicht möchte die vorliegende Arbeit einen Beitrag leisten.

5 Studien der kumulativen Dissertationsschrift

Im Rahmen der Dissertation wurden drei Studien durchgeführt, welche qualitative und quantitative Forschungsansätze kombinieren. Im Folgenden werden die Studien nacheinander zusammenfassend wiedergegeben und die dazugehörigen Forschungsfragen berichtet. Es folgt eine Darstellung der Methodenauswahl und anschließend eine abschließende Diskussion, in der auch der Erkenntnisgewinn für die Wissenschaft sowie Praxis deutlich gemacht wird.

5.1 Studie 1: Die Rolle der emotionalen Kompetenz von Coaches

Die erste Untersuchung dient dazu, einen Überblick zum Forschungsstand über die Bedeutsamkeit und Relevanz der emotionalen Kompetenz von Coaches in Coachingprozessen zu erarbeiten, um anschließend ein eigenes, konzeptionell fundiertes Kompetenzmodell zu emotionalen Kompetenzen eines professionellen Coaches zu entwickeln. Dieses soll als Fundament für die weiteren Teilstudien zur Erfassung emotionaler Kompetenzen im Coachingprozess dienen, um einerseits Coachingforschern über bedeutsame Voraussetzungen eines professionell arbeitenden Coaches Anregungen zu geben und zum anderen, um Coachingpraktiker bei der Professionalisierung bzw. Qualifizierung von Coaches zu unterstützen. Die Literaturrecherche ergab, dass bislang kein solches Modell, insbesondere nicht im Bereich des Coachingkontextes, existiert. Als forschungsleitender Startpunkt interessierte zunächst die Frage, was überhaupt emotionale Anforderungen an einen Coach, bzw. was emotionale Kompetenzen eines Coaches sind und ob bzw. inwiefern das bisher überhaupt erforscht wurde.

5.1.1 Forschungsfrage

In der ersten Studie, in der das Ziel die Herleitung eines eigenen Kompetenzmodells zur Beschreibung emotionaler Kompetenzen eines Coaches war, lautet demnach die Untersuchungsfrage als forschungsleitender Startpunkt:

- (1) Was sind konkrete Kenntnisse und Befähigungen eines emotional kompetenten Coaches bzw. welche emotionsbezogenen Anforderungen werden an einen Coach im Coachingprozess oder in unterschiedlichen Coachingsituationen genau gestellt?*

5.1.2 Methode

Bei der Anwendung des Kompetenzbegriffs stellt sich die Frage, wie sich emotionale Kompetenzen strukturieren lassen. Zunächst wurden für diese Studie zur Modellierung des Kompetenzmodells theoriegeleitete und normativ-orientierte (deduktive) Ansätze⁹ in Bezug auf die emotionalen Kompetenzen von Coaches im Rahmen von Coachingprozessen herausgearbeitet, sodass eine umfangreiche Literaturrecherche stattfand. Dazu wurden die emotionalen Anforderungen an Coaches im Coachingprozess anhand bereits bestehender Kompetenzmodelle sowie umfassenderer Ansätze zu Coachingkompetenzen analysiert (z.B. Bachkirova & Cox, 2007; Cremona, 2010; Hasenbein & Riess-Beger, 2014; Michel et al. 2014). Die Bezugnahme auf die Psychotherapiewirksamkeitsforschung, wie die Begutachtung eines Wirkfaktorenmodells zur Motivation und Ressourcenaktivierung des Klienten in Anlehnung an Grawe (2004) sowie Grawe, Donati und Bernauer (1994) bzw. dem Strukturmodell nach Greif (2008), ergab weitere aufschlussreiche Erkenntnisse (siehe auch Kapitel 1).

Weiterhin wurde ein zentraler Fokus auf die theoretischen Konzepte zur emotionalen Intelligenz (z.B. Gardner, 1999, 2002; Goleman, 1995; Mayer & Salovey, 1997), Schlüssel Fertigkeiten der emotionalen Kompetenz (z.B. Rindermann, 2009; Saarni, 2002) und Ansätze der Emotionsregulationsforschung (z.B. Gross, 2002, 2007; Martinez-Pons, 2000; Salovey et al., 1995) gesetzt, sodass auf dieser Basis in deduktiver Form ein erstes Modell zur Beschreibung emotionaler Kompetenzen eines Coaches vorgestellt werden kann. Eine ausführlichere Darstellung zur Theorie bzw. Herleitung des Kompetenzmodells findet sich in Anhang B, Manuskript 1.

5.1.3 Ergebnisse

Als zentrales Ergebnis dieser Studie ist ein deduktiv hergeleitetes Kompetenzmodell zur Beschreibung emotionaler Kompetenzen eines Coaches im Coachingprozess entwickelt worden (siehe Abbildung 3). Dieses beinhaltet insgesamt neun zentrale Dimensionen und besteht aus einer hierarchisch aufeinander aufbauenden Struktur. Auf Ebene 1 wird zwischen intra- und interpersonalem Kompetenzbereich differenziert (siehe hierzu auch Abschnitt 3.2 des Manteltextes, Emotionale Kompetenz). Auf Ebene 2 werden den intrapersonalen Kompetenzen vier Subkonstrukte (Wahrnehmen und Verstehen der eigenen Emotionen, Analysieren und Reflektieren eigener Emotionen und Haltungen, Authentizität/ Echtheit und

⁹ Mehr zur Differenzierung von induktiven und deduktiven Strategien, vgl. Abschnitt 3.3.1 Induktive versus deduktive Modellierungsstrategien sowie Manuskript 1 (Anhang B), oder Schaper (2009).

Intrapersonale Emotionsregulation) und den interpersonalen Kompetenzen fünf Subkonstrukte (Emotionale Fremdwahrnehmung: Wahrnehmen und Verstehen von Emotionen des Klienten, Emotionale Fremdwahrnehmung: Empathie und Achtsames Zuhören, Emotionale Fremdwahrnehmung: Bewusstsein für Übertragung, Interpersonale Emotionsregulation: Einflussnahme auf die emotionale Reaktion oder Bewertung des Klienten und Interpersonale Emotionsregulation: Emotionale Beziehungsgestaltung zwischen Coach und Klient) zugeschrieben, wobei sich die interpersonalen Kompetenzen, wie ersichtlich, in zwei Subdimensionen, nämlich (1) Emotionale Fremdwahrnehmung sowie (2) Interpersonale Emotionsregulation, differenzieren (siehe Abbildung 3).

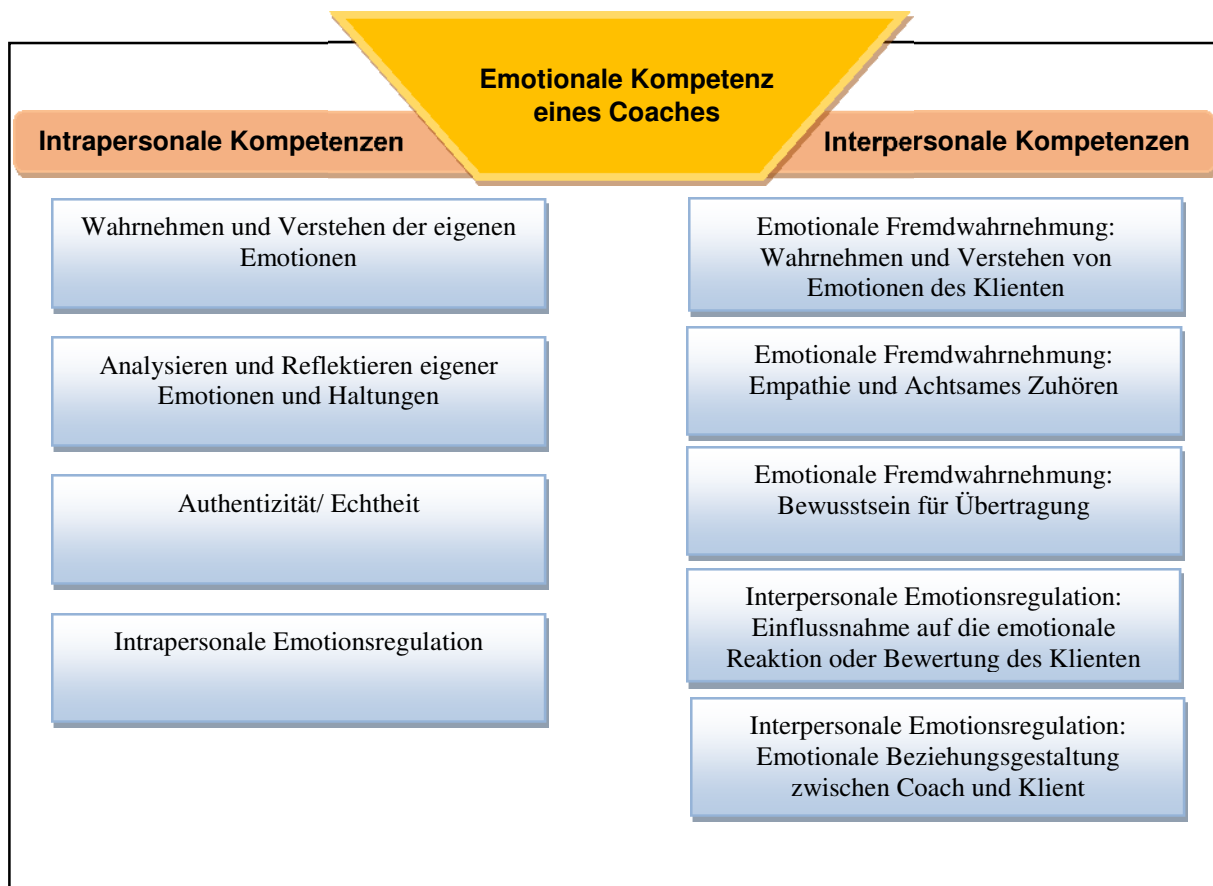


Abbildung 3: Deduktiv hergeleitetes Kompetenzmodell zur Beschreibung emotionaler Kompetenzen eines Coaches im Coachingprozess. Quelle: Niedermeier & Schaper, 2017.

5.2 Studie 2: Die emotionale Kompetenz von Coaches im Coachingprozess – Überprüfung und Erweiterung eines Kompetenzmodells mithilfe von Critical Incident Interviews

Um zu überprüfen, inwieweit das theoriebasierte Kompetenzmodell aus Studie 1 tatsächlich die Aspekte der emotionalen Kompetenz abbildet, werden im Rahmen einer zweiten Erhebung unter Heranziehung empirischer Methoden, die nachfolgend dargestellt werden soll, 18 qualitative Experteninterviews durchgeführt. So wurde das Modell hinsichtlich seiner Gültigkeit induktiv überprüft, präzisiert und kontextualisiert. Mithilfe der Critical Incident Technique (CIT) wurden dazu 18 erfahrene Coachingexperten nach relevanten Ereignissen mit emotionalen Anforderungen in Bezug auf ihre emotionale Kompetenz in Coachingprozessen befragt, um erfolgsrelevante und erfolgskritische Dimensionen der emotionalen Kompetenz zu identifizieren.

5.2.1 Forschungsfragen

Im Rahmen der zweiten Untersuchung sollen die folgenden beiden Forschungsfragen geklärt werden:

- (1) Inwiefern bestätigen die mithilfe der CIT (Critical Incident Technique) Interviews ermittelten Expertenaussagen die Relevanz der einzelnen Facetten emotionaler Kompetenz eines Coaches?*
- (2) Welche Hinweise zur Verbesserung und Erweiterung des Kompetenzmodells im Sinne einer Ausdifferenzierung ergeben sich durch die Einbeziehung empirisch ermittelter Expertenaussagen in die Kompetenzmodellierung?*

5.2.2 Methode

Für die zweite Studie wurde eine explorative Herangehensweise gewählt, die wiederum dem qualitativen Verfahren zugeordnet wird. Dazu wurden 18 Business Coachingexperten, die mindestens drei Jahre Berufserfahrung als Coach besitzen sowie Coaching primär zu beruflichen Anliegen anbieten, interviewt. Die Interviews wurden mithilfe der Critical Incident Technique (CIT) durchgeführt, wobei die Coaches nach ihren Situationen, Erfahrungen und Herausforderungen mit emotionalen Anforderungen bezüglich ihrer emotionalen Kompetenz im Coachingprozess befragt wurden. Der Interviewleitfaden basierte auf leitfadengestützten Fragen (zur genaueren Beschreibung des Fragebogens, siehe Manuskript 2, Anhang B), um eine Vergleichbarkeit zwischen den Interviews zu

gewährleisten und um den Befragten einerseits die Möglichkeit zu bieten, „frei zu den gestellten Fragen zu assoziieren“, ihnen andererseits einen Rahmen zu setzen, „der es ermöglicht, die gewonnenen Daten besser vergleichen zu können“ (Hillebrand, 2018, S. 55). Das übergeordnete Ziel der Interviews war die Identifikation von erfolgsrelevanten und erfolgskritischen Facetten der emotionalen Kompetenz. Zu Beginn der neun mündlichen Interviews wurde jeder Coach gefragt, ob der Aufnahme auf Tonbandgerät zugestimmt würde, was alle Teilnehmer bejahten. Die mündlichen Interviews dauerten durchschnittlich 33 Minuten. Neun weitere Interviews erfolgten schriftlich per Onlinefragebogen und dauerten im Mittel 70 Minuten. Die Datenanalyse der Experteninterviews erfolgte vor allem systematisch in Anlehnung an die strukturierende inhaltsanalytische Auswertung nach Mayring (2010), wobei sowohl deduktive Techniken zur Strukturierung als auch induktive Techniken zur Zusammenfassung der Aussagen innerhalb der Kategorien genutzt wurden. Tabelle 2 veranschaulicht die konkreten Arbeitsschritte und die methodische Umsetzung der qualitativen Analyse.

Tabelle 2: Arbeitsschritte und methodische Umsetzung der qualitativen Analyse

Arbeitsschritte	Methodische Umsetzung
I Strukturierende Analyse	-Aussagen wurden gemäß den Kategorien des Kompetenzmodells markiert und mithilfe eines hierarchisch strukturierten Kodierleitfadens, der auf den Definitionen des Kompetenzmodells beruht, zugeordnet -Zur Prüfung der Inter-Rater-Reliabilität wurden 20% der Aussagen zur Gütesicherung von einem 2. Beurteiler kodiert (Kappa = 0,795, $p < 0.001$, was allgemein als guter Übereinstimmungswert gilt)
II Paraphrasierung und Generalisierung	-Aussagen wurden gemäß den Z1-Regeln paraphrasiert (Quelle: vgl. Mayring, 2008, S. 58): Z1.1: Streiche alle nicht (oder wenig) inhaltstragenden Textbestandteile wie ausschmückende, wiederholende, verdeutlichende Wendungen! Z1.2: Übersetze die inhaltstragenden Textstellen auf eine einheitliche Sprachebene! Z1.3: Transformiere sie auf eine grammatikalische Kurzform! -Aussagen wurden gemäß den Z2-Regeln auf das Abstraktionsniveau generalisiert (Quelle: vgl. Mayring 2008, S. 58): Z2.1: Generalisiere die Gegenstände der Paraphrasen auf die definierte Abstraktionsebene, sodass die alten Gegenstände in den neu formulierten impliziert sind! Z2.2: Generalisiere die Satzaussagen (Prädikate) auf die gleiche Weise! Z2.3: Belasse die Paraphrasen, die über dem angestrebten Abstraktionsniveau liegen!

	Z2.4: Nimm theoretische Vorannahmen bei Zweifelsfällen zuhilfe!
III Reduzierung der Aussagen	<p>-Aussagen wurden gemäß den Z3-Regeln reduziert (Quelle: vgl. Mayring 2008, S. 58):</p> <p>Z3.1: Streiche bedeutungsgleiche Paraphrasen innerhalb der Auswertungseinheiten!</p> <p>Z3.2: Streiche Paraphrasen, die auf dem neuen Abstraktionsniveau nicht als wesentlich inhaltstragend erachtet werden!</p> <p>Z3.3: Übernehme die Paraphrasen, die weiterhin als zentral inhaltstragend erachtet werden (Selektion)!</p> <p>Z3.4: Nimm theoretische Vorannahmen bei Zweifelsfällen zuhilfe!</p> <p>-Aussagen wurden gemäß den Z4-Regeln wiederholt reduziert (Quelle: vgl. Mayring 2008, S.58):</p> <p>Z4.1: Fasse Paraphrasen mit gleichem (ähnlichem) Gegenstand und ähnlicher Aussage zu einer Paraphrase (Bündelung) zusammen!</p> <p>Z4.2: Fasse Paraphrasen mit mehreren Aussagen zu einem Gegenstand zusammen (Konstruktion/Integration)!</p> <p>Z4.3: Fasse Paraphrasen mit gleichem (ähnlichem) Gegenstand und verschiedener Aussage zu einer Paraphrase zusammen (Konstruktion/Integration)!</p> <p>Z4.4 Nimm theoretische Vorannahmen bei Zweifelsfällen zuhilfe!</p>
IV Empirische Ausdifferenzierung und Ausformulierung der Kategorien	-Verbleibende Paraphrasen wurden im Rahmen der Analyse induktiv iterativ präzisiert, ausdifferenziert und ausformuliert

5.2.3 Ergebnisse

Die Befragten hatten durchschnittlich ungefähr 15 Jahre Berufserfahrung als Coach, waren im Schnitt circa 52 Jahre alt und hatten monatlich etwa 18 Klienten, was die Professionalität bzw. Expertise der Coaches verdeutlicht. Das zentrale Ergebnis der zweiten Studie ist, dass die theoretisch-konzeptionellen Vorstrukturierungen des Kompetenzmodells durch die Aussagen der Befragten nahezu alle bestätigt wurden (als bestätigt galt eine Facette, wenn mindestens vier Aussagen zu einer Facette zugeordnet wurden). Hinsichtlich des ursprünglich entwickelten Kompetenzmodells ergaben sich drei Auffälligkeiten bzw. Änderungen im Bereich der Subkategorien: 1. Der Subfacette 4.1 „Intrapersonale Emotionsregulation: Individuelle Life-Work-Balance“ konnte keine Interviewaussage zugeordnet werden, was jedoch hinsichtlich der erfragten Thematik auch nicht zu erwarten war. 2. Während der empirischen Analyse wurde festgestellt, dass die Facette 7.4 „Containment“ nur schwierig

von den beiden Facetten 7.1 „Bewusstsein für Übertragung“ und 7.2 „Übertragungsgefühle analysieren können“ voneinander unterscheidbar ist, sodass diese anschließend entfernt wurde. 3. Schließlich ergaben sich bei der letzten Facette 9.0 „Interpersonale Emotionsregulation: Emotionale Beziehungsgestaltung zwischen Coach und Klient“ Hinweise für eine fehlende, also neu hinzuzufügende Facette, da mehrere Interviewaussagen darauf hindeuteten, dass die Coach-Klienten-Beziehung nicht nur hergestellt, sondern auch aufrechterhalten werden sollte. So wurde die Facette 9.2 „Interpersonale Emotionsregulation: Emotionale Beziehungsgestaltung zwischen Coach und Klient: Aufrechterhaltung der Beziehung“ dem Modell hinzugefügt. Weiterhin wurden (leichte) sprachliche Änderungen, Erweiterungen und Konkretisierungen (siehe Manuskript B, Abschnitt 3.2), z.B. zur Eindeutigkeit oder leichteren Verständlichkeit an den Itemformulierungen vorgenommen. Bspw. wurde der Subfacette 2.1 „Selbstreflexionsfähigkeit“ hinzugefügt, dass ein Coach seine Emotionen und sein Verhalten *kritisch und konstruktiv* hinterfragen sollte, da dies verschiedenen Schilderungen der befragten Coaches entnommen werden konnte und so zu einer spezifischeren Beschreibung führte.

Das empirisch fundierte Kompetenzmodell zur Beschreibung emotionaler Kompetenzen eines Coaches im Coachingprozess enthält nach der explorativen Analyse weiterhin neun Hauptfacetten und nun 27 Subfacetten (siehe Anhang C, Abbildung 1). Insgesamt erwies sich die CIT als gut geeignet für die Überprüfung des Kompetenzmodells, da sie differenzierte, reflektierte und subjektive Aussagen der Experten im Umgang mit den emotionalen Anforderungen der Coachingsituation lieferte und dabei das Verhalten des jeweiligen Coachingexperten im Mittelpunkt der Betrachtung stand (vgl. Strauss & Weinlich, 1997).

5.3 Studie 3: Operationalisierung und Überprüfung des Emotionale Kompetenz Inventars für Coaches (EKIC); Empirisches Kompetenzmodell

Coaches müssen sich, ähnlich der Arbeit von Psychotherapeuten oder Führungskräften, schwierigen emotionsgeladenen Situationen in Bezug auf ihre Klienten (bzw. Mitarbeiter) stellen. In der dritten quantitativ geprägten Studie wird ein Messinstrumentarium, das *Emotionale Kompetenzinventar für Coaches* (EKIC), entwickelt, welches Coaches darin unterstützt, die eigene emotionale Kompetenz als Coach einzuschätzen und zu reflektieren. Die Operationalisierung des Selbsteinschätzungsinstrumentes in Form eines Fragebogens basiert auf den beiden Vorstudien, das einerseits theoretisch-deduktiv hergeleitet wurde (Niedermeier & Schaper, 2017) und andererseits mithilfe einer qualitativen Interviewstudie

induktiv ausdifferenziert sowie hinsichtlich seiner inhaltlichen Kategorien überprüft wurde (Niedermeier, Schaper, & Bender, 2018). Die angenommenen Kompetenzformulierungen der Facetten des Kompetenzstrukturmodells wurden in Testitems überführt. Anhand von 151 Coachingexperten wurde eine quantitative Onlinebefragung durchgeführt, um zu testen, ob die Selbsteinschätzungsitems die verschiedenen Facetten des Modells adäquat erfassen und in welchem Zusammenhang die Konstrukte zueinanderstehen.

5.3.1 Forschungsfragen

Im Rahmen der dritten Studie lauten die beiden Forschungsfragen daher:

- (1) Inwieweit erfassen die Selbsteinschätzungsitems reliabel die verschiedenen Facetten der im Modell beschriebenen emotionalen Kompetenz von Coaches?*
- (2) Welche Zusammenhänge bestehen unter den Dimensionen bzw. Facetten des Kompetenzmodells (Überprüfung der konvergenten Validität)?*

5.3.2 Methode

Für das EKIC Instrument wurden für jede der neun Hauptfacetten zwischen 6-10 Selbsteinschätzungsitems generiert, die einerseits auf den Vorstrukturierungen der vorherigen Teilstudien basieren (Niedermeier & Schaper, 2017; Niedermeier, Schaper, & Bender, 2018), oder andererseits verschiedenen Instrumenten entstammen (Item 19 entstammt bspw. einer Forschungsskala zur Messung von Work-Life-Balance von Syrek, Bauer-Emmel, Antoni und Klusemann, 2011). Die insgesamt 88 Items wurden anschließend von zwei Coachingexperten hinsichtlich verschiedener Kriterien, wie etwa der inhaltlichen Relevanz oder Verständlichkeit bewertet und von der Autorin der Dissertationsschrift auf der Basis dieser Rückmeldungen modifiziert. Weiterhin wurden die Items in Bezug auf ihren Schwierigkeitsgrad und ihre Trennschärfe (mithilfe des Trennschärfekoeffizienten r_{it}) systematisch reduziert. Insgesamt beantworteten 151 Experten demografische Fragen und gaben zu 59 Items ihre Einschätzungen auf einer 5-stufigen Likert-Skala (von „trifft überhaupt nicht zu“ bis „trifft voll und ganz zu“).

5.3.3 Ergebnisse

Die Ergebnisse zeigen, dass die Befragten den Aussagen des Fragebogens tendenziell eher zustimmten, wobei bei 43 Items die Breite der Antwortkategorien nicht voll ausgenutzt

wurde. Entweder war das Antwortformat zu differenziert, oder die Items waren psychometrisch zu leicht, was wahrscheinlicher ist (Bühner, 2011). Fünf Skalenwerte (Skalen 1, 2, 3, 7 und 9) lagen unter dem noch akzeptablen Reliabilitäts-Schwellenwert von Cronbachs- $\alpha \geq 0.7$ (Darstellung der einzelnen Skalen siehe Manuskript 3, Studie 3, Anhang D). Daher wurde eine Trennschärfeanalyse vorgenommen. Hierzu wurden 16 Items mit zu niedriger Trennschärfe ($r_{it} \geq .30$) eliminiert, wenn sich dadurch die interne Konsistenz erhöhte. Der revidierte Fragebogen der Selbsteinschätzungsskale wurde so auf 43 Items gekürzt (die Items 4, 5, 6, 7, 13, 14, 16, 33, 40, 41, 44, 45, 47, 49 und 59 wurden eliminiert), sodass der durchschnittliche Trennschärfekoeffizient nun bei $r_{it} = .43$ liegt, was als mittelmäßiger Wert zu klassifizieren ist (vgl. Weise, 1975). Der auf dieser Basis errechnete Gesamtskalenwert der internen Konsistenz erzielt nun einen Wert von $\alpha = .93$, was als sehr gut anzusehen ist, bspw. vergleichbar mit der Gesamtskala des MSCEIT von Mayer, Salovey und Caruso ($\alpha = .92$) oder des EKF (Rindermann 2009, $\alpha = .93$) (siehe Abschnitte 4.1.2 und 4.2.2). Dennoch müssen die Skala 2 „Analysieren und Reflektieren eigener Emotionen und Haltungen“ und Skala 3 „Authentizität/ Echtheit“ aufgrund einer zu geringen internen Konsistenz weiterentwickelt und verbessert werden. Bezüglich der Zusammenhänge der Modellskalen zeigen sich hauptsächlich mittlere bis starke Interkorrelationen. Dies bedeutet, dass einerseits die verschiedenen Facetten des Kompetenzmodells relativ deutlich, zumindest in Bezug auf die Selbstwahrnehmung, miteinander verknüpft sind (vgl. Klieme & Leutner, 2006) und andererseits, dass die ermittelten Zusammenhänge nicht so stark ausgeprägt sind, dass die verschiedenen Dimensionen nicht mehr als eigenständige Konstrukte unterscheidbar wären. Einzig Skala 7 „Emotionale Fremdwahrnehmung: Bewusstsein für Übertragung“ korreliert auffallend niedrig und nicht signifikant mit den anderen Skalen. Dies verdeutlicht das wenig ausgeprägte Bewusstsein der Befragten in Bezug auf die Beurteilung von Übertragungsaspekten im Coachingprozess.

6 Wissenschaftlicher Erkenntnisgewinn

Das letzte Kapitel fasst die Resultate der Dissertationsschrift zusammen, diskutiert diese und leitet die Relevanz der Ergebnisse zum wissenschaftlichen Forschungsstand ab. In Abschnitt 6.2 werden die Limitationen der durchgeführten Studien kritisch aufgezeigt und diskutiert. Zuletzt werden die Implikationen sowohl für die Praxis (Abschnitt 6.3.1) als auch für die Forschung (Abschnitt 6.3.2) beschrieben.

6.1 Zusammenfassende Betrachtung und Diskussion der Ergebnisse

Mit dieser Dissertationsschrift wurde erstmalig der Frage nachgegangen, wie ein Kompetenzmodell zur Beschreibung emotionaler Kompetenzen von Coaches im Coachingprozess beschrieben werden kann. Bisweilen existierten einzig vage Merkmalsbeschreibungen emotionaler Kompetenzen, die nur ansatzweise, lückenhaft und am Rande dargestellt werden. Eine umfassende Analyse zu den relevanten emotionalen Anforderungen an Coaches fehlt gänzlich. Im Blickpunkt der vorliegenden Arbeit wurden die folgenden Fragen, welche auf Basis einer intensiven theoretischen Auseinandersetzung mit der Thematik und im Austausch mit der Praxis konkretisiert wurden, beantwortet: (1) Was sind konkrete Kenntnisse und Befähigungen eines emotional kompetenten Coaches bzw. welche emotionalen Anforderungen werden an einen Coach im Coachingprozess oder unterschiedlichen Coachingsituationen genau gestellt? (2) Inwiefern bestätigen die mithilfe der CIT (Critical Incident Technique) Interviews ermittelten Expertenaussagen die Relevanz der einzelnen Facetten emotionaler Kompetenz eines Coaches? (3) Welche Hinweise zur Verbesserung und Erweiterung des Kompetenzmodells im Sinne einer Ausdifferenzierung ergeben sich durch die Einbeziehung empirisch ermittelter Expertenaussagen in die Kompetenzmodellierung? (4) Inwieweit erfassen die Selbsteinschätzungsskizzen reliabel die verschiedenen Facetten der im Modell beschriebenen emotionalen Kompetenz von Coaches? Und: (5) Welche Zusammenhänge bestehen unter den Dimensionen bzw. Facetten des Kompetenzmodells (Überprüfung der konvergenten Validität)?

Der Nutzen der hier vorliegenden Arbeit liegt darin, dass zunächst aus der Theorie abgeleitete emotionale Anforderungen an Coaches in ein Kompetenzstrukturmodell überführt (Studie 1) und anschließend empirisch sowohl qualitativ, anhand von 18 Experteninterviews (Studie 2), als auch quantitativ, anhand einer Stichprobe von 151 Coachingexperten (Studie 3) überprüft

wurden. Dabei erfolgte iterativ eine umfangreiche Präzisierung, Ausdifferenzierung, Ergänzung und Überprüfung der Kompetenzdimensionen. So wurde ein empirisch fundiertes Kompetenzmodell, bestehend aus vier intrapersonalen und fünf intrapersonalen Kompetenzdimensionen mit insgesamt 27 Subfacetten, generiert. Es basiert sowohl auf theoretisch, deduktiv hergeleiteten Ansätzen der emotionalen Intelligenz, Schlüsselfertigkeiten der emotionalen Kompetenz, Ansätzen der Emotionsregulationsforschung, theoretischen Ansätzen von Autoren, die sich vertiefter und differenzierter mit den emotionalen Anforderungen an Coaches auseinandersetzen, Theorien und Wirkfaktoren der Psychotherapieforschung als auch auf empirisch fundierten, induktiven Ausdifferenzierungen und Überprüfungen von Experten. Die theoretischen und empirischen Ergebnisse legen nahe, dass das Kompetenzmodell die emotionalen Kompetenzen eines Coaches umfassend erfasst. Festzuhalten ist, dass die Wahrnehmung von Emotionen sowie der Umgang mit ihnen von großer Relevanz für den Coachingprozess ist und bestätigen bspw. die Studienergebnisse von Bachkirova und Cox (2007) sowie Cremona (2010).

Der wesentliche Beitrag zum wissenschaftlichen Forschungsstand liegt darin, erstmalig ein fundiertes Kompetenzmodell sowie ein nützliches Instrument zur Einschätzung der eigenen emotionalen Kompetenz als Coach entwickelt zu haben, das wissenschaftlichen Anforderungen entspricht. Die Praxistauglichkeit des entwickelten Kompetenzmodells, insbesondere in Bezug auf die Validität muss zukünftig weiter erforscht werden. Ein wichtiges Ergebnis sowohl für den wissenschaftlichen Forschungsstand als auch für die Coachingpraxis sind die präzisen, ausformulierten, konkreten Facetten des Kompetenzmodells, welche zu vielfältigen Einsatzmöglichkeiten genutzt werden können, wie z.B. zur Diagnose und zur Weiterentwicklung von eigenem emotional kompetenten Verhalten eines interessierten Coaches in der Praxis oder im Rahmen von Coachingausbildungen, -weiterbildungen und Supervisionen für den deutschsprachigen Raum. Es gilt, Coaches dazu zu bringen, ein stärkeres Bewusstsein für die emotionale Kompetenz im beruflichen Kontext als Coach zu schaffen: Die gewonnenen Erkenntnisse möchten dazu beisteuern, insbesondere die individuelle Entwicklung der emotionalen Kompetenzen zu fördern, welche zur praktischen Bewältigung beruflicher Situationen als Coach benötigt werden.

Durch die Kombination einer breiten theoretischen, deduktiven Verankerung der Modelldimensionen (unter Beachtung nationaler sowie internationaler (englischsprachiger) Publikationen in Bezug auf den Forschungsstand) sowie einer empirisch fundierten, induktiven Vorgehensweise, wie der qualitativen und quantitativen Expertenbeurteilungen der Kompetenzmodellierung, wurde sichergestellt, dass die theoretischen Annahmen und

empirischen Ergebnisse (auch anderer Studien) sowie die emotionalen Anforderungen aus dem beruflichen Handlungsfeld des Coaches in das Kompetenzmodell miteinfließen. Die systematische Übersicht der Kompetenzfacetten liefert einen notwendigen Beitrag zu einer Aufklärung sowie Verbesserung der Forschungslandkarte der emotionalen Kompetenz im Bereich Coaching. Zudem sollen die zahlreichen praxisorientierten Gestaltungs- und Inhaltsempfehlungen aus Abschnitt 6.3.1 (Implikationen für die Praxis) als Möglichkeiten zur Förderung sowie Sensibilisierung für die Anforderungen an die Arbeit als Coach dienen. Dadurch soll ein Beitrag zur Weiterentwicklung der Coachingforschung geleistet werden.

Im Rahmen der ersten Studie wurde auf der Grundlage geeigneter Ansätze der Emotionsforschung ein fundiertes Kompetenzmodell zur Beschreibung emotionaler Kompetenzen eines Coaches im Coachingprozess entwickelt. Die theoretisch hergeleiteten Kompetenzfacetten konnten mit den Studien 2 und 3 verfeinert und weiter konkretisiert werden und dienten als empirische Absicherung. Aus praxisbezogener Sicht lieferten die zweite und dritte Studie weitere wertvolle Hinweise in Bezug auf die Feinheiten der emotionalen Kompetenzaspekte. Insbesondere mit diesen beiden Studien hat sich gezeigt, dass sich die angenommenen Strukturen der emotionalen Kompetenz eines Coaches auch empirisch weitestgehend bestätigen lassen. Betont werden sollte, dass die befragten Experten der zweiten und dritten Studie berufstätige Coaches mit mehrjähriger Coachingerfahrung sind, die einen realen Bezug zur Coachingpraxis aufweisen und somit über umfangreiches Erfahrungswissen verfügen.

Ein weiteres wichtiges Kernergebnis der drei Studien ist die für den Coachingkontext erstmalige Entwicklung eines ökonomischen Selbsteinschätzungsinstrumentes, das Emotionale Kompetenzinventar für Coaches (EKIC), welches die emotionale Kompetenz von Coaches systematisch erfasst, praktisch im Berufsalltag einsetzbar ist und für die Ausbildung von Coaches genutzt werden kann (vgl. Niedermeier & Schaper, 2017; Niedermeier, Schaper, & Bender, 2018; Niedermeier & Schaper, 2019). Dafür wurden die Kompetenzen in ihrer Struktur analysiert und neun zentrale Kompetenzfacetten erarbeitet, die zur Beschreibung emotionaler Kompetenzen eines Coaches dienen (siehe Abbildung 3). Die im Rahmen der dritten quantitativ geprägten Untersuchung entwickelten Items können in weiteren Schritten genutzt werden, um eine Einschätzung bzw. Diagnostik der emotionalen Kompetenz von Coaches zu ermöglichen.

6.2 Limitationen der Studien

Im Folgenden werden die methodenbezogenen Grenzen der durchgeführten Studien beleuchtet.

Insgesamt ist die Beeinflussung der Ergebnisse durch Subjektivität der Forscher nicht auszuschließen (vgl. Steinke, 2005). Die Autorin der Dissertationsschrift ist ausgebildeter systemischer Coach, daher ist anzunehmen, dass andere Forscher den Untersuchungsgegenstand abweichend aufbereiten (vgl. Lindart, 2016) und bspw. die Interviews der zweiten Studie anders durchgeführt und analysiert hätten. Zwar basiert die Herangehensweise auf wissenschaftlicher Art und Weise, unterliegt jedoch trotzdem „unweigerlich subjektiven Einflüssen, die von der Lektüre und Interpretation der Ausgangstexte bis hin zur Zusammenführung, Schwerpunktsetzung und Darstellungsweise der Inhalte reichen“ (Lindart, 2016, S. 224).

Eine weitere methodische Schwäche der ersten Studie ist die deduktive Herangehensweise, welche es für Forscher nicht möglich macht, den „realen beruflichen Herausforderungen orientierten Situations- und Anforderungsbezug“ (Schaper, 2009, S. 9) von Kompetenzen herzustellen. Als weitere Limitation muss aufgeführt werden, dass die Literaturrecherche ausschließlich auf deutsch- und englischsprachige Publikationen beschränkt war.

Im Rahmen der zweiten Untersuchung ermöglicht der qualitative Ansatz zwar eine tiefergehende Befragung von Experten, doch andererseits ist zum einen die Repräsentativität der Aussagen nicht gewährleistet, da die Stichprobe sehr klein war ($N = 18$). Sie wurde durch ein selektives Auswahlverfahren ausgewählt und führte zum anderen aufgrund des geringen Ausmaßes an Standardisierung zu möglichen Verzerrungen, auch wenn die Arbeitsweise systematisch in Anlehnung an Mayring (2010) geschah. Außerdem nahmen an der Studie mehrheitlich systemische Coaches teil, was zu einer beschränkten Generalisierbarkeit der Ergebnisse für Coaches mit anderen Ausbildungshintergründen führt. Durch die halbstrukturierte Interviewform kam es eventuell zu idiosynkratischem Nachfragen des Interviewers im Hinblick auf bestimmte Situationsaspekte, was möglicherweise die Situationsdarstellung des Coaches prägte. Eine weitere methodische Schwäche besteht in der Nutzung der Critical Incident Technique, welche gegebenenfalls seltener auftretende emotionale Anforderungen aufgrund subjektiver Annahmen der befragten Coachingexperten, die sich auf gut und weniger gut bewältigte Coachings beschränkte, unzureichend in der Befragung thematisierte. Außerdem wurde die bedeutsame Perspektive des Klienten bzw.

seine Einschätzung zu emotional (in)kompetentem Verhalten des Coaches nicht berücksichtigt, was sicherlich weitere aufschlussreiche Hinweise ergeben hätte.

Durch die konkrete, verhaltensnahe Schilderung selbst gewählter Situationen, die sich auf die augenblickliche Sichtweise der Befragten im Rahmen der Interviewsituation ergaben, war möglicherweise die Vielfalt emotionaler Anforderungen im Coaching nur begrenzt abgedeckt und führte zu subjektiven Verzerrungen und Interpretationen (vgl. Lindart, 2016). Der Analyseprozess ist ebenfalls subjektiven Einflüssen unterlegen, die von der Erstellung des Kategoriensystems bis hin zur Kodierung reichen. Zwar wurde zur Gütesicherung ein zweiter Beurteiler, der 20% der Interviewaussagen kodierte, einbezogen, doch wurde dieser von der Autorin der Dissertationsschrift „gebriefft“. Demnach ist es möglich, dass andere Forscher bei der Auswertung zu anderen Ergebnissen gekommen wären. Eine weitere Einschränkung liegt im alleinigen Zugang durch ein Selbstbeurteilungsverfahren, welches anhand von Selbstbeobachtungen und subjektiven Schilderungen erfragt wurde. So kam es bei den Befragten möglicherweise zu Tendenzen der sozialen Erwünschtheit.

In Bezug auf die dritte Studie müsste eine größere Stichprobe an dieser Untersuchung ($N = 151$) herangezogen werden, um die Güte der Selbsteinschätzungssitems zu beurteilen. Hierbei könnten z.B. auch Novizen befragt werden und mit den Ergebnissen der Expertenbeurteilungen verglichen werden. Des Weiteren betrifft eine methodische Einschränkung die bisher vorgenommene Form der Validierung, insbesondere in Bezug auf die Konstruktvalidität (z.B. inwieweit Zusammenhänge mit anderen Verfahren der emotionalen Kompetenz bzw. Intelligenz und den entsprechenden Subkonstrukten bestehen) und die Kriteriumsvalidität (z.B. inwieweit der EKIC in der Lage ist, Kennwerte des Coachingerfolgs oder der Zufriedenheit mit dem Coaching vorherzusagen). Auch besteht weiterer Forschungsbedarf bspw. in der Überprüfung der faktoriellen Validität, um die angenommene Grundstruktur des Kompetenzmodells mithilfe der konfirmatorischen Faktorenanalyse zu überprüfen. Neben der Güte der selbstentwickelten Items war möglicherweise die Skalierung nicht optimal gewählt worden, da eine rechtsschiefe Antwortverteilung vorliegt und die Items demnach zu leicht waren (allerdings kann dieses Phänomen auch bei anderen Verfahren der Kompetenzmessung durch Selbsteinschätzungen beobachtet werden; vgl. Hillebrand, 2018). Die hohen Mittelwerte belegen, dass für die Items keinesfalls von einer Normalverteilung ausgegangen werden kann, sondern vielmehr von einer überdurchschnittlichen Zustimmung zu den Aussagen gesprochen werden muss (vgl. Hillebrand, 2018). Da das Kompetenzmodell die emotionalen Kompetenzen der Zielgruppe von Coachingexperten abbilden sollte, wirkt damit deren hoher Zustimmungsgrad nur

bestätigend. Eine weitere methodische Einschränkung besteht darin, dass alle Variablen durch Selbsteinschätzungen abgefragt werden, wodurch Strategien der Selbstdarstellung sowie das eigene Selbstkonzept beeinflusst werden können (Schütz & Laux, 2000), sodass die Validität solcher Einschätzungen zweifelhaft ist. Dabei stellt sich die Frage, inwieweit die Befragten wahrheitsgemäße und realistische Einschätzungen abgegeben haben.

Bei der innerhalb der dritten Studie durchgeführten Item- und Skalenanalyse zeigte sich für zahlreiche Items, dass diese zu Reliabilitätsverlusten geführt haben. Dies könnte daran liegen, dass bei einigen Items eine negative und dadurch evtl. missverständliche Formulierung nicht von allen Teilnehmern bewusst wahrgenommen wurde. Eine ähnliche Erklärung lässt sich bei Skala 2 „Analysieren und Reflektieren eigener Emotionen und Haltungen“, Skala 7 „Emotionale Fremdwahrnehmung: Bewusstsein für Übertragung“ sowie Skala 9 „Interpersonale Emotionsregulation: Emotionale Beziehungsgestaltung zwischen Coach und Klient“ finden, denn dort senkten einige Items die Reliabilität stark, was darauf hindeutet, dass einige Items inhaltlich nicht zu den anderen zu passen scheinen. Eine Faktorenanalyse zeigte bspw. bei Skala 3 „Authentizität/ Echtheit“ eine 2-dimensionale Lösung, was bedeutet, dass zwei heterogene Dimensionen gemessen werden. Zukünftig sind diese Skalen weiterhin verbesserungswürdig. Die Analyse der Korrelationen unter den Skalen der dritten Studie ergab insgesamt mittlere bis starke Korrelationen, wobei Skala 7 „Emotionale Fremdwahrnehmung: Bewusstsein für Übertragung“ von diesem Ergebnismuster stark abweicht, was nicht erwartet wurde; sie korreliert einzig gering mit Skala 3 „Authentizität/ Echtheit“. Weitere Analysen müssen untersuchen, ob es sich hierbei um ein Problem bei der Messung von Übertragungsaspekten handelt oder tatsächlich das Bewusstsein für Übertragungen bei Coaches relativ gering ausgeprägt ist und inwieweit sich dadurch ein Bedarf für die Ausbildung von Coaches ergibt. Möglicherweise liegt das an dem besonderen Format der revidierten Items der Skala, die alle negativ formuliert waren.

6.3 Implikationen

6.3.1 Implikationen für die Praxis

An dieser Stelle werden mögliche Implikationen für die Praxis abgeleitet.

Auf Grundlage des empirisch fundierten Kompetenzmodells können relevante Aspekte sowie Umsetzungsvorschläge für die Entwicklung der emotionalen Kompetenz abgeleitet werden. Coachingausbildungen und Weiterbildungsmaßnahmen sowie Supervisionen sollten diese für ihre Lehrinhalte nutzen. Coachingpraktiker können so hilfreiche Hinweise zur genaueren

Beobachtung und zur Reflexion in der Praxis bekommen. Das Ziel sollte eine kritische Auseinandersetzung mit der eigenen emotionalen Kompetenz sein, sodass diese gezielt gefördert werden kann und es zu nachhaltigen Reflexionsprozessen kommt.

In Weiterbildungen sollten die emotionalen Anforderungen an Coaches thematisiert und für ihre Bedeutung der emotionalen Kompetenz sensibilisiert werden. Eine beispielhafte Einsatzmöglichkeit des Kompetenzmodells wäre vorstellbar im Rahmen eines zielgerichteten Verfahrens oder Interventionsprogramms, welches darauf abzielt, die verschiedenen Dimensionen der emotionalen Kompetenz zu diagnostizieren und anschließend durch weitere Maßnahmen zu schärfen (vgl. Dörr, Schmidt-Huber, & Maier, 2012). So könnte ein entsprechendes Förderprogramm die spezifische Fähigkeiten verbessern bzw. eine Sensibilisierung für die Anforderungen in der Arbeit als Coach anstreben und dabei folgende praxisorientierte Gestaltungs- und Inhaltsempfehlungen enthalten (vgl. Herpertz & Schütz, 2016):

- Vertieftes Wissen über die Relevanz emotionaler Kompetenzen, charakteristische Merkmale spezifischer Emotionen sowie von Emotionsregulationsstrategien,
- Sensibilisierung für emotionale, insbesondere emotional schwierige bzw. emotionsgeladene Coachingsituationen, in denen allgemeine Emotionen, die Emotionsregulation, die emotionale Kompetenz und Empathie im Berufsalltag als Coach eine besondere Rolle spielen,
- Steigerung der Fähigkeiten, Emotionen bei sich selbst und in Bezug auf den Klienten wahrzunehmen, einzuschätzen, zu verstehen und auszudrücken (Facette 1 des Kompetenzmodells: „Wahrnehmen und Verstehen der eigenen Emotionen“),
- Sensibilisierung sowie Reflexionsförderung in Bezug auf die eigenen Emotionen und Haltungen, um bspw. eine neutrale Grundhaltung als Coach auszustrahlen (Facette 2 des Kompetenzmodells: „Analysieren und Reflektieren eigener Emotionen und Haltungen“),
- Sensibilisierung für eine persönliche und authentische Haltung als Coach, um persönliche Echtheit auszustrahlen (Facette 3 des Kompetenzmodells: „Authentizität/Echtheit“),
- Verbesserung der intrapersonalen Emotionsregulation, um die (im Coachinggespräch aufkommenden) eigenen Emotionen bewusst wahrzunehmen und zu analysieren sowie auf dieser Grundlage zu regulieren und zu beeinflussen (Facette 4 des Kompetenzmodells: „Intrapersonale Emotionsregulation“),

- Steigerung der Fähigkeit, Emotionen des Klienten anhand spezifischer Merkmale wahrzunehmen, einzuschätzen, zu verstehen und auszudrücken (Facette 5 des Kompetenzmodells: „Emotionale Fremdwahrnehmung: Wahrnehmen und Verstehen von Emotionen des Klienten“),
- Verbesserung der Empathie und des achtsamen Zuhörens dem Klienten gegenüber, um sich in die Situation des Klienten einzufühlen und seine emotionalen Reaktionen und Befindlichkeiten richtig zu erkennen und zu deuten sowie entsprechend darauf zu reagieren (Facette 6 des Kompetenzmodells: „Emotionale Fremdwahrnehmung: Empathie und Achtsames Zuhören“),
- Sensibilisierung, sich der Übertragungen wechselseitiger, teils unbewusster emotionaler Zuschreibungen des Klienten bewusst zu sein, um überhaupt ein Bewusstsein für Übertragungen aufzubauen (Facette 7 des Kompetenzmodells: „Emotionale Fremdwahrnehmung: Bewusstsein für Übertragung“),
- Steigerung der Fähigkeiten zur Anwendung angemessener Emotionsregulationsstrategien (vor allem) in emotionsgeladenen und empathierelevanten Coachingsituationen, um Einfluss auf die Reaktionen oder Bewertungen des Klienten zu nehmen (Facette 8 des Kompetenzmodells: „Interpersonale Emotionsregulation: Einflussnahme auf die emotionale Reaktion oder Bewertung des Klienten“),
- Verbesserung der Fähigkeiten zur Beziehungsgestaltung sowie zur Aufrechterhaltung der Beziehung zwischen Coach und Klient, um Vertrauen aufzubauen und aufrechtzuerhalten (Facette 9 des Kompetenzmodells: „Interpersonale Emotionsregulation: Emotionale Beziehungsgestaltung zwischen Coach und Klient“).

Auf diese Weise können die Teilnehmer des Interventionsprogrammes ihre eigene emotionale Kompetenz einschätzen, um sich zunächst ein systematisches Selbstbild in Bezug auf diesen Kompetenzbereich zu erarbeiten. Problematische, emotionshaltige und/ oder schwierige Coachingsituationen können dann in Gruppenverfahren fokussiert und in Rollenspielen nachgespielt und geübt werden. Die Teilnehmer sollten anschließend persönliche Rückmeldung zu ihren individuellen Stärken und Schwächen von erfahrenen Beobachtern, am besten Experten, bekommen (Einschätzung des Fremdbildes). Auf dieser Grundlage kann ein konkreter, individueller Entwicklungsplan zur Verbesserung sowie Steigerung der emotionalen Kompetenz erarbeitet werden, sodass durch die Verbindung von Theorie und Praxis nachhaltiges, professionelles und individuelles Wachstum stattfinden kann.

Weiterhin liegt mit dem EKIC erstmalig ein Selbsteinschätzungsinstrument vor, welches vor allem auch in der praktischen Arbeit als Coach nutzbar gemacht werden kann, um die eigene emotionale Kompetenz einzuschätzen bzw. zu diagnostizieren. Durch Reflektionen kann der Coach selbst prüfen, ob Entwicklungsbedarf besteht bzw. welche spezifischen Fähigkeitsaspekte der emotionalen Kompetenz verbesserungswürdig sind.

6.3.2 Implikationen für die Forschung

An erster Stelle ist zu sagen, dass die Befunde der Stichproben nicht generalisiert werden können, da die Stichprobengröße (Studie 2: $N = 18$, Studie 3: $N = 151$) nicht ausreichend groß genug war und der Umfang der Befragten für die Überprüfung von strukturellen bzw. dimensional Aspekten des zugrundeliegenden Kompetenzmodells noch erweiterungsbedürftig ist. Die beschriebenen dimensional Überprüfungen und die Analyse der Dimensionszusammenhänge sind daher allenfalls als vorläufige Ergebnistendenzen zu werten, die durch umfangreichere Erhebungen zu überprüfen sind. Hierbei könnte in künftigen Untersuchungen auch der Frage nachgegangen werden, inwieweit sich bspw. weibliche und männliche Experten in ihrer emotionalen Kompetenz unterscheiden. Eine Hypothese wäre hierbei, dass weibliche Coaches emotional kompetenter sind als männliche Coaches (vgl. Bergmann & Richter, 2002; Hillebrand, 2018).

Wie die in Kapitel 1 skizzierten Beschreibungen der acht methodischen Wirkfaktoren „Wertschätzung und emotionale Unterstützung“, „Affektreflexion und -kalibrierung“, „Ergebnisorientierte Problemreflexion“, „Ergebnisorientierte Selbstreflexion“, „Zielklärung“, „Ressourcenaktivierung und Umsetzungsunterstützung“, „Evaluation im Verlauf“ sowie „Individuelle Analyse und Anpassung“ nach Greif, Schmidt, und Thamm (2007) in Bezug auf emotional kompetentes Handeln eines Coaches zeigen, haben alle etwas mit emotional kompetentem Verhalten als Coach zu tun. Doch für die durchgeführten Studien dieser Dissertationsschrift wurden hauptsächlich die ersten beiden Wirkfaktoren für die Generierung des Kompetenzmodells genutzt, da beide Faktoren erlernbare Verhaltensweisen und Einstellungsaspekte beinhalten, die bedeutsam im Umgang mit emotionalen Anforderungen im Coaching und nachweislich das Gelingen des Prozesses unterstützen. Dabei wäre es interessant gewesen in Erfahrung zu bringen, ob die beiden Wirkfaktoren auch für die befragten Coaches von großer Bedeutung gewesen wären. In Folgearbeiten sollten auch die weiteren Wirkfaktoren tiefergehend berücksichtigt werden. Zudem muss erforscht werden, welche Hinweise sich aus dem entwickelten Kompetenzmodell für die Wirkfaktoren ergeben.

Daraus resultieren folgende mögliche Forschungsfragen: Welche Wirkfaktoren spielen eine konkrete Rolle bei der emotionalen Kompetenz von Coaches? Welche Wirkfaktoren müssen (in Bezug auf das entwickelte Kompetenzmodell) erweitert werden? Ergeben sich weitere Wirkfaktoren in Bezug auf die emotionale Kompetenz eines Coaches?

Da insbesondere die internen Konsistenzen (Reliabilität) von drei Skalen in Bezug auf Studie 3 auch nach der Revidierung der Fragebogenitems weiterhin (zu) niedrig und damit diskussionswürdig blieb, sollte über eine Modifizierung und Anreicherung der Items nachgedacht werden, die den empirischen und theoretischen Vorgaben noch besser entsprechen, um eine gleichmäßigere Besetzung mit einer ausreichenden Anzahl an Items bei allen Skalen zu gewährleisten (vgl. Hillebrand, 2018) und die intendierten Facetten eindeutiger zu erfassen. Die Skalen 1 und 3 sind aktuell mit nur drei Items und die Skalen 2, 6, 7 und 9 mit jeweils nur 4 Items besetzt und könnten entsprechend ergänzt werden. Weiterhin besteht insbesondere Modifizierungsbedarf (der Items) bzw. weiterer Klärungsbedarf bei Skala 7 „Emotionale Fremdwahrnehmung: Bewusstsein für Übertragung“. Hier wäre eine weiterführende qualitative Studie ein sinnvoller erster Schritt, um tiefergehende Erkenntnisse und zielgerichtete Aspekte bzgl. des Umgangs mit Übertragungen, welche zwischen Coach und Klient stattfinden, zu explorieren. Fragen, die dabei erforscht werden könnten, sind folgende: Was genau definiert der Coach als (Emotions-)Übertragungen? An welchen Stellen stellt der Coach fest, dass Übertragungen stattfinden? Inwiefern kann sich ein Coach von Übertragungen distanzieren? Was passiert genau bei Übertragungen? Wie merkt der Coach das? Wie ist die Sichtweise des Klienten dazu? Werden Emotionsübertragungen auch vom Klienten bemerkt? Inwiefern wird das vom Klienten bemerkt? Usw. Ein anderes lohnendes Forschungsprojekt, welches auf dem soeben geschilderten Vorhaben aufbaut, um die hier auf qualitativem Wege gewonnenen Erkenntnisse quantitativ zu untermauern, ist festzustellen, wie viele Emotionsübertragungen in einer Coachingsitzung stattfinden bzw. von Beobachtern (bspw. durch Videoaufzeichnungen) zu beobachten sind, wann diese stattfinden und was ihrer Meinung nach die Ursache dafür ist. Außerdem zeigt sich bei einigen Selbsteinschätzungsitems eine Differenzierung zwischen *generellen Kompetenzabfragen*, die eher zeitlich stabile Elemente des Selbstbildes enthalten (bspw. „Ich verhalte mich gegenüber meinem Klienten im Coachingprozess nicht immer klar und ehrlich“), und *spezifischen Kompetenzabfragen*, die sich eher auf konkrete Coachingerfahrungen beziehen (wie bspw. „Wenn ich bei der Steuerung im Coachingprozess feststelle, dass wir im Prozess feststecken oder meine Interventionen nicht zielführend sind, kann ich das offen mit meinem Klienten besprechen,

um einen anderen Weg zu „finden“ bzw. zu „gehen““) (vgl. Ebert, Christ, & Berking, 2013). Zukünftige Forschungsprojekte können den Fragen nachgehen, ob und inwiefern die Kombination von spezifischen und generellen Items Einfluss auf die Ergebnisse hat und welche dieser beiden Arten besonders relevant ist. Um die Leichtigkeit der Selbsteinschätzungsitems dahingehend zu verändern, dass sich die Skalierung alternativ auf die Abfrage der Auftretenswahrscheinlichkeit bzw. -häufigkeit fokussiert, könnten bspw. die minimalen und maximalen Ausprägungen („trifft überhaupt nicht zu“ bis „trifft voll und ganz zu“) konkreter zu „weniger als einmal im Monat“ bis „täglich in meiner Coachingarbeit“ verändert werden (vgl. Hillebrand, 2018). Die Problematik der Selbsteinschätzungen im Rahmen der dritten Studie könnte relativiert werden, indem ergänzende Erhebungsformate in Betracht gezogen werden. Zusätzlich könnten Fremdeinschätzungen durch die zugehörigen Klienten erhoben und als weitere Quelle genutzt werden, um die Qualität und Validität der Selbstaussagen auch aus dieser Sicht zu überprüfen. Ebenso könnten Verhaltensbeobachtungen von (para)verbalen sowie nonverbalen Verhaltensweisen während des Coaching bspw. durch Videobeobachtungen und geschulte Beobachter stattfinden, sodass objektivere Daten erhoben werden (vgl. Will & Kauffeld, 2018). Ergänzend könnte eine Kombination von leistungsbasierten (wie z.B. SJT, die bereits bei der Erfassung von Emotionaler Intelligenz verwendet werden) und selbstbeschreibenden Testaufgaben generiert und erprobt werden. Durch die Kombination leistungsbasierter und selbstbeschreibender Testverfahren können Beurteilungsfehler bei der Kompetenzeinschätzung, wie bspw. die Verfälschbarkeit, minimiert (Frey, 2006; Schermuly, Schermuly-Haupt, Schölmerich & Rauterberg, 2014) und die Validität der Antworten verbessert werden. Ein Forschungsausblick in Bezug auf zwei mögliche, praxisnahe Situational Judgement Test Items (SJTI) findet sich in Tabelle 3 (weitere SJTI sind in Anhang A zu finden).

Tabelle 3: Zwei praxisnahe Situational Judgement Test Items* in Bezug auf die Facetten „Authentizität/ Echtheit“ und „Verstehen von Emotionen des Klienten“ des Kompetenzmodells

Beispielszenario zur Facette 3.0 „Authentizität/ Echtheit“:

Es ist 14.30 Uhr und Sie warten auf Herrn Klein (40 Jahre), mit dem Sie eigentlich um 14 Uhr zu seinem ersten Coachinggespräch verabredet waren. Dieser hatte Sie heute bereits viermal angerufen: Beim ersten Telefonat am frühen Morgen hatte er gefragt, ob das Coachinggespräch bei der angegebenen Adresse geblieben sei. Beim zweiten Mal, kurz nach dem ersten Anruf, fragte er, welche öffentlichen Verkehrsmittel es denn gäbe. Beim dritten Anruf, ein paar Stunden später, ob es auch sicher stattfinde. Und vor einer halben Stunde rief er an, dass er leider unpünktlich (etwa eine halbe Stunde zu spät) kommen würde. „Was ist hier los?“, fragen Sie sich gereizt, irritiert und genervt. Wie verhalten Sie sich?

	Überhaupt nicht	Überwiegend	teilweise nicht	teilweise	Überwiegend	Voll und ganz
1) Ich warte noch eine halbe Stunde auf den Klienten und teile ihm dann meinen Ärger und meine Irritation über sein häufiges Anrufen sowie seine Unpünktlichkeit mit. Als Grundlage für die Zusammenarbeit erwarte ich zumindest ein Mindestmaß an Pünktlichkeit.	1	2	3	4	5	6
2) Ich ignoriere das Zuspätkommen sowie das häufige Anrufen des Klienten einfach, schließlich ist er erwachsen. Er muss mich bezahlen, auch wenn er zu spät kommt.	1	2	3	4	5	6
3) Als Herr Klein dann schließlich doch noch erscheint, spreche ich sein irritierendes Verhalten offen an und frage, was ihn dazu veranlasst hat, nach den ersten zwei Telefonaten nochmals anzurufen. Hierdurch versuche ich ihn in eine Selbstreflexion seines Verhaltens zu bringen.	1	2	3	4	5	6
4) Möglichst emotional neutral sage ich dem Klienten, dass die Verspätung den Ablauf der Beratung stört und nicht hilfreich für den Prozess ist und bitte darum, demnächst pünktlich zu erscheinen.	1	2	3	4	5	6
Beispielszenario zur Facette 5.2 „Verstehen von Emotionen des Klienten“: Ihre Coachingklientin Frau Müller (55 Jahre alt) ist pünktlich zu ihrer fünften (und vorletzten) Sitzung da. Sie fragen, welches Ziel das heutige Gespräch haben soll. Unruhig rutscht sie auf ihrem Stuhl hin und her und berichtet mit belegter Stimme, dass es zu Hause zwischen ihr und ihrem Ehemann zu großen Problemen gekommen sei. „Ich möchte jetzt nicht so gerne darüber sprechen. Das gehört auch nicht hierher“. Wie verhalten Sie sich?						
1) „Frau Müller, ich merke deutlich, wie belastend die Situation für Sie ist und ich sehe, dass Sie emotional und gedanklich noch ganz absorbiert sind von dem Gespräch. Warum ist es Ihnen unangenehm, darüber zu sprechen?“	1	2	3	4	5	6
2) Sie fragen Frau Müller, ob sie nicht doch über die Situation sprechen möchte, um sich davon lösen zu können und den Kopf wieder für andere Dinge frei zu bekommen.	1	2	3	4	5	6
3) Sie schlagen Frau Müller eine Übung vor, dass sie sich von der privaten Situation lösen kann, bevor Sie in ein anderes Thema einsteigen.	1	2	3	4	5	6

Anmerkungen: * Insgesamt werden den möglichen Probanden bei den beispielhaften SJTI jeweils drei bis (möglichst) vier Antwortoptionen angeboten, wobei jedes Item nach der Effektivität bzw. Wahrscheinlichkeit, mit der sie dieses ausführen würden, auf einer 6-stufigen Likert-Skala (von „überhaupt nicht“ bis „voll und ganz“) beurteilt werden soll (Vgl. Polyhart & Ehrhart, 2003; Sacco, Scheu, Ryan, & Schmitt, 2000; Schaper & Lieberei, 2001). Jede Antwortoption muss künftig für den Antwortschlüssel der Analyse durch Experten (mit anschließender Überprüfung der Beurteilungsübereinstimmung) über die Zuweisung von Zahlen von 1 (als niedrigster Wert für emotional kompetentes Handeln als Coach) bis 4 (als höchster Wert für emotional

kompetentes Handeln als Coach) gewichtet werden. **Wie wurden die SJTI entwickelt?** Die Entwicklung der SJTI basierte zum einen auf der deduktiven Vorstudie von Niedermeier und Schaper (2017) sowie auf den herausgearbeiteten erfolgsrelevanten und erfolgskritischen (induktiven) Facetten der emotionalen Kompetenz der Experteninterviews von Niedermeier, Schaper und Bender (2018) und zum anderen auf der Erfahrung der Testentwickler (sowohl in der Rolle des Coaches als auch des Klienten), wobei die Szenarien und Antwortoptionen aus ihren Gedächtnissen generiert wurden. So wurden sowohl deduktiv-rationale als auch induktiv-empirische Techniken für die Entwicklung der SJTI verwendet (Vgl. Bühner, 2011). Bei der Entwicklung der Antwortoptionen wurde darauf geachtet, mehr oder weniger effektive und ineffektive Möglichkeiten zu generieren (Motowidlo, Hooper, & Jackson, 2006). Künftig müsste die äußere Form und Länge der Items noch ähnlicher formuliert bzw. angepasst werden, sodass sich die Auswahlwahrscheinlichkeit der Antworten nicht deutlich/ offensichtlich unterscheidet. Zudem müssen die Situationen und Antwortoptionen weiterhin hinsichtlich der Lesekomplexität und Grammatik überarbeitet werden. Zukünftige Forschung sollte weitere, praxisnahe SJTI generieren.

Die SJTI könnten in künftiger Forschung für die Kombination von Selbstbeurteilungen und leistungsbasierten Testaufgaben modifiziert und genutzt werden. Ziel bei der Entwicklung der beschriebenen simulationsorientierten SJTI (siehe auch Anhang A) war es, verhaltensnahe Reaktionsbeschreibungen zu schildern, welche die emotionale Kompetenz als Coach beinhalten und einen konkreten Bezug zum dargestellten Szenario aufweisen.

Weiterhin könnten auch experimentelle Untersuchungen die emotionspezifische Reaktionsintensität und -dauer der Befragten überprüfen. So könnten bspw. „gebrieffte“ Schauspieler, die die Rolle des Klienten einnehmen, Coaches in Rollenspielen bzw. Lernsequenzen zu starken emotionalen Reaktionen bringen, sodass die emotionalen Fähigkeiten des Coaches auf den Prüfstand gestellt werden. Diese Lernsequenzen werden mit Videoaufzeichnungen aufgenommen, um konkretes Verhalten beobachtbar werden zu lassen. So können Coaches sich bewusst und kritisch mit ihren eigenen Verhaltensweisen (bzgl. ihrer emotionalen Fähigkeiten), wie etwa der adäquaten Emotionswahrnehmung oder Emotionsregulation, auseinandersetzen.

Nach Messick (1989, vgl. Bender, 2016) könnten durch künftige Forschung in Bezug auf die Instrumentenentwicklung weitere Validierungsaspekte z.B. hinsichtlich der kognitiven Validierung berücksichtigt werden. Mithilfe von Techniken des Lauten Denkens (vgl. Ericsson & Simon, 1993; Schaper, 2014), die die kognitiven Prozesse bei der Beantwortung der Items erfassen, ließe sich erforschen, inwieweit die für das EKIC entwickelten Items tatsächlich Prozesse auslösen und erfassen, die mit den intendierten Aspekten der emotionalen Kompetenz beim Coaching etwas zu tun haben. So können die Befragten auch Informationen liefern, wie sie ihre Einschätzungen im Vergleich zu anderen Coaches abgeben und inwiefern ihre eigene berufliche Erfahrung und Entwicklung Einfluss hat.

In Bezug auf die soziale Validität (vgl. Klusemann & Niepel, 2017) wäre die Beantwortung der Frage interessant, wie Coaches das Messinstrumentarium wahrnehmen und welche Rahmenbedingungen eine wirkungsvolle Reflexion der eigenen emotionalen Kompetenz fördern, um das EKIC auch in Bezug auf den Einsatz in der Ausbildungspraxis von Coaches zu verbessern. Auch die konsequentielle Validität (Messick, 1989) des EKIC wäre zu überprüfen bzw. zu analysieren, inwieweit die auf Basis der Selbsteinschätzungen generierten Aussagen über Entwicklungsbedarfe der emotionalen Kompetenzen des Coaches zu hilfreichen und vertretbaren Empfehlungen für die betroffenen Coaches führen.

Weitere Forschungsvorhaben können der Frage nachgehen, in welchen Bereich der Handlungskompetenz (Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenzen) die emotionale Kompetenz eingeteilt werden kann. Auf den ersten Blick scheinen es die Sozialkompetenzen (z.B. in Bezug auf die Kommunikationsfähigkeit, Beziehungsfähigkeit, der Haltung gegenüber dem Klienten und dem Rollenverständnis) sowie die Personalkompetenzen (z.B. hinsichtlich der Selbstwahrnehmung und Selbstreflexionsfähigkeit als Coach, der Selbstdarstellung sowie der emotionalen Stabilität und der eigenen Emotionsregulation) zu sein; doch spielt die emotionale Kompetenz auch eine gewisse Rolle bei den Fach- und Methodenkompetenzen. Nur mit einem gewissen Maß an emotionaler Intelligenz, Offenheit, Kreativität und Fantasie kann der Coach sein Fachwissen sowie bestimmte Interventionen in seiner Arbeit erfolgreich nutzen. „Aus dem Konzept der Handlungskompetenz folgt die Vorstellung, dass die Weiterbildung zum Coach auf der Basis eines „ganzheitlichen Lernens“ erfolgt. Das heißt, dass die Entwicklung aller vier Kompetenzen insgesamt und gleichberechtigt gefördert werden muss. Für die Beratungstätigkeit ist es schließlich das praktische Tun und Handeln mit den entsprechenden Erfahrungen, die einen nachhaltigen Lernprozess auslösen können“ (Lippmann, 2015, S. 52). Daher empfiehlt es sich „im [Weiterbildungs]Curriculum [...] vor allem Methoden zu vermitteln, welche geeignet sind, die verschiedenen Faktoren zu unterstützen“ (S. 54). Deshalb plädieren wir dafür, in zukünftiger Forschung zu explorieren, in welche Dimensionen die emotionale Kompetenz eingeteilt werden kann, um nachhaltiges Lernen stattfinden zu lassen.

Wie in anderen Bereichen ergeben sich auch hier aus der Beantwortung der aufgeführten Untersuchungen wiederum eine Vielzahl neuer Fragen. Entsprechend stellt der Bereich der emotionalen Kompetenzforschung im Coachingkontext weiterhin ein interessantes Forschungsfeld dar, in dem es mithilfe weiterer Methoden vielfältige Ansatzpunkte für zukünftige Forschungen gibt.

Literatur:

- Abler, B., & Kessler, H. (2009). Emotion Regulation Questionnaire - A German version of the ERQ by Gross and John. *Diagnostica*, 55, 144-152.
- Albrecht, E. (2018). *Business Coaching. Ein Praxis-Lehrbuch*. Oldenbourg: DeGruyter.
- Albrecht, C., & Perrin, D. (2013). *Zuhören im Coaching*. Wiesbaden: Springer.
- Amrhein, A., Breuker, J. J., & Rost, D. H. (2018). „Emotionale Intelligenz“ mit einem Fragebogen messen? Zur inkrementellen und faktoriellen Validität des weitverbreiteten TEIQue-ASF. *Diagnostica*, 64, 191-202.
- Bachkirova, T., & Cox, E. (2007). Coaching with emotion in organizations: Investigation of personal theories. *Leadership and Organization Development*, 28(7), 600–612.
- Bar-On, R. (1997). *Bar-On emotional quotient inventory: a measure of emotional intelligence*. Toronto, ON: Multi-Health Systems Inc.
- Bar-On, R. (2002). *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Short Technical Manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2003). *BarOn Emotional Quotient Inventory (Bar-On EQ-i). A Measure of Emotional Intelligence*. North Tonawanda: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional–social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13– 25.
- Barnow, S. (2012). Emotionsregulation und Psychopathologie. *Psychologische Rundschau*, 63, 111-124.
- Bender, E. (2016). *Modellierung und Dimensionierung der professionellen Überzeugungen und motivationalen Orientierungen als Aspekte professioneller Kompetenz von Informatiklehrkräften*. Dissertation, Universität Paderborn.
- Bergmann, B., & Richter, F. (2002). Berufliche Handlungskompetenz bei erwerbstätigen Männern und Frauen. *Arbeit*, 3(11), 212-225.
- Berking, M., Wupperman, P., Reichardt, A., Pejic, T., Dippel, A., & Znoj, H. J. (2008). Emotion-regulation skills as a treatment target in psychotherapy. *Behaviour Research and Therapy*, 46, 1230-1237.

- Berking, M. (2010). *Training Emotionaler Kompetenzen* (2. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Berking, M. (2017). *Training Emotionaler Kompetenzen* (4. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Berndt, D. (2011). *Professionalisierungsbestrebungen im Coaching. (Re-)Konstruktion von Forschungsansätzen*. München: Mering.
- Binnewies, C., & Dormann, C (2010). Emotionen und Selbstmanagement im Arbeitsalltag: Coaching aus der Perspektive moderner Dienstleistungspsychologie, *Coaching Magazin*, 3(2), 46-50.
- Bosley, I., & Kasten, E. (2018). *Emotionale Intelligenz*. Berlin, Heidelberg: Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-662-54815-8_4
- Bownas, D. A., & Bernardin, H. J. (1988). Critical incident technique. In S. Gael (Ed.), *The job analysis handbook for business, industry and government*. New York: John Wiley & Sons.
- Boyatzis, R. E., & Sala, F. (2004): The Emotional Competence Inventory (ECI). In G. Geher (Hrsg.), *Measuring emotional intelligence: Common ground and controversy* (S. 147-180). New York: Nova Science.
- Bredl, K. (2005). *Kompetenz von Beratern: Analyse des Kompetenzerwerbs bei Unternehmensberatern im Kontext der Expertiseforschung*. Dissertation, Universität Regensburg.
- Bühner, M. (2011). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. PS Psychologie, Bd. 3. München: Pearson Studium.
- Burt, D., & Talati, Z. (2017). The unsolved value of executive coaching: a meta-analysis of outcomes using randomised control trial studies. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 15(2), 17–24.
- Çekmecelioğlu, H. G., Günsel, A., & Ulutaş, T. (2012). Effects of Emotional Intelligence on Job Satisfaction: An Empirical Study on Call Center Employees. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 58, 363-369.
- Chapman, M. (2005). Emotional intelligence and coaching: an exploratory study. In M. Cavanagh, A. M. Grant, & T. Kemp (Ed.): *Evidence-based Coaching Theory, Research and Practice from the Behavioural Sciences* (p. 183-192). Bowen Hills: Australian Academic Press.

- Colfax, R. S., Rivera, J. J., & Perez, K. T. (2010). Applying emotional intelligence (EQ-I) in the workplace: Vital to global business success. *Journal of International Business Research*, 9, 89-98.
- Corso, J. (2011). The Emotional Quotient and Executive Coaching. *Nurse Leader*. 9(1), 21–22. <https://doi.org/10.1016/j.mnl.2010.11.003>
- Cremona, K. (2010). Coaching and Emotions: An exploration of how coaches engage and think about emotion. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice* 3(1), 46-59.
- De Haan, E., Duckworth, A., Birch, D., & Jones, C. (2013). Executive coaching outcome research: The contribution of common factors such as relationship, personality match, and self-efficacy. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 65(1), 40-57. <http://dx.doi.org/10.1037/a0031635>
- Deplazes, S., Graf, E. M., & Künzli, H. (2018). Das TSPP-Modell–Eine Blaupause für die Coaching-Prozessforschung. *Coaching| Theorie & Praxis*, 4, 69–82.
- DeSteno, D., Gross, J. J., & Kubzansky, L. (2013). Affective science and health: The importance of emotion and emotion regulation. *Health Psychology*, 32(5), 474–486.
- Dorn, C., Spindler, G., Kullik, A., Petermann, F., & Barnow, S. (2013). Erfassung von Emotionsregulationsstrategien - eine Übersicht. *Psychologische Rundschau*, 64, 217-227.
- Dörr, S., Schmidt-Huber, M., & Maier, G. W. (2012). LEAD® - Entwicklung eines evidenzbasierten Kompetenzmodells erfolgreicher Führung. In S. Grote (Hrsg.), *Zukunft der Führung*. Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-31052-2_22
- Drath, K. (2012). *Coaching und seine Wurzeln. Erfolgreiche Interventionen und ihre Ursprünge*. Freiburg, München: Haufe Gruppe.
- Drexler, A. (2013). Berufliche Kompetenzentwicklung von Coaches in Ausbildung. *Coaching-Magazin*, 6(2), 49–53.
- Druskat, V. U., Sala, F., & Mount, G. (Ed.) (2006). *Linking Emotional Intelligence and Performance at Work*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ealías, A., & George, J. (2012). Emotional intelligence and Job satisfaction: A correlation study. *Research Journal of Commerce and Behavioural Science*, 1(4), 37-42.

- Ebert, D. D., Christ, O., & Berking, M. (2013). Entwicklung und Validierung eines Fragebogens zur emotionsspezifischen Selbsteinschätzung emotionaler Kompetenzen (SEK-ES). *Diagnostica*, *59*, 17-32.
- Ericsson, K. A., & Simon, H. A. (1993). *Protocol analysis: verbal reports as data*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Erpenbeck, J. (2010). Kompetenzen - eine begriffliche Klärung. In V. Heyse, J. Erpenbeck, & S. Ortmann (Hrsg.), *Grundstrukturen menschlicher Kompetenzen. Praxiserprobte Konzepte und Instrumente* (S.13-20). Münster: Waxmann.
- Feldman Barrett, L., Gross, J., Christensen, T. C., & Benvenuto, M. (2001). Knowing what you're feeling and knowing what to do about it: Mapping the relation between emotion differentiation and emotion regulation. *Cognition and Emotion*, *15*, 713–724. doi: 10.1080/02699930143000239
- Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, *51*, 327-358.
- Frey, A. (2006). Strukturierung und Methoden zur Erfassung von Kompetenz. *Bildung und Erziehung*, *59*(2), 125-143.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligence for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2002). *Intelligenzen. Die Vielfalt des menschlichen Geistes*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Giernalczyk, T., Lohmer, M., & Albrecht, C. (2013). Containment im Coaching. *Organisationsberatung – Supervision – Coaching*, *20*, 425–435.
- Gieseke, W. (2007). *Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam.
- Grandey, A. A. (2000). Emotion regulation in the workplace: A new way to conceptualize emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology*, *5*(1), 95-110.
- Grandey, A. A. (2015). Smiling for a wage: What emotional labor teaches us about emotion regulation. *Psychological Inquiry*, *26*, 54-60.
- Grant, A. (2007). Enhancing coach skills and emotional intelligence through training. *Industrial and Commercial Training*, *39*(5), 257–266.

- Grant, A. (2018). Zielperspektiven in die Coaching-Praxis integrieren – Ein integratives Modell zielorientierten Coachings. *Coaching| Theorie & Praxis*, 4(1),1-15.
- Grawe, K., Donati, R., & Bernauer, F. (1994). *Psychotherapie im Wandel: Von der Konfession zur Profession*. Göttingen: Hogrefe.
- Grawe, K. (2004). *Neuropsychotherapie*. Göttingen: Hogrefe.
- Greif, S. (2008). *Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion. Theorie, Forschung und Praxis des Einzel- und Gruppencoachings*. Göttingen: Hogrefe.
- Greif, S. (2014). Coaching und Wissenschaft – Geschichte einer schwierigen Beziehung. *Organisationsberatung – Supervision – Coaching*, 21(3), 295–311.
- Greif, S. (2015). Allgemeine Wirkfaktoren im Coachingprozess –Verhaltensbeobachtungen mit einem Ratingverfahren. In H. Geißler & R. Wegener (Hrsg.), *Bewertung von Coachingprozessen* (S. 51–80). Wiesbaden: Springer.
- Greif, S. (2016). Wie wirksam ist Coaching? Ein umfassendes Evaluationsmodell für Praxis und Forschung. In R. Wegener, M. Loebbert & A. Fritze (Hrsg.) *Coaching-Praxisfelder. Forschung und Praxis im Dialog* (159-177). Wiesbaden: Springer.
- Greif, S., Schmidt, F., & Thamm, A. (2007). *Rating methodischer Erfolgsfaktoren im Coaching – Trainingsmanual*. Version 3. Unveröffentlichtes Material.
- Greif, S., Schmidt, F., & Thamm, A. (2012). Warum und wodurch Coaching wirkt - Ein Überblick zum Stand der Theorieentwicklung und Forschung über Wirkfaktoren. *Organisationsberatung – Supervision – Coaching*, 19(4), 375-390.
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology* 39, 281-291.
- Gross, J. J. (2007). *Handbook of emotion regulation*. New York: Guilford.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 348–362.
- Gross, J. J., Richards, J. M., & John, O. P. (2006). Emotion regulation in everyday life. In D. K. Snyder, J. A. Simpson & J. N. Hughes (Ed.), *Emotion regulation in couples and families: Pathways to dysfunction and health* (pp. 13-35). Washington, DC: American Psychological Association.

- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (S. 3–26). New York: Guilford.
- Gross, J. J. (2013). Emotion regulation: taking stock and moving forward. *Emotion*, 13(3), 359-365.
- Hacker, W. (2005). *Allgemeine Arbeitspsychologie*. Bern: Huber.
- Hacker, W. (2009). *Arbeitsgegenstand Mensch: Psychologie dialogisch-interaktiver Erwerbsarbeit*. Lengerich: Pabst.
- Hartig, J., & Klieme, E. (2006). Kompetenz und Kompetenzdiagnostik. In K. Schweizer (Hrsg.), *Leistung und Leistungsdiagnostik* (S. 127–143). Heidelberg: Springer.
- Hasenbein, M., & Riess-Beger, D. (2014). Kompetenzen von Führungskräften und Coaches. Theoretisches Konzept und empirische Erkundungen. *Organisationsberatung – Supervision – Coaching*, 21(4), 405-417.
- Heber, E., Lehr, D., Riper, H., & Berking, M. (2014). Emotionsregulation: Überblick und kritische Reflexion des aktuellen Forschungsstandes. *Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie*, 43, 147-161.
- Heid, S. (2012). *Veränderungsrelevante Ereignisse im Coaching. Eine qualitative Vergleichsstudie der Wahrnehmungen von Coaches und Klienten in Hinblick auf Ziele, Erfolgsfaktoren und Auswirkungen*. Diplomarbeit, Ruprechts-Karls-Universität Heidelberg.
- Hellwig, S. (2016). *Die Erfassung von Emotional Understanding mit dem Empathic Agent Paradigma*. Dissertation, Bergische Universität Wuppertal, Wuppertal.
- Herpertz, S., & Schütz, A. (2016). „EMO-TRAIN“: Ein Interventionsprogramm zur Förderung von Empathie, Emotionswahrnehmung und -regulation. In M. Roth, V. Schönefeld & T. Altmann (Hrsg.), *Trainings- und Interventionsprogramme zur Förderung von Empathie* (S. 141-155). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Hertel, J. (2007). *Emotional abilities: What do different measures predict?* Dissertation, Technische Universität Chemnitz.
- Heuven, E., & Bakker, A. B. (2003). Emotional dissonance and burnout among cabin personnel. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 12(1), 81-100.
- Hillebrand, A. (2018). *Welche Kompetenzen zeichnen einen Experten aus?* Dissertation, Technische Universität Braunschweig.

- Hochschild, A. R. (1990). *Das gekaufte Herz. Zur Kommerzialisierung der Gefühle*. Frankfurt: Campus.
- Holodynski, M., & Friedlmeier, W. (2006). *Emotionen. Entwicklung und Regulation*. Berlin: Springer.
- Hur, Y., Berg, P. T., van den, & Wilderom, C. P. M. (2011). Transformational leadership as a mediator between emotional intelligence and team outcomes. *The Leadership Quarterly*, 22(4), 591-603.
- Ianiro, P., & Kauffeld, S. (2012). Wann stimmt die „Chemie“ im Coaching? Untersuchungen zur gemeinsamen „Augenhöhe“ von Coach und Klient. *Coaching-Magazin*. 1, 44-48.
- Ignat, A. A., & Clipa, O. (2012). Teachers' satisfaction with life, job satisfaction and their emotional intelligence. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 33, 498-502.
- Jones, R. J., Woods, S. A., & Guillaume, Y. R. F. (2015). The effectiveness of workplace coaching: a meta-analysis of learning and performance outcomes from coaching. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 89(2), 249–277.
- Joseph, D. L., & Glerum, D. R. (2018). Emotional Intelligence and Its Relevance for Coaching. In: S. Greif, H. Möller & W. Scholl (Hrsg.), *Handbuch Schlüsselkonzepte im Coaching* (S. 135-142). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Joseph, D. L., & Newman, D. A. (2010). Emotional Intelligence: An integrative meta-analysis and cascading model. *Journal of Applied Psychology*, 95, 54–78.
- Kafetsios, K., & Zampetakis, L. (2008). Emotional intelligence and job satisfaction: Testing the mediatory role of positive and negative affect at work. *Personality and Individual Differences*, 44(3), 710-720.
- Karimi, L., Leggat, S. G., Donohue, L., Farrell, G., & Couper, G. E. (2013). Emotional rescue: the role of emotional intelligence and emotional labour on well-being and job-stress among community nurses. *Journal of Advanced Nursing* 70(1), 176– 186. doi: 10.1111/jan.12185
- Kauffeld, S. (2006). *Kompetenzen messen, bewerten, entwickeln*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Kauffeld, S. (2011). *Arbeits-, Organisations- und Personalpsychologie für Bachelor*. Berlin: Springer.

- Klieme, E., & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im empirischen Diskurs. In M. Prenzel et al. (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik* (S. 11–29). Wiesbaden: VS.
- Klieme, E., & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. *Zeitschrift für Pädagogik*, 6, 876-903.
- Klusemann, J., & Niepel, C. (2017). Entwicklung und erste Überprüfung des dialog Persönlichkeitsinventars (dpi) für den Einsatz im Coaching. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie (2017)*, 61, 31-44. <https://doi.org/10.1026/0932-4089/a000231>.
- Koch, A. (2010). *Die Task-Analysis-Tools (TAToo). Entwicklung, empirische und praktische Prüfungen eines Instrumentes für Anforderungsanalysen*. Dissertation, Technische Universität Dresden.
- Kombarakaran, F., Yang, J., Baker, M., & Fernandes, P. (2008). Executive coaching: It works! *Consulting Psychology Journal*, 60, 78–90.
- Konerding, K.-P. (2015). Heilung durch Sprache und Sprechen – Linguistik und Psychotherapie. In A. Busch & T. Spranz-Fogasy (Hrsg.), *Handbuch Sprache in der Medizin* (S. 225–242). Berlin, Boston: Walter de Gruyter.
- König, E., & Volmer, G. (2008). *Handbuch Systemische Organisationsberatung*. Weinheim: Beltz.
- König, E., & Volmer, G. (2012). *Handbuch Systemisches Coaching* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Kotte, S., Hinn, D., Oellerich, K., & Möller, H. (2016). Der Stand der Coachingforschung: Kernergebnisse der vorliegenden Metaanalysen. *Organisationsberatung – Supervision – Coaching*, 23(1), 5–23.
- Krause, A., Philipp, A., Bader, F., & Schupbach, H. (2008). Emotionsregulation von Lehrkräften: Umgang mit Gefühlen als Teil der Arbeit. In A. Krause, M. Wulser, E. Ulich & H. Schupbach (Hrsg.), *Arbeitsort Schule. Organisations- und arbeitspsychologische Perspektiven* (S. 309-334). Wiesbaden: Gabler.
- Kruse, S. (2016). *Die Dunkle Triade als Antezedenzen der Emotionsarbeit und die Folgen für den Dienstleistungsmitarbeiter*. Wiesbaden: Springer.

- Kubzansky, L. D., Park, N., Peterson, C., Vokonas, P., & Sparrow, D. (2011). Healthy psychological functioning and incident coronary heart disease: The importance of self-regulation. *Archives of General Psychiatry*, 68(4), 400–408.
- Kuchen, C., & Pedrun, P. (2006). *Welche Kompetenzen braucht ein Coach?* Zürich: HAP.
- Lammers, C. H. (2011). *Emotionsbezogene Psychotherapie*. Stuttgart: Schattauer.
- Lang-v. Wins, T., & Triebel, C. (2006). *Kompetenzorientierte Laufbahnberatung*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Law, K. S., Wong, C.-S., & Song, L. J. (2004). The construct and criterion validity of emotional intelligence and its potential utility for management studies. *Journal of Applied Psychology*, 89, 483–496.
- Lindart, M. (2016). *Was Coaching wirksam macht. Wirkfaktoren von Coachingprozessen im Fokus*. Wiesbaden: Springer.
- Lippmann, E. (2015). Was macht einen Coach zum Coach? Weiterbildung und Qualifizierung. *Coaching| Theorie & Praxis*, 1, 51-60. doi 10.1365/s40896-015-0008-3
- Locke, E. A. (2005). Why emotional intelligence is an invalid concept. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 425–431.
- Lopes, P. N., Nezlek, J. B., Extremera, N., Hertel, J., Fernandez-Berrocal, P., Schutz, A., & Salovey, P. (2011). Emotion regulation and the quality of social interaction: Does the ability to evaluate emotional situations and identify effective responses matter? *Journal of Personality*, 79(2), 429–467.
- MacCann, C., & Roberts, R. D. (2008). New paradigms for assessing emotional intelligence: theory and data. *Emotion*, 8(4), 540.
- Martinez-Pons, M. (2000). Emotional intelligence as a self-regulatory process: a social cognitive view. *Imagination, Cognition and Personality*, 19(4), 331-350.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2008). Early predictors of job burnout and engagement. *Journal of Applied Psychology*, 93(3), 498-512.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). *Maslach Burnout Inventory*. Research Edition. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298. [http://dx.doi.org/10.1016/S0160-2896\(99\)00016-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0160-2896(99)00016-1)

- Mayer, J. D., & Gaschke, Y. N. (1988). The Experience and Meta-Experience of Mood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 102-111.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Hrsg.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (S. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Version 2.0*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist*, 63, 503– 517.
- Mayer, J. D., & Stevens, A. A. (1994). An Emerging Understanding of the Reflective (Meta-) Experience of Mood. *Journal of Research in Personality*, 28, 351-373.
- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (10. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundformen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- McDaniel, M. A., Morgeson, F. P, Finnegan, E. B., Campion, M. A., & Braverman, E. P. (2001). Predicting job performance using situation judgment tests: A clarification of the literature. *Journal of Applied Psychology*, 86, 730-740.
- McEnrue, M. P., Groves, K. S., & Shen, W. (2009). Emotional intelligence development: Leveraging individual characteristics. *Journal of Management Development*, 28, 150-174. doi:10.1108/02621710910932106
- McQueen, A. C. H. (2004). Emotional intelligence in nursing work. *Journal of Advanced Nursing* 47, 101–108. doi: 10.1016/j.ijnurstu.2009.05.024
- Meier, N. (2012). Verschwiegenheit im Coaching. Worauf muss der Coach achten? *Coaching-Magazin*, 4, 51–55.
- Meisler, G. (2014). Exploring emotional intelligence, political skill, and job satisfaction. *Employee Relations*, 36(3), 280-293. <https://doi.org/10.1108/ER-02-2013-0021>
- Merz, C., & Frey, A. (2011). *Empirisch fundiertes Kompetenzmodell für den Bereich des Führungskräftecoachings*. Aachen: Shaker.
- Messick, S. (1989). Validity. In R. L. Linn (Hrsg.), *Educational measurement* (S. 13–103). New York, NY: American Council on Education and Macmillan.

- Michel, A., Merz, C., Frey, A., & Sonntag, K. (2014). Was zeichnet einen kompetenten Coach im HR-Management aus? *Organisationsberatung – Supervision - Coaching*, 21(4), 431-447.
- Mikolajczak, M., Avalosse, H., Vancorenland, S., Verniest, R., Callens, M., van Broeck, N., ... & Mierop, A. (2015). A Nationally Representative Study of Emotional Competence and Health. *Emotion*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/emo0000034>
- Meves, Y. (2013). *Emotionale Intelligenz als Schlüsselfaktor der Teamzusammensetzung. Eine empirische Analyse im Kontext der Sozialpsychologie und des organisationalen Verhaltens in jungen Unternehmen*. Dissertation, Universität Duisburg-Essen. Wiesbaden: Springer.
- Möller, H., & Kotte, S. (2013). *Diagnostik im Coaching*. Heidelberg: Springer.
- Motowidlo, S. J., Hooper, A. C., & Jackson, H. L. (2006). A Theoretical Basis for Situational Judgement Tests. In J. A. Weekly & R. E. Polyhart (Ed.), *Situational Judgement Tests: Theory, Measurement and Application* (pp. 57-81). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Muck, P. M. (2013). Entwicklung von Situational Judgment Tests - Konzeptionelle Überlegungen und empirische Befunde. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 4, 185-205.
- Neale, S., Spencer-Arnell, L., & Wilson, L. (2009). *Emotional Intelligence Coaching: Improving Performance for Leaders, Coaches and the Individual*. London: Kogan Page.
- Nelis, D., Quoidbach, J., Hansenne, M., Kotsou, I., Weytens, F., Dupuis, P., & Mikolajczak, M. (2011). Increasing Emotional Competence Improves Psychological and Physical Well-Being, Social Relationships, and Employability. *Emotion*, 11(2), 354-366.
- Neubauer, A. C., & Freudenthaler, H. H. (2006). Modelle emotionaler Intelligenz. In R. Schulze, P. A. Freund & R. D. Roberts (Hrsg.). *Emotionale Intelligenz - Ein internationales Handbuch* (S. 39 - 52). Göttingen: Hogrefe.
- Neukom, M., Schnell, K., & Boothe, B. (2011). Die Arbeitsbeziehung im Coaching – ein Stiefkind der Forschung. *Organisationsberatung – Supervision - Coaching*, 16(3), 317-332.
- Nerdinger, F., Blickle, G., & Schaper, N. (2008). *Arbeits- und Organisationspsychologie*. Heidelberg: Springer.

- Nerdinger, F. W. (2011). *Psychologie der Dienstleistung*. Göttingen: Hogrefe.
- Nerdinger, F. W. (2012). Emotionsarbeit im Dienstleistungsbereich. *Report Psychologie*, 1, 8-18.
- Niedermeier, S., & Schaper, N. (2017). Die Rolle der emotionalen Kompetenz von Coaches im Coachingprozess. *Coaching| Theorie & Praxis*, 3, 47-64. <https://doi.org/10.1365/s40896-017-0019-3>
- Niedermeier, S., & Schaper, N. (2018). Die emotionale Kompetenz eines Coachs. Modell zur Reflexion emotionaler Kompetenzen im Coaching-Prozess. *Coaching Magazin*, 3(2018), 50-54.
- Niedermeier, S., & Schaper, N. (2019). Operationalisierung und Überprüfung des Emotionale Kompetenz Inventars für Coaches (EKIC): Empirisches Kompetenzmodell. (Manuskript eingereicht zur Publikation).
- Niedermeier, S., Schaper, N., & Bender, E. (2018). Die emotionale Kompetenz von Coaches im Coachingprozess – Überprüfung und Erweiterung eines Kompetenzmodells mithilfe von Critical Incident Interviews. *Coaching| Theorie & Praxis*, 3, 83-99. <https://doi.org/10.1365/s40896-018-0026-z>
- Pérez, J. C., Petrides, K. V., & Furnham, A. (2005). Measuring trait emotional intelligence. In: R. Schulze & R. D. Roberts (Ed.), *Emotional intelligence: An international handbook* (pp. 181–201). Cambridge, MA: Hogrefe.
- Petermann, F. (2006). Intelligenzdiagnostik. *Kindheit und Entwicklung*, 15, 71–75.
- Petermann, F., & Kullik, A. (2011). Frühe Emotionsdysregulation: Ein Indikator für psychische Störungen im Kindesalter. *Kindheit und Entwicklung*, 20, 186 – 196. <https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000055>
- Pohl, M., & Fallner, H. (2010). *Coaching mit System. Die Kunst nachhaltiger Beratung* (4. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Polyhart, R. E., & Ehrhart, M. G. (2003). Be careful what you ask for: Effects of response instructions on the construct validity and reliability of SJT. *International Journal of Selection and Assessment*, 11, 1-16.
- Radatz, S. (2003). *Beratung ohne Ratschlag. Systemisches Coaching für Führungskräfte und BeraterInnen*. Wien: Verlag systemisches Management.
- Rauen, C. (Hrsg.). (2008). *Coaching-Tools* (6. Aufl.). Bonn: Managerseminare.

- Rauen, C., & Steinke, I. (2018). Was macht einen qualifizierten Business-Coach aus? Anforderungsprofil für Business-Coaching-Kompetenzen. *Coaching-Magazin*, 10(2), 22–26.
- Rindermann, H. (2009). *Emotionale-Kompetenz-Fragebogen (EKF). Ein Verfahren zur Einschätzung emotionaler Kompetenzen und emotionaler Intelligenz aus Selbst- und Fremdsicht*. Göttingen: Hogrefe.
- Rost, D. H. (2009). *Intelligenz: Fakten und Mythen*. Weinheim: Beltz PVU.
- Roundtable der Coachingverbände (RTC) (2015). Abgerufen am 02.09.2019 <http://www.roundtable-coaching.eu/wp-content/uploads/2015/03/RTC-Profession-Coach-2015-03-19-Positionspapier.pdf>
- Ryba, A. (2019). Körperzentriertes Coaching und der Zugang zum Unbewussten. *Organisationsberatung – Supervision – Coaching* 26(3), 313-329.
- Saarni, C. (2002). Die Entwicklung von emotionaler Kompetenz in Beziehungen. In M. von Salisch (Hrsg.), *Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend* (S. 3-30). Stuttgart: Kohlhammer.
- Sacco, J. M., Scheu, C., Ryan, A. M., & Schmitt, N. W. (2000). *Understanding race differences on situational judgement tests using readability statistics*. Paper presented at the 15th annual convention of the Society for Industrial and Organizational Psychology, New Orleans.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure and health* (S. 125–154). Washington, DC: American Psychological Association.
- Satow, L. (2012). *Emotional Intelligence Inventar (EI4). Testmanual und Normen*. Verfügbar unter: <https://www.drSATOW.de/tests/emotional-intelligence-inventar/>
- Schaper, N. (2009). Aufgabenfelder und Perspektiven bei der Kompetenzmodellierung und -messung in der Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 2(1), 166-199.
- Schaper, N. (2012). *Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre*. Bonn: Hochschulkonferenz – nexus.

- Schaper, N. (2014). Validitätsaspekte von Kompetenzmodellen und -tests für hochschulische Kompetenzdomänen. In F. Musekamp & G. Spöttl (Hrsg.), *Kompetenz im Studium und in der Arbeitswelt. Nationale und internationale Ansätze zur Erfassung von Ingenieurkompetenzen* (S. 178-203). Frankfurt: Peter Lang, Reihe Berufliche Bildung in Forschung, Schule und Arbeitswelt.
- Schaper, N., & Lieberei, W. (2001). Führungsstile und -verhalten messen und analysieren. *Personalführung*, 34(11), 22-29.
- Schermuly, C. C. (2014). Negative effects of coaching for coaches: an explorative study. *International Coaching Psychology Review*, 9(2), 167–182.
- Schermuly, C. C., & Bohnhardt, F. A. (2014). Und wer coacht die Coaches? Negative Effekte von Business-Coachings für den Coach. *Organisationsberatung – Supervision – Coaching*, 21(1), 55-69.
- Schermuly, C. C., Schermuly-Haupt, M.-L., Schölmerich, F., & Rauterberg, H. (2014). Zu Risiken und Nebenwirkungen lesen Sie ...Negative Effekte vonCoaching. *Zeitschrift Für Arbeits- Organisationspsychologie*, 58(1), 17–33.
- Schmidt-Atzert, L., & Bühner, M. (2002). Entwicklung eines Leistungstests zur Emotionalen Intelligenz. *Vortrag auf dem 43. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie*. Berlin.
- Schmidt, K.-H., & Diestel, S. (2014). Are emotional labour strategies by nurses associated with psychological costs? A cross-sectional survey. *International Journal of Nursing Studies*, 51(11), 1450-1461.
- Schreyögg, A. (2012). *Coaching. Eine Einführung für Praxis und Ausbildung* (7. Aufl.). Frankfurt a. M./New York: Campus.
- Schreyögg, A. (2013). Übertragung und Gegenübertragung im Coaching. *Organisationsberatung – Supervision – Coaching*, 20, 409–425.
- Schreyögg, A. (2015). Die potenzielle Rollenvielfalt des Coachs. In A. Schreyögg & C. Schmidt-Lellek (Hrsg.), *Die Professionalisierung von Coaching* (S. 245-256). Wiesbaden: Springer.
- Schreyögg, B. (2015). *Emotionen und Lernen*. Wiesbaden: Springer.
- Schubert-Panecka, K. (2018). *Business Coaching*. Wiesbaden: Springer.

- Schütz, A., & Laux, L. (2000). Selbst und Emotion. In J. H. Otto, H. A. Euler & H. Mandl (Hrsg.), *Emotionspsychologie* (S.519-531). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Schwertl, W. (2016). *Kommunikative Kompetenz im Business-Coaching*. Wiesbaden: Springer.
- Simpson, P. A., & Stroh, L. K. (2004). Gender differences: Emotional expression and feelings of personal inauthenticity. *Journal of Applied Psychology*, 715-721.
- Sonesh, S. C., Coultas, C. W., Lacerenza, C. N., Marlow, S. L., Benishek, L. E., & Salas, E. (2015). The power of coaching: a meta-analytic investigation. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 8(2), 73–95.
- Sonntag, K., & Schaper, N. (2006). Förderung beruflicher Handlungskompetenz. In K. Sonntag (Hrsg.), *Personalentwicklung in Organisationen* (3. Aufl.) (S. 270–311). Göttingen: Hogrefe.
- Spencer, L. M., & Spencer, M. (1993). *Competence at work: Models for Superior Performance*. New York: Wiley.
- Steinke, I. (2005). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E., von Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (4. Aufl.) (S. 319-331). Reinbek bei Hamburg: Rohwolt.
- Steinke, I. (2015). Kompetenzanforderungen an Coaches. In A. Schreyögg & C. Schmidt-Lellek (Hrsg.): *Die Professionalisierung von Coaching. Ein Lesebuch für den Coach* (257-283). Wiesbaden: Springer.
- Steinmayr, R., Schütz, A., Hertel, J., & Schröder-Abé, M. (2011). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT)*. Bern: Huber.
- Stemler, S. E., & Sternberg, R. J. (2006). In J. A. Weekly & R. E. Polyhart (Ed.), *Situational Judgement Tests: Theory, Measurement and Application* (pp. 107-131). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stiftung Warentest (Hrsg.) (2013). Coachen lernen: Was ein guter Lehrgang für Einsteiger bieten sollte, unter: <https://www.test.de/Coachen-lernenWas-ein-guter-Lehrgang-fuer-Einsteiger-bieten-sollte-4605169-4608241/>, (letzter Zugriff: 24.09.2019).
- Strauss, B., & Weinlich, B. (1997). Process-oriented measurement of service quality: applying the sequential incident technique. *European Journal of Marketing*, 31(1), 33-55.

- Sy, T., Tram, S., & O'Hara, L. A. (2006). Relation of employee and manager emotional intelligence to job satisfaction and performance. *Journal of Vocational Behavior* 68(3), 461-473.
- Syrek, C., Bauer-Emmel, C., Antoni, C., & Klusemann, J. (2011). Entwicklung und Validierung der Trierer Kurzsкала zur Messung von Work-Life Balance (TKS-WLB). *Diagnostica* 57, 134–145.
- Theeboom, T., Beersma, B., & van Vianen, A. E. M. (2014). Does coaching work? A meta-analysis on the effects of coaching on individual level outcomes in an organizational context. *The Journal of Positive Psychology*, 9(1), 1–18.
- Trinidad, D. R., & Johnson, C. A. (2002). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality and Individual Differences*, 32, 95–105. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(01\)00008-3](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00008-3)
- Unger A. (2014). Professionelle Pflegedienstleistungen im Spannungsfeld von Emotion, Emotionsarbeit und Effizienz. In M. Bornewasser, B. Kriegesmann & J. Zülch (Hrsg.) *Dienstleistungen im Gesundheitssektor* (S. 297-326). Heidelberg: Springer.
- Wagner, D. T., Barnes, C. M., & Scott, B. A. (2014). Driving it home: How workplace emotional labor harms employee home life. *Personnel Psychology*, 67(2), 487-516.
- Weekley, J., & Ployhart, R. E. (2006). *Situational judgment tests: Theory, measurement, and practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Weinert, F. E. (2001). Leistungsmessung in Schulen - Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen* (S. 17-32). Weinheim: Beltz.
- Weise, G. (1975). *Psychologische Leistungstests*. Göttingen: Hogrefe.
- West-Leuer, B. (2015). Emotionen im Kontext von Coaching. In A. Schreyögg & C. Schmidt-Lellek (Hrsg.), *Die Professionalisierung von Coaching* (S. 325–339). Wiesbaden: Springer.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.
- Whitmore, J. (1992). *Coaching for performance*. London: Nicholas Brealey.

- Will, T., & Kauffeld, S. (2018). Relevanz von Empathie für dyadische Beziehungen- über ein unterschätztes Konstrukt in der Coach-Klienten-Interaktion. *Coaching| Theorie & Praxis*, 4(1),45-54.
- Will, T., Gessnitzer, S., & Kauffeld, S. (2016). You think you are an empathic coach? Maybe you should think again. The difference between perceptions of empathy vs. empathic behavior after a person-centred coaching training. *Coaching: An International Journal of Theory, Research, and Practice*, 9, 53–68.
- Zadfar, S. (2016). *Diversity-Kompetenz als Element beraterischer Professionalität im Einzelcoaching von Führungskräften*. Dissertation, Universität Hamburg.
- Zapf, D., Isic, A., Fischbach, A., & Dormann, C. (2003). Emotionsarbeit in Dienstleistungsberufen. Das Konzept und seine Implikationen für die Personal- und Organisationsentwicklung. In K.-C. Hamborg & H. Holling (Hrsg.), *Innovative Personal- und Organisationsentwicklung* (S. 266–288). Göttingen: Hogrefe.
- Zapf, D., Mertini, H., Seifert, C., Vogt, C., Isic, A., & Fischbach, A. (2006). *FEWS – Frankfurt Emotion Work Scales: Frankfurter Skalen zur Emotionsarbeit*.
- Zapf, D., Seifert, C., Mertini, H., Voigt, C., Holz, M., Vondran, E., Isic, A., & Schmutte, B. (2000). Emotionsarbeit in Organisationen und psychische Gesundheit. In H.-P. Musahl & T. Eisenhauer (Hrsg.), *Psychologie der Arbeitssicherheit. Beiträge zur Förderung von Sicherheit und Gesundheit in Arbeitssystemen* (S. 99–106). Heidelberg: Asanger.
- Znoj, H. J. (2000). *Entwicklung des Fragebogens zur Emotionsregulation in schwierigen Lebenssituationen (EMOREG)*. Unpublished manuscript, Universität Bern.
- Znoj, H. J. (2008). *Regulation emotionaler Prozesse in Psychotherapie und Verhaltensmedizin*. Bern: Lang.

Anhang mit Anhangsverzeichnis

Anhang A

Acht (weitere) praxisnahe Situational Judgement Test Items in Bezug auf die Facetten des Kompetenzmodells

Die Anhänge B bis D liegen nachfolgend in veröffentlichter Originaldruckform vor:

Anhang B (Manuskript 1):

Niedermeier, S., & Schaper, N. (2017). Die Rolle der emotionalen Kompetenz von Coaches im Coachingprozess. *Coaching| Theorie & Praxis*, 3, 47-64. <https://doi.org/10.1365/s40896-017-0019-3>

Anhang C (Manuskript 2):

Niedermeier, S., Schaper, N., & Bender, E. (2018). Die emotionale Kompetenz von Coaches im Coachingprozess – Überprüfung und Erweiterung eines Kompetenzmodells mithilfe von Critical Incident Interviews. *Coaching| Theorie & Praxis*, 3, 83-99. <https://doi.org/10.1365/s40896-018-0026-z>

Anhang D (Manuskript 3):

Niedermeier, S., & Schaper, N. (2019). Operationalisierung und Überprüfung des Emotionale Kompetenz Inventars für Coaches (EKIC): Empirisches Kompetenzmodell.

Anhang A: Praxisnahe Situational Judgement Test Items

Im Folgenden sind acht (weitere) praxisnahe Situational Judgement Test Items in Bezug auf die Facetten des Kompetenzmodells zu finden, welche für zukünftige Forschung genutzt werden können (siehe Tabelle 4).

Tabelle 4: Weitere praxisnahe Situational Judgement Test Items in Bezug auf die Facetten des Kompetenzmodells

Beispielszenario zur Facette 5.3 „Ausdrücken von Emotionen des Klienten“:						
Ihre Klientin Frau Kramer (Anfang 30), sehr ehrgeizig und ambitioniert, hat eine akademische Ausbildung absolviert und ist nun schon einige Male zu Ihnen zum Coaching gekommen. Ihr aktuelles Ziel ist es, den richtigen Job zu finden. Allerdings möchte sie auch nichts überstürzen und mit Ihrer Hilfe das Thema sehr überlegt angehen. Immer, wenn sie über ein geeignetes Stellenangebot berichtet, verknüpft Frau Kramer die Augen, spannt die Hände an und wirkt plötzlich sehr angespannt. Sie gibt zu, dass sie sich selbst sehr unter Druck setzt, ihren Traumjob schnellstmöglich zu finden. Wie reagieren sie?						
	Überhaupt nicht	Überwiegend nicht	teilweise nicht	teilweise	Überwiegend	Voll und ganz
1) Sie berichten Frau Kramer von Ihrer Wahrnehmung, dass sie verbal zwar sagt, sie möchte den Job haben, dabei jedoch nonverbal starke Anspannung signalisiert. Nun möchten Sie mit ihr daran arbeiten, die körperliche Anspannung zu reduzieren und zeigen Ihr Entspannungsmöglichkeiten.	1	2	3	4	5	6
2) Sie gehen nicht weiter auf die nonverbalen Hinweisreize von Frau Kramer ein, sondern besprechen mit ihr, wie sie die kommenden Jobangebote systematisch für sich prüfen und sich darauf vorbereiten kann.	1	2	3	4	5	6
3) Sie nutzen die Emotionen der Klientin zur Ursachenforschung, indem Sie Ihre Beobachtungen bezüglich der Anspannung ansprechen, um herauszufinden, was hinter den gezeigten Gefühlen für Bedürfnisse liegen.	1	2	3	4	5	6
Beispielszenario zur Facette 6.1 „Kognitive Empathie“:						
Ihre Klientin Frau Imke (46 Jahre alt) ist bereits 25 Jahre bei einer Bank tätig. Seit drei Jahren ist sie Filialleiterin einer Außenstelle und hat 15 Mitarbeiter. Alljährlich findet eine Befragung statt, in der die Mitarbeiter ihre Chefin, also Frau Imke, bewerten müssen. Frau Imke berichtet niedergeschlagen, dass ihre Mitarbeiter sie ihrer Ansicht nach nicht fair bewerten. Sie sei launisch, manipulativ, kontrollierend und herablassend. Nun versucht Ihre Klientin sich vor Ihnen zu verteidigen und sich besser darzustellen. Wie verhalten Sie sich?						
1) Im Gespräch kommt es vor allem darauf an, Ihrer Klientin empathisch zu zeigen, dass Sie	1	2	3	4	5	6

Ihre Situation verstehen. Sie versuchen Frau Imke dazu anzuregen, die (Bewertungen der) Mitarbeiter wertzuschätzen und als Chance zu sehen, da sie ehrlich ihre Wahrnehmungen spiegeln.						
2) „Frau Imke, ich merke, wie unangenehm die Ergebnisse der Befragung teilweise für Sie sind. Doch lassen Sie uns mal darüber sprechen, wie es dazu gekommen sein könnte, dass Ihre Mitarbeiter Sie so bewertet haben.“	1	2	3	4	5	6
3) „Frau Imke, lassen Sie uns an Ihrer zukünftigen Haltung als Filialarbeiterin arbeiten. Wie sieht Ihre Wunschbeurteilung aus? Und wie könnten Sie das Verhalten im Führungsalltag erreichen?“	1	2	3	4	5	6

Beispielszenario zur Facette 6.3 „Achtsames Zuhören“:

Ihr Klient Herr Berg (54 Jahre alt) berichtet, dass er sich hilflos und ausgeliefert fühlt. Letztes Jahr war er noch Chef von 150 Mitarbeitern, jetzt wurde er nach Umstrukturierungsmaßnahmen als Projektleiter versetzt auf eine Position ohne Mitarbeiterführung und Verantwortung. Er berichtet: „Ich weiß einfach nicht, was ich falsch gemacht habe. Ich fühle mich so ausgeliefert. Nach so vielen Jahren tun die mir so etwas an! Eigentlich habe ich auch gar keine Lust auf dieses neue, blöde Projekt. Am liebsten würde ich meinen Job kündigen. Aber wo finde ich schnell einen so gut bezahlten Job, wie diesen wieder? Wie kann ich mich denn jetzt mit der Situation am besten arrangieren?“ Wie verhalten Sie sich?

1) „Herr Berg, ich verstehe ihren Ärger und ihre Verunsicherung sehr gut. Außerdem höre ich aus Ihren Äußerungen heraus, dass Sie diese Zurücksetzung auch sehr kränkt. Ihre Reaktion den Job „hinzuschmeißen“, kann ich daher als erste Reaktion gut nachvollziehen.“	1	2	3	4	5	6
2) Sie lassen sich von Herrn Berg noch genauer beschreiben, wie er sich in dieser Situation fühlt, was er denkt und versuchen so herauszufinden, wie es zu diesen ungünstigen Einschätzungen und Gefühlen kommt.	1	2	3	4	5	6
3) „Herr Berg, ihre Ausgangssituation schätze ich auch als schwierig und persönlich wenig wertschätzend von Seiten des Unternehmens ein. Ich kann daher auch Ihre Gefühle gut nachvollziehen. Ich würde aber vorschlagen, dass wir den Blick darauf richten sollten, wie wir gemeinsam Wege finden, wie Sie die Situation besser akzeptieren und wie Sie sich wieder auf das Projekt konzentrieren können.“	1	2	3	4	5	6
4) „Herr Berg, ich greife mal ihre letzte Äußerung auf. Haben Sie schon selber Ideen, wie Sie sich mit der Situation besser arrangieren können?“	1	2	3	4	5	6

Beispielszenario zur Facette 7.1 „Bewusstsein für Übertragung“:

Ein 39-jähriger Klient, Herr Bauer, sucht Sie als Coach auf, weil ihm eine Führungsposition in Aussicht gestellt worden ist. Er erklärt, dass sein Vorgesetzter jedoch Bedenken habe, ob er für diese Position „reif genug“ wäre. Herr Bauer möchte seinen Chef unbedingt beeindrucken. Immer, wenn Herr Bauer über seinen Chef spricht, fällt Ihnen ein leicht

sarkastischer und aggressiver Tonfall auf. Wie verhalten Sie sich?						
1) Sie spiegeln dem Klienten wider, dass Sie eine gewisse Schärfe wahrnehmen, wenn er über seinen Chef spricht und fragen, wieso das so ist.	1	2	3	4	5	6
2) Sie fragen den Klienten, wie er seine Führungsqualitäten selbst einschätzt und gehen nicht weiter auf die möglicherweise problematischen Emotionen des Klienten ein, sondern lenken den Coachingprozess auf die Führungsqualitäten des Klienten.	1	2	3	4	5	6
3) „Wir sollten Ihren Eifer nutzen und uns auf ihre Kompetenzen bezüglich eines angemessenen Führungsverhaltens konzentrieren, damit Sie ihren Vorgesetzten nicht enttäuschen.“	1	2	3	4	5	6
4) Sie fragen den Klienten, wie es dazu kommt, dass er so sarkastisch und aggressiv über seinen Chef spricht.	1	2	3	4	5	6
Beispielszenario zur Facette 7.2 „Übertragungsgefühle analysieren können“: Herr Schneider, ein 45-jähriger Bereichsleiter, kommt zum ersten Mal zum Coaching. Rasch betritt er vor Ihnen das Beratungszimmer, zieht im Gehen sein Jackett aus, lässt es auf einen Sitz fallen, lockert seine Krawatte, setzt sich breitbeinig auf einen anderen freien Sitz, verschränkt die Arme hinter dem Kopf, lächelt und sagt überheblich: „So, nun legen Sie mal los.“ Sie spüren daraufhin innerlich Ärger aufkommen und einen leichten Angriffsimpuls. Haben sich da etwa die Emotionen des Klienten auf Sie übertragen? Wie verhalten Sie sich?						
1) Sie entscheiden sich dafür, seinem Affekt zunächst keinen Ausdruck zu verleihen, aber später darauf zurückzukommen und stellen neutral die Frage: „Sollen wir uns zunächst etwas miteinander bekannt machen, Herr Schneider?“	1	2	3	4	5	6
2) Die Arroganz dieses Klienten macht Sie fassungslos. Es fällt Ihnen sehr schwer, eine neutrale Haltung einzunehmen. Sie setzen sich auch breitbeinig hin und geben bissig zurück: „Ich soll loslegen!? Gerne!“, um dann durch einen Redefluss die Zügel des Prozesses wieder in die Hand zu nehmen.	1	2	3	4	5	6
3) Nun ist es wichtig, ein dominantes Coaching-Verhalten an den Tag zu legen: Sie schauen Herrn Schneider an, halten den Augenkontakt, gehen auf seine Bemerkung nicht ein, sondern versuchen das dominante Verhalten des Klienten zu neutralisieren: Sie leiten die Sitzung, Sie bestimmen, wann und wie es losgeht.	1	2	3	4	5	6
4) Ganz entspannt setzen Sie sich gegenüber von ihrem Klienten, lassen die Emotionen auf sich wirken, überlegen, was eine angemessene Reaktion auf die Situation wäre, atmen tief durch und sagen: „Gerne! Wie geht es Ihnen heute, Herr Schneider?“ und begeben sich auf	1	2	3	4	5	6

Ursachenforschung für sein provokantes Verhalten.						
Beispielszenario zur Facette 8.1 „Interpersonale Emotionsregulation“:						
Heute kommt der Coachingklient Herr Fricke (43 Jahre) aufgebracht und verzweifelt in die 4. Coachingsitzung. Obwohl Sie ihn selbstkritisch erleben, fällt es ihm schwer, sich auf andere Sichtweisen einzulassen bzw. andere Perspektiven einzunehmen. Herr Fricke berichtet, dass in den letzten Tagen ein Konflikt auf den anderen folgte. Dauernd fanden irgendwelche zeitraubenden Meetings statt, in denen zermürend und ziellos gearbeitet wurde. Ihr Klient kritisierte die Vorgehensweise in den Meetings und bat seinen Vorgesetzten, Änderungen durchzuführen. Der Vorgesetzte reagierte jedoch wenig erfreut über die Beschwerde. Am nächsten Tag hat er Herrn Fricke mitgeteilt, dass er plant, ihm bestimmte Verantwortungsbereiche zu entziehen. Herr Fricke ist darüber sehr aufgebracht. Wütend beschimpft Herr Fricke seinen Vorgesetzten. Wie verhalten Sie sich?						
1) Sie thematisieren Herrn Frickes Situation in den Meetings und versuchen durch Nachfragen gezielt herauszufinden, wie Sie dem Klienten helfen können.	1	2	3	4	5	6
2) Sie befragen Herrn Fricke eingehend, wie es zu der Situation gekommen ist.	1	2	3	4	5	6
3) „Ich nehme wahr, wie aufgebracht Sie durch die Situation sind, Herr Fricke. Die Reaktion Ihres Vorgesetzten scheint Sie sehr verletzt zu haben. Ich schlage vor, wir wenden uns heute einer anderen Thematik zu, um Sie nicht noch stärker zu provozieren.“	1	2	3	4	5	6
4) Nachdem Herr Fricke etwas Dampf über seinen Vorgesetzten abgelassen hat, provoziere ich ihn noch ein wenig, um ihm seine wenig kontrollierte emotionale Reaktion klarzumachen. Ich möchte ihn dazu bewegen, seinen Anteil am Geschehen zu erkennen und über Möglichkeiten nachzudenken, wie er seinen Ärger in bestimmten Situationen besser kontrollieren kann.	1	2	3	4	5	6
Beispielszenario zur Facette 8.2 „Training von Regulationsstrategien“:						
Die Coachingklientin, Frau Wenner, ist eine 54-jährige freie Mitarbeiterin einer Immobilienvermittlung, die sich seit mehreren Jahren wegen erhöhtem Blutdruck in ärztlicher Behandlung befindet. Schon in den letzten beiden Coachingsitzungen schilderte sie starke berufliche und private Belastungen, z.B. die Forderung ihres Unternehmens, ständig erreichbar für ihre Kunden zu sein. Sie äußert nun den Wunsch: „Ich möchte in der heutigen Coachingsitzung lernen, ausgeglichener zu werden“. Wie verhalten Sie sich?						
1) Sie zeigen Frau Wenner Ihre Bewunderung, dass sie rechtzeitig erkannt hat, dass es so nicht weitergehen kann und sie etwas ändern muss. Sie werfen die Frage in den Raum: „Was genau möchten Sie denn erreichen, Frau Wenner? Wie soll Ihr Verhalten zukünftig aussehen?“	1	2	3	4	5	6
2) Sie bitten die Klientin nachzudenken und die aktuell belastenden Faktoren aufzulisten, um Frau Wenner dann anschließend individuelle Strategien entwickeln zu lassen, um ihre	1	2	3	4	5	6

Belastungen einzugrenzen bzw. zu verändern.						
3) Sie empfehlen Frau Wenner einen Kurs für ihre Freizeit, um mehr zu entspannen und erklären ihr den Unterschied zwischen Autogenem Training, Progressiver Muskelrelaxation und Yoga. Danach versuchen Sie gemeinsam mit ihr zu analysieren, warum und seit wann es zu dem Bluthochdruck gekommen ist und zu reflektieren, was verändert werden kann.	1	2	3	4	5	6
Beispielszenario zur Facette 9.1 „Herstellen einer vertrauensvollen Beziehung“: Eine Projektleiterin, Frau Walter (Mitte 40), nimmt im Rahmen eines Führungsentwicklungsprogramms an einem Coachingprozess, mit dem Ziel, ihre soziale Kompetenz als Führungskraft zu verbessern, teil. Heute ist das erste persönliche Treffen. Steif und unsicher betritt sie den Raum. Sie merken, dass sie noch „warm“ werden müssen, um miteinander erfolgreich „durchzustarten“. Wie verhalten Sie sich?						
1) Sie begrüßen Frau Walter sehr warmherzig, offen und freundlich und versuchen erst einmal einen vertraulichen Rahmen zwischen Ihnen herzustellen.	1	2	3	4	5	6
2) Da Sie selbst etwas angespannt und über Frau Walters Erscheinen etwas verunsichert sind, konzentrieren Sie sich zunächst auf das Ziel des ersten Coachinggespräches, auf das Sie nun hinarbeiten möchten.	1	2	3	4	5	6
3) Freundlich, aber bestimmt versuchen Sie herauszufinden, wieso Frau Walter so steif und unsicher auftritt.	1	2	3	4	5	6
4) Sie schenken den Emotionen von Frau Walter erst einmal nicht so eine starke Beachtung, sondern konzentrieren sich auf das wesentliche Ziel des Coachingprozesses. Ihnen ist es nicht so wichtig, wie Ihre Klientin im Moment zu Ihnen steht. Entscheidend ist, dass Sie sich mit Frau Walter auf die Ziele des Coachings einigen und über das weitere Vorgehen verständigen können.	1	2	3	4	5	6

Die Anhänge E – J befinden sich auf der beiliegenden CD-Rom

Anhang E: Interviewleitfaden (Studie 2)

Anhang F: Audiodateien und Interviewtranskripte (Studie 2)

Anhang G: Interviewauswertungen (Studie 2)

Anhang H: Kodierleitfaden und Beurteilungsübereinstimmung (Studie 2)

Anhang I: Fragebogen (Studie 3)

Anhang J: Datendatei der quantitativen Erhebung (SPSS) (Studie 3)

Anhang K: Statistische Auswertungen (Studie 3)

Die Rolle der emotionalen Kompetenz von Coaches im Coachingprozess

Sarah Niedermeier¹  · Niclas Schaper¹

Online publiziert: 17. November 2017
© Der/die Autor(en) 2017. Dieser Artikel ist eine Open-Access-Publikation.

Zusammenfassung Der Beitrag gibt einen Überblick über die Bedeutsamkeit und Relevanz der emotionalen Kompetenz eines Coaches im Rahmen von Coachingprozessen. Ziel ist darüber hinaus, auf der Basis des Forschungsstandes, ein eigenes Kompetenzmodell zur Beschreibung emotionaler Kompetenzen eines Coaches herzuleiten und zu beschreiben. Hierzu werden zunächst die emotionalen Anforderungen an Coaches im Coachingprozess anhand umfassender Modelle zur Beschreibung von Coachingkompetenzen und mithilfe eines Wirkfaktorenmodells genauer identifiziert und beschrieben. Im Anschluss werden zentrale theoretische Konzepte der emotionalen Intelligenz, emotionalen Kompetenz und Emotionsregulation dargestellt und hinsichtlich ihrer Übertragbarkeit zur Beschreibung der emotionalen Kompetenz von Coaches diskutiert. Auf der Basis dieser Zugänge wird in „deduktiver“ Form das Modell zur Beschreibung emotionaler Kompetenzen eines Coaches im Coachingprozess konzipiert und vorgestellt. Das Modell beinhaltet neun Kompetenzfacetten, die sowohl intrapersonale als auch interpersonale Dimensionen der emotionalen Kompetenz repräsentieren, und auf Grundlage der vorgestellten Ansätze genauer definiert und erläutert werden. Abschließend wird diskutiert, wie der Ansatz zur Selbsteinschätzung der individuellen emotionalen Kompetenz und als Grundlage für die Ableitung von Weiterbildungsinhalten genutzt werden kann. Außerdem werden weitere Schritte zur empirischen Evaluierung des Modells skizziert.

Schlüsselwörter Coach · Emotionale Anforderungen in Coachingprozessen · Emotionale Kompetenz · Emotionale Intelligenz · Emotionsregulation

Coaches' emotional competence and its role in a coaching processes

Abstract This contribution provides a survey about the significance and relevance of the emotional competence of a coach in coaching contexts. A further objective is, based on the theoretical background, to derive and suggest a competence model describing emotional competences of a coach. Therefore, the emotional requirements in the coaching process of a coach are identified and by means of a success factors model described. Next, central theoretical concepts of emotional intelligence, emotional competence and emotion regulation are presented and regarding their transferability of describing the emotional competence of coaches discussed. On the basis of these approaches the model of describing emotional competences of a coach in the coaching process is “deductively” constituted and presented. The model contains nine competence factors, representing intrapersonal as well as interpersonal dimensions of emotional competence, which are further defined and explained. Finally, it is discussed how the approach can be used as a tool for self-perception of a coach's individual emotional competence and serve as a basis for the derivation of training programs. Moreover, further steps for the empirical evaluation of the model are outlined.

Keywords Coach · Emotional requirements in coaching processes · Emotional competence · Emotional intelligence · Emotion regulation

✉ Sarah Niedermeier
sarah.niedermeier@gmail.com

¹ , Institut für Humanwissenschaften, Universität Paderborn, Warburger Str. 100, 33098 Paderborn, Deutschland

1 Einleitung

Coaching gilt allgemein als eine besondere Beratungsform für Personen (insbes. Fach- und Führungskräfte) in komplexen Anforderungssituationen und bei dynamischen Veränderungsprozessen (Zimmermann 2016). Neben methodischen und fachlichen Anforderungen muss sich der Coach besonderen emotionalen Anforderungen stellen (z. B. Umgang mit persönlichen Krisensituationen in beruflichen Kontexten, die mit einer hohen emotionalen Involvierung der Klienten verbunden sind) (Binnewies und Dormann 2010). In einem Coachingprozess sind Coach und Klient auf vielfältige Weise miteinander emotional verwickelt, ob ihnen dies nun bewusst ist, oder nicht (West-Leuer 2015). Allerdings ist bisher nur ansatzweise untersucht worden, welche emotionalen Anforderungen an Coaches in entsprechenden Coachingprozessen gestellt werden und welche Rolle die Bewältigung solcher Anforderungen für das Gelingen des Coachingprozesses spielen.

Erste Zugänge zu der Thematik kann man sich durch die Sichtung analoger Themen im Bereich der Psychotherapiewirksamkeitsforschung verschaffen. Die entsprechende Wirksamkeitsforschung kann z. B. in vielfältigen Studien zeigen, dass die (Gestaltung der) Beziehung zwischen Therapeut und Klient wichtiger ist, als die angewandten Methoden, um einen Interventionserfolg zu erzielen (Grawe et al. 1994; Heller und Gallenmüller 2016; Orlinsky et al. 2004). „Dies gilt sowohl für die Therapiebeziehung als Ganzes, wie auch für einzelne Beziehungsaspekte: Die aktive Beteiligung von Patienten und Therapeuten (Personal role investment), ihr kommunikatives Verständnis (Communicative or expressive attunement) und ihre gegenseitige emotionale Resonanz sowie die Kooperation zwischen den beiden, die Offenheit und Aufnahmebereitschaft des Patienten oder die Empathiefähigkeit des Therapeuten stehen regelmäßig in klarem Zusammenhang mit dem Therapieerfolg“ (Pfammatter und Tschacher 2015, S. 73). Die Grundvariablen bzw. Wirkfaktoren der Psychotherapieforschung lassen sich auch auf den Coachingkontext übertragen. So wurde auch die Bedeutung der Coach-Klient-Beziehung für den Coachingerfolg meta-analytisch bestätigt (Kotte et al. 2016). Daraus kann man u. E. schließen, dass der Coach auch ein hohes Maß an Fähigkeiten im Umgang mit emotionalen Anforderungen, d. h. emotionale Kompetenzen besitzen sollte. Emotionale Kompetenzen beziehen sich u. a. auf Fähigkeiten, die Emotionen des Klienten zu erkennen und zu verstehen, Emotionen in differenzierter und situationsangemessener Form auszudrücken sowie außerdem sich seiner eigenen Emotionen bewusst zu sein, diese einordnen und eigenständig regulieren zu können (Rindermann 2009), damit er dazu fähig ist, eine tragfähige Beziehung mit dem Klienten aufzubauen und aufrechtzuerhalten. Doch welche Rolle spielen Emotionen im Coachingprozess? Bachkiro-

va und Cox (2007) weisen in diesem Zusammenhang auf die besondere Bedeutung von Emotionen und das Emotionsmanagement im Coachingprozess hin. Dies erfordert, dass ein Coach sowohl die emotionalen Reaktionen seines Klienten, als auch seine eigenen bewusst wahrnehmen, und dabei auch die Zusammenhänge der Emotionen mit den jeweiligen Kontexten, in denen diese auftreten, differenziert einordnen und bewerten kann, um in der Lage zu sein, dem Klienten zu helfen. Boyatzis (2006) gibt folgende Umschreibung:

„The coach has the responsibility to be able to identify and manage his or her feelings and reactions. Whether the coach uses this information as part of understanding the client or as a vehicle for suspending his own needs and anxieties, managing oneself is difficult if not impossible without a high degree of self-monitoring, or emotional self-awareness.“ (S. 93)

Was sind also konkrete Kenntnisse und Befähigungen eines emotional kompetenten Coaches bzw. welche emotionalen Anforderungen werden an einen Coach im Coachingprozess oder unterschiedlichen Coachingsituationen genau gestellt? Vor dem Hintergrund der skizzierten Bedeutung emotionaler Anforderungen im Coachingprozess ist das Anliegen des vorliegenden Beitrags (1) die Rolle der emotionalen Kompetenz im Coachingberuf herauszuarbeiten sowie die Kernkompetenzen eines emotional kompetenten Coaches zu beschreiben. (2) Dazu sollen Bezüge zwischen theoretischen Zugängen zur emotionalen Kompetenz auf Basis einer entsprechenden Sichtung des Forschungsstandes aufgezeigt und hinsichtlich ihrer Relevanz für die Modellierung emotionaler Kompetenzen beim Coaching diskutiert werden, und (3) ein vorläufiges (konzeptionell fundiertes) Kompetenzmodell zu emotionalen Kompetenzen eines professionellen Coaches erarbeitet werden. Dieses Modell soll das Konstrukt der emotionalen Kompetenz eines Coaches abbilden und als Grundlage zur Erfassung bzw. Operationalisierung emotionaler Kompetenzen im Coachingprozess dienen, um zum einen, dem wissenschaftlichen Diskurs über bedeutsame Voraussetzungen eines professionell arbeitenden Coaches Anregungen zu geben und zum anderen Hilfestellungen für die Qualifizierung von Coaches und die Coachingpraxis zu bieten. Somit wendet sich der vorliegende Beitrag sowohl an Coachingwissenschaftler, indem einerseits versucht wird, die Relevanz des Umgangs mit emotionalen Anforderungen im Coachingprozess anhand von bereits vorhandenen Kompetenzmodellen des Coachings und spezifischen Studien zur Rolle von Emotionen im Coaching herauszuarbeiten und andererseits, indem vor dem Hintergrund von Theorien zu emotionsbezogenen Fähigkeiten ein Kompetenzstrukturmodell hergeleitet und begründet wird. Der Beitrag wendet sich darüber hinaus auch an Coachingpraktiker, indem ein Kompetenzmodell hergeleitet wird,

Tab. 1 Strukturmodelle für Coachingkompetenzen*Empirisch fundiertes Kompetenzmodell für Führungskräftecoaching von Michel et al. (2014)*

Fachkompetenzen	Psychologisches Wissen (z. B. sozialpsychologisches oder psychologisch diagnostisches Wissen), sozialwissenschaftliches Wissen (z. B. betriebswirtschaftliches Wissen, Wissen über Organisationen) und Coachingwissen (z. B. theoretisches oder praktisches Coachingwissen, Wissen über Rahmenbedingungen des Coachings), die zur Bewältigung der Aufgaben des Coaches nötig sind	Modellkonzeption basiert sowohl auf Ergebnissen einer Literatur- und Internetrecherche zu Kompetenzmodellen für das Coaching als auch auf Experteninterviews mit acht erfahrenen Führungskräftecoaches mit dem Fokus auf Fragen zu Kompetenzanforderungen. Mithilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse der Experteninterviews wurden 56 Kompetenzfacetten identifiziert, „die für einen kompetenten Coach von Bedeutung sind“ (S. 435)
Methodenkompetenzen	„Situationsübergreifende und flexibel einsetzbare kognitive Fähigkeiten, die einer Person zur selbständigen Bewältigung von Aufgaben verhelphen“ (S. 433), wie z. B. Methoden zur Gesprächsführung	
Sozialkompetenzen	Kommunikative und kooperative Verhaltensweisen und Fähigkeiten, welche zur Realisierung von Zielen in Interaktionssituationen dienen und sich auf Fähigkeiten des Coaches zur Interaktions- und Beziehungsgestaltung beziehen	
Selbst- und Personalkompetenzen	Aspekte der individuellen Persönlichkeit, die sich auf Selbstkenntnis und Selbstreflexion, Authentizität und Integrität, sowie einen effektiven Umgang mit den eigenen Emotionen beziehen	
<i>Konzeptbeschreibung „Coachingkompetenzen für Führungskräftecoaching“ von Hasenbein und Riess-Beger (2014)</i>		
Selbstkompetenz	Der konstruktive Umgang mit den eigenen Emotionen, „eine reflektierte, tolerante und konstruktive Werthaltung“ (S. 409) sowie eine angemessene Selbsteinschätzung	Modellkonzeption beruht auf Basis von qualitativen Interviews mit erfahrenen Coaches, wobei die Grundkompetenzen um die beiden Kategorien Systemkompetenz und Metakompetenz erweitert wurden
Sozialkompetenz	Kommunikation, Empathie und die Fähigkeit eine angemessene Konfrontation mit unangenehmen Erfahrungen und Einschätzungen vorzunehmen, „wenn es für die professionelle persönliche Entwicklung nötig ist“ (S. 409)	
Fach- und Methodenkompetenz	Psychologisches und pädagogisches Fachwissen sowie Coachingwissen	
Handlungskompetenz	Befähigt zum professionellen Agieren durch das Zusammenspiel der anderen Kompetenzdimensionen	
Systemkompetenz	„Impliziert die Fähigkeit, Phänomene im Kontext eines Systems zu erkennen und zu verorten“ (S. 409)	
Metakompetenz	Ermöglicht es einem Coach, die eigenen Kompetenzen kritisch zu reflektieren, situationsbedingt einzusetzen und konkrete Umsetzungen zu bewerten	

welches Hinweise für die Coachinausbildung im Umgang mit Emotionen im Coachingprozess gibt und als heuristischer Rahmen zur Reflexion von emotionsbezogenen Anforderungen im Coaching herangezogen werden kann. Abschließend werden weitere Schritte zur empirischen Fundierung des Kompetenzmodells erörtert und Adressaten und Einsatzgebiete des Kompetenzmodells vorgeschlagen.

2 Anforderungen an die emotionale Kompetenz eines Coaches

2.1 Umfassende Ansätze zu Coachingkompetenzen

Auch im Coachingkontext werden mittlerweile Kompetenzmodelle zur Beschreibung der Anforderungen an entsprechende professionelle Beratungstätigkeiten für Führungskräfte und andere berufliche Tätigkeiten entwickelt (Drexler 2013; Hasenbein und Riess-Beger 2014; Kuchen und Pedrun 2006; Merz und Frey 2011; Michel et al. 2014;

Schwertl 2016). Michel et al. (2014) beschreiben die Problematik, dass noch immer kein einheitliches und standardisiertes Verständnis über die Kompetenzen eines professionellen Coaches und somit auch kein allgemein anerkanntes Modell besteht.

Ein verbreiteter konzeptioneller Modellierungsansatz, der auch außerhalb des Coachingbereichs vorkommt, ist die Einteilung der beruflichen Handlungskompetenz in die vier Kompetenzklassen Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenzen. Im Folgenden beziehen wir uns vor allem auf die Ansätze von Michel et al. (2014) und Hasenbein und Riess-Beger (2014), die sich dadurch auszeichnen, dass sie auch auf Anforderungen im Umgang mit emotionalen Aspekten im Coachingprozess Bezug nehmen und daher in die Modellkonzeption miteinfließen (Tab. 1).

Das empirisch fundierte Kompetenzmodell von Michel et al. (2014) thematisiert u. a. eine Reihe von emotionalen Anforderungen, die ein Coach in der Lage sein sollte, professionell zu bewältigen. Hierzu gehören Anforderungen bei der Beziehungsgestaltung zum Klienten, dem Einfüh-

lungsvermögen in die (emotionalen) Belange des Klienten, ein effektiver Umgang mit eigenen Emotionen sowie die Fähigkeit authentisch und integer zu handeln etc. Im beschriebenen Ansatz von Michel et al. (2014) werden damit emotionale Kompetenzaspekte durchaus thematisiert, allerdings erfolgt dies nicht in einer zusammenhängenden, systematischen Form. Vielmehr werden emotionale Kompetenzaspekte als Facetten anderer übergeordneter Kompetenzen (als Teil der Sozialkompetenz und Selbst- und Personalkompetenz) berücksichtigt und in diesem Zusammenhang jeweils nur knapp beschrieben.

Hasenbein und Riess-Beger (2014) haben ebenfalls ein Konzept zur Beschreibung von „Coachingkompetenzen für Führungskräftecoaching“ entwickelt, welches die Kompetenzanforderungen nur sehr grob beschreiben. Sie resümieren ihren Ansatz folgendermaßen: „Coachingkompetenzen umfassen somit ein Geflecht verschiedener Kompetenzen. In einem Wechselspiel von Handlung und Meta-Reflexion werden situationspezifisch die einzelnen Kompetenzbereiche aktiviert und durch Erfahrungen sowie anschließende Reflexion angereichert und erweitert“ (S. 410). Bezüge des Modells zu emotionalen Kompetenzen bzw. Anforderungen werden von den Autoren nicht direkt hergestellt, doch finden sich entsprechende Aspekte dazu bei der Bestimmung der Selbstkompetenz (z. B. in Bezug auf das Reflektieren eigener Emotionen im Coachingprozess) und der Sozialkompetenz (z. B. in Bezug auf das achtsame Zuhören beim Gespräch mit dem Klienten) von Coaches.

Resümierend ist deutlich geworden, dass die beiden vorgestellten Kompetenzkonzepte teilweise an emotionale Aspekte im Coachingprozess anknüpfen, doch die emotionale Kompetenz nicht (ausreichend) systematisch als eigene, relevante Facette fokussieren bzw. berücksichtigen. Eine differenzierte Betrachtung von regulatorischen Aspekten im Umgang mit emotionalen Anforderungen wird hier nur ansatzweise deutlich genug und bietet somit den Ausgangspunkt für den vorliegenden Beitrag.

2.2 Emotionale Anforderungen an den Coach

Emotionen spielen eine große Rolle in Coachingprozessen. Bachkirova und Cox (2007) gehen in ihrer Untersuchung, bei der 39 Coaches mit Hilfe eines qualitativen Interviews befragt wurden, den Fragen nach, welche Rolle Emotionen im Coaching spielen, wie es für Coaches ist, mit emotionalen Situationen umzugehen, welche persönlichen Bewältigungsstrategien sie im Umgang mit Emotionen haben und wie diese Ansätze die Coachingpraxis beeinflussen. Auf der Basis eigener praktischer Coacherfahrungen sowie in Anlehnung an Frijda (2000) verdeutlichen die Autoren beispielhaft emotionale Aspekte des Coachings („emotionality of coaching“):

- Z. B. erleben Coaches starke Emotionen während des Prozesses (z. B. das Gefühl, dass etwas im Coachingprozess nicht stimmt, obwohl es dafür aus rationaler Perspektive keine Anzeichen gibt).
- Private Erlebnisse des Klienten stören und behindern zielorientiertes Verhalten und Denken, sodass der Klient in seinem Verhalten beeinträchtigt ist und entsprechende Gefühle weitere Gedanken, Pläne, und Verhalten kontrollieren.
- Der Klient wird von scheinbar nebensächlichen Dingen (z. B. der Stimme des Coaches) beeinflusst.
- Der Klient befindet sich in einem (impulsiven) emotionalen Zustand und greift auf alte Verhaltensmuster zurück, wobei er das zuvor erarbeitete Vorgehen oder Verhaltensstrategien verwirft.
- Der emotionale Ausdruck des Coaches kann die Coachingbeziehung vertiefen.

Um die o. g. Fragestellungen auch empirisch vertiefend zu analysieren, wurden 39 Coaches mithilfe eines Satzergänzungsverfahrens zu ihren Einstellungen und Verhaltensweisen im Umgang mit Emotionen im Coachingprozess befragt (z. B. Wenn mein Klient ein intensives Gefühl zeigt, werde ich ... oder Personen, die ihre Gefühle frei im Arbeitskontext zeigen, ...). Bei der Auswertung der Antworten wurde einerseits ein Fokus auf die „subjektiven Theorien“ („personal theories“) der Coaches gelegt und andererseits die Einstellungen zu Emotionen bei der Arbeit, die Rolle von Emotionen im Coachingprozess und die Rolle des Coaches im Zusammenhang mit den Gefühlen des Klienten analysiert. Mithilfe einer entsprechenden strukturierten qualitativen Inhaltsanalyse konnten vor allem drei verschiedene subjektive Theorien („*coaches' personal theories of emotion*“) identifiziert werden, wie Coaches die Emotionen ihrer Klienten wahrnehmen bzw. zu diesen stehen: (1) Emotionen verdeutlichen Probleme des Klienten und bedürfen besonderer Interventionen des Coaches, um die Emotionen unter Kontrolle zu bekommen, (2) Emotionen sind normal und unvermeidlich und sollten daher dieselbe Aufmerksamkeit erhalten wie andere Themen bzw. Aspekte im Coaching, (3) Emotionen sind Anzeichen für wichtige Entwicklungen im Coachingprozess und können für motivationale Prozesse des Klienten genutzt werden (ein Mangel an Gefühlen ist problematischer als die Emotionen selbst). Diese drei subjektiven Theorien korrespondieren mit drei Interventionsansätzen im Umgang mit den Gefühlen durch den Coach: Mit der ersten Theorie korrespondiert der Ansatz „helping and shaping emotion“ (d. h. der Coach löst das Problem, das mit den Gefühlen verbunden ist, um diese zu „normalisieren“ und den Klienten nicht zu stark mit problematischen Gefühlszuständen zu konfrontieren), mit der zweiten Theorie der „analytical approach“ (d. h. der Coach exploriert die Ursachen für die Gefühle, um Sinnzusam-

menhänge in Relation zu den Coachingzielen bzw. -themen zu erhellen), und mit der dritten Theorie der Ansatz „*facilitating expression*“, (d. h. der Coach bleibt bei den Emotionen, erlaubt und fördert ihren Ausdruck und „nutzt“ sie zur Energetisierung und Motivation des Coachingprozesses). Insgesamt wird anhand der beschriebenen Analysen von Bachkirova und Cox (2007) deutlich, dass der Umgang mit emotionalen Anforderungen im Coachingprozess nicht nur von dem Wissen über Emotionen, sondern auch von Einstellungen und Überzeugungen, welche Rolle diese im Coachingprozess spielen und wie damit umzugehen ist, beeinflusst wird. Im Kontext einer kompetenzorientierten Analyse und Beschreibung entsprechender Fähigkeitsanforderungen von Coaches sind daher auch einstellungsbezogene Facetten zu berücksichtigen. Insgesamt unterstreicht die Untersuchung von Bachkirova und Cox (2007) die Relevanz von Emotionen im Coachingprozess: Emotionen können die Coachingbeziehung intensivieren und schwächen und sollen daher nicht ignoriert bzw. unterdrückt werden. So soll der Coach den Klienten dabei motivieren und unterstützen, seine Emotionen genau zu erforschen und zu erleben (Kienast 2013). Coaches sollten sich daher bewusst sein, wie Emotionen den Coachingprozess des jeweiligen Klienten fördern oder behindern können. Dabei sollten sie sich auch über ihre eigenen emotionalen Reaktions- und Verzerrungstendenzen sowie Begrenzungen und welche Auswirkungen diese auf den Umgang mit emotional schwierigen Coachingsituationen haben, klar sein. Die beiden Autorinnen verweisen daher insbesondere auf die Bedeutung von Supervision, um entsprechende (emotionale) Herausforderungen im Coachingprozess mit Unterstützung anderer zu reflektieren und ihre eigenen Fähigkeiten in diesem Zusammenhang weiterzuentwickeln.

Eine weitere qualitativ orientierte Studie (Cremona 2010) über den Umgang mit Emotionen im Coachingprozess zeigt ebenso, dass Coaches Emotionen im Coachingprozess einen wesentlichen Einfluss beimessen und sie vielfältige Ansätze im Umgang mit wahrgenommenen Emotionen entwickelt haben. Die am häufigsten genannte Strategie ist, die wahrgenommenen Emotionen des Coaches in seine Handlungen oder Gedanken einzubinden, um z. B. die Emotionen dem Klienten empathisch als Reaktion zu spiegeln und somit die Coachingbeziehung zu intensivieren. Pausen, Schweigen und Ruhephasen werden genutzt, um Emotionen bewusst zu machen und zu intensivieren. Auf eigenes emotionales und körperliches Befinden wird geachtet und wenn hilfreich, wird dies auch als Informationsquelle für den Coachingprozess genutzt. Manche Coaches thematisieren und bearbeiten das auch in ihren Supervisionen. Eine weitere Strategie besteht darin, sich am vereinbarten Ziel/Coachingvertrag zu orientieren. Weitere Vorgehensweisen im Umgang mit Emotionen beinhalten therapeutische und kreative Techniken, die der Coach zu

eigenen Reflexionsprozessen nutzen kann. Inwiefern sich der Coach allerdings auf die wahrgenommenen emotionalen Prozesse im Coachingprozess einlässt, hängt von seiner Lebenserfahrung, Berufsausbildung und professionellen Arbeit, seinen Therapieerfahrungen, ethischen Grundsätzen, Coachqualifikationen und von seiner Bereitschaft, sich damit zu befassen, ab.

Aufbauend, auf dem aus der Psychotherapie stammenden Wirkfaktorenmodell zur Motivation und Ressourcenaktivierung des Klienten in Anlehnung an Grawe (1994, 2004), hat Greif (2008) in einem Strukturmodell zum ergebnisorientierten Einzelcoaching methodische Erfolgsfaktoren postuliert, welche sich auf Wirkannahmen und Wirkungen im Coachingprozess beziehen, „um eine förderliche Coachingbeziehung herzustellen und den Klient/innen dabei zu helfen, die von ihnen angestrebte Ergebnisziele zu erreichen“ (Greif 2015). Besonders die beiden Wirkfaktoren „Wertschätzung und emotionale Unterstützung“ des Klienten durch den Coach sowie „Affektreflexion und -kalibrierung“ des Coaches machen deutlich, dass der Umgang mit emotionalen Anforderungen für das Gelingen eines Coachingprozesses äußerst bedeutsam sind.

- *Wertschätzung und emotionale Unterstützung*: So schafft ein emotional kompetenter Coach mit verbalen Äußerungen eine angenehme Atmosphäre, zeigt auch paraverbal echtes Interesse, greift Äußerungen des Klienten auf, passt sich dabei in Wortwahl und Sprachniveau dem Klienten an, ohne dass die Wertschätzung zu umständlich oder übertrieben wirkt und fasst zusammen, was der Klient gesagt hat. Auch nonverbal ist er dem Klienten durch Mimik und Gestik (z. B. durch regelmäßigen Blickkontakt) zugewandt.
- *Affektreflexion und -kalibrierung*: Der Coach bestärkt den Klienten dabei in kritischen Situationen über seine Gefühle zu reflektieren (Affektreflexion). Zudem zeigt er sich verständnisvoll und beruhigt die gezeigten Gefühle des Klienten bei Bedarf erkennbar (Affektkalibrierung).

Beide Faktoren beinhalten erlernbare Verhaltensweisen und Einstellungsaspekte, die bedeutsam im Umgang mit emotionalen Anforderungen im Coachingprozess und nachweislich das Gelingen des Coachingprozesses unterstützen können. Sie sind somit auch bei der Modellierung emotionaler Kompetenzen eines Coaches zu berücksichtigen.

Die beschriebenen Studienergebnisse verdeutlichen die Wichtigkeit, Emotionen als Coach im Coachingprozess nicht zu unterdrücken, sondern diese reflexiv einzuordnen, zu analysieren, (sich) zu regulieren und entsprechend darauf zu reagieren. Somit sollte der Coach der Situation angepasste, emotionale Fähigkeiten aufweisen, um wertschätzend dem Klienten gegenüber zu handeln, die möglicherweise auftretenden intensiven Emotionen aushalten zu können und auch die Reflexion des Klienten

über seine Emotionen zu fördern, um das Ziel, einen erfolgreichen Coachingprozess durchführen zu können, zu erreichen. Backhausen und Thommen (2006) geben folgende Umschreibung: „Coaching ist keinesfalls ein Geschehen in emotionaler Quarantäne“ (S. 143), sondern ein „emotional bedeutsamer und rational herausfordernder Prozess“ (S. 144), bei dem der Coach insbesondere auch auf Emotionen im Coaching eingehen muss, um diese für den weiteren Coachingprozess zu nutzen.

3 Theoretische Herleitung des Kompetenzmodells

Beschäftigt man sich mit der Frage, welche psychologischen Konzepte und Konstrukte sich mit der Beschreibung und Erklärung von emotionalen Vorgängen in Alltags- und Berufskontexten befassen, trifft man vor allem auf folgende drei theoretischen Konzepte: emotionale Intelligenz, emotionale Kompetenz sowie Emotionsregulation. Diese drei Ansätze aus der psychologischen Emotionsforschung dienen daher in diesem Zusammenhang als zentrale theoretische Zugänge für die Modellierung emotionaler Kompetenzen im Coachingprozess. Allen drei Ansätzen liegt dabei ein Emotionsverständnis zugrunde, dass davon ausgeht, dass

(1.) Emotionen funktional sind (d. h. z. B. informationelle und motivationale Funktionen haben), (2.) Emotionen in Folge von solchen Ereignissen stehen, die subjektive Bedeutsamkeit haben und (3.) Emotionen aus verschiedenen Komponenten bestehen (d. h. z. B. eine kognitive Komponente beinhalten, die als wesentlich für die Entstehung und Erklärung von Emotionen angesehen wird). Emotionen sind somit keine unabhängigen psychischen Komponenten, sondern auf das engste mit anderen psychischen Prozessen verknüpft. Mit Bezug auf die psychologische Emotionsforschung sei außerdem darauf hingewiesen, dass verschiedenste empirische Untersuchungen zeigen, dass Emotionen und deren „intelligente Verarbeitung“ eine zentrale Funktion haben, Reaktionen auf wichtige Ereignisse und Lagen einer Person vorzubereiten, auszulösen und zu unterstützen (Pekrun und Hofmann 1999). Im Bereich des Lernens und Leistens geht es dabei z. B. nicht nur um die Steuerung bestimmter Informationsverarbeitungsstile (z. B. intuitiv-holistische vs. sequentiell-analytisch Denkstile), sondern auch die Allokation kognitiver Ressourcen (z. B. durch aufgabenirrelevantes Denken), die Regulation von intrinsischer und extrinsischer Motivation und den Gebrauch von bestimmten Strategien (z. B. Lernstrategien) (Pekrun und Schiefele 1996). Dabei geht man davon aus, dass die intelligente Verarbeitung von Emotionen im Sinne von Emotionsregulationsstrategien nicht direkt auf die Leistung oder das Lernen wirken, sondern Lern- und Leistungsemotionen regulieren und über die Vermittlung bzw. Mediation von Motivation, kognitive Ressourcen und Strategien auf die Leistung

wirken (Götz et al. 2006). Außerdem kommen weiteren Variablen wie bspw. der Selbstwirksamkeit moderierende Wirkungen in diesem Zusammenhang zu (Jerusalem und Mittag 1999). Emotionsregulationsstrategien (z. B. die Strategie der kognitiven Umbewertung) weisen darüber hinaus positive Wirkungen auf die Lebenszufriedenheit auf (Gross und John 2003). Damit wird deutlich, dass Emotionen eine sehr bedeutsame Funktion bei der Verarbeitung von Lebenserfahrungen haben und das Handeln von Personen maßgeblich beeinflussen, wobei den genannten Strategien und Fähigkeiten zur Emotionsregulation eine bedeutsame moderierende und mediierende Rolle in diesem Zusammenhang zukommen. Davon ist letztlich auch im Kontext von Coachingprozessen auszugehen, auch wenn dies noch kaum untersucht ist. Entsprechende Hinweise finden sich dafür aber bereits in der Psychotherapieforschung (z. B. Grawe 1994, 2004).

3.1 Emotionale Intelligenz

Die emotionale Intelligenz wird als die Fähigkeit beschrieben, emotionale Anforderungen im Alltag bewältigen zu können. Sie „begünstigt vorurteilsfreie, verständnisvolle und respektvolle soziale Interaktionen durch das Verstehen und Regulieren der eigenen, sowie der Emotionen anderer“ (Meves 2013, S. 6) und bezieht sich damit auf emotional intelligentes Verhalten bzgl. der Wahrnehmung und den Umgang mit emotionalen Zuständen bei sich und anderen Personen und lässt sich auch auf entsprechende emotionale Anforderungen eines Coaches, sowohl bei seinen Klienten als auch in Bezug auf sich selbst übertragen. Somit kann das Konstrukt der emotionalen Intelligenz auch als Rahmenkonzept zur theoriegeleiteten Bestimmung emotionaler Kompetenzen bzw. emotionaler Anforderungen an den Coach herangezogen werden.

Das *Vier-Facetten-Modell der Emotionalen Intelligenz* ist wohl das bekannteste Fähigkeitsmodell emotionaler Intelligenz (Mayer und Salovey 1997) und hat sich, im Gegensatz zu sogenannten „Mischmodellen“, im wissenschaftlichen Kontext weitestgehend etabliert (Hertel 2007). Die vier kognitiven und emotionsbezogenen Fähigkeiten, welche auch im Coachingprozess zum Tragen kommen, stehen in wechselseitiger Beziehung zueinander und sind in Tab. 2 dargestellt.

Nach Mayer und Salovey (1997) ist das *Vier-Facetten-Modell der Emotionalen Intelligenz* hierarchisch geordnet, wobei Emotionswahrnehmung als Fundament emotionaler Fähigkeiten gilt und Emotionsregulation als komplexeste Fähigkeit verstanden wird und auf den anderen Fähigkeitsbereichen aufbaut. Mit ihrem Modell lehnen Salovey und Mayer (1990) sich an die Konzeptualisierung multipler Intelligenzen von Gardner (1983) an, der zwischen intellektuellen und emotionalen Fähigkeiten unterscheidet. Er diffe-

Tab. 2 Das Vier-Facetten-Modell der Emotionalen Intelligenz (Mayer und Salovey 1997)

Facette der Emotionalen Intelligenz	Definition
<i>Emotionswahrnehmung</i>	Emotionen bei sich und anderen wahrzunehmen Richtige von unaufrichtigen Gefühlsausdrücken zu unterscheiden Emotionen adäquat auszudrücken bzw. Bedürfnisse zu verbalisieren, die mit diesen Emotionen in Verbindung stehen
<i>Emotionsnutzung</i>	Emotionen nach Bedarf willentlich zu generieren, um Situationen (bei anderen) besser verstehen und bewältigen sowie Emotionen zur Unterstützung kognitiver Prozesse zu nutzen
<i>Emotionswissen</i>	Emotionsrelevante Informationen sowie die Zusammensetzung von (komplexen) Emotionen und deren mögliche Weiterentwicklung zu verstehen
<i>Emotionsregulation</i>	Offen für Gefühle zu sein Sich auf Gefühle einzulassen, oder sich von ihnen zu lösen Gefühle in Beziehung zu sich selbst und zu anderen reflexiv zu betrachten Gefühle bewusst bei sich und anderen zu regulieren, um emotionales und intellektuelles Wachstum zu fördern, sodass emotionale Reaktionsmuster und Strategien der Emotionsregulation zu entwickeln ^a

^aEmotionsregulation stellt einen zentralen Bestandteil des Vier-Facetten-Modells von Mayer und Salovey (1997) dar.

renziert u. a. zwischen „*intrapersonal intelligence*“ (Wissen über sich selbst) und „*interpersonal intelligence*“ (Wissen über andere), welche Salovey und Mayer in ihrem Konstrukt der emotionalen Intelligenz zusammenfassen.

Verschiedene Studien zeigen, dass beziehungsgestaltende Kompetenzen eines Coaches von essenzieller Bedeutung für den Coachingprozess sind (Heid 2012; Ianiro und Kauffeld 2012; Kilburg 2001) und als wichtiger erfolgsrelevanter (Wirk-)Faktor gelten (Baron und Morin 2009; Neukom et al. 2011). Dabei spielt die emotionale Intelligenz des Coaches eine entscheidende Rolle: Durch verbale und nonverbale Verhaltensweisen zeigt er sich bspw. empathisch, wertschätzend, vertrauenswürdig, interessiert und offen (Neukom et al. 2011), fragt die Vorstellungen des Klienten ab und bezieht diese in den Coachingprozess mit ein.

Der wohl populärste Vertreter der emotionalen Intelligenz ist Goleman (1995), der den Anwendungsbezug des Konstrukts auch im beruflichen Alltag herausgearbeitet hat. Er ist davon überzeugt, dass beruflich erfolgreiche Menschen eine ausgeprägte emotionale Intelligenz besitzen. Seiner Meinung nach bestimmen verschiedene Dimensionen (Selbstwahrnehmung, Selbstregulation, Empathie, Motivation und Soziale Fähigkeiten) das Konstrukt der emotionalen Intelligenz und ermöglichen in ihrem Zusammenspiel einen intelligenten Umgang mit den eigenen Emotionen. Goleman (1998) unterteilt die emotionale Intelligenz grundlegend in persönliche Kompetenzen (wie die eigenen Emotionen zu kennen und sie zu managen) und soziale Kompetenzen (wie der Umgang mit Beziehungen und ein soziales Bewusstsein).

Der Forschungsstand zur emotionalen Intelligenz verdeutlicht, dass die emotionale Intelligenz eine Gruppe von psychischen Fähigkeiten beschreibt, die für das Wahrnehmen und Regulieren von Emotionen bei sich und in sozialen

Situationen mit anderen grundlegend sind. Damit weist das Konstrukt bezüglich seiner Beschreibung von Leistungen zur angemessenen und wirkungsvollen Bewältigung emotionaler Anforderungssituationen deutliche Bezüge zu emotionalen Anforderungen im Coachingprozess auf. So achtet der Coach bspw. auf seinen eigenen emotionalen Zustand und den des Klienten, beobachtet differenziert dessen Gestik, Mimik, Sprache usw. und ermuntert ihn dazu, seinen eigenen emotionalen Zustand, seine Emotionen, sein Energielevel sowie die Signale des Körpers bewusst wahrzunehmen, zu erkennen und angemessen mit ihnen umzugehen. Unseres Erachtens beschreibt daher die emotionale Intelligenz wichtige Voraussetzungen für die emotionale Kompetenz eines Coaches und fließt daher als konzeptioneller Bezugspunkt in die Modellentwicklung mit ein.

Die verschiedenen Konzepte der emotionalen Intelligenz zeigen deutlich, dass sie sich einerseits auf die inneren Prozesse einer Person (eigene Emotionen des Coaches) sowie auf die Prozesse anderer (Emotionen des Klienten) beziehen. Diese Einteilung wurde auch für unsere Modellkonzeption berücksichtigt: der Unterscheidung zwischen intrapersonalen und interpersonalen Kompetenzen der emotionalen Kompetenz.

3.2 Emotionale Kompetenz

Emotionale Kompetenz zeichnet sich gemäß Steiner (1997) durch drei Fähigkeiten aus: einem Verständnis für die eigenen Gefühle, anderen Personen zu hören und sich in deren Gefühle hineinversetzen zu können sowie einem sinnvollen und situationsangemessenen Gefühlsausdruck. Bei emotionaler Kompetenz geht es also – ähnlich wie bei der emotionalen Intelligenz – um die Fähigkeit, mit den eigenen Gefühlen und Bedürfnissen und mit anderen Menschen angemessen umgehen zu können. Ein Unterschied zwischen

beiden Konstrukten wird vor allem im Hinblick auf das Ausmaß der Veränderbarkeit des jeweiligen Merkmals gesehen sowie hinsichtlich seiner Herkunft, wobei emotionale Intelligenz eher der Intelligenzforschung und die emotionale Kompetenz eher der Entwicklungspsychologie entstammt (Schnellknecht 2007).

Saarni (2002), eine bekannte Entwicklungspsychologin, die sich insbesondere mit dem Einfluss von Familie und Kultur auf die Entwicklung emotionaler Kompetenz beschäftigt hat, betrachtet emotionale Kompetenz daher in erster Linie unter einer Entwicklungsperspektive. Von emotional kompetentem Verhalten spricht Saarni, wenn Kinder ihre emotionalen Fertigkeiten in Interaktionen mit anderen anwenden und selbstwirksames Verhalten zeigen und entwickeln. Nach Ansicht der Autorin ist diese Kompetenz durch folgende acht emotionale Schlüsselfähigkeiten, welche im Entwicklungsverlauf erworben und in dynamischen sozialen Interaktionen erlernt werden, gekennzeichnet:

1. Die Fähigkeit, sich seiner eigenen Emotionen bewusst zu sein. Dies umfasst auch das Wissen darüber, dass man in bestimmten Situationen mehrere Gefühle gleichzeitig erleben kann oder sich seinem emotionalen Befinden nicht immer bewusst ist.
2. Die Fähigkeit, die Emotionen anderer wahrzunehmen und zu verstehen. Diese Fähigkeit beinhaltet das Interpretieren von Situationen und des Ausdrucksverhaltens anderer Person, die aus kultureller Sicht häufig gleich gedeutet werden.
3. Die Fähigkeit, über Emotionen zu kommunizieren. Dies schließt den Gebrauch des kulturell abhängig gebräuchlichen Gefühlsvokabulars sowie den Erwerb emotionaler Skripte ein.
4. Die Fähigkeit zur Empathie. Diese Fähigkeit äußert sich in dem einfühlsamen Umgang mit dem emotionalen Erleben anderer Menschen.
5. Die Fähigkeit zur Trennung von emotionalem Erleben und emotionalem Ausdruck. Dies umfasst u. a. das Wissen darüber, dass das gezeigte Ausdrucksverhalten von sich selbst und anderen Personen nicht unbedingt mit dem erlebten Emotionszustand übereinstimmt.
6. Die Fähigkeit, mit negativen Emotionen und Stresssituationen umzugehen. Hierzu zählt der Gebrauch von Problemlösungs- und Selbstregulationsstrategien, um die Intensität und Dauer belastender Emotionen zu verringern.
7. Die Fähigkeit, sich der emotionalen Kommunikation in sozialen Beziehungen bewusst zu sein. Diese Fähigkeit beinhaltet die Erkenntnis, dass soziale Beziehungen zu anderen Menschen durch die Art der Kommunikation, des Ausdrucksverhaltens und des Beziehungsverhältnisses geprägt sind.
8. Die Fähigkeit zur Selbstwirksamkeit. Dies beinhaltet u. a. die Akzeptanz des eigenen emotionalen Erlebens und die

Gestaltung von sozialen Interaktionen im Einklang mit eigenen (moralischen) Grundsätzen.

Aus ihrem Konzept zur emotionalen Kompetenz, das u. a. auf empirischen Befunden zur emotionalen Entwicklung beruht, lässt sich ableiten, dass die reflexive Emotionsregulation und die dazu erforderlichen Kompetenzen als Merkmal einer emotional kompetenten Person, die zur Selbstregulation fähig ist, angesehen werden können. Auch Saarnis Schlüsselfähigkeiten der emotionalen Kompetenz wurden daher auf die emotionalen Fertigkeiten einer Coachperson bezogen und für die Modellkonzeption berücksichtigt.

3.3 Emotionsregulation

Emotionsregulierende Prozesse sind wesentlich für die psychische und körperliche Gesundheit, da es Prozesse der Kontrolle, Bewertung und Veränderung von emotionalen Reaktionen hinsichtlich der Intensität und des zeitlichen Verlaufes umfasst. Ein zentraler Bestandteil emotionaler Kompetenz und emotionaler Intelligenz ist daher das Regulieren von Emotionen bei sich selbst (intrapersonale Emotionsregulation) und anderen (interpersonale Emotionsregulation). Menschen, die ein umfangreiches Wissen über Emotionen verfügen und der Emotionsregulation Wichtigkeit zuschreiben, haben mit größerer Wahrscheinlichkeit Einfluss auf den Prozess der Emotionsregulation (Feldman et al. 2001). Allgemein versteht man unter Emotionsregulation die Fähigkeit, durch Strategien und Prozesse den affektiven Zustand bei einem Individuum zu beeinflussen und negative wie positive Emotionen herunterzuregulieren, zu unterdrücken, aufrechtzuerhalten, oder zu verstärken (Gross 2007). Insbesondere Emotionen negativer Art bzw. unangenehme physiologische Prozesse stehen im Fokus der Regulationsprozesse. Die Regulationsbemühungen können automatisch, kontrolliert, bewusst oder unbewusst erfolgen, adaptive oder maladaptive Auswirkungen haben (Garnefski und Kraaij 2006) und aufgrund des beobachtbaren Verhaltens als konstruktiv bzw. destruktiv beurteilt werden.

Auch in Bezug auf das Konzept der Emotionsregulation existiert kein einheitlicher theoretischer Ansatz (Gross 2002; Koole 2009). Vielmehr werden verschiedene Ansätze je nach theoretischer Herkunft und Fokus der Betrachtung diskutiert und einander gegenübergestellt:

Innerhalb der Emotionsregulationsforschung ist besonders der Ansatz von Gross (2007) bekannt geworden. Der Autor unterscheidet fünf verschiedene Strategien der Emotionsregulation in seinem Prozessmodell zur Emotionsregulation, bspw. der *Aufmerksamkeitssteuerung*, wobei die Aufmerksamkeit auf mögliche Aspekte der Situation ausgerichtet wird, um Emotionen zu modifizieren (z. B. kann der Fokus der Aufmerksamkeit auf nicht-emotionale Aspekte

der Situation gelenkt oder gänzlich von der Situation abgelöst werden) der *Reaktionsmodulation*, wobei der emotionale Ausdruck reguliert bzw. unter Kontrolle gebracht wird oder der *kognitiven Veränderung*, indem die Bewertung einer gegebenen Situation und damit ihr emotionaler Gehalt verändert wird (z. B. durch die Betrachtung einer Situation aus einer anderen Perspektive oder die Einbeziehung eines anderen Aspekts, sodass sie z. B. statt negativer nun positive Attribute erhält).

Auch innerhalb des *Vier-Facetten-Modells der Emotionalen Intelligenz* von Mayer und Salovey (1997) ist die Emotionsregulation, d. h. die Fähigkeit, eigene Emotionen und die anderer zu regulieren, eine zentrale Dimension. Sie beinhaltet folgende Teilfähigkeiten:

1. sowohl für angenehme als auch für unangenehme Gefühle offenbleiben, damit aus den Emotionen gelernt wird und somit emotionales und intellektuelles Wachstum gefördert wird
2. sich auf Emotionen entweder einlassen oder sich von ihnen loslösen, abhängig davon, wie informativ und nützlich sie eingeschätzt werden
3. Emotionen in Beziehung zu sich selbst und zu anderen reflexiv betrachten, und evaluieren, wie klar oder typisch eine Emotion ist, ob sie Einfluss auf die eigene Person hat, oder wie akzeptabel sie ist (Meta-Evaluation)
4. Emotionen bei sich und bei anderen regulieren, indem angenehme Emotionen verstärkt und unangenehme gemäßigt werden, ohne dabei die Bedeutung dieser Emotionen abzuschwächen oder aufzuwerten (Meta-Regulation)

Die beiden höchsten Fähigkeiten der reflexiven Emotionsregulation (3 und 4) entsprechen dabei dem Evaluations- und Regulationsaspekt des sog. Meta-Mood-Konzepts (Mayer und Stevens 1994), das hier ebenfalls als spezifische Facette der Emotionsregulation erläutert werden soll: Emotionales Erleben umfasst nach Mayer und Gaschke (1988) mindestens zwei Elemente: das direkte Erleben einer Emotion sowie eine Meta-Ebene des Erlebens, die Gedanken und Gefühle über die Emotion enthält (Meta-Mood-Erfahrung). Meta-Mood beschreibt demnach reflexive Prozesse, die Emotionen und Stimmungen begleiten. Die Meta-Mood-Erfahrung stellt das Produkt eines emotionsregulatorischen Prozesses dar, der die Überwachung, Evaluation und Veränderung der Emotion umfasst. Salovey et al. (1995) differenzieren drei Dimensionen der Meta-Mood-Erfahrung: Aufmerksamkeit für emotionale Inhalte, Klarheit der Emotionswahrnehmung und die Beeinflussbarkeit von Emotionen im Sinne der Neigung zur Aufrechterhaltung und Wiederherstellung positiver Emotionen.

Auch das *Self-regulation Model of Emotional Intelligence* von Martinez-Pons (2000) betont selbstregulatorische Aspekte emotionaler Intelligenz. Der Autor geht

davon aus, dass die Verfügbarkeit von Emotionsregulationsstrategien allein nicht hinreichend für eine erfolgreiche Emotionsregulation ist. Ebenso notwendig sind die Motivation zum Einsatz und zur Verfolgung dieser Strategien, eine regulatorische Zielsetzung sowie die Fähigkeit zur Selbstüberwachung und Selbstevaluation. In seinem Selbstregulationsmodell emotionaler Intelligenz stellt Martinez-Pons (2000) eine Verbindung zwischen Banduras (1986) sozial-kognitiver Theorie und Salovey und Mayers (1990) ursprünglichem Modell der emotionalen Intelligenz her. Die sozial-kognitiven Selbstregulationskomponenten Motivation, Zielsetzung, Strategiegebrauch und Selbstevaluation werden mit den emotionalen Intelligenzkomponenten „Verbindung zu Emotionen“ (Being in touch with one’s moods and emotions), „Klären der Emotionen“ (Sorting out one’s moods and emotions) und „Umgang mit Emotionen“ (Managing one’s moods and emotions) in Beziehung gesetzt: Emotionsregulation wird in diesem Modell somit als selbstregulatorischer Prozess betrachtet, der Motivation zur Emotionsregulation, Zielsetzung im Umgang mit Emotionen, Strategiegebrauch zur Regulation von Emotionen und die Selbstevaluation der Effektivität dieser Emotionsregulationsstrategien umfasst.

Aus den Ausführungen ist deutlich geworden, dass der (intra- und interpersonalen) Emotionsregulation eine hohe Bedeutung in unterschiedlichsten Kontexten zukommt und daher davon auszugehen ist, dass diese auch im Coachingkontext von Relevanz ist, da der Coach sowohl auf seine eigenen Emotionen, als auch auf die des Klienten achten und angemessen Einfluss nehmen sollte, um den emotionalen Anforderungen eines Coachingprozesses gerecht zu werden.

Als Coach Einfluss auf die eigenen Emotionen zu nehmen, sie steuern und regulieren zu können, wird als *intrapersonale Emotionsregulation* bezeichnet (Gross 2013; Lammers 2011), wohingegen bei der *interpersonalen Emotionsregulation* der Coach Einfluss auf die Emotionen des Klienten nimmt (Holodynski und Friedlmeier 2006). Eine adäquate Emotionsregulation erfolgt aber nur dann, wenn der Coach selbst Emotionen korrekt wahrnehmen, Gefühlszustände unterscheiden und einordnen kann sowie Einfühlungsvermögen und Fähigkeiten des Erlebens und Nacherlebens, sowie des Verstehens von Emotionen besitzt. In einem Interview (Michel et al. 2014) betont ein Coach die Wichtigkeit der Emotionsregulation für ein erfolgreiches Coaching:

„A coach has to deal with [the coachee’s] discomfort and pain and not be swept by it. If you are emotionally swept by it, or panicked by it, or uncomfortable with it, if you can’t sit with people who are suffering without an attempt or need to rescue, without the need to jump in and rescue and pat them on the shoulder and

tell them it's okay, you shouldn't become a coach.“
(S. 443)

Diese emotionalen Anforderungen sind gleichzeitig emotionale Kompetenzen, welche im Laufe des Lebens erworben werden, (professionell) trainierbar und nicht angeboren sind.

Die Auseinandersetzung mit dem empirischen Forschungsstand zur emotionalen Kompetenz in Bezug auf Coachingprozesse zeigt, dass nur wenige empirische Studien zu diesem Zusammenhang vorliegen. Das Konzept der emotionalen Kompetenz ist der emotionalen Intelligenz inhaltlich sehr ähnlich und beinhaltet die Fähigkeiten bzw. Kompetenzen der emotionalen Intelligenz. Wie zuvor beschrieben, kann ein emotional kompetenter Coach seine Emotionen regulieren, entscheiden, ob und welche (übertragenen) Emotionen er vom Klienten nutzt und sich aktiv über das emotionale Geschehen im Coachingprozess bewusst ist. Die vorgestellten theoretischen Konzepte und Modelle geben wichtige Hinweise, auf welche Aspekte ein Coach beim Klienten achten sollte und wo bzw. wie er ansetzen muss, um eine günstige Emotionsregulation beim Klienten zu fördern. Ob emotionsregulatorische Prozesse aktiv erfolgen oder inwieweit dies passiv geschieht, gilt es durch weitere Forschung herauszufinden. Außerdem ist es von Interesse, Coaches nach ihrer emotionalen Kompetenz zu befragen, ob und inwiefern Coaches diese schärfen und wahrnehmen. Es besteht somit erheblicher Forschungsbedarf bezüglich der Thematik der emotionalen Kompetenz im Coachingbereich. Abschließend ist festzuhalten, dass Emotionen eine große Rolle im Coachingprozess spielen, denn sie geben bei entsprechender Beobachtung u. a. Rückmeldung über das Beziehungsverhalten von Coach und Klient und bieten dem Coach reichlich Beobachtungs- und anschließend Handlungsmaterial. Auch bei Strategien der Emotionsregulation wird zwischen intrapersonalen und interpersonalen Komponenten unterschieden (Holodynski und Friedlmeier 2007), sodass hier ein weiterer Anhaltspunkt für diese Unterscheidung gegeben ist und daher im Rahmen der Modellierung zu berücksichtigen ist.

3.4 Kompetenzmodell zur Beschreibung emotionaler Kompetenzen eines Coaches im Coachingprozess

Welche Zugänge und Methoden stehen zur Verfügung, um Kompetenzmodelle zu entwickeln? In diesem Zusammenhang wird insbesondere zwischen induktiven und deduktiven Modellierungsstrategien unterschieden (Schaper 2009). Eine *induktive Bestimmung* bzw. Modellierung von Kompetenzen beinhaltet, dass diese überwiegend auf der Basis empirischer Analysen in einer Handlungsdomäne generiert werden. Bei deduktiven Vorgehensweisen geht die Kompetenzmodellierung von bereits existierenden Kompetenzka-

tegorien auf der Basis theoretischer Modelle bzw. Annahmen aus. Die *deduktive Strategie* bezieht sich dabei auf kognitions- und lerntheoretisch fundierte Modellvorstellungen (z. B. zur Expertiseentwicklung in einer Domäne) und/oder auf fachsystematische Konzepte zur Bestimmung von Bildungszielen. Steht man vor der Wahl, welche der genannten Herangehensweisen zur Kompetenzmodellierung besser geeignet ist, so liegt wohl eine angemessene Lösung eher in der Kombination der Strategien. Theoretisch bzw. deduktiv fundierte Ansätze gewährleisten zunächst den Bezug zum Forschungsstand in einer Domäne und helfen, die empirischen bzw. induktiven Analysen zu fokussieren und zu systematisieren (vgl. hierzu bspw. Michel et al. 2014). Deduktiv orientierte Ansätze zur Kompetenzbestimmung sind somit bedeutsame Ergänzungen und Korrektive empirischer bzw. induktiver Verfahrensweisen. Eine rein deduktiv orientierte Kompetenzbestimmung würde allerdings den an realen beruflichen Herausforderungen orientierten Situations- und Anforderungsbezug von Kompetenzen vernachlässigen. Empirische bzw. induktiv orientierte Kompetenzanalysen sichern diesen zentralen Anspruch der Kompetenzmodellierung und sollten daher zur Ergänzung und als Korrektiv zu deduktiv orientierten Verfahrensweisen dienen.

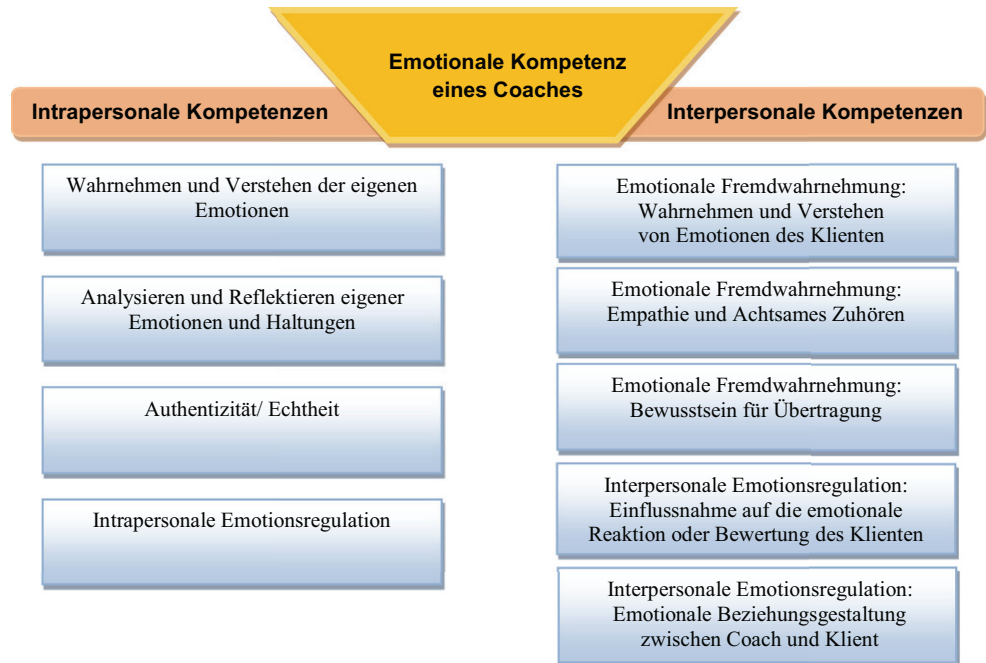
Im Allgemeinen geben Kompetenzstrukturmodelle eine „möglichst umfassende Beschreibung erforderlicher Kompetenzen für eine Domäne“ (Schaper 2012, S. 42) und sind damit Voraussetzung für eine differenzierte Kompetenz- und Leistungsmessung oder für die Ableitung von Ansätzen zur Entwicklung entsprechender professioneller Kompetenzen. Auf Basis der dargestellten Konzepte, Theorien und Forschungsansätze emotionaler Regulationsanforderungen und -fähigkeiten sowie den Untersuchungen zu emotionalen Anforderungen im Coachingprozess wurde ein erstes Kompetenzmodell zur Beschreibung emotionaler Kompetenzen eines Coaches im Coachingprozess entwickelt bzw. deduktiv hergeleitet (Abb. 1).

Bei der Konzeption des Kompetenzmodells wurde eine hierarchische Strukturierung vorgenommen, sodass die emotionale Kompetenz über mehrere Ebenen hinweg zunächst anhand weniger Kategorien strukturiert und dann auf weiteren Stufen immer weiter aufgegliedert und konkretisiert wurde (siehe auch Tab. 3).

Das Modell basiert auf theoretischen Konzepten zur emotionalen Kompetenz bzw. Intelligenz und fokussiert dabei auf Aspekte bzgl. der emotionalen Kompetenz eines Coaches, wobei folgende theoretische Ansätze miteinflussen:

1. *Ansätze der emotionalen Intelligenz* (z. B. Gardner 1999; Goleman 1995, 1998; Mayer und Salovey 1997),
2. *Schlüsselfertigkeiten der emotionalen Kompetenz* (z. B. Rindermann 2009; Saarni 2002),

Abb. 1 Deduktiv hergeleitetes Kompetenzmodell zur Beschreibung emotionaler Kompetenzen eines Coaches im Coachingprozess



3. *Ansätze der Emotionsregulationsforschung* (z. B. Gross 2002, 2007; Martinez-Pons 2000; Salovey et al. 1995),
4. *Theoretische Ansätze* von Autoren, die sich vertiefter und differenzierter mit den emotionalen Anforderungen an einen Coach auseinandersetzen (Bachkirova und Cox 2007; Cremona 2010; Hasenbein und Riess-Berger 2014; Michel et al. 2014; siehe auch Tab. 3, Spalte 1, „und deren zentrale Quellen“) sowie
5. *Theorien und Wirkfaktoren der Psychotherapieforschung* (z. B. Grawe 1994, 2004; Greif 2008, 2015).

So wurde eine Liste mit allen relevanten Aspekten erstellt, wobei in einem nächsten Schritt doppelte Konstrukte sowie Anforderungsbereiche, die nichts mit emotionalen Anforderungen im Sinne der emotionalen Kompetenz eines Coaches zu tun haben, herausgefiltert wurden. Schließlich wurden die verbliebenen Facetten ähnlichen Dimensionen zugeordnet, sodass übergeordnete Modellkategorien gebildet wurden und schließlich neun zentrale Dimensionen entstanden:

Auf der ersten Ebene des Kompetenzmodells wird zwischen „Intrapersonalen Kompetenzen“ und „Interpersonalen Kompetenzen“ unterschieden (in Anlehnung an Golemans Einteilung der persönlichen und sozialen Kompetenzen (1995, 1998), Gardners Einteilung der intra- und interpersonalen Elemente multipler Intelligenzen (1999), bzw. Holodynskis und Friedlmeiers (2006) Einteilung in intrapersonale und interpersonale Elemente der Emotionsregulation), um Strategien des Coaches bei sich selbst und in Bezug auf den Klienten zu unterscheiden und abzudecken.

Auf der zweiten Ebene werden der Kompetenzdimension „Intrapersonale Kompetenzen“ anschließend vier Subkonstrukte und der Dimension „Interpersonale Kompetenzen“ fünf Subkonstrukte unter Heranziehung verschiedener Konzepte der emotionalen Intelligenz bzw. Kompetenz und der Emotionsregulation sowie einschlägiger Konzepte und Studien der Coachingforschung zugeordnet. Bei den „Intrapersonalen Kompetenzen“ handelt es sich um folgende vier Subkonstrukte:

- Wahrnehmen und Verstehen der eigenen Emotionen (hierbei wird Bezug genommen auf eine zentrale Komponente der emotionalen Intelligenz nach Mayer und Salovey (1997), eine zentrale Komponente der emotionalen Kompetenz nach Rindermann (2009) (der Fähigkeit zum Erkennen eigener Gefühle) sowie die erste Schlüsselfähigkeit nach Saarni (2002), aber auch auf weitere einschlägige Konzepte),
- Analysieren und Reflektieren eigener Emotionen und Haltungen (auch hierbei wird Bezug genommen auf eine weitere zentrale Komponente der emotionalen Intelligenz (Mayer und Salovey 1997), die erste sowie weitere Schlüsselfähigkeiten von Saarni (2002) sowie Bewältigungsstrategien (im Umgang mit eigenem Verhalten und eigenen Emotionen) von Coaches in Anlehnung an Cox und Bachkirova 2007, Bachkirova und Cox 2007 sowie Cremona 2010 etc.),
- Authentizität/Echtheit (hierbei wird Bezug genommen auf Aspekte der inneren Haltung des Coaches bzw. der authentischen Kommunikation mit dem Klienten in An-

Tab. 3 Domänenbezogene definitorische Bestimmung der Kompetenzfacetten und vertiefende Erläuterungen zum Rahmenmodell emotionaler Kompetenz eines Coaches

Kompetenzfacetten und deren zentrale Quellen	Domänenspezifische Definition der Facette (bezogen auf den Coachingkontext)	Subfacetten (bezogen auf den Coachingkontext)	Vertiefende Erläuterungen zur Bedeutung und Relevanz
<i>Intrapersonale Facetten der emotionalen Kompetenz von Coaches</i>			
<i>Wahrnehmen und Verstehen der eigenen Emotionen</i> (Cremona 2010; Goleman 1995; Hasenbein und Riess-Beger 2014; Mayer und Salovey 1997; Michel et al. 2014; Saarni 2002; Rindermann 2009)	Die Fähigkeit des Coaches, eigene Emotionen anhand von körperlichen Zuständen, Stimmungen und Gedanken adäquat wahrnehmen, verstehen und ausdrücken zu können.	<i>Wahrnehmen der eigenen Emotionen:</i> Der Coach kann eigene Emotionen auf Basis von seinen körperlichen Zuständen, Stimmungen und Gedanken erkennen. <i>Verstehen der eigenen Emotionen:</i> Der Coach kann seine eigenen komplexen Emotionen und Gefühlsübergänge verstehen. <i>Ausdrücken der eigenen Emotionen:</i> Der Coach kann seine Emotionen sowie die dahinterstehenden Bedürfnisse verbal und nonverbal ausdrücken.	Für eine allgemeine psychosoziale Beziehung gilt das Erkennen und Wahrnehmen der eigenen Emotionen als Voraussetzung für emotionsregulatorische Prozesse (Meves 2013). Selbstwahrnehmung gilt als Grundlage von emotionaler Intelligenz (Bärtschi 2014). Hierzu zählt auch die emotionale Expressivität sowie die Fähigkeit und Bereitschaft, eigene Gefühle verbal und nonverbal ausdrücken zu können.
<i>Analysieren und Reflektieren eigener Emotionen und Haltungen</i> (Cremona 2010; Greif 2008, 2015; Greif et al. 2012; Hasenbein und Riess-Beger 2014; Mayer und Salovey 1997; Michel et al. 2014; Saarni 2002)	Die Fähigkeit des Coaches, die eigenen subjektiven Deutungen, Emotionen und eigenen Haltungen kritisch und konstruktiv evaluieren zu können.	<i>Selbstreflexionsfähigkeit:</i> Der Coach kann seine Emotionen und sein Verhalten hinterfragen und evaluieren. <i>Selbsteinschätzung:</i> Der Coach kann eigene Muster, blinde Flecken, Stärken und Schwächen adäquat einschätzen und eingestehen. <i>Selbsterfahrung:</i> Der Coach weist eine breite Lebens- und Berufserfahrung auf. <i>Intuitives Wissen/Bauchgefühl:</i> Der Coach kann sich von seinen intuitiven Impulsen leiten lassen und diese als Informationsquelle nutzen.	Der Coach ist in der Lage über seine Emotionen/Rolle/Haltung bzw. sein Verhalten zu reflektieren und zu prüfen, was das für den Coachingkontext bedeutet. So agiert er bspw. mit Offenheit, (moralischer) Neutralität und Wertefreiheit. Er kann aus verschiedenen Perspektiven reflektieren, wie ein distanzierter Beobachter.
<i>Authentizität/Echtheit</i> (Bachkirova und Cox 2007; Greif et al. 2012; Michel et al. 2014)	Die Fähigkeit des Coaches, sich authentisch im Einklang mit seinen zentralen Werthaltungen und seiner Persönlichkeit zu verhalten.	<i>Persönliche Integrität:</i> Das Verhalten des Coaches stimmt mit den eigenen Werten, Überzeugungen und Idealen überein. <i>Transparentes und ehrliches Coachverhalten:</i> Der Coach verhält sich pragmatisch, klar und ehrlich, was bedeutet, dass er nicht darüber nachdenken muss, wie er sich verhalten soll.	Emotionen gelten für Coach und Klient auch als Ausdruck von Authentizität (Kienast 2013). Nur wenn das Coachingkonzept, sowie die angewendeten Methoden, mit den persönlichen Einstellungen und Werten des Coaches übereinstimmen, kann der Coach Glaubwürdigkeit vermitteln. Authentizität ist zurückzuführen auf die Grundhaltungen der Personenzentrierten Gesprächstherapie nach Rogers (Drath 2012).
<i>Intrapersonale Emotionsregulation</i> (Cremona 2010; Goleman 1995; Gross 2002, 2007, 2013; Martinez-Pons 2000; Mayer und Salovey 1997; Michel et al. 2014; Saarni 2002; Steinmayr et al. 2011; von Salisch 2000)	Die Fähigkeit des Coaches, die eigenen Emotionen bzw. den eigenen emotionalen Zustand steuern, regulieren oder beeinflussen zu können. So kann ein emotional intelligenter Coach seine Emotionen der jeweiligen Situation im Coachingkontext entsprechend regulieren.	<i>Individuelle Life-Work-Balance:</i> In seinem Lebenskonzept achtet der Coach auf eine individuelle Balance zwischen Beruf und sonstigem Leben. <i>Belastbarkeit:</i> Der Coach kann eigene Ressourcen einsetzen, um Stressoren während des Coaching entgegenwirken zu können. <i>Intrapersonale Emotionsregulation:</i> Der Coach kann eigene affektive Zustände, Emotionen und Impulse anforderungsge- recht regulieren und beeinflussen. <i>Selbstvertrauen:</i> Der Coach hat ein gutes Vertrauen in das eigene Tun und Handeln.	Als Coach ist die Fähigkeit besonders wichtig, Emotionen bei sich selbst beeinflussen, steuern und regulieren zu können, besonders, wenn es um negative oder starke Emotionen geht. So sollte ein Coach selbst ein hohes Maß an emotionalen Regulationsmechanismen verfügen, um angemessen auf die emotionalen Zustände des Klienten zu reagieren und starke (negative) Emotionen im Coaching für sich selber angemessen zu bewältigen.

Tab. 3 Domänenbezogene definitorische Bestimmung der Kompetenzfacetten und vertiefende Erläuterungen zum Rahmenmodell emotionaler Kompetenz eines Coaches (Fortsetzung)

Kompetenzfacetten und deren zentrale Quellen	Domänenspezifische Definition der Facette (bezogen auf den Coachingkontext)	Subfacetten (bezogen auf den Coachingkontext)	Vertiefende Erläuterungen zur Bedeutung und Relevanz
<i>Interpersonale Facetten der emotionalen Kompetenz von Coaches</i>			
<i>Emotionale Fremdwahrnehmung: Wahrnehmen und Verstehen von Emotionen des Klienten</i> (Cremona 2010; Hasenbein und Riess-Beger 2014; Mayer und Salovey 1997; Michel et al. 2014; Rindermann 2009; Saarni 2002)	Die Fähigkeit des Coaches, die Emotionen des Klienten anhand von nonverbalen und verbalen Signalen, wie körperlichen Zuständen, Stimmungen, Verhalten, sprachlichen Äußerungen, Mimik und Gestik, in Abhängigkeit von der Situation adäquat wahrnehmen, verstehen, ausdrücken und bewerten zu können.	<i>Wahrnehmen von Emotionen des Klienten:</i> Der Coach kann sicher zum Ausdruck gebrachte Emotionen des Klienten auf Grundlage von z. B. Sprache, Klang, Erscheinung und Verhalten erkennen. <i>Verstehen von Emotionen des Klienten:</i> Der Coach kann affektive Zustände, Emotionen, Impulse und komplexe Gefühlsübergänge des Klienten beobachten und verstehen. <i>Ausdrücken von Emotionen des Klienten:</i> Der Coach kann Emotionen sowie dahinterstehende Bedürfnisse verbal und nonverbal ausdrücken. <i>Bewerten von Emotionen des Klienten:</i> Der Coach kann zwischen (nicht) adäquaten, vorgespielten und (un)echten Gefühlsausdrücken differenzieren.	Im Coaching gelten Emotionen als wesentlicher Bestandteil des Arbeitslebens und der dort erbrachten Leistung (Bachkirova und Cox 2007; Cremona 2010; Fuchs 2014; Schreyögg 2015). Der Coach nutzt sie als Wahrnehmungsquelle über den Gemütszustand und die Situationsinterpretation des Klienten. So sollte er auch zwischen (nicht) adäquaten, vorgespielten und (un)echten Gefühlen des Klienten unterscheiden und die Stimmung hinter den Worten erfassen können.
<i>Emotionale Fremdwahrnehmung: Empathie und Achtsames Zuhören</i> (Albrecht und Perrin 2013; Cremona 2010; Dimitrova und Lüdmann 2014; Fuchs 2014; Goleman 1995; Greif et al. 2012; Hasenbein und Riess-Beger 2014; Michel et al. 2014; Saarni 2002)	Die Fähigkeit des Coaches, achtsam zu zuhören und sich gedanklich und gefühlsmäßig in die Situation des Klienten einfühlen und seine emotionalen Reaktionen und Befindlichkeiten richtig erkennen und deuten zu können, sowie entsprechend darauf zu reagieren.	<i>Kognitive Empathie:</i> Der Coach kann den emotionalen Zustand des Klienten nachempfinden. <i>Affektive Perspektivenübernahme:</i> Der Coach hat Wissen und Verständnis über den emotionalen Zustand des Klienten. <i>Achtsames Zuhören:</i> Der Coach kann fokussiert, sensibel, offen und wertungsfrei zuhören.	Das zwischenmenschliche Einfühlungsvermögen eines Coaches gilt als einer der Erfolgsfaktoren im Coaching (z. B. Greif 2008). Durch empathische Aussagen kann der Klient darin unterstützt werden, selbst achtsamer zu werden (Dietz und Dietz 2012).
<i>Emotionale Fremdwahrnehmung: Bewusstsein für Übertragung</i> (Bachkirova und Cox 2007; Cox und Bachkirova 2007; Cremona 2010; Drath 2012; Giernalczyk et al. 2013; Helbig 2014; Schermuly und Bonhardt 2014; Schreyögg 2013)	Die Fähigkeit des Coaches, sich der Übertragungen wechselseitiger, teils unbewusster emotionaler Zuschreibungen des Gegenübers bewusst zu sein.	<i>Bewusstsein für Übertragung:</i> Der Coach ist aufmerksam für die Gefühle, die der Klient auslöst. <i>Übertragungsgefühle analysieren können:</i> Der Coach kann seine Aufmerksamkeit auf die Ursachen der Emotionsübertragung richten. <i>Professionelle Distanz wahren:</i> Der Coach kann sich von Übertragungen distanzieren. <i>Containment:</i> Der Coach kann emotionale Spannungen, ungelöste Konflikte und unbewusste Inszenierungen des Klienten verstehen und zu einem geeigneten Zeitpunkt als Hypothese oder Anregung zurückgeben.	In der Psychotherapieforschung konnte bereits gezeigt werden, dass Übertragungen des Klienten beim Therapeuten emotionale Reaktionen auslösen können (Draht 2012). Auch als Coach ist es wichtig, anhand der Wahrnehmung von Gefühlsübertragungen des Klienten und durch genaues Zuhören, Beobachten und Deuten, wichtige Informationen über unbewusste Beziehungsmuster und emotionale Vorgänge zu gewinnen (Lippmann 2013) und sich gleichzeitig vom Klienten, bzw. seinem Erzählten, distanzieren zu können.

Tab. 3 Domänenbezogene definitorische Bestimmung der Kompetenzfacetten und vertiefende Erläuterungen zum Rahmenmodell emotionaler Kompetenz eines Coaches (Fortsetzung)

Kompetenzfacetten und deren zentrale Quellen	Domänenspezifische Definition der Facette (bezogen auf den Coachingkontext)	Subfacetten (bezogen auf den Coachingkontext)	Vertiefende Erläuterungen zur Bedeutung und Relevanz
<i>Interpersonale Emotionsregulation: Einflussnahme auf die emotionale Reaktion oder Bewertung des Klienten</i> (Cremona 2010; Gross 2007; Hasenbein und Riess-Beger 2014; Mayer und Salovey 1997; Rindermann 2009)	Die individuelle Fähigkeit des Coaches, die Emotionen des Klienten bzw. seinen emotionalen Zustand steuern, regulieren oder beeinflussen zu können.	<i>Interpersonale Emotionsregulation:</i> Der Coach kann Einfluss auf die Emotionsregulation des Klienten durch Einsatz von Interventionen nehmen. <i>Training von Regulationsstrategien:</i> Der Coach kann den Klienten dabei unterstützen, effektive individuelle Regulationsstrategien zu identifizieren und zu entwickeln.	Beim Coaching wird als zentrales Bestimmungsmerkmal oft darauf hingewiesen (z. B. Drath 2012), dass es im Kern beim Coaching darum geht, die Selbstregulationsfähigkeiten des Klienten zu unterstützen, um so Hilfe zur Selbsthilfe zu geben. Der Coach entscheidet, ob ein beobachteter Emotionsausdruck beim Klienten gefördert oder kontrolliert werden muss.
<i>Interpersonale Emotionsregulation: Emotionale Beziehungsgestaltung zwischen Coach und Klient</i> (Cremona 2010; Geißler und Wegener 2015; Goleman 1995; Greif 2008, 2015; Greif et al. 2012; Hasenbein und Riess-Beger 2014; Heid 2012; Ianiro und Kaufeld 2012; Ianiro et al. 2013; Kilburg 2001; Michel et al. 2014; Neukom et al. 2011; Oellerich et al. 2013; Saarni 2002; Spaten und Flensburg 2013)	Die Fähigkeit des Coaches, dem Klienten Vertrauen, Wertschätzung, und Respekt sowie Nähe und Distanz entgegenzubringen, mit dem Ziel, eine Vertrauensbasis für die Coachingbeziehung herzustellen und aufrechtzuerhalten.	<i>Herstellen einer vertrauensvollen Beziehung:</i> Der Coach kann gezielte Aufmerksamkeit/Zuwendung durch offene Körpersprache und -haltung, sowie echtes Interesse zeigen, respektieren und wertschätzend sein, eigene Grenzen aufzählen, einen angemessenen, offenen und ehrlichen Interaktionsstil anwenden und emotional unterstützen.	Der Coach bemüht sich mit dem Klienten in Kontakt zu treten und zu bleiben, da eine gute Arbeitsbeziehung als zentraler (Wirk-)Faktor im Coaching, wie auch in der Psychotherapie, gilt (Neukom et al. 2011). Er stellt sich flexibel auf den Klienten ein und kommuniziert anschlussfähig (Lellingner und Bachmann 2016).

lehnung an Bachkirova und Cox 2007 sowie Greif et al. 2012 etc.),

- Intrapersonale Emotionsregulation (hierbei beziehen wir uns auf eine zentrale Komponente der emotionalen Intelligenz nach Mayer und Salovey (1997), die selbstregulatorischen Aspekte emotionaler Intelligenz von Martinez-Pons 2000, eine zentrale Komponente der emotionalen Kompetenz nach Rindermann (2009) (die Fähigkeit zur Regulation eigener Gefühle), darüber hinaus auf weitere zentrale Strategien der Emotionsregulation nach Gross 2002, 2007 etc.).

Bei den „Interpersonalen Kompetenzen“ erfolgt darüber hinaus eine weitere Unterteilung in zwei Subdimensionen: (1) Emotionale Fremdwahrnehmung und (2) Interpersonale Emotionsregulation. Die „Emotionale Fremdwahrneh-

mung“ untergliedert sich weiter in folgende Subkonstrukte mit ihren jeweiligen konzeptionellen Bezügen:

- Wahrnehmen und Verstehen von Emotionen des Klienten (hierbei wird Bezug genommen auf eine zentrale Komponente der emotionalen Intelligenz nach Mayer und Salovey (1997), die zweite Schlüssel-fähigkeit nach Saarni (2002) sowie eine zentrale Komponente der emotionalen Kompetenz nach Rindermann (2009) (Fähigkeit zum Erkennen fremder Gefühle) etc.),
- Empathie und Achtsames Zuhören (hierbei beziehen wir uns auf die vierte Schlüssel-fähigkeit nach Saarni (2002) sowie eine zentrale Komponente der emotionalen Intelligenz nach Goleman 1995 etc.), und
- Bewusstsein für Übertragung (hierbei wird Bezug genommen auf emotionale Aspekte des Coachings nach

Bachkirova und Cox (2007) und wiederum die erste Schlüsselfertigkeit nach Saarni (2002) sowie die Forschungsergebnisse von Giernalczyk et al. 2013, etc.).

Die „Interpersonale Emotionsregulation“ unterteilt sich abschließend in folgende Subkonstrukte:

- Einflussnahme auf die emotionale Reaktion oder Bewertung des Klienten (hierbei wird wiederum Bezug genommen auf eine zentrale Komponente der emotionalen Intelligenz (Mayer und Salovey 1997), die emotionalen Schlüsselfertigkeiten (Saarni 2002), welche für eine erfolgreiche Regulation von Emotionen von Bedeutung sind sowie zentrale Strategien der Emotionsregulation nach Gross 2007, 2013), und
- Emotionale Beziehungsgestaltung zwischen Coach und Klient (hierbei beziehen wir uns z. B. auf den Wirkfaktor „Wertschätzung und emotionale Unterstützung“ (Greif 2008; 2015), eine zentrale Komponente der emotionalen Intelligenz nach Goleman (1995) sowie weitere Fertigkeiten zur Beziehungsgestaltung im Coachingprozess z. B. nach Cremona 2010 sowie Michel et al. 2014 etc.).

Darauf aufbauend wurde auf einer dritten Ebene zur Konkretisierung der Anforderungsfacetten das oben beschriebene Kompetenzstrukturmodell hinsichtlich seiner Strukturelemente weiter ausformuliert, um die im Modell benannten Teilkonstrukte genauer zu definieren und für den Anwendungskontext Coaching zu konkretisieren. Dazu wurden die in diesem Kontext herangezogenen Theorien und Ansätze der Coaching- und Emotionsforschung weiter ausgewertet und für die Ausdifferenzierung der neun Subkonstrukte herangezogen. Tab. 3 gibt jeweils wieder, wie die genannten neun Subkonstrukte der emotionalen Kompetenz beim Coaching definiert werden können und welche weiteren Subfacetten (mit Bezug auf den Coachingkontext) anhand der einschlägigen Forschungsbezüge jeweils pro Subkonstrukt identifiziert und beschrieben werden können. Außerdem werden vertiefende Erläuterungen zur Bedeutung und Relevanz der Subkonstrukte und ihrer weiteren Subfacetten gegeben.

In weiteren Arbeitsschritten und Studien soll das Modell mithilfe empirischer Verfahrensweisen konkretisiert, ausdifferenziert und validiert werden (vgl. Niedermeier und Schaper in Vorber.).

4 Ausblick

Das vorgestellte Kompetenzmodell stellt einen ersten Versuch dar, die relevanten emotionalen Kompetenzen eines Coaches anhand eines konzeptionellen und theoretisch fundierten Zugangs abzubilden. Die zentralen Besonderheiten des Kompetenzmodells liegen (1) in der breiten theoreti-

schen Verankerung der Modelldimensionen, (2) in der umfassenden Abdeckung verschiedener inhaltlicher Schwerpunkte der emotionalen Kompetenz und (3) der dennoch sparsamen Operationalisierung der Inhalte in neun Modelldimensionen. In einem weiteren Schritt soll das Kompetenzmodell empirisch überprüft werden. Schaper (2009) betont die Wichtigkeit der Validierung des Kompetenzmodells „hinsichtlich seiner Gültigkeit im Sinne einer präzisen, inhaltlich stimmigen, kriterien- und konstruktgerechten sowie sparsamen und nützlichen Beschreibung der relevanten psychologischen Sachverhalte“ (S. 10). Wünschenswert ist es daher, durch Expertenbeurteilungen fundierte Hinweise bezüglich der Bedeutsamkeit bzw. Relevanz, Vollständigkeit, Differenziertheit bzw. Detailliertheit und Verständlichkeit des Kompetenzmodells zu erhalten. Im Folgenden werden daher Möglichkeiten zur inhaltlichen Validierung und Operationalisierung des Kompetenzmodells sowie eines zukünftig zu entwickelnden Erfassungsinstrumentes, vorgestellt.

4.1 Inhaltliche Validierung und Operationalisierung des Kompetenzmodells

Um zu überprüfen, inwieweit das aufgestellte Kompetenzmodell tatsächlich die emotionale Kompetenz eines Coaches abbildet, und ob die Facetten der emotionalen Kompetenz hinsichtlich ihres Bedeutungsinhalts hinreichend dargestellt werden, sollen Coachingexperten dieses hinsichtlich seiner Güte und Qualität in zukünftigen Forschungsvorhaben bewerten, was einer inhaltlichen Validierung des Kompetenzmodells entspricht.

Einen *qualitativen Ansatz bezüglich der inhaltlichen Validierung des Kompetenzmodells* bieten explorative Experteninterviews, bei denen ausgewählte, erfahrene Coachingexperten in halbstrukturierten Interviews zu konkreten emotionalen Kompetenzanforderungen im Coachingprozess sowie zu ihrer emotionalen Kompetenz befragt werden. Relevante Fragen in diesem Zusammenhang sind: Wodurch zeichnet sich die emotionale Kompetenz im Coachingprozess aus? Welchen konkreten emotionalen Anforderungen muss sich ein Coach im Coachingprozess stellen? Wann genau ist die emotionale Kompetenz im Coachingprozess bedeutsam? usw.

Ein weiteres Beispiel für eine qualitative Erhebungsmethode zur inhaltlichen Validierung ist die Critical Incident Technique (Bownas und Bernardin 1988). Hierbei wird versucht, erfolgsrelevante und herausfordernde Situationen und Handlungsweisen zu identifizieren, um spezifischer beschreiben zu können, welche emotionalen Fertigkeiten und Fähigkeiten Coaches zur effektiven Bewältigung eines Coachingprozesses benötigen (Schaper 2009). Nach der Erhebung und Sammlung der anforderungsbezogenen Informa-

tionen zur emotionalen Kompetenz soll eine Auswertung mittels eines quantitativen Verfahrens erfolgen.

Einen *quantitativen Ansatz zur Überprüfung der Inhalts- sowie Konstruktvalidität* des Kompetenzmodells bieten weiterhin Expertenratings, bei denen, basierend auf den qualitativen Erhebungen, mögliche Items, Definitionen und Konstrukte Experten vorgelegt und von ihnen eingestuft werden.

Auf Basis des Kompetenzmodells soll im Anschluss ein Testverfahren entwickelt werden, welches anhand von Selbst- oder Fremdeinschätzungen die emotionale Kompetenz eines Coaches erfassen und hinsichtlich seiner Ausprägungen bzw. seiner Stärken und Schwächen beschreiben kann.

Eine Erhebungsmethode zur Operationalisierung des Kompetenzmodells bietet die klassische Form des Fragebogens, welcher sich eher auf situationsübergreifende Aspekte bezieht. Eine Variante ist der *Situational Judgement Test* (Muck 2013), eine Kombination aus situationalem Interview und Fragebogen, der situationspezifisch in schriftlicher und standardisierter Form (oder auch videobasiert) anforderungsbezogene Situationen, Wahrnehmungsaspekte, Reaktionsweisen usw. darbietet und zur vorgestellten Situation passende und angemessene Reaktionen abfragt. „Dieses simulationsorientierte Verfahren [als paper-pencil Verfahren] kann als ökonomischer Kompromiss zwischen Selbsteinschätzungsfragebögen und Beobachtungsverfahren gelten, da es einerseits eine relativ realitätsnahe Erhebung erlaubt und andererseits auch an großen Stichproben“ (Weresch-Deperrois 2014, S. 72) durchführbar ist.

Durch Überprüfung und anschließender Modifizierung des Kompetenzmodells kann der Fokus stärker auf erfolgsrelevante Verhaltensweisen und Fähigkeiten im Umgang mit emotional herausfordernden Situationen im Coachingprozess gelegt werden. Hierdurch kann insbesondere die Entwicklung der emotionalen Kompetenzen gefördert werden, die zur praktischen Bewältigung beruflicher Situationen als Coach benötigt werden.

5 Fazit

Für den Coachingberuf als beratungsbezogene Dienstleistungstätigkeit ist es sehr bedeutsam, sich den emotionalen Anforderungen, wie der Rollenvielfalt oder Emotionsarbeit, im Coachingprozess zu stellen. Ein Coach muss z. B. in der Lage sein, seine eigenen Grenzen zu erkennen (z. B. psychische Störungen bei seinen Klienten zu erkennen und nicht selber zu behandeln), dies mit dem Klienten zu besprechen und gemeinsam Lösungen zu finden. Vor dem Hintergrund der dargestellten Anforderungen kann angenommen werden, dass mangelnde emotionale Kompetenz eines Coaches den Erfolg des Coachingprozesses einschränkt und behindert. Studienergebnisse zeigen, dass schädliche bzw. uner-

wünschte Folgen für den Coach auftreten können, die im Zusammenhang mit dem Coachingprozess stehen. Um unter anderem die negativen Auswirkungen des Coachingprozesses für den Coach zu reduzieren oder gar zu verhindern, ist es erforderlich, mehr über emotionale Kompetenzen von Coaches zu wissen. Der Forschungsstand zu emotionalen Kompetenzen eines Coaches weist jedoch insgesamt noch deutliche Lücken auf.

Insgesamt eröffnet das entwickelte Kompetenzmodell vielfältige Einsatzmöglichkeiten zur Diagnose und bei der Entwicklung von emotional kompetentem Verhalten eines Coaches im Rahmen von Coachingsausbildungen, -weiterbildungen und Supervisionen für den deutschsprachigen Raum. (1) So ließen sich auf dieser Basis aktuelle Lehr- und Lerninhalte von Weiterbildungsprogrammen zur Verbesserung der emotionalen Kompetenzen ableiten und weiter aufbauen. Hierdurch kann auch nachhaltig dazu angeregt werden, kritische Selbstreflexionsprozesse bzgl. der emotionalen Kompetenz durchzuführen. (2) Durch die Auseinandersetzung mit (dokumentierten) Beispielen bzgl. der emotionalen Anforderungen aus der Praxis und der damit verbundenen Selbsteinschätzung der eigenen emotionalen Kompetenzdimensionen, kann der Coach abwägen, ob individueller Weiterbildungsbedarf besteht. Auf der Grundlage der Selbsteinschätzungen können sodann Reflexions- oder Supervisionsmaßnahmen zielgerichteter aufgestellt werden, um die eigene emotionale Kompetenz kritisch und systematisch weiterzuentwickeln.

Mit den durch diesen Beitrag gewonnenen Erkenntnissen auf Basis von Ansätzen zur Kompetenzmodellierung soll die Forschung im Bereich der emotionalen Kompetenz von Coaches im Coachingprozess angestoßen werden. Es liefert u. E. zumindest Orientierung für die weitere Forschung, indem es sich auf zentrale Konzepte und Erkenntnisse der Forschung zur emotionalen Intelligenz, emotionalen Kompetenz und Emotionsregulation bezieht.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Literatur

- Albrecht, C., & Perrin, D. (2013). *Zuhören im Coaching*. Wiesbaden: Springer.
- Bachkirova, T., & Cox, E. (2007). Coaching with emotion in organizations: investigation of personal theories. *Leadership and Organization Development*, 28(7), 600–612.
- Backhausen, W., & Thommen, J.-P. (2006). *Coaching durch systemisches Denken zu Innovativer Personalentwicklung* (3. Aufl.). Wiesbaden: Gabler.

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social-cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Baron, L., & Morin, L. (2008). The coach-coachee relationship in executive coaching. A field study. *Human Resource Development Quarterly*, 20(1), 85–106. Elektronische Version.
- Bärtschi, U.R. (2014). *Ich bin mein eigener Coach*. Wiesbaden: Springer.
- Binnewies, C., & Dormann, C. (2010). Emotionen und coaching. *Coaching Magazin*, 2(2010), 46–50.
- Bownas, D. A., & Bernardin, H.J. (1988). Critical incident technique. In S. Gael (Hrsg.), *The job analysis handbook for business, industry and government* (S. 1120–1137). New York: Wiley.
- Boyatzis, R.E. (2006). Core competencies in coaching others to overcome dysfunctional behavior. In V.U. Druskat, F. Sala & G. Mount (Hrsg.), *Linking Emotional Intelligence and Performance at Work* (S. 81–95). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Cox, E., & Bachkirova, T. (2007). Coaching with emotion: How coaches deal with difficult emotional situations. *International Coaching Psychology Review*, 2(2), 178–189.
- Cremona, K. (2010). Coaching and emotions: an exploration of how coaches engage and think about emotion. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 3(1), 46–59.
- Dietz, L., & Dietz, T. (2012). *Selbst in Führung. Achtsam die Innenwelt meistern. Wege zur Selbstführung in Coaching und Selbst-Coaching*. Paderborn: Junfermann.
- Dimitrova, V., & Lüdmann, M. (2014). *Sozial-emotionale Kompetenzentwicklung. Leitlinien der Entfaltung der emotionalen Welt*. Wiesbaden: Springer.
- Drath, K. (2012). *Coaching und seine Wurzeln. Erfolgreiche Interventionen und ihre Ursprünge*. Freiburg, München: Haufe.
- Drexler, A. (2013). Berufliche Kompetenzentwicklung von Coaches in Ausbildung. *Coaching-Magazin*, 6(2), 49–53.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: multiple intelligence for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Garnefski, N., & Kraaij, V. (2006). Relationships between cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: a comparative study of five specific samples. *Personality and Individual Differences*, 40(8), 1659–1669.
- Geißler, H., & Wegener, R. (Hrsg.). (2015). *Bewertung von Coachingprozessen*. Wiesbaden: Springer.
- Giernalczyk, T., Lohmer, M., & Albrecht, C. (2013). Containment im coaching. *OSC*, 20, 425–435.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: why it can matter more than IQ*. New York: Bantam.
- Götz, T., Frenzel, A.C., Pekrun, R., & Hall, N. (2006). Emotionale Intelligenz im Lern- und Leistungskontext. In R. Schulze, R.A. Freund & R.D. Roberts (Hrsg.), *Emotionale Intelligenz. Ein internationales Handbuch* (S. 219–238). Göttingen: Hogrefe.
- Grawe, K. (1994). Psychotherapie ohne Grenzen. Von den Therapieschulen zur Allgemeinen Psychotherapie. *Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis*, 26(3), 357–370.
- Grawe, K. (2004). *Neuropsychotherapie*. Göttingen: Hogrefe.
- Grawe, K., Donati, R., & Bernauer, F. (1994). *Psychotherapie im Wandel: Von der Konfession zur Profession*. Göttingen: Hogrefe.
- Greif, S. (2008). *Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion. Theorie, Forschung und Praxis des Einzel- und Gruppencoachings*. Göttingen: Hogrefe.
- Greif, S. (2015). Allgemeine Wirkfaktoren im Coachingprozess – Verhaltensbeobachtungen mit einem Ratingverfahren. In H. Geißler & R. Wegener (Hrsg.), *Bewertung von Coachingprozessen* (S. 51–80). Wiesbaden: Springer.
- Greif, S., Schmidt, F., & Thamm, A. (2012). Warum und wodurch Coaching wirkt – Ein Überblick zum Stand der Theorieentwicklung und Forschung über Wirkfaktoren. *Organisationsberatung – Supervision – Coaching*, 19(4), 375–390.
- Gross, J.J. (2002). Emotion regulation: affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 3(9), 281–291.
- Gross, J.J. (2007). *Handbook of emotion regulation*. New York: Guilford.
- Gross, J.J. (2013). Emotion regulation: Taking stock and moving forward. *Emotion*, 13(3), 359–365.
- Gross, J.J., & John, O.P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 348–362.
- Hasenbein, M., & Riess-Beger, D. (2014). Kompetenzen von Führungskräften und Coaches. Theoretisches Konzept und empirische Erkundungen. *Organisationsberatung – Supervision – Coaching*, 21(4), 405–417.
- Heid, S. (2012). *Veränderungsrelevante Ereignisse im Coaching. Eine qualitative Vergleichsstudie der Wahrnehmungen von Coaches und Klienten in Hinblick auf Ziele, Erfolgsfaktoren und Auswirkungen*. Diplomarbeit, Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg.
- Helbig, M. (2014). Über die Bedeutung der Beziehung im Coaching. *Organisationsberatung – Supervision – Coaching*, 1(21), 13–14.
- Heller, J., & Gallenmüller, K. (2016). Thesen über Königswege und Irrwege im Coaching. In C. Triebel, J. Heller, B. Hauser & A. Koch (Hrsg.), *Qualität im Coaching*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Hertel, J. (2007). *Emotional abilities: What do different measures predict?* Dissertation, Technische Universität Chemnitz.
- Holodynski, M., & Friedlmeier, W. (2006). *Emotionen. Entwicklung und Regulation*. Berlin: Springer.
- Ianiro, P., & Kauffeld, S. (2012). Wann stimmt die „Chemie“ im Coaching? Untersuchungen zur gemeinsamen „Augenhöhe“ von Coach und Klient. *Coaching-Magazin*, 1/2012, 44–48.
- Jerusalem, M., & Mittag, W. (1999). Selbstwirksamkeit, Bezugsnormorientierung, Leistung und Wohlbefinden in der Schule. In M. Jerusalem & R. Pekrun (Hrsg.), *Emotion, Motivation und Leistung* (S. 223–245). Göttingen: Hogrefe.
- Kienast, W. (2013). *Coaching und Reflexivität: Wirkphänomene aus personalwirtschaftlicher Perspektive*. Stuttgart: ibidem-Verlag, ibidem Press.
- Kilburg, R.R. (2001). Facilitating intervention adherence in executive coaching: a model and methods. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 53(4), 251–267.
- Koole, S.L. (2009). The psychology of emotion regulation: an integrative review. *Cognition and Emotion*, 23(1), 4–41.
- Kotte, S., Hinn, D., Oellerich, K., & Möller, H. (2016). Der Stand der Coachingforschung: Kerneergebnisse der vorliegenden Metaanalysen. *Organisationsberatung – Supervision – Coaching*, 23(1), 5–23.
- Kuchen, C., & Pedrun, P. (2006). *Welche Kompetenzen braucht ein Coach?* Zürich: HAP.
- Lellinger, S., & Bachmann, T. (2016). Die Kontaktgestaltung im Coaching. *Organisationsberatung – Supervision – Coaching*, 23, 297–310.
- Lippmann, E. (2013). *Coaching. Angewandte Psychologie für die Beratungspraxis* (3. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Martinez-Pons, M. (2000). Emotional intelligence as a self-regulatory process: a social cognitive view. *Imagination, Cognition and Personality*, 19(4), 331–350.
- Mayer, J.D., & Gaschke, Y.N. (1998). The Experience and meta-experience of mood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55(1), 102–111.
- Mayer, J.D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Hrsg.), *Emotional development and emotional intelligence: implications for educators* (S. 3–31). New York: Basic Books.
- Merz, C., & Frey, A. (2011). *Empirisch fundiertes Kompetenzmodell für den Bereich des Führungskräftecoachings*. Aachen: Shaker.
- Meves, Y. (2013). *Emotionale Intelligenz als Schlüsselfaktor der Teamzusammensetzung. Eine empirische Analyse im Kontext der Sozialpsychologie und des organisationalen Verhaltens in jungen*

- Unternehmen*. Dissertation, Universität Duisburg-Essen, Springer-Gabler: Wiesbaden.
- Michel, A., Merz, C., Frey, A., & Sonntag, K. (2014). Was zeichnet einen kompetenten Coach im HR-Management aus? *Organisationsberatung – Supervision – Coaching*, 21(4), 431–447.
- Muck, P.M. (2013). Entwicklung von Situational Judgment Tests – Konzeptionelle Überlegungen und empirische Befunde. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 4, 185–205.
- Neukom, M., Schnell, K., & Boothe, B. (2011). Die Arbeitsbeziehung im Coaching – ein Stiefkind der Forschung. *Organisationsberatung – Supervision – Coaching*, 16(3), 317–332.
- Oellerich, K., Möller, H., & Freyrik, V. (2013). Reine Vertrauenssache? Vertrauen – ein Vorschuss, der gegeben wird, ohne die Konsequenzen genau zu kennen? *Coaching-Magazin*, 4, 47–51.
- Orlinsky, D.E., Ronnestad, M.H., & Willutzki, U. (2004). Fifty years of psychotherapy process-outcome research: Continuity and change. In M.J. Lambert (Hrsg.), *Bergin and Garfield's handbook of psychotherapy and behavior change* (S. 307–389). New York: Wiley.
- Pekrun, R., & Hofmann, H. (1999). Lern- und Leistungsemotionen: Erste Befunde eines Forschungsprogramms. In M. Jerusalem & R. Pekrun (Hrsg.), *Emotion, Motivation und Leistung* (S. 247–267). Göttingen: Hogrefe.
- Pekrun, R., & Schiefele, U. (1996). Emotions- und motivationspsychologische Bedingungen der Lernleistung. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Lernens und der Instruktion*. Enzyklopädie der Psychologie, D, Serie Pädagogische Psychologie, (Bd. 2, S. 153–180). Göttingen: Hogrefe.
- Pfammatter, M., & Tschacher, W. (2015). Wirkfaktoren der Psychotherapie – eine Übersicht und Standortbestimmung. *Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie*, 60(1), 67–76.
- Rindermann, H. (2009). *Emotionale-Kompetenz-Fragebogen (EKF). Ein Verfahren zur Einschätzung emotionaler Kompetenzen und emotionaler Intelligenz aus Selbst- und Fremdsicht*. Göttingen: Hogrefe.
- Saarni, C. (2002). Die Entwicklung von emotionaler Kompetenz in Beziehungen. In M. von Salisch (Hrsg.), *Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend* (S. 3–30). Stuttgart: Kohlhammer.
- Salisch, M. von (2000). *Wenn Kinder sich ärgern. Emotionsregulierung in der Entwicklung*. Göttingen, Bern, Toronto: Hogrefe.
- Salovey, P., & Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185–211.
- Salovey, P., Mayer, J.D., Goldman, S.L., Turvey, C., & Palfai, T.P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the trait meta-mood scale. In J. Pennebaker (Hrsg.), *Emotion, disclosure and health* (S. 125–154). Washington, DC: American Psychological Association.
- Schaper, N. (2009). Aufgabenfelder und Perspektiven bei der Kompetenzmodellierung und -messung in der Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 2(1), 166–199.
- Schaper, N. (2012). *Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre*. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz – nexus.
- Schermuly, C. C., & Bohnhardt, F. A. (2014). Und wer coacht die Coaches? Negative Effekte von Business-Coachings für den Coach. *Organisationsberatung – Supervision – Coaching*, 21(1), 55–69.
- Schreyögg, A. (2013). Übertragung und Gegenübertragung im Coaching. *Organisationsberatung – Supervision – Coaching*, 20, 409–425.
- Schreyögg, B. (2015). *Emotionen und Lernen*. Wiesbaden: Springer.
- Schwertl, W. (2016). Ein Kompetenzmodell für Business-Coaching. In *Kommunikative Kompetenz im Business-Coaching* (S. 79–120). Wiesbaden: Springer.
- Spaten, M., & Flensburg, W. (2013). When middle managers are doing employee coaching. *International Coaching Psychology Review*, 8(2), 18–39.
- Steiner, C. (1997). *Emotionale Kompetenz*. München: Hanser.
- Steinmayr, R., Schütz, A., Hertel, J., & Schröder-Abé, M. (2011). *Mayer-Salovey-Caruso Test zur Emotionalen Intelligenz (MSCEIT)*. Bern: Huber. Deutschsprachige Adaptation des Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) von John D. Mayer, Peter Salovey & David R. Caruso
- Weresch-Deperrois, I. (2014). *Entwicklung eines standardorientierten Situational Judgement Tests zur Erfassung professioneller pädagogischer Kompetenz* (Doctoral dissertation, Univ.-Bibliothek Frankfurt am Main).
- West-Leuer, B. (2015). Emotionen im Kontext von Coaching. In A. Schreyögg & C. Schmidt-Lellek (Hrsg.), *Die Professionalisierung von Coaching* (S. 325–339). Wiesbaden: Springer.
- Zimmermann, I. (2016). Coaching als Befähigung. *Organisationsberatung – Supervision – Coaching*, 4(23), 427–438.
- Frijda, N. H. (2000). The psychologist point of view. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Hrsg.), *Handbook of Emotions* (S. 59–74). London: The Guilford Press.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Books.
- Goleman, D. (1998). The emotional intelligence of leaders. *Leader to Leader*, 10, 20–26.
- Schnellknecht, S. (2007). *Entwicklung emotionaler Kompetenz. Theoretische Grundlagen und praktische Einflussmöglichkeiten*. Saarbrücken: Verlag Dr. Müller.
- Feldman Barrett, L., Gross, J. J., Christensen, T., & Benvenuto, M. (2001). Knowing what you're feeling and knowing what to do about it: Mapping the relation between emotion differentiation and emotion regulation. *Cognition and Emotion*, 15, 713–724.
- Mayer, J. D., & Stevens, A. A. (1994). An Emerging Understanding of the Reflective (Meta-) Experience of Mood. *Journal of Research in Personality*, 28, 351–373.
- Lammers, C. H. (2011). *Emotionsbezogene Psychotherapie*. Stuttgart: Schattauer.
- Fuchs, K. A. (2014). *Emotionserkennung und Empathie*. Wiesbaden: Springer.
- Ianiro, P. M., Schermuly, C. C., & Kauffeld, S. (2013). Why interpersonal affiliation and dominance matter: An interaction analysis of the coach-client relationship. *Coaching: An International Journal of Theory, Research & Practice*, 6(1), 25–46.



Die emotionale Kompetenz von Coaches im Coachingprozess – Überprüfung und Erweiterung eines Kompetenzmodells mithilfe von Critical Incident Interviews

Sarah Niedermeier¹  · Niclas Schaper² · Elena Bender²

Online publiziert: 15. November 2018
© Der/die Autor(en) 2018

Zusammenfassung

Die emotionalen Anforderungen an einen Business Coach sind hoch. Der Beruf eines Coaches erfordert, dass dieser in emotionshaltigen und empathierelevanten Situationen seine Emotionen bewusst wahrnehmen, regulieren und auch die Emotionen seiner Klienten verstehen und beeinflussen kann. Emotionale Kompetenz ist somit ein entscheidender Faktor, um einen Coachingprozess als Coach erfolgreich zu gestalten. Mit diesem Beitrag wird ein theoriebasiertes, deduktiv hergeleitetes Kompetenzmodell zur Beschreibung emotionaler Kompetenzen eines Coaches (Niedermeier und Schaper 2017), welches Erkenntnisse bisheriger Forschung zur emotionalen Intelligenz beziehungsweise Kompetenz sowie zur Emotionsregulation integriert, mithilfe von qualitativen Experteninterviews empirisch überprüft und weiter ausdifferenziert. Das Ziel ist, theoretisch-konzeptionelle Vorstrukturierungen des Kompetenzmodells vor dem Hintergrund praxisbezogener Anforderungen kritisch zu analysieren, weiter zu verfeinern und empirisch fundiert auszuformulieren. Mit Hilfe der Critical Incident Technique wurden 18 erfahrene Coaches nach bedeutsamen Ereignissen (Situationen, Erfahrungen und Herausforderungen) mit emotionalen Anforderungen in Bezug auf ihre emotionale Kompetenz im Coachingprozess befragt, um erfolgsrelevante und erfolgskritische Facetten der emotionalen Kompetenz zu identifizieren. Die Ergebnisse der Studie verdeutlichen, dass sich die theoretisch identifizierten Dimensionen des Kompetenzmodells in den Aussagen der Coaches wiederfinden. Außerdem wurden die deduktiv hergeleiteten Kategorien mit Hilfe eines induktiven Vorgehens präzisiert. Abschließend wird weiterer Untersuchungsbedarf zur Überprüfung des Kompetenzmodells und Möglichkeiten zur praktischen Nutzung des Modells in der Coachinausbildung sowie Weiterbildung diskutiert.

Schlüsselwörter Emotionale Kompetenz · Kompetenzmodell · Business Coach · Critical Incident Technique

Publisher's Note Springer Nature remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.

✉ Sarah Niedermeier
niedermeier@nekc.de

¹ Niedermeier emotional kompetentes Coaching, Würzburg, Deutschland

² Universität Paderborn, Warburger Str. 100, 33098 Paderborn, Deutschland

Coaches' Emotional Competence in Coaching Processes – Examination and Extension of a Competence Model Using Critical Incident Interviews

Abstract

The emotional requirements of a business coach are high. The job of a coach requires that he can consciously perceive and regulate his own emotions in emotionally challenging and empathy-relevant situations as well as understand and influence the clients' emotions. Therefore, emotional competence is an important factor for a coach to successfully handle a coaching process. In this study, a theory-based, deductively derived competence model for describing the emotional competences of a coach (Niedermeier und Schaper 2017), which integrates previous research on emotional intelligence or emotional competence as well as on emotion regulation, is empirically analyzed and differentiated by qualitative expert interviews. The aim is to critically analyze the previous structuring of the theoretical competence model regarding its practical requirements as well as to refine and empirically reformulate it. By using the Critical Incident Technique, 18 experienced coaches were asked about significant occurrences (situations, experiences and challenges) with emotional requirements related to one's own emotional competence in the coaching process, to identify the relevant facets as well as success factors of emotional competent coaching. The results of this study show that the theoretically identified dimensions of the competence model are mirrored in the statements of the coaches. In addition, the deductively derived categories were specified by an inductive strategy. Finally, further research implications to validate the competence model and implications for the practical use in coaching education and training programs are discussed.

Keywords emotional competence · competence model · business coach · critical incident technique

1 Einleitung

Die Coachingforschung zeigt, dass das Verhalten sowie die Emotionen eines Business Coaches¹ einen zentralen Einfluss auf die Einstellungen und das Verhalten seiner Klienten sowie auf den Coachingerfolg haben (Kienast 2013; Neukom et al. 2011; Schermuly und Bohnhardt 2014; Schermuly und Graßmann 2016; Schermuly et al. 2014; Triebel et al. 2016). So muss sich ein Coach hohen emotionalen Anforderungen stellen, die empathisches Verhalten erfordern (Will und Kauffeld 2018; Will et al. 2016), wie bspw. intensive, emotionshaltige Coachingsituationen, bei denen er Emotionen des Klienten differenziert wahrnimmt, adäquat einordnet und im Sinne des Coachingprozesses reguliert. Daher besitzt ein emotional kompetenter Coach die Fähigkeit, sich seiner eigenen Emotionen bewusst zu sein, diese zu erkennen und zu verstehen sowie angemessen ausdrücken und reflektieren zu können, und darüber hinaus die Emotionen seiner Klienten wahrzunehmen, zu verstehen und prozessorientiert zu beeinflussen (Niedermeier und Schaper 2017). Emotionale Kompetenzen haben sich im beruflichen Kontext als entscheidende personale Ressourcen herauskristallisiert, die ausschlaggebend für

die Frage sind, wie man mit sich selbst und mit anderen umgeht (Herpertz und Schütz 2016).

Die Relevanz der emotionalen Kompetenz im Coachingprozess konnte durch die Forschungsergebnisse von qualitativen Studien verdeutlicht werden. Bachkirova und Cox (2007) zeigen u. a., dass der Umgang mit schwierigen emotionalen Anforderungen mit den Haltungen und Einstellungen eines Coaches, dem Wissen über Emotionen sowie seinen Überzeugungen darüber, welche Rolle diese im Coachingprozess spielen, zusammenhängt. Die genannten Autoren identifizierten in ihren Interviews drei verschiedene „personal theories“ gegenüber Emotionen im Coachingprozess:

1. „Helping and shaping emotion“: Emotionen zeigen Probleme des Klienten an. Sie benötigen besondere Interventionen des Coaches und sollten besser unter Kontrolle gebracht werden. Dabei versucht der Coach das Problem des Klienten, das mit den Emotionen verbunden ist, zu verstehen, zu normalisieren und zu lösen, wobei er den Klienten nicht zu stark mit problematischen Gefühlszuständen konfrontiert.
2. „Analytical approach“: Emotionen sind unvermeidbar, völlig normal und benötigen besondere Aufmerksamkeit. Sie müssen nicht kontrolliert werden, jedoch muss die Reaktion auf Emotionen sorgfältig analysiert werden und differenziert ausfallen. Hierbei versucht der Coach die Ursachen für die Gefühle zu explorieren, um Sinnzusammenhänge in Relation zu den Coachingzielen/-themen zu erschließen.

¹ Der in diesem Beitrag beschriebene Ansatz bezieht sich im Wesentlichen auf die Anforderungen im Rahmen des Business Coaching. Zur Klärung, was darunter zu verstehen ist, wird Bezug genommen auf die Definition von Schubert-Panecka (2018), bei der Business Coaching als professionelle, zeitlich begrenzte Beratung von gesunden Personen, „die sich zwecks Erreichung ihrer beruflichen Ziele, Verbesserung ihrer Kompetenzen oder Zusammenarbeit eine solche Unterstützung wünschen“ (S. 3), beschrieben wird..

3. „Facilitating expression“: Für den Erfolg des Coachingprozesses ist der fehlende Ausdruck von Emotionen problematischer als ihr Auftreten (Kienast 2013), denn Emotionen sind ein guter Indikator für wichtige Entwicklungen und können erfolgreich zur Motivationsentwicklung des Klienten im Coachingprozess beitragen. Hierbei versucht der Coach den deutlichen Ausdruck von Emotionen zu erlauben und sie zur Energetisierung und Motivation des Coachingprozesses zu nutzen. Darüber hinaus fördert er, dass sein Klient sich mit seinen Gefühlen auseinandersetzt.

In einer weiteren qualitativen Studie von Cremona (2010) konnte außerdem verdeutlicht werden, dass Coaches eine Vielzahl von individuellen Ansätzen nutzen, um eigene Emotionen sowie die des Klienten in den Coachingprozess einzubringen. Häufig spiegeln Coaches dabei die Emotionen der Klienten empathisch wider und artikulieren ihre eigenen Emotionen. Dabei spielt die individuelle Bereitwilligkeit im Umgang mit Emotionen, die Lebenserfahrung, das Coachingziel sowie das eigene Verständnis von Coaching des Coaches in Abgrenzung zu Psychotherapie eine große Rolle. Inwiefern sich der Coach allerdings auf die wahrgenommenen emotionalen Prozesse im Coachingprozess einlässt, hängt von seiner Lebenserfahrung, Berufsausbildung und professionellen Arbeit, seinen Therapieerfahrungen, ethischen Grundsätzen, Coachingqualifikationen und von seiner Bereitwilligkeit, sich damit zu befassen, ab, so die Autorin. Ähnlich der Arbeit eines Psychotherapeuten, muss sich ein Coach vielfältigen und komplexen Anforderungen, insbesondere psychosozialen Herausforderungen, stellen (Giernalczyk et al. 2013; Schermuly und Bonhardt 2014; Graßmann und Schermuly 2017). Dazu gehört insbesondere, den auftretenden Emotionen im Coachingprozess mit Aufmerksamkeit zu begegnen und ihre Bedeutung für den Veränderungsprozess differenziert einzuschätzen sowie angemessen mit dem emotionalen Erleben des Klienten umzugehen. Außerdem sollte der Coach darauf achten, dass sich der Klient von ihm empathisch verstanden fühlt (Will et al. 2016). Gefordert ist somit besonders die emotionale Kompetenz des Coaches.

1.1 Kompetenzmodell zur Beschreibung emotionaler Kompetenzen eines Coaches im Coachingprozess

Kompetenzmodelle, um professionelle Anforderungen, wie z. B. die (emotionalen) Fähigkeiten eines Coaches, zu beschreiben, gewinnen zunehmend auch im Coachingkontext an Bedeutung (Drexler 2013; Hasenbein und Riess-Beger 2014; Kuchen und Pedrun 2006; Merz und Frey 2011; Michel et al. 2014; Schwertl 2016). Niedermeier und Schaper (2017) haben in diesem Zusammenhang unter Nutzung ei-

ner deduktiven, theoriegeleiteten Vorgehensweise (Schaper 2009) relevante Dimensionen und Facetten der emotionalen Kompetenzen identifiziert und ein erstes Kompetenzmodell zur Beschreibung emotionaler Kompetenzen eines Coaches im Coachingprozess entwickelt. Das Modell wurde auf der Grundlage vorhandener Kompetenzmodelle der Coachingforschung (Hasenbein und Riess-Beger 2014; Michel et al. 2014), einschlägiger Erkenntnisse der Forschung zum Umgang mit emotionalen Anforderungen im Coachingprozess (z. B. Bachkirova und Cox 2007; Cremona 2010), zentraler Ansätze der emotionalen Intelligenz (z. B. Gardner 1999; Goleman 1995; Mayer und Salovey 1997), Beschreibungen von Schlüsselfertigkeiten der emotionalen Kompetenz (z. B. Rindermann 2009; Saarni 2002) und ausgewählten Konzepten der Emotionsregulation (z. B. Gross 2007; Martinez-Pons 2000; Salovey et al. 1995) sowie ausgewählten Wirkfaktoren der Psychotherapieforschung (z. B. Grawe 1994; Greif 2015) konzipiert.

Das Kompetenzmodell (siehe hierzu Tab. 1 im Überblick) unterscheidet zunächst zwischen intra- und interpersonalen Kompetenzen, die sich jeweils in vier beziehungsweise fünf Faktoren untergliedern, denen wiederum jeweils eine bis vier Facetten (insgesamt 27) zugeordnet wurden.

1.2 Ziel der vorliegenden Studie

Das Ziel der vorliegenden Studie ist es, das theoriebasierte, deduktiv hergeleitete Kompetenzmodell unter Heranziehung empirischer Methoden hinsichtlich seiner Gültigkeit zu überprüfen sowie das Modell weiter auszudifferenzieren und zu kontextualisieren, sodass es beispielsweise für die Diagnose und Entwicklung von emotionalen Kompetenzen von Coaches verwendet werden kann. Eine empirisch und praxisorientierte Überprüfung des vorliegenden Modells begründet sich auch daher, da forschungsorientierte Kompetenzmodelle oftmals „zwar klare theoretische Bezüge aufweisen, sie jedoch meist zu wenig die praxisrelevanten Anforderungen berücksichtigen und aufgrund ihres spezifischen Theoriebezugs sehr eng gefasst sind“ (Dörr et al. 2012, S. 417). Vor diesem Hintergrund wurden folgende Forschungsfragen der vorliegenden Untersuchung formuliert:

1. Inwiefern bestätigen die mithilfe der CIT (Critical Incident Technique) Interviews ermittelten Expertenaussagen die Relevanz der einzelnen Facetten emotionaler Kompetenz eines Coaches?
2. Welche Hinweise zur Verbesserung und Erweiterung des Kompetenzmodells im Sinne einer Ausdifferenzierung ergeben sich durch die Einbeziehung empirisch ermittelter Expertenaussagen in die Kompetenzmodellierung?

Mit der ersten Forschungsfrage soll untersucht werden, ob und inwiefern die intrapersonalen sowie interpersona-

Tab. 1 Übersicht des deduktiv hergeleiteten Kompetenzmodells zur Beschreibung emotionaler Kompetenzen eines Coaches im Coachingprozess nach Niedermeier und Schaper (2017)

Intrapersonale Kompetenzen	
<i>Wahrnehmen und Verstehen der eigenen Emotionen</i> (z. B. Goleman 1995; Mayer und Salovey 1997; Saarni 2002; Rindermann 2009; Cremona 2010)	Wahrnehmen der eigenen Emotionen Verstehen der eigenen Emotionen Ausdrücken der eigenen Emotionen
<i>Analysieren und Reflektieren eigener Emotionen und Haltungen</i> (z. B. Mayer und Salovey 1997; Greif et al. 2012; Greif 2015; Cremona 2010)	Selbstreflexionsfähigkeit Selbsteinschätzung Selbsterfahrung Intuitives Wissen/Bauchgefühl
<i>Authentizität/Echtheit</i> (z. B. Bachkirova und Cox 2007; Greif et al. 2012; Michel et al. 2014)	Persönliche Integrität Transparentes und ehrliches Coachverhalten
<i>Intrapersonale Emotionsregulation</i> (z. B. Goleman 1995; Mayer und Salovey 1997; Martinez-Pons 2000; Von Salisch 2000; Gross 2007)	Individuelle Life-Work-Balance Belastbarkeit Intrapersonale Emotionsregulation Selbstvertrauen
Interpersonale Kompetenzen	
<i>Emotionale Fremdwahrnehmung: Wahrnehmen und Verstehen von Emotionen des Klienten</i> (z. B. Mayer und Salovey 1997; Rindermann 2009)	Wahrnehmen von Emotionen des Klienten Verstehen von Emotionen des Klienten Ausdrücken von Emotionen des Klienten Bewerten von Emotionen des Klienten
<i>Emotionale Fremdwahrnehmung: Empathie und Achtsames Zuhören</i> (z. B. Goleman 1995; Albrecht und Perrin 2013; Dimitrova und Lüdmann 2014)	Achtsames Zuhören Kognitive Empathie Affektive Perspektivübernahme
<i>Emotionale Fremdwahrnehmung: Bewusstsein für Übertragung</i> (z. B. Giernalczyk et al. 2013; Schreyögg 2013; Helbig 2014; Schermuly und Bonhardt 2014)	Bewusstsein für Übertragung Übertragungsgefühle analysieren können Professionelle Distanz wahren Containment
<i>Interpersonale Emotionsregulation: Einflussnahme auf die emotionale Reaktion oder Bewertung des Klienten</i> (z. B. Mayer und Salovey 1997; Saarni 2002)	Interpersonale Emotionsregulation Training von Regulationsstrategien
<i>Interpersonale Emotionsregulation: Emotionale Beziehungsgestaltung zwischen Coach und Klient</i> (z. B. Ianiro et al. 2013; Geißler und Wegener 2015)	Herstellen einer vertrauensvollen Beziehung

len Facetten des Kompetenzmodells durch die Interviewaussagen der Experten bestätigt werden können. Anhand der zweiten Forschungsfrage soll analysiert werden, ob die Expertenaussagen zu konkreten Erfahrungen im Umgang mit Emotionen im Coachingprozess Hinweise auf Erweiterungen (z. B. in Form neuer zusätzlicher Kompetenzaspekte), Konkretisierungen (z. B. in Form von Ergänzungen bei den Beschreibungen der bereits vorhandenen Kompetenzfacetten), oder Verbesserungen (z. B. in Form von Umformulierungen der vorhandenen Kompetenzbeschreibungen) der Kompetenzbeschreibungen des bereits erarbeiteten Modells ergeben. Um die Forschungsfragen einer Klärung zuzuführen, wurde eine qualitative Interviewstudie mit 18 Experten durchgeführt, bei denen qualifizierte und erfahrene Coachingexperten gebeten wurden, in halbstrukturierten Interviews jeweils zwei eigene Coachinggespräche hinsichtlich ihrer emotionalen Anforderungen näher zu beschreiben. Dabei sollte einerseits ein Coachinggespräch gewählt werden, bei dem der Coach den Eindruck hatte, dass ihm das Coaching gut gelungen ist, insbesondere in Bezug auf die emotionale Begleitung des Klienten. Andererseits sollte ein zweites Gespräch, bei dem der Befragte den Eindruck

hatte, dass ihm dieses Gespräch weniger gut im Hinblick auf diesen Aspekt gelungen ist, geschildert werden. Die Einbeziehung nicht optimal verlaufener Coachingsituationen sollte Hinweise auf besondere Herausforderungen bezüglich emotionalen Anforderungen im Coachingprozess ergeben.

Für die Interviews wurde ein Leitfaden, basierend auf der Critical Incident Technique (Flanagan 1954) entwickelt, um das theoretisch generierte Kompetenzmodell empirisch und praxisrelevant auszudifferenzieren und anforderungsrelevante Aspekte der emotionalen Kompetenz zu konkretisieren, sodass ein aussagekräftiges Kompetenzmodell entsteht. Die teilstandardisierte CIT Interviewtechnik wird heute vorrangig eingesetzt, um arbeitsbezogene psychische Anforderungen und besondere Herausforderungen sowie spezifische Verhaltensweisen innerhalb eines bestimmten Tätigkeitsfeldes in erfolgsrelevanten oder erfolgskritischen Situationen, zum Beispiel für Zwecke der Personalauswahl, verhaltensnah abzuleiten (Kauffeld und Grohmann 2014; Hamborg und Schaper 2018).

In der ursprünglichen Form des CIT Interviews wurden die Befragten dazu aufgefordert, kritische (Anforderungs-)

Tab. 2 Ausschnitthafte Wiedergabe der Leitfragen des CIT Interviews mit den Coachingexperten auf der Basis selbsterlebter Coachingszenarien

Szenario 1

Erinnern Sie sich bitte an einen typischen Coachingprozess, in dem Sie Coach waren und aus Ihrer Sicht *ein gutes Gespür im Umgang mit dem Klienten gezeigt haben*. Der Coachingprozess soll „rund gelaufen“ sein, was bedeutet, dass sowohl Sie, als auch der Klient zufrieden mit dem Ergebnis waren. Zunächst bitten wir Sie, die Ausgangssituation zu beschreiben, dann auf Ihr Verhalten und das des Klienten einzugehen und zuletzt das Ergebnis der Situation zu beschreiben

Worum ging es in dem Coachinggespräch und wie lief es im Einzelnen ab? Was war das Problem des Klienten?

In einem zweiten Schritt bitten wir Sie, genau zu beschreiben, wie Sie mit der Situation umgegangen sind bzw. wie Sie in der Situation gehandelt haben. Hier kommt sowohl dem *Verhalten* als auch der *Emotionsregulation* eine besondere Bedeutung zu. Bitte schildern Sie genau, wie Sie in dem Coachinggespräch vorgegangen sind

Wie haben Sie sich konkret verhalten und wie sind Sie vorgegangen? Welche Emotionen sind bei dem Klienten aufgetreten? Wie haben Sie die Emotionen des Klienten wahrgenommen? Wie ist der Klient mit den auftretenden Emotionen umgegangen? Wie hat der Klient auf Ihr Verhalten reagiert? Was hat er/sie getan? Inwiefern haben Sie versucht, die Emotionen des Klienten bewusst zu beeinflussen? Gibt es etwas, dass Sie bewusst nicht getan haben? Welche Probleme, Schwierigkeiten oder sonstige Begebenheiten gab es? Und wie sind Sie damit umgegangen? Welche Emotionen traten bei Ihnen im Coachinggespräch auf?

(Weitere Fragen hierzu bezogen sich z. B. auf die eigene Emotionswahrnehmung, den Umgang mit den eigenen Emotionen und die Intrapersonale Emotionsregulation.)

In einem dritten Schritt bitten wir Sie genau zu beschreiben, wie Sie mit dem *Ergebnis der Situation*, ein gutes Gespür für den Klienten in dem Coachingprozess gehabt zu haben, umgegangen sind.

Bitte antworten Sie in ganzen Sätzen oder aussagekräftigen Stichpunkten

Wie hat der Klient am Ende des Coachinggespräches reagiert? Welches Fazit hat er gezogen? Was haben Sie aus dem Gespräch gelernt? Was ist Ihr persönliches Fazit?

Situationen zu nennen und zu beschreiben, die innerhalb der jeweiligen Domäne relevant sind. Die auf diese Weise ermittelten Beschreibungen des Verhaltens der Interviewten in berufsbezogenen Situationen sind realitäts- und verhaltensnah und führen so zu aufschlussreichen Ergebnissen in Bezug auf erfolgsrelevante Anforderungen und Verhaltensweisen der untersuchten Tätigkeit (Spencer und Spencer 1993). Die in diesem Zusammenhang verwendete CIT Methode unterscheidet sich von dem ursprünglichen Vorgehen vor allem im Hinblick auf den spezifischen Fokus der Befragung (vgl. nächsten Abschnitt).

2 Methodisches Vorgehen

2.1 Leitfaden/Fragebogen

Zur Umsetzung des beschriebenen qualitativen Forschungsvorhabens wurden leitfadengestützte Experteninterviews geführt. Dabei lag der Fokus des CIT Interviews darauf, anhand der Beschreibung von konkreten Situationen, in denen emotionale Aspekte des Coachingprozesses besonders deutlich wurden, das Verhalten von Coaches im Umgang mit emotionalen Anforderungen möglichst detailliert zu erfassen.

Der Interviewleitfaden setzte sich aus vier Teilen zusammen. Der erste Teil bestand aus demografischen Angaben (z. B. Art der Coachinausbildung oder Schwerpunkt der Coachingtätigkeit) sowie offenen und strukturierten Fragen (z. B. in Bezug auf eine kurze Charakterisierung der eigenen Coachingphilosophie oder eine Einschätzung der eigenen emotionalen Kompetenz) zur Person und dem pro-

fessionellen Hintergrund des Coaches. Der zweite Teil des Fragebogens bezog sich auf die Abfrage eines Szenarios, in dem ein Coachinggespräch nach Meinung des Befragten gelungen ist in Bezug auf den Umgang mit den emotionalen Anforderungen des Gesprächs, sodass auch der Klient zufrieden wirkte. Darauf folgte im dritten Teil des Interviews die Befragung zu einem weiteren Coachingszenario, in welchem der Coach zu einem Fall beziehungsweise einer Situation befragt wurde, in dem ein Coachinggespräch im Umgang mit den emotionalen Aspekten der Situation eher schlecht gelungen ist (die Fragen waren bis auf eine Ausnahme dieselben wie im zweiten Teil des Interviews). Die Interviews wurden sowohl in mündlicher als auch schriftlicher Form durchgeführt (siehe auch Punkt 2.3). In Tab. 2 sind die Instruktionen und Fragen zum ersten Szenario in einer gekürzten Fassung wiedergegeben.

Durch die prozess- und verhaltensbezogene Form der Fragen zu einem gelungenen und einem weniger gelungenen Coachinggespräch mit teilstrukturierten, offenen Gesprächs-/Schreibanteilen war es möglich, differenzierte Aussagen im Umgang mit den emotionalen Anforderungen der Coachingsituation aus der subjektiven Sicht der Coaches zu erhalten.

2.2 Stichprobe

An den CIT Interviews nahmen 18 Business Coaches teil, die mindestens drei Jahre Berufserfahrung hatten und Coaching primär zu beruflichen Anliegen und Anlässen anboten. Die befragten Coaches waren zum Erhebungszeitpunkt zwischen 29 und 80 Jahre alt ($M=52,6$; $SD=13,8$), hatten im Durchschnitt ungefähr 15 Jahre ($SD=9,1$) Erfah-

Tab. 3 Ausschnitthafte Darstellung des Kodierleitfadens am Beispiel der Unterkategorie 6.3 Achtsames Zuhören

Kompetenzsubfacette	Domänenspezifische Definition der Facette (bezogen auf den Coachingkontext)	Zusätzliche Kodierregeln	Hinweise zu Abgrenzungen der Kategorien zu anderen Facetten
6.3 Achtsames Zuhören	Coach kann fokussiert, sensibel, offen und wertungsfrei zuhören	In diese Kategorie werden die Textstellen kodiert, die sich auf aufmerksames, fokussiertes, sensibles, offenes und wertungsfreies Zuhören beziehen, mit dem Ziel, den Klienten bzw. seine Situation reflektiert zu verstehen	In Abgrenzung zur Kategorie Emotionale Beziehungsgestaltung zwischen Coach und Klient hat diese Kategorie das Ziel, das Gesagte bzw. die Problematik des Klienten zu erschließen und zu begreifen (und nicht primär, um Vertrauen aufzubauen)

nung als Coach und betreuten monatlich etwa 18 Klienten. Somit kann von einer hohen Expertise der Coaches ausgegangen werden. Sechs Coaches (33,3 %) waren weiblich. 15 Befragte hatten einen Hoch- oder Fachhochschulabschluss und drei Teilnehmer hatten eine Berufsausbildung ohne Studium. 17 Coaches (94,44 % der Stichprobe) haben eine spezielle Coachingausbildung absolviert und ein Befragter befand sich zum Zeitpunkt der Befragung noch in einer Ausbildung zum NLP-Coach², hatte jedoch schon 16 Jahre praktische Coachingerfahrung. Elf der Befragten hatten eine Systemische Ausbildung und fünf eine NLP-Ausbildung abgeschlossen, ein Coach war Angestellter des Freistaates Bayern ohne Coachingausbildung und einer war zertifizierter Coach für das Process Communication Modell.

Die Experten wurden gebeten eine Einschätzung zu ihrer persönlichen emotionalen Kompetenz auf einer Skala von 1 (sehr niedrig) bis 10 (sehr ausgeprägt) abzugeben. Ein Coach wählte die volle Punktzahl, fast ein Drittel der Coaches (27,8 %) wählten neun Punkte, zehn Coaches (55,6 %) gaben sich eine Acht und lediglich zwei Befragte gaben sich sechs Punkte. Aus der Einstufung ist zu entnehmen, dass die befragten Coaches ihre emotionale Kompetenz aus einer subjektiven Perspektive relativ hoch bis sehr hoch einschätzten.

2.3 Vorgehen/Datenerhebung

Die Interviews wurden im Zeitraum von Mai 2016 bis Juni 2017 durchgeführt. Dazu wurden im Vorfeld 67 Coaches via E-Mail angeschrieben und/oder telefonisch kontaktiert und gebeten, an einem mündlichen oder schriftlichen Experteninterview über ihre persönlichen Erfahrungen zu emotionalen Anforderungen im Coachingprozess und damit verbundenen emotionalen Kompetenzen teilzunehmen. Neun Interviews wurden mündlich telefonisch oder Face-to-Face an den Arbeitsstandorten der jeweiligen Interviewpartner durchgeführt, audioteknisch aufgezeichnet und danach vollständig transkribiert, um eine umfassende und zuverlässige Auswertung zu gewährleisten, wobei alle Ge-

sprächspartner sowohl der Aufzeichnung als auch der späteren, anonymisierten Auswertung der Interviews zustimmten. Weitere neun Interviews wurden schriftlich durchgeführt. Die schriftliche Beantwortung des Fragebogens dauerte im Mittel 70 min und die Durchführung der mündlichen Interviews dauerte durchschnittlich 33 min.

2.4 Auswertungsmethodik

Die nachfolgende Darstellung zeigt die zentralen Arbeitsschritte der Datenanalyse, die systematisch in Anlehnung an die strukturierende inhaltsanalytische Auswertungstechnik nach Mayring (2010) durchgeführt wurde, um das Datenmaterial zu kategorisieren und zu reduzieren. Dabei wurden beim Vorgehen sowohl deduktive Techniken zur Strukturierung des Materials als auch induktive Techniken zur Zusammenfassung der Aussagen innerhalb der Kategorien verwendet.

In einem ersten Schritt wurden die Aussagen der Coaches gemäß den Kategorien des Kompetenzmodells von Niedermeier und Schaper (2017) markiert und zugeordnet. Für diese strukturierende Analyse wurde ein hierarchisch strukturierter Kodierleitfaden, der auf den deduktiv hergeleiteten intrapersonalen und interpersonalen (Sub)Facetten des Kompetenzmodells zur emotionalen Kompetenz von Coaches von basiert, genutzt. Tab. 3 veranschaulicht einen Ausschnitt des Kodierleitfadens.

Zur Gütesicherung beziehungsweise Prüfung der Interrater-Reliabilität wurden 20 % der Interviewaussagen durch einen zweiten Beurteiler kodiert. Der zweite Rater wurde hierfür anhand der Definitionen für die einzelnen Kategorien sowie den dazugehörigen Ankerbeispielen des Kodierleitfadens geschult. Die Auswertung der Interrater-Übereinstimmung erfolgte anhand des Kappa Koeffizienten (Cohen 1968) und ergab einen Wert von $Kappa = 0,795$ ($p < 0,001$), was als gute Übereinstimmung zu bewerten ist (Landis und Koch 1977). In einem zweiten Schritt wurden die kategorial zugeordneten Kodiereinheiten nach Mayring (2010) paraphrasiert (Z1-Regeln) und generalisiert (Z2-Regeln), wobei das Textmaterial auf seine Kerninhalte reduziert und abstrahiert wurde (z. B. ausschmückende beziehungsweise nicht

² NLP=Neurolinguistisches Programmieren.

Tab. 4 Demonstrationsbeispiel Paraphrasierung, Generalisierung und Reduktion

Aussage Coach 12	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
„Ich habe erstmal versucht, sie zu trösten und zu beruhigen. Das hat dann auch funktioniert.“	Coach versucht die Klientin durch Trost zu regulieren	Coach nimmt Einfluss auf die Klientin und reguliert sie	Interpersonale Emotionsregulation: Einflussnahme auf die emotionale Reaktion oder Bewertung des Klienten
„Die Traurigkeit habe ich natürlich durch Gespräche regulieren können. Sie hat sich dann beruhigt und wir konnten dann weiter über das Problem sprechen.“	Coach versucht die Klientin durch Trost und Gespräche zu regulieren	Coach nimmt Einfluss auf die Klientin und reguliert sie	Interpersonale Emotionsregulation: Einflussnahme auf die emotionale Reaktion oder Bewertung des Klienten

inhaltstragende Textstellen wurden gestrichen), sodass auswertungsrelevante Aussagen übrigblieben.

Ein Beispiel:

An der Art, wie sie gesprochen hat. An der Mimik: Es sind Tränen gelaufen, zwischendurch mal zum Taschentuch gegriffen. Hat geweint, hat dann auch, als wir über ihre, über das Gefühl „ich bin sehr verletzt, ich konnte nichts anderes machen, als das, was ich getan habe“. Sie hat ja auch versucht diese Mobbingssituation irgendwie zu lösen. (Coach 18)

Reduktion und Abstraktion der Aussage Der Coach nimmt die Emotionen der Klientin besonders anhand der Mimik (Fließen der Tränen, Weinen der Klientin) und Gestik (Greifen nach einem Taschentuch) sowie ihren verbalen Äußerungen wahr.

Bedeutungsgleiche Paraphrasen wurden reduziert (Z3-Regeln), zusammengelegt und gebündelt (Z4-Regeln). Das Demonstrationsbeispiel (siehe Tab. 4) zeigt die Bündelung von zwei ähnlichen Aussagen. Schließlich konnten die verbliebenen Paraphrasen im Rahmen der Analyse induktiv präzisiert, ausdifferenziert und ausformuliert werden.

3 Darstellung der Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse zu den beiden Forschungsfragen vorgestellt.

3.1 Inwiefern bestätigen die mithilfe der CIT Interviews ermittelten Expertenaussagen die Relevanz der einzelnen Facetten emotionaler Kompetenz eines Coaches?

Die Auswertung der Experteninterviews zeigt, dass das Kompetenzmodell mit seinen intrapersonalen und interpersonellen Dimensionen und Facetten von den befragten Coaches zum größten Teil bestätigt werden kann. Als bestätigt gilt eine Facette dann, wenn mindestens vier Aussagen zu einer Facette ermittelt wurden; dieses Limit wurde gewählt, um sicherzustellen, dass eine Facette nicht nur

durch eine oder zwei Aussagen, d.h. eher zufällig durch die Schilderungen der Coaches bestätigt wurde. Insgesamt wurden alle Hauptkategorien und nahezu alle Subfacetten des Kompetenzmodells von den befragten Coaches bestätigt, allein die Subfacette *4.1 Intrapersonale Emotionsregulation: Individuelle Life-Work-Balance* konnte anhand der Interviewaussagen nicht bestätigt werden, da dazu keine Aussagen getätigt wurden. Zuerst wird in der folgenden Darstellung gezeigt, inwiefern die Interviewaussagen Hinweise zur Ausdifferenzierung der Dimensionen und Facetten des Modells ergeben haben. Darüber hinaus werden auch Erläuterungen der befragten Coaches, die Aufschluss über die Bedeutung der beschriebenen Kompetenzfacetten beziehungsweise für den Coachingprozess geben, in die Darstellung exemplarisch mit einbezogen. Soweit sinnvoll wurden Häufigkeitsangaben und Beispielaussagen in die Darstellung mit aufgenommen.

3.1.1 Intrapersonale Kompetenzen

Wahrnehmen und Verstehen der eigenen Emotionen (1.0)

Die Interviewaussagen zu dieser Kategorie verdeutlichen einerseits die Fähigkeit des Coaches, wie er seine Emotionen anhand von vielfältigen Ausdruckserscheinungen und Verhalten verbaler und nonverbaler Art wahrnimmt, versteht und auch ausdrückt. So wird die eigene Emotionswahrnehmung vor allem mit affektiven Emotionsausdrücken, wie z. B. *störend* beschrieben, welche sich auf die gefühlten und empfundenen Befindlichkeiten des Coaches beziehen. Dies ist, nach Aussagen der befragten Coaches, begleitet von verschiedenen, positiven und negativen Emotionskomponenten, wie zum Beispiel *Frustrationsgefühle* oder *Glücksempfinden*, welche im Verlauf des Coachingprozesses subjektiv interpretiert werden. Andererseits wird in den erläuternden Aussagen zu dieser Kategorie die Bedeutsamkeit der Emotionswahrnehmung für den Prozess deutlich: Die Wahrnehmung der eigenen Emotionen ist deshalb so bedeutsam, da sie z. B. hilfreiche Signale für den Coachingprozess liefert und für die Steuerung des Prozesses genutzt werden kann. Diese Kategorie erhielt die häufigsten Kodierungen (150 von insgesamt 653). Zur Veranschaulichung dieser Kategorie werden im Folgen-

den beispielhaft zwei Aussagen zur Wahrnehmung eigener Emotionen wiedergegeben:

Viel auf jeden Fall im Bauch, aber auch im Kopf, ich kriege dann auch heiße, oder warme Ohren. Meine Ohren sind sowieso sehr gut durchblutet. Ich merke [...] unheimliche Freude und da waren natürlich sehr starke Emotionen [...]. Ja, also diese Emotionen [...] habe ich auch gezeigt, weil für mich war es einfach das schönste Erlebnis der Welt in meinem Leben. (Coach 17)

Ich habe sie [die Emotionen] wahrgenommen und ihnen Raum gegeben. (Coach 1)

Analysieren und Reflektieren eigener Emotionen und Haltungen (2.0) Die Aussagen zu dieser Kategorie zeigen einerseits, in welcher Form eigene Emotionen und Haltungen reflektiert und bewertet werden (z. B. *intuitiv* oder *bewusst*) und andererseits, welche Rolle diese Form der Selbstregulation im Coachingprozess spielt: So berichten die Coaches, dass sie sich anhand entsprechender kognitiver Analyse- beziehungsweise Reflexionsprozesse z. B. *kontrollieren* oder *selbst emotional schützen*. Auf dieser Grundlage können so neue Handlungsoptionen und Einsichten gewonnen, eigene Belastungs- oder Überforderungsaspekte erkannt und Rollenkonflikte (z. B., wenn das professionelle Rollenverständnis des Coaches durch starke Emotionen gestört ist und er sich nicht abgrenzen kann) frühzeitig identifiziert, reflektiert beziehungsweise vermieden sowie ein bewusster Zugang zu den eigenen Erfahrungen und Gefühlen gewonnen werden. Viele der Interviewpartner betonen die kritische und konstruktive Auseinandersetzung mit den eigenen subjektiven Deutungen, um Emotionen und Haltungen im Coachingprozess nutzen zu können. Die folgende Expertenaussage zeigt die Bedeutung der Fähigkeit zur Reflexion eigener Emotionen und welche Konsequenzen sich daraus für das Handeln des Coaches ergeben:

Das Gespräch wurde von mir an einer Stelle mit dem Hinweis auf gewisse Anzeichen für ein Burnout oder eine Depression und mit dem Vorschlag, einen Experten zu Rate zu ziehen, bewusst unterbrochen. Diese Unterbrechung führte auch zu der Beendigung des Coachinggesprächs und letztlich auch der Coachingbeziehung. In diesem Moment wurden Vorwürfe laut „du lässt mich allein“, „du verlässt mich“ oder „wenn du weg bist, dann ist alles aus“. Diese Situation war für mich schwer zu ertragen, aber ich habe hier selbst eine harte Haltung eingenommen und kühl und abweisend reagiert, um den Schritt zu dem Experten hin zu ermöglichen. (Coach 11)

Authentizität/Echtheit (3.0) Die Aussagen zu dieser Kategorie zeigen, dass die Experten versuchen, sich in ihrer Rolle als Coach z. B. *aufrichtig*, *ehrlich* und *transparent* zu verhalten und *sich nicht zu verstellen*. Sie verdeutlichen auch die Schwierigkeit, authentisches Coachingverhalten bewusst zu steuern:

Authentizität ist für mich, wenn ich nicht drüber nachdenken muss, ob ich authentisch bin. Also zum einen, jetzt rein von der Definition her, dass es ein Übereinstimmen ist von dem, wie ich mich fühle und wie ich mich nach außen zeige. das ist für mich Authentizität. Und in dem Moment, wo ich drüber nachdenken muss, ob ich authentisch bin, bin ich es vermutlich nicht. (Coach 18)

Ich war in meiner Professionalität, Unprofessionalität und in meiner Zerrissenheit sehr authentisch. (Coach 11)

Außerdem wird anhand der Expertenaussagen die Bedeutsamkeit dieser Kompetenzfacette für den Coachingprozess deutlich. So versuchen einige der Befragten ihre Reaktionen, Gedanken und Befindlichkeiten, wenn für den Prozess förderlich, offen zum Ausdruck zu bringen, mit sich selbst in guter Verbindung zu stehen, als Rollenvorbild authentisch, aufrichtig, kongruent und transparent aufzutreten, um z. B. den Klienten dazu zu bewegen, sich ähnlich zu verhalten, sowie Rollenkonflikte (z. B. wenn eine Führungskraft als Coach seinen Mitarbeiter coacht) vorzubeugen. Dazu sei stellvertretend ein Beispiel wiedergegeben:

Habe mich authentisch und echt verhalten, indem ich ich geblieben bin und mich eben nicht verstellt habe. Das ist doch klar als Coach, sonst kann der Prozess gar nicht erst funktionieren ... Transparentes authentisches Auftreten ist das A und O! (Coach 2)

Dass authentisches Coachingverhalten nicht immer gelingt, verdeutlicht folgende Aussage:

Habe meine Verunsicherung zu Beginn probiert zu überspielen und war eben nicht gleich authentisch. (Coach 2)

Intrapersonale Emotionsregulation (4.0) Die Aussagen zu dieser Kategorie zeigen zum einen, inwiefern die Experten ihren emotionalen Zustand bewusst oder intuitiv regulieren, steuern und beeinflussen. So beschreiben einige Experten bewusste Regulationsaspekte, wie z. B. *bewusstes Kontrollieren* oder *Selbstsicherheit* sowie *Zuversicht vermitteln*. Zum anderen wird die Bedeutsamkeit für den Coachingprozess deutlich: Die befragten Coaches versuchen vor allem in emotionshaltigen Situationen Professionalität (wie z. B. Sachlichkeit) als Coach zu wahren, die Erzählungen

des Klienten nicht in Frage zu stellen, sondern mit Akzeptanz zu begegnen, (körperliche) eigene Reaktionen zu regulieren, sich abzugrenzen oder zurückzunehmen, Selbstvertrauen auszustrahlen und mit Belastungs- sowie Überforderungsaspekten angemessen umzugehen. Entsprechendes Regulationsverhalten wird durch folgende Beispielaussage veranschaulicht:

[...] ich kann das gut aushalten, wenn jemand dasitzt und weint. Ich kann auch mal jemanden in den Arm nehmen, wenn ich denke, dass das für den Klienten in Ordnung ist. Es war nicht der Fall, dass ich mitweinen musste, oder so. Das ist für mich dann auch, ich glaube in dem Moment, wo es mich so mitreißen würde, dass ich selber dasitzen würde und weine, dann bin ich in dem Moment nicht mehr in der Coachingsituation. Dann wäre es eher eine Freundin, mit der ich mitweine, weil ihr irgendetwas Schlimmes passiert ist. (Coach 18)

In manchen Expertenaussagen wurde darüber hinaus auch deutlich, wie im Coachingprozess mit belastenden Emotionen umgegangen werden kann, beziehungsweise was passieren könnte, wenn man diese nicht reguliert:

Ich bin genauso ruhig geblieben, wie bei dem anderen Coachinggespräch, weil ich eben versuche, mich nicht als Person einzubringen, sondern als Institution. Also auch keine negativen Emotionen zuzulassen, auch wenn es anfängt einem zu stinken, wenn der andere das nicht kapiert, dann muss man damit leben. Also tolerant, wiederholen, [...]. Das klappt leider nicht immer. (Coach 13)

3.1.2 Interpersonale Kompetenzen

Emotionale Fremdwahrnehmung: Wahrnehmen und Verstehen von Emotionen des Klienten (5.0) Die Aussagen der Experten betonen zum einen, inwiefern Coaches die vielfältigen, affektiven Ausdruckserscheinungen sowie das Verhalten verbaler und nonverbaler Art der Klienten anhand von Merkmalen wie *Ausstrahlung*, *Gestik*, *Körperhaltung*, *Mimik*, *Sprache* und *Stimme* erkennen, verstehen, spiegeln sowie bewerten können. Dies verdeutlicht folgende Beispielaussage zu dieser Kompetenzkategorie:

[Die Klientin war] sehr aufgewühlt, traurig, [und zeigte] Trauer, Wut auch über das System und das es keine vernünftige Vereinbarkeit von Familie und Beruf gibt. Und ja, Frustration, auch Traurigkeit darüber, dass sie keine Lösungen gefunden hat, mit ihrem Partner zusammen dieses Problem zu klären. Die Trauer, ich habe ihr zwischendurch auch Taschentücher gegeben. Traurigkeit habe ich einfach auch durch ihren Ge-

sichtsausdruck gesehen. Sie hat zum Teil auch gezeitert, geschwitzt, diese Symptome gezeigt. (Coach 12)

Zum anderen liefern die Expertenaussagen wichtige Erkenntnisse über die Bedeutsamkeit dieser Kompetenzkategorie für den Coachingprozess: Coaches sollten die Fähigkeit besitzen, die Emotionen und Reaktionen des Klienten in Abhängigkeit von der Situation richtig deuten zu können, da Emotionen z.B. Hinweise für wichtige psychische Entwicklungen des Klienten geben und so als Ausgangspunkt für die Erarbeitung angemessener Handlungsoptionen genutzt werden können. Hierzu sei folgendes Beispiel genannt:

Er war emotional sehr aufgebracht. Ich konnte Aggressionen feststellen, dass er eben unzufrieden war mit der Gesamtsituation, mit der Entwicklung, die in den Mitarbeitergesprächen [aufkamen], dass dazu geführt hat, dass er keine Lösungen gefunden hat. Und ich konnte diese negativen Emotionen eben sehr deutlich wahrnehmen. (Coach 12)

Die Emotionen des Klienten zeigen z. B. auch in bestimmter Art und Weise seine (tieferliegenden) Probleme:

Zu Beginn hatte sie [die Klientin] versucht, ihre Emotionen zurückzuhalten, aber ist dann etwas eingeknickt und gab zu, dass sie hier ist, weil sie mit der Situation nicht klarkommt. (Coach 14)

So kann der Coach den Klienten unterstützen, sich seiner inneren Welt bewusster zu werden und zu tieferen Einsichten zu gelangen. Auch unliebsame Emotionen können vor diesem Hintergrund bemerkt und konstruktiv für den Coachingprozess genutzt werden, indem diese offen thematisiert, erlebt und bei Bedarf der Umgang mit diesen Erlebensweisen verändert werden kann.

Emotionale Fremdwahrnehmung: Empathie und Achtsames Zuhören (6.0) Die Aussagen zu dieser Kategorie zeigen eine empathische Grundhaltung gegenüber dem Klienten und wie Coaches sich verbal (z. B. durch kongruentes Verhalten zum Klienten) und paraverbal (z. B. durch seinen Tonfall) dem Klienten zuwenden. Deutlich wird dieser Kompetenzaspekt vor allem anhand von mitfühlenden Adjektiven, wie z. B. *emotional nah* oder *verständnisvoll*. Darüber hinaus kommt es in diesem Zusammenhang auch auf ein sensibles, offenes und möglichst wertungsfreies Zuhören an, um die Schilderungen aus der Perspektive des Klienten nachzuvollziehen. Mit folgender Aussage wird deutlich, dass man als Coach somit auch in der Lage sein muss, achtsam zuzuhören, die Situation aus Sicht des Klienten nachzuvollziehen und sich in seine Gedankenwelt hineinzusetzen:

Als erstes habe ich sie erstmal erzählen lassen. Ich ha-

be einfach sehr empathisch zugehört. Ich habe auch Mitgefühl gezeigt, ja also, ich habe nach Carl Rogers wirklich zugehört und erzählen lassen, bis nichts mehr kam und war da emotional sehr stark bei ihr. (Coach 18)

Zudem wird anhand der Expertenaussagen auch die Bedeutsamkeit dieser Kompetenzfacette für den Coachingprozess deutlich: Durch Empathie und achtsames Zuhören kann der Coach dem Klienten Verständnis und Mitgefühl entgegenbringen, Interesse zeigen, Vertrauen aufbauen und den Klienten dazu bringen, seine Selbstreflexion sowie Selbsterkenntnis zu steigern. Zwar betonen die Coaches in den Interviews die Relevanz des (nonverbalen) Einfühlungsvermögens, doch wurden für diese Facette gleichzeitig auch die wenigsten Kodierungen (36 von 653) vorgenommen.

Emotionale Fremdwahrnehmung: Bewusstsein für Übertragung (7.0) Die Aussagen zu dieser Kategorie zeigen zum einen, dass Coaches starke, negative Gefühle bei Übertragungen in emotionsgeladenen Situationen wahrnehmen beziehungsweise fühlen (z. B. *ablehnend, betroffen*) und z. B. mit dem Klienten mitleiden und sich diesen Gefühlen oftmals nur schwer entziehen können. Dazu ein Beispiel:

[Ich] fand es beinahe unerträglich, seine starken Emotionen zu spüren und auch meine Emotionen im Zaum zu halten. (Coach 2)

Zum anderen wird in den Aussagen der Coaches die Bedeutsamkeit dieser Kompetenzfacette für den Coachingprozess deutlich. Ein Großteil der befragten Coaches ist (bei bewusster Wahrnehmung der starken Emotionen) sehr aufmerksam für die Gefühle, die der Klient auslöst und versucht frühzeitig über die Übertragungen zu reflektieren beziehungsweise sich von den ausgelösten Emotionen zu distanzieren und auf Ursachenforschung zu gehen (um z. B. zu erkennen, woher die gezeigten Emotionen des Klienten stammen), um den Coachingprozess konstruktiv zu bewältigen:

Es kam zu hilfreichen und störenden Übertragungen, die mein weiteres Handeln steuerten. Also erst merkte ich, da stimmt was nicht, mir fehlt da eine Information. Warum redet der so emotionslos und drückt so herum? Diese Übertragung, dass da was nicht stimmt, dass er eben nicht mit sich im Reinen ist, war sehr wichtig für den Verlauf. (Coach 15).

Interpersonale Emotionsregulation: Einflussnahme auf die emotionale Reaktion oder Bewertung des Klienten (8.0)

Die Aussagen zu dieser Kategorie zeigen, wie Einfluss auf die emotionale Reaktion oder Bewertung des Klienten, vor allem in emotionsgeladenen Situationen, genommen

wird. So verhält sich der Coach emotional gezielt (z. B. *aktivierend* oder *steuernd*, um eine vertrauensvolle Gesprächsatmosphäre zu schaffen) und versucht das emotionale Erleben des Klienten z. B. durch gezielte methodische Interventionen (wie bspw. Aufstellungen oder Techniken des Perspektivwechsels) zu beeinflussen, sodass der Klient beispielsweise das zu bearbeitende Problem anders bewertet im Hinblick auf angemessenere Reaktionen. Dazu eine Beispielaussage:

Im ersten Schritt habe ich die Klientin unterstützt, ihr Familiensystem aufzustellen. Über die Glaubenssätze habe ich nicht gesprochen. Innerhalb der Familienaufstellung fielen immer wieder die Sätze „ich muss ...“, „das wird von mir erwartet ...“, „ich bin unsicher ...“, „das macht mir Angst“ ... Hier habe ich aktiv zugehört und unterstützend gesteuert. An einigen Stellen, an denen spürbar wurde, welche Emotionen die Aufstellung bei der Klientin auslöst, habe ich die zugelassen, aber nicht weiter vertieft. Aufgrund dieser Hintergrundkonstrukte habe ich dann die Klientin aufgefordert einmal wichtige Glaubenssätze zu formulieren. Die Glaubenssätze setzten einmal mehr tiefe Emotionen frei, die aber kontrollierbar waren. (Coach 11)

In Bezug auf die Bedeutsamkeit für den Coachingprozess zeigt sich bei den Aussagen zu dieser Kompetenzfacette, dass Coaches versuchen, das eigene Erleben und Verhalten des Klienten durch gezielte Interventionen zu beeinflussen, beispielsweise um auf unangenehme oder störende Gefühle Einfluss zu nehmen und eine innere Grundhaltung für eine wirksame Verhaltensänderung zu schaffen, die Selbstregulationsfähigkeiten des Klienten zu verbessern, zu stabilisieren und kognitive und verhaltensbezogene Fixierungen aufzulösen. Dazu ein Beispiel:

Und ja, sie hat einfach weiter erzählt und Fragen gestellt, die sie gerade beschäftigten. Ich bin dann auch mal kurz aus der Rolle des Coaches rausgegangen. [...] „Hör zu, ich erzähle dir mal eine Situation, wo es mir so ähnlich ging“, eher so als Metapher. Da habe ich ihr erzählt, wie ich selber vor vielen Jahren in der Probezeit eine Kündigung bekommen habe, obwohl vorher nichts darauf hingedeutet hat und ich bis heute nicht weiß, was der Auslöser war, weil sie so offen und ehrlich mit mir gesprochen hat. Also es war keine fachliche Geschichte, und das hatte ich ihr als Metapher erzählt, um ihr auch zu signalisieren „ich glaube, ich ahne, wie du dich gerade fühlst“. Und das hat ihr auch nochmal signalisiert, dass ich sie verstehen kann und dann ist sie auch nochmal mehr in die Tiefe gegangen und hat ihre Verletztheit und ihre Wut, die sie auf die Chefin hatte, [gezeigt]. (Coach 18)

Interpersonale Emotionsregulation: Emotionale Beziehungsgestaltung zwischen Coach und Klient (9.0) Die Aussagen der Experten konstatieren, wie die emotionale Beziehungsgestaltung zwischen Coach und Klient hergestellt und aufrechterhalten werden kann. So versuchen die Befragten durch Aufrichtigkeit, feinfühliges beziehungsweise kongruentes Angleichen an den Klienten, Wertschätzung, Offenheit und Ehrlichkeit das Vertrauen zum Klienten aufzubauen sowie eine emotionale Bindung herzustellen und aufrechtzuerhalten.

Dazu wiederum ein Beispiel:

Habe mich auf den Coachee eingestellt und mich auf den gemeinsamen Prozess mit ihm eingelassen. Dann durch Smalltalk, Wertschätzung und aktivem Zuhören und Zeigen meines Verstehens Vertrauen aufgebaut. Bei größeren Unklarheiten habe ich nachgefragt. Habe Coachee gebeten, dass auch er mir Unstimmigkeiten mitteilt. Mir ist es wichtig, offen und ehrlich zueinander zu sein und mich mit ihm (sprachlich) auf einer Wellenlänge zu bewegen. (Coach 2)

Außerdem wird anhand der Aussagen der befragten Coaches die Bedeutsamkeit dieser Kompetenzfacette für den Coachingprozess deutlich. Zum einen zeigt sich, dass Emotionen die Coachingbeziehung intensivieren (z. B. *Empathie* oder *Zuversicht* des Coaches) oder schwächen können (z. B. *Unsicherheit* oder *Aufrichtigkeit* des Coaches an der falschen Stelle im Prozess) und zum anderen, dass Vertrauen ausschlaggebend für eine gute Beziehungsqualität sowie den Coachingerfolg ist. Eine (zu) freundschaftliche Ebene kann beispielsweise die Neutralität des Coaches gefährden, sodass er seine eigenen Grenzen nicht mehr erkennt:

Die freundschaftliche Beziehung verquickte sich mit der Coachingebene. Mitleiden statt empathisches Mitgehen waren die Folge. (Coach 11)

3.2 Welche Hinweise zur Verbesserung und Erweiterung des Kompetenzmodells im Sinne einer Ausdifferenzierung ergeben sich durch die Einbeziehung empirisch ermittelter Expertenaussagen in die Kompetenzmodellierung?

In einem weiteren Arbeitsschritt wurden die Interviewergebnisse genutzt, um die Beschreibungen der Facetten des Kompetenzmodells weiter auszuformulieren und zu verbessern. Die Ergebnisse dieses Schritts gibt Abb. 1 wieder. Entsprechend der oben genannten Forschungsfrage sind diese Erweiterungen und Konkretisierungen als rote und unterstrichene Textelemente gekennzeichnet. Hierzu wurden einzelne, besonders prägnante Expertenaussagen, die neue zusätzliche Kompetenzaspekte zum Ausdruck bringen, ein-

bezogen. Im Folgenden werden die Änderungen zunächst erläutert, wobei kleinere Ergänzungen nicht kommentiert werden.

- *Wahrnehmen und Verstehen der eigenen Emotionen:* Bei der Erläuterung dieser Oberkategorie wurde hinzugefügt, dass die Wahrnehmung der eigenen Emotionen nicht nur während, sondern bereits vorbereitend auf das Coachinggespräch stattfinden soll, um sich als Coach auf das anstehende Gespräch vorzubereiten, damit man z. B. nicht „geladen“ ins Gespräch geht. Zudem zeigt sich, dass es essenziell und hilfreich ist, sowohl auf die verbalen Schilderungen zu achten als auch auf die nonverbalen Hinweisreize der Emotionen. Diese Ergänzungen wurden vorgenommen, weil mehrere Coaches gesondert darauf hingewiesen haben.
- *Analysieren und Reflektieren eigener Emotionen und Haltungen:* Auch bei dieser Oberkategorie zeigt sich, dass eine entsprechende Reflexion des Coaches über seine Gefühlslage oder seine Haltungen z. B. in Bezug auf die anstehende Coachingsitzung oder den Klienten teilweise auch schon vorbereitend auf das Coachinggespräch stattfinden sollte.
 - *2.1 Selbstreflexionsfähigkeit:* Bei dieser Unterkategorie wurde hinzugefügt, dass der Coach seine Emotionen und sein Verhalten *kritisch und konstruktiv* hinterfragen sollte. Dies konnte verschiedenen Schilderungen der Coaches entnommen werden. Zudem wurde berichtet, dass eine einseitige Haltung zu den Anliegen des Klienten (z. B. in Form einer „Parteinahme“ für seine Sicht der Dinge) problematisch sein kann und dass es zielführend(er) ist, sich als Coach neutral zu verhalten und die Darstellung des Klienten aus verschiedenen Perspektiven zu reflektieren, wie z. B. ein distanzierter Beobachter.
 - *2.3 Selbsterfahrung:* Die Beschreibungen der Experten verdeutlichten, dass sowohl kognitive als auch emotionale Komponenten der Berufs- und Lebenserfahrung eine Rolle bei der Analyse und Reflektion eigener Emotionen spielen können sowie zusätzlich die eigene, erlebte Erfahrung bezüglich der verwendeten Interventionsmethoden.
 - *2.4 Intuitives Wissen beziehungsweise Bauchgefühl:* Einige Expertenaussagen zeigten, dass das Analysieren und Reflektieren eigener Emotionen oftmals auf Intuitionen, d. h. nicht vollständig bewussten Vorgängen beruht.
- *Authentizität/Echtheit:*
 - *3.2 Transparentes und ehrliches Coachingverhalten:* Einige Coaches betonten in Bezug auf die Authentizität des Coaches vor allem auch die Offenheit der eigenen Gefühle dem Klienten gegenüber. Der Satz wurde

INTRAPERSONALE KOMPETENZEN	
1.0 Wahrnehmen und Verstehen der eigenen Emotionen:	Fähigkeit des Coaches, eigene Emotionen vor (als Vorbereitung auf das Gespräch) oder während des Coachings anhand von (non)verbalen körperlichen Zuständen, Stimmungen und Gedanken sowie paraverbalen Signalen (Stimmhöhe, Lautstärke, Betonung, Sprachtempo, Sprachmelodie) adäquat wahrnehmen, verstehen und ausdrücken zu können.
1.1	<i>Wahrnehmen der eigenen Emotionen:</i> Coach kann eigene Emotionen auf Basis von seinen körperlichen Zuständen, Stimmungen und Gedanken erkennen.
1.2	<i>Verstehen der eigenen Emotionen:</i> Coach kann seine eigenen komplexen Emotionen und Gefühlsübergänge verstehen.
1.3	<i>Ausdrücken der eigenen Emotionen:</i> Coach hat ein differenziertes, verbales Repertoire und kann seine Emotionen sowie die dahinterstehenden Bedürfnisse (para)verbal und nonverbal ausdrücken.
2.0 Analysieren und Reflektieren eigener Emotionen und Haltungen:	Fähigkeit des Coaches, die eigenen subjektiven Deutungen, Emotionen und eigenen Haltungen vor (als Vorbereitung auf das Gespräch) oder während des Coachings durch kognitive Prozesse kritisch und konstruktiv zu evaluieren, mit dem Ziel, das eigene Verhalten kritisch zu hinterfragen.
2.1	<i>Selbstreflexionsfähigkeit:</i> Coach kann seine Emotionen und sein Verhalten kritisch und konstruktiv hinterfragen, evaluieren sowie beurteilen und versucht eine gewisse Neutralität zu wahren. Er kann aus verschiedenen Perspektiven reflektieren, z.B. wie ein distanzierter Beobachter.
2.2	<i>Selbsteinschätzung:</i> Coach kann eigene Muster, blinde Flecken, Stärken und Schwächen adäquat einschätzen und eingestehen.
2.3	<i>Selbsterfahrung:</i> Coach weist kognitiv und emotional eine breite Lebens- und Berufserfahrung auf. Er hat die meisten der angewendeten Techniken und Methoden, die er im Coaching nutzt, selbst erfahren.
2.4	<i>Intuitives Wissen/ Bauchgefühl:</i> Coach kann sich (unbewusst) von seinen intuitiven Impulsen leiten lassen und diese als Informationsquelle nutzen.
3.0 Authentizität/ Echtheit:	Fähigkeit des Coaches, sich authentisch im Einklang mit seinen zentralen Werthaltungen und seiner Persönlichkeit zu verhalten, mit dem Ziel, eine persönliche Echtheit auszustrahlen.
3.1	<i>Persönliche Integrität:</i> Das Verhalten des Coaches stimmt mit den eigenen Werten, Überzeugungen und Idealen überein.
3.2	<i>Transparentes und ehrliches Coachverhalten:</i> Der Coach verhält sich pragmatisch, klar und ehrlich und muss nicht darüber nachdenken, wie er sich verhalten soll. So zeigt er seine Emotionen offen, wenn er dies für sinnvoll erachtet.
4.0 Intrapersonale Emotionsregulation:	Fähigkeit des Coaches, die eigenen Emotionen bzw. den eigenen emotionalen Zustand der jeweiligen Situation im Coachingkontext entsprechend bewusst oder intuitiv steuern, regulieren oder beeinflussen zu können, mit dem Ziel, sich selbst unter Kontrolle zu haben und die Konzentration auf den Klienten aufrecht zu erhalten.
4.1	<i>Individuelle Life-Work-Balance:</i> In seinem Lebenskonzept achtet der Coach auf eine individuelle Balance zwischen Beruf und sonstigem Leben, mit dem Ziel, ausgeglichen im Coachingprozess handeln zu können.
4.2	<i>Belastbarkeit:</i> Coach kann eigene Ressourcen, Strategien und Techniken einsetzen, um Stressoren während des Coachings entgegenwirken zu können.
4.3	<i>Intrapersonale Emotionsregulation:</i> Coach kann eigene affektive Zustände, Emotionen und Impulse anforderungsgerecht regulieren und beeinflussen, mit dem Ziel, Strategien nutzen zu können, die die eigene Befindlichkeit beeinflussen. Merkt der Coach z.B. nach einem Reflexionsprozess, dass er seine Neutralität nicht wahr, versucht er diese aktiv wiederzuerlangen.
4.4	<i>Selbstvertrauen:</i> Coach hat eine positive Grundhaltung und kann seine Zuversicht/ Erwartungshaltung für den Coachingerfolg nonverbal und verbal ausdrücken und begründen. Er strahlt eine subjektive Gewissheit/ Klarheit aus, um mit den Anforderungen im Coachinggespräch fertig zu werden und hat ein gutes Vertrauen in seine beruflichen Fähigkeiten und Kenntnisse.
INTERPERSONALE KOMPETENZEN	
5.0 Emotionale Fremdwahrnehmung: Wahrnehmen und Verstehen von Emotionen des Klienten:	Fähigkeit des Coaches, die Emotionen des Klienten anhand von nonverbalen und verbalen Signalen (wie körperlichen Zuständen, Stimmungen, Verhalten, sprachlichen Äußerungen, Mimik und Gestik) in Abhängigkeit von der Situation adäquat wahrnehmen, verstehen, ausdrücken und bewerten zu können, mit dem Ziel, die Emotionen des Klienten richtig wahrzunehmen, zu verstehen und zu bewerten.
5.1	<i>Wahrnehmen von Emotionen des Klienten:</i> Coach kann sicher zum Ausdruck gebrachte Emotionen des Klienten auf Grundlage von (non)verbalen Signalen (wie z.B. Sprache, Klang, Erscheinung und Verhalten) und paraverbalen Signalen (z.B. Stimmhöhe, Lautstärke) erkennen.
5.2	<i>Verstehen von Emotionen des Klienten:</i> Coach kann affektive Zustände, Emotionen, Impulse und komplexe Gefühlsübergänge des Klienten beobachten und verstehen.
5.3	<i>Ausdrücken von Emotionen des Klienten:</i> Coach kann Emotionen sowie dahinterstehende Bedürfnisse (para)verbal und nonverbal ausdrücken.
5.4	<i>Bewerten von Emotionen des Klienten:</i> Coach kann zwischen (nicht) adäquaten, vorgespülten und (un)echten Gefühlsausdrücken differenzieren, mit dem Ziel, diese adäquat bewerten zu können.
6.0 Emotionale Fremdwahrnehmung: Empathie und Achtsames Zuhören:	Fähigkeit des Coaches, achtsam ohne große Anstrengung und Druck zu zuhören und sich gedanklich und gefühlsmäßig in die Situation des Klienten einzufühlen und seine emotionalen Reaktionen und Befindlichkeiten richtig erkennen und deuten zu können sowie entsprechend darauf zu reagieren.
6.1	<i>Kognitive Empathie:</i> Coach kann sich gedanklich den internen und emotionalen Zustand des Klienten vorstellen und dadurch die Gedanken des Klienten verstehen und nachvollziehen.
6.2	<i>Affektive Perspektivübernahme Emotionale Empathie:</i> Coach hat Wissen und Verständnis über den emotionalen Zustand des Klienten und kann die Perspektive des Klienten und dessen Emotionen nachempfinden.
6.3	<i>Achtsames Zuhören:</i> Coach kann fokussiert, sensibel, offen und wertungsfrei und ohne große Anstrengung und Druck zuhören, mit dem Ziel, das Gesagte des Klienten aus dessen Perspektive zu begreifen.
7.0 Emotionale Fremdwahrnehmung: Bewusstsein für Übertragung:	Fähigkeit des Coaches, sich der Übertragungen wechselseitiger, teils unbewusster emotionaler Zuschreibungen des Gegenübers bewusst zu sein, mit dem Ziel, ein Bewusstsein für Übertragungen zu haben.
7.1	<i>Bewusstsein für Übertragung:</i> Coach ist aufmerksam für die Gefühle, die der Klient auslöst.
7.2	<i>Übertragungsgefühle analysieren können:</i> Coach kann seine Aufmerksamkeit auf die Ursachen der Emotionsübertragung richten.
7.3	<i>Professionelle Distanz wahren:</i> Coach kann sich bewusst von Übertragungen distanzieren.
7.4	<i>Containment:</i> Coach kann emotionale Spannungen, ungelöste Konflikte und unbewusste Inszenierungen des Klienten verstehen und zu einem geeigneten Zeitpunkt als Hypothese oder Anregung zurückgeben.
8.0 Interpersonale Emotionsregulation: Einflussnahme auf die emotionale Reaktion oder Bewertung des Klienten:	Fähigkeit des Coaches, die Emotionen des Klienten bzw. seinen emotionalen Zustand steuern, regulieren oder beeinflussen zu können, mit dem Ziel, Einfluss auf emotionale Reaktionen oder Bewertungen des Klienten nehmen zu können.
8.1	<i>Interpersonale Emotionsregulation:</i> Coach kann die Emotionen des Klienten, z.B. durch den Einsatz gezielter Interventionen (z.B. durch Nachfragen, oder einer simplen Raumänderung) beeinflussen/ regulieren, mit dem Ziel, den Prozess zu steuern und den Klienten zur aktiven Mitarbeit im Prozess anzuregen.
8.2	<i>Training von Regulationsstrategien:</i> Coach kann den Klienten dabei gezielt unterstützen, über sein Verhalten, sein Erleben, seine Bedürfnisse/ Motive, seine Emotionen und Probleme nachzudenken, mit dem Ziel, vertieftes Nachdenken/ Analyse- und Reflexionsprozesse zu fördern sowie effektive individuelle Regulationsstrategien zu finden, sodass der Klient zukünftig (insbesondere nach Ende des Coachings) reflektierter und kontrollierter handeln kann.
9.0 Interpersonale Emotionsregulation: Emotionale Beziehungsgestaltung zwischen Coach und Klient:	Fähigkeit des Coaches, dem Klienten Vertrauen, Wertschätzung, (inhaltliches und emotionales) Verständnis und Respekt sowie Nähe und Distanz entgegenzubringen, mit dem Ziel, eine Vertrauensbasis für die Coachingbeziehung herzustellen und aufrechtzuerhalten, sodass der Klient sich von Coach verstanden fühlt und sich öffnen kann.
9.1	<i>Herstellen einer vertrauensvollen Beziehung:</i> Coach kann gezielt Aufmerksamkeit/ Zuwendung durch offene und kongruente Körpersprache und -haltung sowie echtes Interesse zeigen, respektieren und wertschätzend sein, eigene Grenzen aufzählen, einen angemessenen, offenen und ehrlichen Interaktionsstil anwenden und emotional unterstützen, um Vertrauen für die Beziehung zwischen Coach und Klient aufzubauen.
9.2	<i>Aufrechterhaltung der Beziehung:</i> Coach kann gezielt Aufmerksamkeit/ Zuwendung durch offene Körpersprache und -haltung, sowie echtes Interesse zeigen, respektieren, provozieren und wertschätzend sein, eigene Grenzen aufzählen, einen angemessenen, offenen und ehrlichen Interaktionsstil anwenden und emotional unterstützen, um die aufgebaute Vertrauensbasis „zu pflegen“.

Abb. 1 Empirisch fundierte Ausdifferenzierungen der Facetten des Kompetenzmodells

- hinzugefügt, da die Subfacette nicht konkret genug in Bezug auf diesen Aspekt formuliert wurde.
- *Intrapersonale Emotionsregulation*: Die befragten Coaches wiesen in Zusammenhang mit dieser Dimension auf verschiedene individuelle (bewusst oder intuitiv gesteuerte) Regulationsstrategien entsprechend der jeweiligen Situation im Coachingprozess hin.
 - *4.2 Belastbarkeit*: Hier wurde hinzugefügt, dass der Coach nicht nur Ressourcen, sondern auch Strategien und Techniken einsetzt, um Stressoren während des Coachings entgegenwirken zu können.
 - *4.3 Intrapersonale Emotionsregulation*: Für diese Subfacette wurde ein Beispiel eines Experten in Bezug auf die Neutralität des Coaches aufgeführt, um die Bedeutung der Facette zu konkretisieren.
 - *4.4 Selbstvertrauen*: Diese Facette wurde spezifiziert, um sie von den anderen (Sub)Facetten eindeutiger unterscheiden zu können.
 - *Emotionale Fremdwahrnehmung: Empathie und Achtsames Zuhören*:
 - Die Bezeichnung der beiden Kompetenzfacetten wurde mit Bezug auf Will und Kauffeld (2018) angepasst, wobei die Facette *6.2 Affektive Perspektivübernahme* in *6.2 Emotionale Empathie* umbenannt wurde, um deutlicher zu machen, dass Empathie aus einer kognitiven und einer emotionalen Facette besteht.
 - *6.3 Achtsames Zuhören*: Die Aussagen der Coaches zu dieser Facette zeigen, dass achtsames Zuhören ein zielführender Handlungsprozess im Rahmen des Coachings ist.
 - *Emotionale Fremdwahrnehmung: Bewusstsein für Übertragung*:
 - Die Subfacette *7.4 Containment* (emotionale Spannungen, ungelöste Konflikte und unbewusste Inszenierungen des Klienten verstehen und zurückspiegeln können) wurde entfernt, da diese nur schwierig von den beiden Facetten *7.1 Bewusstsein für Übertragung* und *7.2 Übertragungsgefühle analysieren können* unterscheidbar ist. Diese beinhalten, dass der Coach aufmerksam für die Gefühle des Klienten ist (7.1) und seine Aufmerksamkeit auf die Ursachen der Emotionsübertragung richtet (7.2), sodass Containment nur eine Zusammenfassung der ersten beiden Dimensionen darstellt.
 - *Interpersonale Emotionsregulation: Einflussnahme auf die emotionale Reaktion oder Bewertung des Klienten*:
 - Während der Analyse der Interrater-Reliabilität stellte sich heraus, dass die beiden Subfacetten *8.1 Interpersonale Emotionsregulation* und *8.2 Training von Regulationsstrategien* nur schwierig voneinander unterscheidbar sind. Daher wurden diese auf der Grundlage der Aussagen der befragten Coaches konkreter in ihrer Zielorientierung ausformuliert (siehe Abb. 1).

- *Interpersonale Emotionsregulation: Emotionale Beziehungsgestaltung zwischen Coach und Klient*:
 - Bei der Unterkategorie *9.1 Herstellen einer vertrauensvollen Beziehung* betonten vor allem die NLP-orientierten Coaches die Relevanz eines kongruenten Anpassens der Körpersprache an den Klienten.
 - Die Subfacette *9.2 Aufrechterhaltung der Beziehung* wurde als Unterkategorie hinzugefügt, da einige Coaches berichteten, dass die Beziehung zum Klienten fortlaufend und aktiv im Coachingprozess weiter ausgebaut werden sollte.

3.3 Zusammenfassung der Ergebnisse

Das deduktiv hergeleitete Kompetenzmodell zur Beschreibung emotionaler Kompetenzen eines Coaches im Coachingprozess nach Niedermeier und Schaper (2017) wurde anhand von systematisch ermittelten Aussagen von erfahrenen Coaches durch ein induktives Vorgehen empirisch fundiert. Ein zentrales Ergebnis der dazu durchgeführten Inhaltsanalyse der CIT Experteninterviews ist, dass das Kompetenzmodell in seinen wesentlichen Komponenten bestätigt werden konnte. Insgesamt wurde nur eine Facette des Modells auf Basis der empirischen Analysen entfernt (*7.4 Containment*) und eine Facette neu hinzugefügt (*9.2 Interpersonale Emotionsregulation: Emotionale Beziehungsgestaltung zwischen Coach und Klient*). Die weiteren Facetten des Modells konnten anhand der Aussagen der befragten Coaches im Umgang mit Emotionsanforderungen im Coachingprozess bestätigt und mit Hilfe der Beschreibungen weiter detailliert, präzisiert und ergänzt werden. Des Weiteren liefern die Expertenaussagen Hinweise, welche Bedeutung die Kompetenzfacetten für den Coachingprozess haben. Sie beschreiben somit nicht nur, mit welchen emotionalen Anforderungen im Prozess umzugehen ist, sondern auch, welche Relevanz sowohl die intrapersonale als auch die interpersonale Emotionswahrnehmung und das authentische Emotionsmanagement für die Steuerung des Coachinggespräches haben. Das empirisch fundierte Kompetenzmodell ist mit seinen Haupt- und Subfacetten in Tab. 5 dargestellt.

4 Diskussion

Im Beitrag wurde beschrieben, wie auf der Basis eines deduktiv hergeleiteten Modells eine empirische Fundierung der Kompetenzfacetten zum Umgang mit emotionalen Aspekten sowie Anforderungen an einen Coach im Coachingprozess anhand von systematisch ermittelten Aussagen von erfahrenen Coaches zu entsprechenden Anforderungen vorgenommen wurde. Die Ergebnisse der qualitativen Studie bestätigen und präzisieren somit die

Tab. 5 Empirisch fundiertes Kompetenzmodell zur Beschreibung emotionaler Kompetenzen eines Coaches im Coachingprozess

Hauptkomponenten	Subfacetten
Intrapersonale Kompetenzen	
1.0 Wahrnehmen und Verstehen der eigenen Emotionen	1.1 Wahrnehmen der eigenen Emotionen 1.2 Verstehen der eigenen Emotionen 1.3 Ausdrücken der eigenen Emotionen
2.0 Analysieren und Reflektieren eigener Emotionen und Haltungen	2.1 Selbstreflexionsfähigkeit 2.2 Selbsteinschätzung 2.3 Selbsterfahrung 2.4 Intuitives Wissen/Bauchgefühl
3.0 Authentizität/Echtheit	3.1 Persönliche Integrität 3.2 Transparentes und ehrliches Coachverhalten
4.0 Intrapersonale Emotionsregulation	4.1 Individuelle Life-Work-Balance 4.2 Belastbarkeit 4.3 Intrapersonale Emotionsregulation 4.4 Selbstvertrauen
Interpersonale Kompetenzen	
5.0 Emotionale Fremdwahrnehmung: Wahrnehmen und Verstehen von Emotionen des Klienten	5.1 Wahrnehmen von Emotionen des Klienten 5.2 Verstehen von Emotionen des Klienten 5.3 Ausdrücken von Emotionen des Klienten 5.4 Bewerten von Emotionen des Klienten
6.0 Emotionale Fremdwahrnehmung: Empathie und Achtsames Zuhören	6.1 Kognitive Empathie 6.2 Emotionale Empathie 6.3 Achtsames Zuhören
7.0 Emotionale Fremdwahrnehmung: Bewusstsein für Übertragung	7.1 Bewusstsein für Übertragung 7.2 Übertragungsgefühle analysieren können 7.3 Professionelle Distanz wahren
8.0 Interpersonale Emotionsregulation: Einflussnahme auf die emotionale Reaktion oder Bewertung des Klienten	8.1 Interpersonale Emotionsregulation 8.2 Training von Regulationsstrategien
9.0 Interpersonale Emotionsregulation: Emotionale Beziehungsgestaltung zwischen Coach und Klient	9.1 Herstellen einer vertrauensvollen Beziehung 9.2 Aufrechterhaltung der Beziehung

zunächst deduktiv hergeleiteten Dimensionen des Kompetenzmodells. Damit bestätigen die Aussagen dieser Studie auch bereits vorliegende Forschungsergebnisse aus der Coachingliteratur (Bachkirova und Cox 2007; Cremona 2010; Schermuly et al. 2014; sowie Schermuly und Graßmann 2016): Coaching stellt besondere und spezifische Anforderungen an die Berücksichtigung und Steuerung emotionaler Aspekte im Kommunikationsprozess. Insgesamt zeigt sich, dass die emotionsregulatorischen Fähigkeiten (sowohl die intrapersonalen als auch die interpersonalen Facetten der emotionalen Kompetenz) des Coaches den Verlauf von Coachinggesprächen wesentlich beeinflussen und somit besonders relevant für den Coachingprozess sind. Dies gilt insbesondere für die Fähigkeiten des Coaches, eigene Emotionen sowie die des Klienten aufmerksam und präzise wahrzunehmen und zu deuten. Der Coach sollte außerdem in der Lage sein, Emotionen als hilfreiche Signale für den Prozess zu verstehen sowie für die Steuerung des Prozesses zu nutzen. Ausschlaggebend ist dabei die Fähigkeit, Emotionsübertragungen sowie deren Ursachen frühzeitig zu erkennen und sich von den Übertragungen lösen zu können. Darüber hinaus sollte ein Coach fähig sein, eine professionelle und authentische Haltung einzunehmen, bei der er sich kritisch und konstruktiv mit den eigenen Emotionen,

Haltungen und Gedanken auseinandersetzt und seine Emotionen im Coachingprozess angemessen regulieren kann. Weiterhin sollte ein Coach eine empathische und achtsame Grundhaltung dem Klienten gegenüber einnehmen und die Emotionen mithilfe von Interventionstechniken wirksam regulieren und beeinflussen können. Nicht zuletzt sollte ein Coach in der Lage sein, dem Klienten Verständnis und Interesse entgegenzubringen, um Vertrauen aufzubauen und im Coachingprozess auch aufrechtzuerhalten.

4.1 Limitationen der Studie

Die vorliegende Untersuchung unterliegt verschiedenen methodischen Einschränkungen. Der qualitative Ansatz ermöglicht es zwar einerseits, die Experten nach bedeutsamen Ereignissen mit emotionalen Anforderungen in Bezug auf ihre emotionale Kompetenz im Coachingprozess zu befragen, um erfolgsrelevante und erfolgskritische Facetten der emotionalen Kompetenz zu identifizieren. Andererseits ist die Repräsentativität der Aussagen nicht gewährleistet, da qualitative Studien generell durch kleine Stichproben geprägt sind. So nahmen an dieser Studie hauptsächlich „systemisch orientierte“ Coaches teil, sodass eine Genera-

lisierung der Ergebnisse für Coaches mit unterschiedlichen Ausbildungshintergründen nur eingeschränkt möglich ist.

Um subjektive Verzerrungen zu reduzieren, wurde auf eine standardisierte Durchführung der Interviews durch Nutzung eines halbstrukturierten Interviewleitfadens geachtet. Dennoch muss der Interviewer die vorgestellten Szenarien und somit die Welt der Coachingexperten verstehen, um den Erzählfluss so zu lenken, dass die forschungsrelevanten Aspekte angemessen exploriert werden (Wastian und Poetschki 2016). Hierdurch kam es in manchen Fällen zu individuell zugeschnittenen beziehungsweise idiosynkratischen Nachfragen des Interviewers im Hinblick auf bestimmte Situationsaspekte, die möglicherweise auch die Situationsdarstellung des Coaches mitgeprägt hat.

Eine weitere methodische Limitation besteht in der Verwendung der Critical Incident Technique, die auf die konkreten Anforderungen eines gut und weniger gut bewältigten, persönlichen Coachinggesprächs abzielte, sodass es den befragten Coaches überlassen blieb, eine durch subjektive Annahmen geprägte Auswahl entsprechender Situationen vorzunehmen. Hierdurch wurden möglicherweise seltener auftretende emotionale Anforderungen (z. B. im Umgang mit Klienten, deren Verhalten durch besondere psychische Probleme geprägt ist) nicht ausreichend in der Befragung thematisiert. Durch die auf die Szenarien fokussierte Interviewtechnik (CIT) waren die Experten außerdem gehalten, die Schilderung emotionaler Anforderungen möglichst konkret und verhaltensnah anhand der beiden selbst gewählten Situationen vorzunehmen, wodurch nicht ausgeschlossen werden kann, dass dadurch das Spektrum emotionaler Anforderungen in Coachingprozessen nur begrenzt abgedeckt wird. Zum anderen ist es möglich, dass die Schilderungen des Erlebens und Verhaltens des Coaches in diesen Situationen subjektiven Verzerrungen und Interpretationen, z. B. durch die individuelle Verarbeitung der gewählten Szenarien, oder, um das Erleben der eigenen beruflichen Selbstwirksamkeit zu schützen (Schermyly et al. 2014), durch den Coach unterliegen. In Folgestudien sollte daher auch die Perspektive sowie Einschätzung des Klienten genutzt werden, um die Validität der Expertenaussagen auch aus dieser Sicht zu überprüfen (Schermyly et al. 2014).

Eine weitere Limitation besteht darin, dass Beschreibungen und Einschätzungen der Verhaltensweisen und Reaktionen im Coachingprozess anhand der Selbstbeobachtungen des Coaches erfragt wurden. Zukünftig könnten Verhaltensbeobachtungen von (para)verbalen sowie nonverbalen Verhaltensweisen während des Coachingprozesses auch durch Videoaufnahmen stattfinden, sodass geschulte Beobachter objektivere Daten liefern können (Will und Kauffeld 2018), um z. B. empathisches oder beziehungsförderndes Interaktionsverhalten zwischen Coach und Klient zu beobachten und anschließend zu analysieren, „wie ein Coach sich an

gewissen Stellen bestmöglich empathisch verhalten hätte oder wo ein gewisses empathisches Verhalten hätte vertieft werden sollen.“ (S. 7).

Des Weiteren wurden nur die Coaches selbst in Bezug auf die Bewältigung emotionaler Anforderungen interviewt. Zukünftige Untersuchungen sollten gleichzeitig auch die Perspektive des Klienten berücksichtigen und ggf. auch die emotionalen Kompetenzen ihres Coaches einschätzen lassen. So könnte untersucht werden, wie z. B. die Strategien des Coaches, den Prozess emotional zu regulieren, aus Sicht des Klienten wahrgenommen werden.

Eine weitere methodische Schwäche der Studie liegt möglicherweise auch darin, dass der Ausbildungshintergrund, der hier Befragten nicht systematisch kontrolliert wurde. Andere Autoren haben darauf hingewiesen, dass die Ausrichtung einer Coachingsausbildung unter Umständen die Art und Weise des Umgangs beziehungsweise der Haltung des Coaches beeinflussen kann (Schermyly und Großmann 2016): So versuchen z. B. Coaches, die eine Coachingsausbildung absolviert haben, welche sich an Grundsätzen und Interventionstechniken des Neurolinguistischen Programmierens orientiert, sich durch bewusstes „Pacing“ dem Klienten anzupassen. Beim Pacing gleicht sich der Coach den Verhaltensweisen des Klienten (z. B. der Körpersprache oder nonverbalen Ausdrucksweise) bewusst an, um sein Vertrauen zu gewinnen.

4.2 Praktische Implikationen

Auf Grundlage des ausdifferenzierten, empirisch fundierten Modells können außerdem relevante Aspekte sowie Umsetzungsvorschläge für die Entwicklung der emotionalen Kompetenz für Coachingaus- und Weiterbildungsmaßnahmen abgeleitet werden. Um für die Bedeutung der emotionalen Kompetenz eines Coaches zu sensibilisieren, gilt es entsprechende Anforderungen in den Weiterbildungsinhalten verstärkt zu thematisieren. Es erscheint daher sinnvoll, in Coachingsausbildungen die kritische Auseinandersetzung mit der eigenen emotionalen Kompetenz durch kollegiale Austauschsituationen, Rückmeldungen, Einzel- und Gruppen-Superversion noch gezielter zu fördern und zu reflektieren.

Beispiel Coachingweiterbildung zur emotionalen Kompetenz Für die Entwicklung der emotionalen Kompetenz von Coaches kann zielgerichtet ein Verfahren beziehungsweise ein Interventionsprogramm mit verschiedenen Modulen auf Grundlage des Kompetenzmodells (z. B. zum Training der Fähigkeiten zur Emotionswahrnehmung, Reflexionsfähigkeit, Authentizität, Emotionsregulation, zum Bewusstsein für Übertragung) zur Diagnose und Entwicklung gestaltet und eingesetzt werden (Vgl. in Anlehnung an Dörr et al. 2012; Herpertz und Schütz 2016). Dazu kann in Weiterbil-

dungsprogrammen die Möglichkeit für Sensibilisierungs- und Reflexionsprozesse speziell für individuell formulierte Kompetenzbedarfe gegeben werden. Nach eigener Einschätzung der emotionalen Kompetenz (Selbstbild) können Teilnehmer schwierige beziehungsweise problematische Coachingsituationen besprechen und nachspielen, die in einer Runde von erfahrenen Coaches begleitet werden. Mittels Feedbacks (Spiegelung des Fremdbildes) werden hierzu individuelle Stärken und Schwächen rückgemeldet. Schließlich soll ein individueller Entwicklungsplan mit konkreten Empfehlungen zur Verbesserung der emotionalen Kompetenz erarbeitet werden. In Rollenspielen, bei denen jeder Teilnehmer in verschiedenen Rollen agiert, wird dazu die emotionale Kompetenz gezielt trainiert. So können die Teilnehmer sich darin üben, emotionshaltige Situationen „konstruktiv durch emotionsregulatorisches Verhalten zu beeinflussen“ (Herpertz und Schütz 2016, S. 147). Darüber hinaus kann die Wahrnehmung für die inneren Prozesse durch das Innehalten und gezielte Awareness- und Achtsamkeitsübungen gesteigert werden (Sell et al. 2017). Durch Nachbesprechungen im Plenum oder in Kleingruppen können weiterhin Theorie und Praxis miteinander verknüpft werden, damit nachhaltiges, professionelles und individuelles Wachstum stattfinden kann.

4.3 Ausblick auf weiteren Forschungsbedarf

Durch das Modell wurde insgesamt ein differenziertes Verständnis für den Anforderungsbereich emotionaler Kompetenzen herausgearbeitet, wobei der Fokus zunächst auf einer systematischen und umfassenden Beschreibung der Anforderungsfacetten liegt. Im deutschsprachigen Raum gibt es bisher kein Instrument zur Erfassung der emotionalen Kompetenz eines Coaches. Wünschenswert wäre daher, ein entsprechendes Erhebungsverfahren zu entwickeln, welches die Kategorien der emotionalen Kompetenz aus dem Modell systematisch in Testitems überführt, um es schließlich mittels empirischer Erhebungen an einer umfangreichen Stichprobe von Coaches zu erproben. Auf dieser Grundlage kann auch das vorgestellte Kompetenzmodell hinsichtlich seiner Dimensionen und Facetten empirisch weiter überprüft werden (im Hinblick auf Aspekte einer konvergenten, kriteriumsbezogenen und inkrementellen Validierung). In weiteren Untersuchungsschritten gilt es außerdem die regulatorische Umsetzung und die spezifischen Wirkmechanismen, die bei verschiedenen Facetten der emotionalen Kompetenz zum Einsatz kommen, vertieft zu analysieren. So kann beispielsweise untersucht werden, wie der Coach dem Klienten Wertschätzung und emotionale Unterstützung authentisch und wirkungsvoll entgegenbringt: Wie schafft der Coach eine angenehme Atmosphäre, was beachtet er dabei? Wie zeigt er sein Interesse dem Klienten gegenüber? Wie drückt er seine Wertschätzung aus? Und wie kommt das Verhal-

ten des Coaches beim Klienten an? Außerdem sollte das Zusammenwirken bestimmter Komponenten beim Umgang mit emotionalen Anforderungen weiter bestimmt werden, um Schlussfolgerungen zu Abgrenzungen der Merkmale der Kompetenzfacetten ziehen zu können.

Interessenkonflikt S. Niedermeier, N. Schaper und E. Bender geben an, dass kein Interessenkonflikt besteht.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Literatur

- Albrecht, C., & Perrin, D. (2013). *Zuhören im Coaching*. Wiesbaden: Springer.
- Bachkirova, T., & Cox, E. (2007). Coaching with emotion in organisations: investigation of personal theories. *Leadership and Organization Development*, 28(7), 600–612.
- Cohen, J. (1968). Weighted kappa: Nominal scale agreement with provision for scaled disagreement or partial credit. *Psychological Bulletin*, 70(4), 213–220.
- Cremona, K. (2010). Coaching and emotions: an exploration of how coaches engage and think about emotion. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 3(1), 46–59.
- Dimitrova, V., & Lüdmann, M. (2014). *Sozial-emotionale Kompetenzentwicklung. Leitlinien der Entfaltung der emotionalen Welt*. Wiesbaden: Springer.
- Dörr, S., Schmidt-Huber, M., & Maier, G. W. (2012). LEAD® – Entwicklung eines evidenzbasierten Kompetenzmodells erfolgreicher Führung. In S. Grote (Hrsg.), *Zukunft der Führung*. Heidelberg: Springer.
- Drexler, A. (2013). Berufliche Kompetenzentwicklung von Coaches in Ausbildung. *Coaching-Magazin*, 6(2), 49–53.
- Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51, 327–358.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: multiple intelligence for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Geißler, H., & Wegener, R. (Hrsg.). (2015). *Bewertung von Coachingprozessen*. Wiesbaden: Springer.
- Giernalczyk, T., Lohmer, M., & Albrecht, C. (2013). Containment im Coaching. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 20, 425–435.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: why it can matter more than IQ*. New York: Bantam.
- Graßmann, C., & Schermuly, C. C. (2017). The role of neuroticism and supervision in the relationship between negative effects for clients and novice coaches. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 11(1), 74–88.
- Grawe, K. (1994). Psychotherapie ohne Grenzen. Von den Therapieschulen zur Allgemeinen Psychotherapie. *Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis*, 26(3), 357–370.
- Greif, S. (2015). Allgemeine Wirkfaktoren im Coachingprozess. Verhaltensbeobachtungen mit einem Ratingverfahren. In H. Geißler & R. Wegener (Hrsg.), *Bewertung von Coachingprozessen* (S. 51–80). Wiesbaden: Springer.
- Greif, S., Schmidt, F., & Thamm, A. (2012). Warum und wodurch Coaching wirkt – Ein Überblick zum Stand der Theorieentwicklung

- und Forschung über Wirkfaktoren. *Organisationsberatung – Supervision – Coaching*, 19(4), 375–390.
- Gross, J.J. (2007). *Handbook of emotion regulation*. New York: Guilford.
- Hamborg, K.C., & Schaper, N. (2018). Analyse, Bewertung und Gestaltung von Aufgaben, Arbeitstätigkeiten und Arbeitssystemen. In *Methoden der Arbeits-, Organisations- und Wirtschaftspsychologie. Enzyklopädie der Psychologie* (S. 1–79).
- Hasenbein, M., & Riess-Beger, D. (2014). Kompetenzen von Führungskräften und Coaches. Theoretisches Konzept und empirische Erkundungen. *Organisationsberatung – Supervision – Coaching*, 21(4), 405–417.
- Helbig, M. (2014). Über die Bedeutung der Beziehung im Coaching. *Organisationsberatung – Supervision – Coaching*, 1(21), 115–124.
- Herpertz, S., & Schütz, A. (2016). „EMO-TRAIN“: Ein Interventionsprogramm zur Förderung von Empathie, Emotionswahrnehmung und -regulation. In *Trainings- und Interventionsprogramme zur Förderung von Empathie* (S. 141–155). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Ianiro, P.M., Schermuly, C.C., & Kauffeld, S. (2013). Why interpersonal affiliation and dominance matter: an interaction analysis of the coach-client relationship. *Coaching: An International Journal of Theory, Research & Practice*, 6(1), 25–46.
- Kauffeld, S., & Grohmann, A. (2014). Personalauswahl. In S. Kauffeld (Hrsg.), *Arbeits-, Organisations- und Personalpsychologie für Bachelor* (2. Aufl. S. 99–118). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Kienast, W. (2013). *Coaching und Reflexivität: Wirkphänomene aus personalwirtschaftlicher Perspektive*. Stuttgart: ibidem-Verlag.
- Kuchen, C., & Pedrun, P. (2006). *Welche Kompetenzen braucht ein Coach?* Zürich: HAP.
- Landis, J.R., & Koch, G.G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159–174.
- Martinez-Pons, M. (2000). Emotional intelligence as a self-regulatory process: a social cognitive view. *Imagination, Cognition and Personality*, 19(4), 331–350.
- Mayer, J.D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Hrsg.), *Emotional development and emotional intelligence: implications for educators* (S. 3–31). New York: Basic Books.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundformen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Merz, C., & Frey, A. (2011). *Empirisch fundiertes Kompetenzmodell für den Bereich des Führungskräftecoachings*. Aachen: Shaker.
- Michel, A., Merz, C., Frey, A., & Sonntag, K. (2014). Was zeichnet einen kompetenten Coach im HR-Management aus? *Organisationsberatung – Supervision – Coaching*, 21(4), 431–447.
- Neukom, M., Schnell, K., & Boothe, B. (2011). Die Arbeitsbeziehung im Coaching – ein Stiefkind der Forschung. *Organisationsberatung – Supervision – Coaching*, 18(3), 317–332.
- Niedermeier, S., & Schaper, N. (2017). Die Rolle der emotionalen Kompetenz von Coaches im Coachingprozess. *Coaching Theorie & Praxis*, 3, 47–64.
- Rindermann, H. (2009). *Emotionale-Kompetenz-Fragebogen (EKF). Ein Verfahren zur Einschätzung emotionaler Kompetenzen und emotionaler Intelligenz aus Selbst- und Fremdsicht*. Göttingen: Hogrefe.
- Saarni, C. (2002). Die Entwicklung von emotionaler Kompetenz in Beziehungen. In M. von Salisch (Hrsg.), *Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend* (S. 3–30). Stuttgart: Kohlhammer.
- von Salisch, M. (2000). *Wenn Kinder sich ärgern. Emotionsregulierung in der Entwicklung*. Göttingen: Bern, Toronto: Hogrefe.
- Salovey, P., Mayer, J.D., Goldman, S.L., Turvey, C., & Palfai, T.P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the trait meta-mood scale. In J. Pennebaker (Hrsg.), *Emotion, disclosure and health* (S. 125–154). Washington, DC: American Psychological Association.
- Schaper, N. (2009). Aufgabenfelder und Perspektiven bei der Kompetenzmodellierung und -messung in der Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 2(1), 166–199.
- Schermuly, C.C. (2014). Negative effects of coaching for coaches: an explorative study. *International Coaching Psychology Review*, 9(2), 167–182.
- Schermuly, C.C., & Bohnhardt, F.A. (2014). Und wer coacht die Coaches? Negative Effekte von Business-Coachings für den Coach. *Organisationsberatung – Supervision – Coaching*, 21(1), 55–69.
- Schermuly, C.C., & Graßmann, C. (2016). Die Analyse von Nebenwirkungen von Coaching für Klienten aus einer qualitativen Perspektive. *Coaching Theorie & Praxis*, 2, 33–47.
- Schermuly, C.C., Schermuly-Haupt, M.-L., Schölmerich, F., & Rauterberg, H. (2014). Zu Risiken und Nebenwirkungen lesen Sie... Negative Effekte von Coaching. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 58(1), 17–33.
- Schreyögg, A. (2013). Übertragung und Gegenübertragung im Coaching. *Organisationsberatung – Supervision – Coaching*, 20(4), 409–423.
- Schubert-Panecka, K. (2018). *Business coaching*. Wiesbaden: Springer.
- Schwertl, W. (2016). Ein Kompetenzmodell für Business-Coaching. In *Kommunikative Kompetenz im Business-Coaching* (S. 79–120). Wiesbaden: Springer.
- Sell, C., Möller, H., & Benecke, C. (2017). *Emotionsregulation und Coaching. Handbuch Schlüsselkonzepte im Coaching*. Heidelberg: Springer.
- Spencer, L.M., & Spencer, M. (1993). *Competence at work: models for superior performance*. New York: Wiley.
- Triebel, C., Heller, J., Hauser, B., & Koch, A. (Hrsg.). (2016). *Qualität im Coaching: Denkanstöße und neue Ansätze: Wie Coaching mehr Wirkung und Klientenzufriedenheit bringt*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Wastian, M., & Poetschki, J. (2016). Zielklärung und Zielerreichung im Coaching. Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung von Coaching-Prozessen. *Coaching Theorie & Praxis*, 2, 21–31.
- Will, T., & Kauffeld, S. (2018). Relevanz von Empathie für dyadische Beziehungen – Über ein unterschätztes Konstrukt in der Coach-Klienten-Interaktion. *Coaching Theorie & Praxis*. <https://doi.org/10.1365/s40896-018-0023-2>.
- Will, T., Gessnitzer, S., & Kauffeld, S. (2016). You think you are an empathic coach? Maybe you should think again. The difference between perceptions of empathy vs. empathic behaviour after a person-centered coaching training. *Coaching: An International Journal of Theory, Research & Practice*, 9, 53–68.

Operationalisierung und Überprüfung des Emotionale Kompetenz Inventars für Coaches (EKIC); Empirisches Kompetenzmodell

Zusammenfassung:

Emotionale Kompetenz gilt als eine wesentliche Kompetenzanforderung eines Coaches, um Klienten in Coachingprozessen zu tragfähigen und nachhaltigen Problemlösungen zu führen und sie in schwierigen Bewältigungsprozessen erfolgreich zu unterstützen. Hierzu wurde ein Selbsteinschätzungsinstrument, das *Emotionale Kompetenzinventar für Coaches (EKIC)*, entwickelt, das auf einem Kompetenzmodell beruht, das einerseits theoretisch-deduktiv hergeleitet wurde (Niedermeier & Schaper 2017) und andererseits mithilfe einer qualitativen Experteninterviewstudie induktiv ausdifferenziert sowie hinsichtlich seiner inhaltlichen Kategorien überprüft wurde (Niedermeier, Schaper & Bender 2018). Im vorliegenden Beitrag wird beschrieben, wie das Kompetenzmodell operationalisiert wurde, um ein Verfahren zu entwickeln, das Coaches darin unterstützt, die eigene emotionale Kompetenz einzuschätzen und zu reflektieren. Das EKIC erfasst vier intrapersonale Kompetenzbereiche (Fähigkeiten im Umgang mit sich selbst und den eigenen Emotionen als Coach) sowie fünf interpersonale Kompetenzbereiche (Fähigkeiten in Bezug auf den Umgang mit dem Klienten bzw. seinen Emotionen). In einer ersten empirischen Studie wurde den Fragen nachgegangen, inwieweit die Selbsteinschätzungsinstrument die verschiedenen Facetten der im Modell beschriebenen emotionalen Kompetenz von Coaches konsistent erfassen und welche Zusammenhänge unter den Dimensionen bzw. Facetten des Kompetenzmodells bestehen. Hierzu wurde mit dem EKIC eine Onlinebefragung bei 151 Business Coaches durchgeführt. Das Instrument beinhaltete in einer ersten Fassung 59 Selbsteinschätzungsinstrumente. Nach der Revision der Skalen verblieben 43 Items. Die verschiedenen (Sub-)Dimensionen bzw. Skalen des Instruments konnten weitgehend bestätigt werden. Bei der Analyse der Interkorrelation finden sich die erwarteten Zusammenhänge mit einer Ausnahme bei der Skala zum Bewusstsein für Übertragungen. Der Beitrag schließt ab mit der Diskussion weiterer Entwicklungs- und Untersuchungsbedarfe sowie den praktischen Einsatzmöglichkeiten des Instruments.

Abstract:

Emotional competence is regarded as an essential competence requirement of a coach, to lead clients in coaching processes to viable and sustainable problem solvings and to successfully support them in difficult resolution processes. For this purpose, a self-report tool, the *Emotionale Kompetenzinventar für Coaches (EKIC)*, was developed, which bases on a competence model, that was on the one hand theoretical-deductively derived (Niedermeier & Schaper 2017) and on the other hand with the help of a qualitative expert interview study inductively differentiated as well as verified with regard to its content categories (Niedermeier, Schaper & Bender 2018). This article describes how the competence model has been operationalized, to develop a method that supports coaches in assessing and reflecting one's own emotional competence. The EKIC collects four intrapersonal competence areas (abilities in dealing with oneself and one's own emotions as a coach) as well as five areas of interpersonal competences (abilities relating to the handling with the client or rather his emotions). In a first empirical study the questions were investigated, to what extent the self-reported items consistently capture the different facets of the emotional competence of coaches described in the model and which correlations exist among the dimensions or facets of the competence model. To the purpose of the EKIC an online survey was conducted to a sample of 151 business coaches. The instrument involved in a first version 59 self-reported items. After the revision of the scales 43 items remained. The various (sub-)dimensions or rather scales of the instrument could largely be confirmed. In the intercorrelation analysis, the expected relationships are found with one exception on the scale awareness for transference. The article concludes with the discussion of further development and implication needs as well as the practical application possibilities of the instrument.

1.0 Einleitung

Als Coach sind emotionale Kompetenzen im Umgang mit Klienten von entscheidender Bedeutung für den Erfolg eines Coachings. Neben verschiedensten anderen Anforderungen im Kontext von Coachingprozessen muss sich ein Coach besonders, ähnlich der Arbeit von Psychotherapeuten (Graßmann und Schermuly 2017) oder Führungskräften (Gooty, Connelly, Griffith und Gupta 2010; Haver, Akerjordet und Furunes 2013), emotionalen Anforderungen stellen, um emotionale Motivations- und Bedürfnislagen von Klienten erkennen und Coachings erfolgreich steuern zu können. So sollte ein Coach in der Lage sein, dem Klienten ein Gefühl von Verständnis und Offenheit zu vermitteln und ihn zu motivieren, an seinen Problemen und Entwicklungsbedarfen zu arbeiten. Dabei sind nicht nur sozial-kommunikative Fähigkeiten des Coaches notwendig, sondern auch nach innen gerichtete Fähigkeiten, wie zum Beispiel das Wahrnehmen und Regulieren der eigenen Emotionen (Niedermeier und Schaper 2017). Die eigenen Stimmungen und Emotionen sowie die des Klienten dienen allgemein „als Bewertungsquelle und Informationsträger über die Zu- oder Abträglichkeit einer Situation“ (Storch und Weber 2018, S. 141).

Umfassendere Kompetenzmodelle des Coaching (Drexler 2013; Hasenbein und Riess-Beger 2014; Kuchen und Pedrun 2006; Merz und Frey 2011; Schwertl 2016) machen transparent, „welche Kompetenzen ein erfolgreicher Coach besitzen sollte“ (Michel, Merz, Frey & Sonntag 2014, S. 434). Sie betonen dabei in aller Regel auch die Bedeutsamkeit von emotionsbezogenen Aspekten im Umgang mit Klienten. Darüber hinaus zeigen auch aktuelle Studien in der Coachingforschung, dass den emotionalen Fähigkeiten als Coach eine besondere Bedeutung zukommt (Bachkirova und Cox 2007; Bozer, Sarros und Santora 2014; Cremona 2010; Will, Schulte und Kauffeld 2019). Sind entsprechende Fähigkeiten beim Coach nur eingeschränkt vorhanden, oder gar beeinträchtigt, bleibt der Coachingerfolg aus (Joseph und Glerum 2018) und das Risiko für psychische Erkrankungen des Coaches selbst erhöht sich erheblich (Franz 2016; Graßmann und Schermuly 2017; Schermuly 2014). Gerade in schwierigen, emotionsgeladenen Coachingsituationen, ist es daher entscheidend, dass ein emotional kompetenter Coach auf entsprechende Fähigkeiten bzw. Ressourcen zurückgreifen und Emotionen zielgerichtet beeinflussen kann (Niedermeier, Schaper und Bender 2018).

Ein Coach sollte daher in der Lage sein, verschiedensten emotionsbezogenen Anforderungen gerecht zu werden, die folgendermaßen im Verlauf des Coachingprozesses charakterisiert werden können: Zuerst baut der Coach (mehr oder weniger bewusst) eine tragfähige, vertrauensvolle und wertschätzende Beziehung zwischen sich und dem Klienten auf, damit dieser sich darauf einlassen kann, aktiv und offen im Coachingprozess mitzuarbeiten

und so gemeinsam zu einer erfolgreichen Zielerreichung zu gelangen (Böhm 2016). Zielgerichtet steuert er sich (und den Prozess) und unterstützt den Klienten in seiner Emotionsregulationskompetenz (Sell, Möller und Benecke 2017). Dabei erkennt der Coach, „welche Stimmung wann förderlich ist, um sich und gegebenenfalls andere mithilfe emotionaler Regulation in die jeweils benötigte Handlungsbereitschaft zu bringen“ (Starker und Müller 2018, S.311). Er hört achtsam zu und verhält sich wertschätzend und empathisch, um die Emotionen des Klienten differenziert wahrzunehmen, adäquat einzuordnen und im Sinne des Coachingprozesses zu regulieren (Will und Kauffeld 2018). Besonders bei belastenden Emotionen ist er aufmerksam, unterstützt den Klienten im Umgang mit solchen Emotionen, erkennt Emotionsübertragungen und kann sich von ihnen lösen (Niedermeier und Schaper 2017). Weiterhin analysiert und reflektiert der Coach über sein eigenes Coachingverhalten und seine Emotionen während des Prozesses, verhält sich authentisch und verstellt sich nicht, sodass auch der Klient er selbst sein und sich öffnen kann (Niedermeier, Schaper und Bender 2018). Durch Interventionen und Methoden bringt der Coach den Klienten dazu, aktiv im Coachingprozess mitzuarbeiten und mit seinen Emotionen angemessen und konstruktiv umzugehen, sodass dieser nach dem Coachingprozess seine Ziele auch ohne den Coach selbstwirksam und effektiv erreichen kann (Niedermeier und Schaper 2017).

Zusammengefasst sollte ein emotional kompetenter Coach somit hohe intra- und interpersonale Fähigkeiten besitzen, wie zum Beispiel sich seiner eigenen Emotionen bewusst zu sein, diese erkennen, verstehen sowie angemessen ausdrücken und reflektieren zu können, und darüber hinaus die Emotionen seiner individuellen Klienten wahrnehmen, verstehen und prozessorientiert beeinflussen zu können.

Ein Lösungsansatz, solche Anforderungen genauer zu identifizieren und für gezielte Maßnahmen der Diagnostik und Förderung zugänglich zu machen, besteht darin, mithilfe entsprechender Kompetenzmodelle emotionsbezogene Kompetenzanforderungen an Coaches genauer zu beschreiben und mit darauf aufbauenden Messinstrumenten für diagnostische Zwecke erfassbar zu machen. Zwar existieren bereits Ansätze zur Evaluation von Coachingprozessen (z.B. Bachmann, Jansen und Mäthner 2004; Heß und Roth 2001) sowie umfassendere Beschreibungen zu Coachingkompetenzen (Blumberg 2014; Peterson 2011) oder entsprechende Kompetenzmodelle (Drexler 2013; Hasenbein und Riess-Beger, 2014; Kuchen und Pedrun 2006; Merz und Frey 2011; Michel, Merz, Frey & Sonntag 2014; Schwertl 2016). Allerdings werden emotionsbezogene Anforderungen in diesem Zusammenhang nur am Rande

betrachtet und es fehlen vor allem diagnostische Instrumente zur Operationalisierung emotionaler Kompetenzen von Coaches.

1.1 Ziel der vorliegenden Studie

Vor diesem Hintergrund und Forschungsbedarf haben Niedermeier und Schaper (2017) daher einen Ansatz zur Beschreibung und Operationalisierung emotionaler Kompetenzen von Coaches entwickelt und ein entsprechendes Kompetenzmodell ausformuliert. Im Rahmen vorangegangener Untersuchungen wurden die Facetten der emotionalen Kompetenz von Coaches mithilfe sogenannter deduktiver und induktiver Ansätze identifiziert, ausformuliert und in ein Kompetenzmodell integriert (vgl. Niedermeier und Schaper 2017; Niedermeier, Schaper und Bender 2018). Zum einen wurden hierzu deduktive Ansätze zur Kompetenzmodellierung genutzt (d.h. in Form einer Bezugnahme auf theoretische Konzepte der emotionalen Kompetenz, der emotionalen Intelligenz und der Emotionsregulationsforschung sowie Theorien und Wirkfaktoren der Psychotherapieforschung), zum anderen wurden induktive Ansätze auf der Basis empirischer Daten zur Ausformulierung der Kategorien verwendet (siehe Schaper 2009a, S. 8 zur Unterscheidung von deduktiven und induktiven Ansätzen der Kompetenzmodellierung). Im vorliegenden Fall wurden dazu 18 Experteninterviews mithilfe der Critical Incident Technique (Flanagan 1954; Kauffeld und Grohmann 2014) durchgeführt und inhaltsanalytisch ausgewertet (Mayring 2010). Hierdurch konnten die emotionalen Kompetenzaspekte von Coaches im Coachingprozess möglichst detailliert erfasst und auf diese Weise das deduktiv hergeleitete Modell konkretisiert und ausdifferenziert werden.

In der vorliegenden Studie berichten wir in einem weiteren Entwicklungsschritt über unseren Ansatz zur Operationalisierung bzw. Messung des *Kompetenzmodells zur Beschreibung emotionaler Kompetenzen eines Coaches* (basierend auf den Vorstudien von Niedermeier und Schaper (2017) sowie Niedermeier, Schaper und Bender (2018)). Hierzu wurde ein Instrument zur Selbsteinschätzung der emotionalen Kompetenzen in Form eines entsprechenden Fragebogens entwickelt. Außerdem soll der Frage nachgegangen werden, ob sich die angenommenen Dimensionen und Facetten der emotionalen Kompetenz beim Coachingprozess mithilfe des Messansatzes bestätigen lassen und wie die einzelnen Dimensionen zusammenhängen (strukturelle Validität des Kompetenzmodells).

Die Forschungsfragen lauten daher:

- Inwieweit erfassen die Selbsteinschätzungsskizzen reliabel die verschiedenen Facetten der im Modell beschriebenen emotionalen Kompetenz von Coaches?

- Welche Zusammenhänge bestehen zwischen den Dimensionen bzw. Facetten des Kompetenzmodells (Überprüfung der konvergenten Validität)?

Zur Beantwortung dieser Fragen wurde eine Onlinebefragung bei einer Stichprobe von 151 professionellen Business Coaching-Experten durchgeführt. Im Folgenden wird neben der theoretisch-konzeptionellen Hinführung zur Operationalisierung emotionaler Kompetenzen von Coaches, die Konstruktion des Messinstruments sowie die Durchführung und Auswertung der Erhebung beschrieben. Abschließend werden die zentralen Ergebnisse der Studie kritisch diskutiert und Folgerungen für die Diagnostik und Förderung emotionaler Kompetenzen von Coaches skizziert.

1.2 Konzeptionelle Grundlagen des Kompetenzmodells und seiner Messung

Emotionale Kompetenz versus emotionale Intelligenz

Aufbauend auf Ansätzen zum grundlegenden Verständnis von Kompetenz, z.B. als „kontextspezifische Leistungsdispositionen, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen“ (Klieme und Leutner 2006, S.879) und die zur Bewältigung (beruflich) komplexer Aufgaben erforderlich sind (Schaper 2009b), wird unter emotionaler Kompetenz Folgendes verstanden: Ähnlich wie bei der emotionalen Intelligenz geht es bei emotionaler Kompetenz um die Fähigkeit, mit den eigenen Gefühlen und Bedürfnissen sowie in der Interaktion mit anderen Menschen angemessen umgehen zu können. Nach Steiner (1997) umfasst das Konstrukt die folgenden drei Fähigkeiten: (1) das Verständnis für die eigenen Emotionen, (2) die Fähigkeit, anderen Personen zuhören und sich in deren Emotionen hineinversetzen zu können sowie (3) die Fähigkeit zu einem sinnvollen und situationsangemessenen Emotionsausdruck. In der Literatur bzw. Forschung wird oftmals auch der Begriff *emotionale Intelligenz* (z.B. Goleman 1995; Mayer und Salovey 1997) zur emotionalen Kompetenz konform verwendet. Goleman (1998) bezeichnet die emotionale Intelligenz als die „Fähigkeit, unsere eigenen Gefühle und die anderer zu erkennen, uns selbst zu motivieren und gut mit Emotionen in uns selbst und in unseren Beziehungen umzugehen“ (S. 387). Nach Salovey und Mayer (1990, 1995) besteht das Konstrukt der emotionalen Intelligenz, auch 4-Facetten Modell der emotionalen Intelligenz genannt, aus vier hierarchisch organisierten Fähigkeiten, die sich auf (1) die Wahrnehmung, (2) den Ausdruck, (3) das Wissen sowie (4) das Management von Emotionen bei sich selbst und anderen beziehen. Beide Konstrukte beschreiben somit psychologische Fähigkeiten im Umgang mit Emotionen, wobei die emotionale Kompetenz eher als veränderbare bzw. trainierbare *Fähigkeit* verstanden wird

(Berking 2010; Herpertz und Schütz 2016), während die emotionale Intelligenz, in Anlehnung an das kognitive Intelligenzkonzept, eher als eine grundlegende, stabile *Persönlichkeitsdisposition* angesehen wird (Corso 2011). Das Ziel beider Konstrukte ist ein angemessener Umgang mit eigenen (intrapersonalen) und fremden (interpersonalen) Gefühlen in emotionalen Situationen. Außerdem liegt ein weiteres Unterscheidungsmerkmal beider Konstrukte in ihrer Herkunft, „wobei emotionale Intelligenz eher der Intelligenzforschung und die emotionale Kompetenz eher der Entwicklungspsychologie entstammt“ (Niedermeier und Schaper 2017, S.54).

Beide Konzepte bzw. Konstrukte sind als Grundlagen geeignet, um den Umgang mit Emotionen im Kontext des Coachingprozesses als theoretische Zugänge zu strukturieren und zu analysieren. Folglich beziehen wir uns auch auf Ansätze und Studien sowohl zur emotionalen Kompetenz als auch zur emotionalen Intelligenz.

Relevanz emotionaler Kompetenzen bzw. emotionaler Intelligenz für den beruflichen Kontext

Forschungsergebnisse zeigen, dass emotionale Kompetenzen sowie die emotionale Intelligenz veränderbar und durch Training erlernbar sind (Chapman 2005; Cherniss, Grimm und Liataud 2010; Colfax, Rivera und Perez 2010; Herpertz und Schütz 2016; Hodzic, Ripoll, Lira und Zenasni 2015; McEnrue, Groves und Shen 2009) und dass hohe emotionale Kompetenzen besonders hilfreich für den konstruktiven Umgang mit schwierigen emotionshaltigen Situationen sind (Nizielski, Hallum, Schütz und Lopes 2013). Insbesondere wenn es um negative Emotionen geht (beispielsweise, wenn ein Klient in einem Coachinggespräch starke Emotionen zeigt), sollte sich ein Coach emotional regulieren können bzw. seine Emotionen unter Kontrolle haben (Eilles-Matthiesen und Janssen 2005; Michel, Merz, Frey & Sonntag 2014). So gilt die Emotionsregulation als Schlüsselkomponente emotionaler Intelligenz (Mayer und Salovey 1997). Nelis et al. (2011) oder Mikolajczak et al. (2015) haben festgestellt, dass durch die Verbesserung der emotionalen Kompetenz das psychische und physische Wohlbefinden in der Qualität von Beziehungen sowie die Arbeitsfähigkeit verbessert werden kann. Müller und Schmid (2009) beobachteten einen hoch signifikant positiven Zusammenhang zwischen emotionaler Kompetenz und dem Einsatz von stressreduzierenden Verarbeitungsweisen. Auch hat die emotionale Intelligenz eine wichtige Bedeutung bei der Bildung von erfolgreichen sozialen Beziehungen (McQueen 2004), wie sie z.B. auch für die Anbahnung einer gut funktionierenden Arbeitsbeziehung zwischen Coach und Klient benötigt werden.

Die Forschungsbefunde verdeutlichen die Relevanz der emotionalen Kompetenz im Allgemeinen als auch für spezifischere berufliche Kontexte. Es kann daher davon ausgegangen werden, dass sich die beiden Konzepte auch auf den spezifischen Kontext zur Emotionsregulation im Coachingprozess übertragen lassen. Verschiedene Studien (z.B. Bachkirova und Cox 2007, Cremona 2010 oder Greif 2008) zeigen hierzu, dass Coaches in der Lage sein sollten, Emotionen im Coachingprozess nicht zu unterdrücken, sondern diese reflexiv einzuordnen, zu analysieren und zu regulieren. Nach Niedermeier und Schaper (2017) sind emotionale Kompetenzen im Coachingprozess somit als spezifische intra- und interpersonale Fähigkeiten zu verstehen, die es einem Coach ermöglichen, emotionsregulatorische Prozesse besonders auch in empathierelevanten und emotionshaltigen Situationen des Coachings erfolgreich zu steuern. So beschreiben gemäß dem Kompetenzmodell von Niedermeier und Schaper (2017) *intrapersonale Kompetenzen* Komponenten, die sich auf die eigenen Emotionen des Coaches beziehen (wie das Wahrnehmen und Verstehen der eigenen Emotionen, Analysieren und Reflektieren eigener Emotionen und Haltungen, Authentizität/Echtheit und die Intrapersonale Emotionsregulation) und *interpersonale Kompetenzen* den Umgang des Coaches mit den Emotionen des Klienten (wie das Wahrnehmen und Verstehen von Emotionen des Klienten, Empathie und Achtsames Zuhören, Bewusstsein für Übertragung, Einflussnahme auf die emotionale Reaktion oder Bewertung des Klienten und die Emotionale Beziehungsgestaltung zwischen Coach und Klient). Emotionale Kompetenz bedeutet in diesem Zusammenhang, dass der Coach die eigenen Emotionen und die des Klienten richtig deutet und sie als hilfreiche Signale für die Steuerung des Coachingprozesses nutzt (für eine spezifischere Beschreibung der Dimensionen des Kompetenzmodells siehe Kapitel 1.3).

1.2.2 Methodische Zugänge zur emotionalen Kompetenz

Im Folgenden wird der Forschungs- und Entwicklungsstand zur Messung emotionaler Kompetenz bzw. Intelligenz vorgestellt, um Hinweise zu erhalten, wie emotionale Kompetenzen von Coaches auf der Grundlage des Modells operationalisiert werden können. Dabei wird methodisch zwischen Instrumenten zur Erfassung maximaler Leistung (Leistungstests) und Selbstauskunftsinventaren (Selbstbeschreibungsverfahren) unterschieden: *Leistungstests* zielen darauf ab, die maximale Leistungsfähigkeit bei einem psychischen Merkmal zu erfassen. *Selbstbeschreibungsverfahren* hingegen sollen typisches Verhalten abbilden.

Messmöglichkeiten zur emotionalen Intelligenz:

Um das Konstrukt der emotionalen Intelligenz zu messen, wurden sowohl leistungsorientierte Testverfahren als auch Selbstbeschreibungsverfahren entwickelt (Neubauer und Freudenthaler 2006).

➤ **Leistungstests:**

- *Multifactor Emotional Intelligence Scale (MEIS)*: Mayer, Caruso und Salovey (1999) entwickelten den ersten Leistungstest zur fähigkeitsbasierten Erfassung Emotionaler Intelligenz, bestehend aus 402 Items, die auf den vier Facetten Emotionswahrnehmung, Emotionsnutzung, Emotionswissen und Emotionsregulation des Modells von Mayer und Salovey (1997) basieren und sich auf zwölf Subskalen verteilen. Ein Item Beispiel ist folgendermaßen aufgebaut: Zunächst wird ein Verlauf einer Emotion in einem bestimmten Kontext beschrieben. Daraufhin wird der Proband gebeten, eine emotionale Reaktion aus vier Optionen zu wählen, die auf den Verlauf der Emotion folgt: „If you feel angry and angry toward someone so that you are losing control, it would result in (choose one): (a) gloating (b) resentment (c) hate (d) rage.“ (Mayer et al., 1999, S. 276). Insgesamt weist das Testverfahren allerdings eher problematische psychometrische Kennwerte auf.
- *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test, Version 2.0 (MSCEIT)*: Der MSCEIT 2.0¹ (Mayer, Salovey und Caruso 2002), ein verbesserter bzw. weiterentwickelter Nachfolger des MEIS, besteht aus insgesamt 151 Multiple Choice-Items. Dieser Test wird weltweit am häufigsten eingesetzt, um emotionale Intelligenz zu messen. Anhand einer 5-stufigen Antwortskala wird erfragt, wie „gut“ Probanden emotionale Probleme lösen können. Entweder wird z.B. a) eine komplexe Emotion, oder b) Bestandteile einer komplexen Emotion verbal vorgegeben. Danach sollen entweder a) die passenden Bestandteile der komplexen Emotionen, oder b) die komplexe Emotion aus einer Reihe von Optionen gewählt werden. Mithilfe von acht Subtests wird ein Gesamtwert der Emotionalen Intelligenz sowie weitere Kennwerte zur erfahrungsbasierten Emotionalen Intelligenz, Strategischen Intelligenz, Emotionswahrnehmung, Emotionsnutzung, dem Emotionswissen und der Emotionsregulation erfasst. Beispielsweise wird die Dimension Emotionswahrnehmung anhand der Ergebnisse aus den Subtests Gesichter (20 Items) und Bilder (30 Items) bestimmt. Zur Transformation bzw. Normierung der Testwerte werden beim MSCEIT

¹ Eine deutsche Fassung des Mayer-Salovey-Caruso Tests zur Emotionalen Intelligenz stammt von Steinmayr, Schütz, Hertel und Schröder-Abé (2011).

sowohl eine Konsensusnormierung (d.h. die Werte einer Testperson werden anhand der Antwortverteilung einer großen Gruppe von Novizen eingestuft) als auch eine Expertennorm (d.h. die Testwerte einer Person werden anhand einer Antwortverteilung, die auf Expertenangaben beruht, eingestuft) herangezogen (Hertel 2007). Die Analysen der internen Konsistenz (Split-Half-Reliabilität) zeigen für die Facetten Emotionswahrnehmung, Emotionsnutzung, Emotionswissen und Emotionsregulation zufriedenstellende bis sehr gute Werte (zwischen .73 und .93), ebenso wie für die erfahrungsbasierte Emotionale Intelligenz (.92) und Strategische Intelligenz (.80) sowie für den Gesamtwert (.92). Der Schwerpunkt des MSCEIT liegt auf der Wahrnehmung, der Nutzung, dem Wissen und der Regulation von Emotionen.

- *Test zur Erfassung der Emotionalen Intelligenz (TEMINT)*: Der TEMINT wurde als deutschsprachige Alternative zum MSCEIT entwickelt (Schmidt-Atzert und Bühner 2002) und prüft die Emotionswahrnehmung als einzige Dimension der emotionalen Intelligenz. Dieser soll die interpersonale Fähigkeit erfassen, Emotionen anderer Person in einer spezifischen Situation zu erkennen und die Ausprägung der Emotionalität richtig einzuschätzen. In insgesamt zwölf Situationsbeschreibungen, welche reale Begebenheiten präsentieren, werden Probanden gebeten, auf einer 3-stufigen Antwortskala die Intensität der Emotionen *Abneigung, Angst, Ärger, Freude, Schuldgefühle, Stolz, Traurigkeit, Unruhe, Überraschung und Zuneigung* in der jeweiligen Situation einzuschätzen. Die interne Konsistenz des TEMINT liegt mit $\alpha = .77$ im akzeptablen Bereich (Hertel 2007). Der Fragebogen hat seinen Schwerpunkt auf der interpersonalen Emotionserkennung bzw. -benennung.
- *Situational Test of Emotions Management (STEM)*: Der STEM (MacCann und Roberts 2008) ist ein Situational Judgement Test (SJT). SJTs messen allgemein anhand von vorgegebenen Szenarien grundlegende Verhaltensrepertoires im Umgang mit realitätsnahen Anforderungen. Der STEM erfasst auf der privaten sowie beruflichen Ebene das Emotionsmanagement als Facette der emotionalen Intelligenz mithilfe von 44 Situationsbeschreibungen, die jeweils vier Handlungsoptionen enthalten, welche hinsichtlich ihrer Effektivität bewertet werden sollen (Hellwig 2016). Zur Auswertung der Personenwerte kann wiederum sowohl eine Expertennormierung als auch eine Normierung anhand einer Befragung einer Normalpopulation herangezogen werden. Ein Beispiel Item: "Lee's workmate fails to deliver an important piece of information on time, causing Lee to fall behind schedule also. What action would be the most effective for Lee? (a) Work harder to compensate. (b) Get angry with the workmate. (c)

Explain the urgency of the situation to the workmate. (d) Never rely on that workmate again“. Die interne Konsistenz liegt für das Multiple-Choice-Format bei $\alpha = .68$ und für das Ratingskalenformat bei $\alpha = .92$ (MacCann und Roberts 2008). Der Schwerpunkt der Kompetenzerfassung beim STEM liegt somit auf emotionsregulatorischen Facetten.

- *Situational Test of Emotional Understanding (STEU)*: Auch der STEU (MacCann und Roberts 2008) nutzt situationsbasierte Szenarien und umfasst 42 Situationsschilderungen, die insgesamt 14 Emotionen beinhalten, welche sich auf berufliche (14 Items), private (14 Items) und neutrale Kontexte (14 Items) beziehen. Dabei wird das Verstehen von Emotionen als Facette der emotionalen Intelligenz getestet; genauer: wie gut Personen erkennen, welche Emotionen sich aus bestimmten Situationen heraus entwickeln. Ein Beispiel Item: “A pleasant experience ceases unexpectedly and there is not much that can be done about it. The person involved is most likely to feel? (a) Ashamed (b) Distressed (c) Angry (d) Sad (e) Frustrated“. Die Reliabilität des STEU liegt bei $\alpha = .71$ (MacCann und Roberts 2008). Der Fragebogen setzt seinen Schwerpunkt auf das Verstehen von Emotionen.

➤ **Selbstbeschreibungsverfahren:**

- *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i)*: Der EQ-i (Bar-On 1997) erfasst mit insgesamt 133 Items fünf Skalen (Intrapersonale und Interpersonale Fähigkeiten, Anpassungsfähigkeit, Stressbewältigung und allgemeine Stimmung) auf einer 5-Punkte-Skala. Die Reliabilität der fünf Skalen liegt zwischen $\alpha = .69$ und $\alpha = .86$ (Bar-On 1997). Der Fragebogen umfasst damit sowohl intra- als auch interpersonale Fertigkeiten der emotionalen Kompetenz.
- *Wong and Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS)*: Die deutsche Version des Wong and Law Emotional Intelligence Scale (Hertel, Lopes und Schütz 2006) erfasst als kurzes Messinstrument mittels 16 Items auf einer 7-stufigen Ratingskala die vier Dimensionen Bewertung eigener Emotionen, Bewertung der Emotionen anderer, Verwendung von Emotionen und Emotionsregulation. Ein Beispielitem: „Ich verstehe meine eigenen Gefühle gut“. Der Test gilt als ökonomisches, reliables ($\alpha > .70$) und valides Verfahren zur Erfassung selbsteingeschätzter emotionaler Fähigkeiten (Hertel 2007). Der Fragebogen umfasst damit sowohl intra- als auch interpersonale Facetten der emotionalen Kompetenz.

Messmöglichkeiten der emotionalen Kompetenz:

Um emotionale Kompetenzen zu erfassen, wurden im Wesentlichen Fragebogenverfahren entwickelt. Beispielfhaft werden hierzu der Kompetenz-Fragebogen (EKT) von Rindermann (2009) und der Fragebogen zur emotionsspezifischen Selbsteinschätzung emotionaler Kompetenzen (SEK-ES, Ebert, Christ und Berking 2013) kurz vorgestellt.

- *Emotionale-Kompetenz-Fragebogen (EKF):* Der EKF von Rindermann (2009) erhebt mittels Selbst- oder Fremdeinschätzung die emotionalen Fähigkeiten und Einstellungen zu Emotionen mit 62 Items anhand von vier Dimensionen bzw. Skalen: das Erkennen eigener Emotionen (15 Items), das Erkennen von Emotionen bei anderen (17 Items), die Regulation und Kontrolle eigener Gefühle (13 Items), sowie die emotionale Ausdrucksfähigkeit (17 Items). Als Zusatzskalen werden die Regulation der eigenen Emotionen und der Umgang mit Gefühlen bei anderen, sowie die Einstellungen zu Emotionen gemessen, welche durch 29 Items erfasst werden. Die Probanden beurteilen auf einer 5-stufigen Skala das Zutreffen der jeweiligen emotionsbezogenen Aussagen auf die eigene Person (Version zur Selbsteinschätzung). Ein Beispielitem: „Wenn andere traurig sind, kann er/ sie diese gut trösten“. Die internen Konsistenzen (Cronbach- α -Koeffizient) der sechs Skalen liegen für die Selbsteinschätzungsskalen zwischen $\alpha = .88$ und $\alpha = .92$, für die Fremdeinschätzungen zwischen $\alpha = .86$ und $\alpha = .93$ und als Gesamtwert für die 62 Items: $\alpha = .93$ (Rindermann, 2009). Der Fragebogen umfasst damit sowohl intra- als auch interpersonale Facetten der emotionalen Kompetenz mit einem Schwerpunkt auf emotionsregulatorische Facetten.
- *Fragebogen zur emotionsspezifischen Selbsteinschätzung emotionaler Kompetenzen (SEK-ES):* Der SEK-ES (Ebert, Christ und Berking 2013) basiert auf dem Regulationsmodell von Berking (2010) und erfasst mit 72 Items die selbstwahrgenommenen emotionsspezifischen Regulationskompetenzen, die generelle emotionale Kompetenz, die generellen Kompetenzen im Umgang mit positiven und negativen Emotionen, die Kompetenz im Umgang mit spezifischen affektiven Reaktionen und die Kompetenz im Einsatz verschiedener emotionaler Kompetenzen über verschiedene Emotionen hinweg. Auf einer 10-stufigen Antwortskala wird der selbstwahrgenommene konstruktive Umgang in Bezug auf die vergangene Woche mit Emotionen wie Stress, Angst, Ärger, Traurigkeit und depressiver Stimmung abgefragt. Ein Beispielitem: „Wie stark war das stärkste Ausmaß an Traurigkeit, das bei Ihnen in der letzten Woche aufgetreten ist?“ Die interne Konsistenz der Skalen liegt zwischen $\alpha = .67$ und $\alpha = .97$ (Ebert, Christ und Berking 2013). Neben grundlegenden intra- und

interpersonellen Kompetenzen geht der Fragebogen differenzierter auf den Umgang mit verschiedenen (positiven und negativen) Emotionen ein und legt auch einen Schwerpunkt auf regulatorische Facetten der emotionalen Kompetenz.

Fazit: Methodische Zugänge zur Emotionalen Kompetenz

Vor dem Hintergrund der Darstellung der verschiedenen Einzelverfahren zur Messung emotionaler Intelligenz bzw. Kompetenz lässt sich folgendes Fazit ziehen: Generell kann man bei der Messung emotionaler Kompetenzen zwischen zwei Messzugängen unterscheiden: Leistungstests und Selbstbeschreibungsverfahren. Bezüglich der konzeptionell-inhaltlichen Ausrichtung der beiden Zugänge lässt sich feststellen, dass bei den leistungsbasierten Tests vor allem die vier Facetten der Emotionalen Intelligenz nach Mayer und Salovey (1997) (das Wahrnehmen und Verstehen von Emotionen sowie die Emotionsregulation und Emotionsnutzung) bei der Messung im Vordergrund stehen. Bei den Selbstbeschreibungsverfahren werden ebenfalls diese Facetten der emotionalen Intelligenz bzw. Kompetenz erfasst, wobei aber in der Regel weitere Aspekte wie z.B. Selbstkonzepte, Empathie, Beziehungsmanagement, Stressbewältigung, Anpassungsfähigkeit, allgemeine Stimmung, soziale Wahrnehmung bzw. Menschenkenntnis in die Betrachtung miteinbezogen werden. Das zugrundeliegende Verständnis von emotionalen Fähigkeiten ist somit bei Selbstbeschreibungsverfahren weiter gefasst. Darüber hinaus kann bei den leistungsbasierten Verfahren zwischen stärker intelligenzorientierten Testformaten und Situational Judgement Tests unterschieden werden. Letztere basieren vor allem auf der Einschätzung von Anforderungsszenarien bzw. spezifischen Situationen, während erstere Aufgabenformate aus Intelligenztests adaptieren. Leistungsverfahren stellen bei der getesteten Person hohe Anforderungen an Konzentration und Aufmerksamkeit. Auch die Testdurchführung und Testauswertung ist eher aufwendig und kostenintensiv. Die psychometrischen Eigenschaften der Testverfahren sind im Vergleich zu den Selbstbeschreibungsverfahren eher niedrig und sollten kritisch bewertet werden. Vorteilhaft sind die geringen Verfälschungstendenzen auf Seiten der zu testenden Person.

Bei den Selbstbeschreibungsverfahren werden ebenfalls verschiedene Itemformate verwendet, die einerseits Einschätzungen zu kognitions- und verhaltensbezogenen Tendenzen abfragen und andererseits einstellungsbezogene Aspekte zum Umgang mit Emotionen ansprechen. In diesem Sinne wird inhaltlich entweder ein Fokus auf das Erkennen von Emotionen und die Emotionsregulation (im Sinne von Umgang mit Emotionen bei sich selbst und anderen) gelegt

oder andererseits Einstellungen zu Emotionen bzw. zum Umgang mit Emotionen erfragt. Allgemein gelten selbstbeschreibende Verfahren als weniger kostenintensiv, aber leichter verfälschbar, da die Antworten durch bewusste und/oder unbewusste Verzerrungstendenzen beeinflusst werden können. Da häufig verschiedenartige Items in solchen Verfahren eingesetzt werden, die einerseits typisches Verhalten und andererseits Einschätzungen über emotionale Fähigkeiten erfassen, werden daher zwei verschiedene Itemformate miteinander kombiniert bzw. gemischt. Auch dies kann zu verzerrten bzw. falschen Schlussfolgerungen führen (Hertel 2007). Im Gegensatz zu den leistungsbasierten Tests weisen Selbstbeschreibungsverfahren jedoch meist höhere interne Konsistenzen auf (Matthews, Zeidner, und Roberts 2002).

Neben Verfahren zur Selbsteinschätzung werden darüber hinaus auch Instrumente zur Fremdeinschätzung emotionaler Kompetenzen eingesetzt, die es erlauben eine weitere Beurteilungsperspektive in Bezug auf emotionale Kompetenzen einzubeziehen. Weiterhin wird bei der Darstellung deutlich, dass außerdem zwischen Verfahren, die Kompetenzaspekte emotionsübergreifend erfassen, und Verfahren, die eher emotionsspezifische Aspekte fokussieren, differenziert werden kann. Insgesamt ist trotz der Unterschiedlichkeiten der Verfahren zur Erfassung emotionaler Kompetenzen aber auch festzustellen, dass bei den meisten der vorgestellten Instrumente sowohl intra- als auch interpersonelle Facetten der Emotionswahrnehmung und Emotionsregulation in die Erfassung mit einbezogen werden.

1.3 Empirisch fundiertes Kompetenzmodell zur Beschreibung emotionaler Kompetenzen eines Coaches im Coachingprozess

Das theoretisch hergeleitete und empirisch-induktiv ausdifferenzierte Kompetenzmodell zur Beschreibung emotionaler Kompetenzen eines Coaches im Coachingprozess von Niedermeier, Schaper und Bender (2018) besteht aus neun Dimensionen. Das Modell ist gegliedert nach intrapersonalen und interpersonalen Kompetenzaspekten. Die intrapersonalen Kompetenzen teilen sich auf in vier Dimensionen (mit insgesamt 13 Subfacetten). Die Facette *Wahrnehmen und Verstehen der eigenen Emotionen* basiert u.a. auf einer zentralen Komponente der emotionalen Intelligenz nach Mayer und Salovey (1997). Bei der Bestimmung und Beschreibung dieser Dimension wurde aber auch Bezug genommen auf eine Schlüsselfertigkeit der emotionalen Kompetenz nach Saarni (2002) und die Beschreibungen dieser Facette in weiteren einschlägigen Konzepten (wie z.B. Goleman 1995; Rindermann 2009). Das *Analysieren und Reflektieren eigener Emotionen und Haltungen* basiert im Wesentlichen auf Arbeiten von Cremona (2010), Bachkirova und Cox (2007) sowie Cox und Bachkirova (2007), die hierzu verschiedene subjektive Theorien im Umgang mit Emotionen im Coachingprozess

identifiziert haben und in diesem Zusammenhang verdeutlichen, dass es dabei auch auf den reflektierten Umgang mit eigenen Emotionen ankommt. Diese Kompetenzfacette findet sich aber auch als zentrales Element der emotionalen Intelligenz von Mayer und Salovey (1997) wieder. Die Bestimmung und Beschreibung der Dimension *Authentizität/ Echtheit* bezieht sich auf Aspekte der inneren Haltung des Coaches bzw. seiner authentischen Kommunikation in Bezug auf den Klienten in Anlehnung an Bachkirova und Cox (2007) sowie Greif, Schmidt und Thamm (2012). Bei der Dimension *Intrapersonale Emotionsregulation* wurde darüber hinaus u.a. Bezug genommen auf Konzepte, die die (selbst)regulatorischen Aspekte emotionaler Intelligenz charakterisieren (z.B. Goleman 1995; Matinez-Pons 2000). Die interpersonalen Kompetenzen gliedern sich auf in fünf Dimensionen und enthalten insgesamt 14 Subfacetten: Die *Emotionale Fremdwahrnehmung: Wahrnehmen und Verstehen von Emotionen des Klienten* nimmt u.a. Bezug auf eine zentrale Komponente der emotionalen Intelligenz nach Mayer und Salovey (1997): Emotionen bei sich und anderen wahrzunehmen. Auch eine weitere Schlüsselfertigkeit nach Saarni (2002) (die Fähigkeit, die Emotionen anderer wahrzunehmen und zu verstehen) sowie zentrale Komponenten der emotionalen Kompetenz nach Rindermann (2009) lieferten Hinweise zur Beschreibung dieser Kompetenzfacette. Bei der Bestimmung der Facette *Emotionale Fremdwahrnehmung: Empathie und Achtsames Zuhören* wurde u.a. Bezug genommen auf eine der fünf zentralen Komponenten der emotionalen Intelligenz von Goleman (1995) (Empathie) sowie Untersuchungen zur sozial-emotionalen Kompetenzentwicklung von Dimitrova und Lüdmann (2014). Die Facette *Emotionale Fremdwahrnehmung: Bewusstsein für Übertragung* nimmt u.a. Bezug auf Arbeiten von Giernalczyk, Lohmer und Albrecht (2013), Schreyögg (2013) und Helbig (2014), die sich mit Übertragungen in (Coaching)Beziehungen beschäftigen. Die Bestimmung und Beschreibung der *Interpersonalen Emotionsregulation: Einflussnahme auf die emotionale Reaktion oder Bewertung des Klienten* basiert darüber hinaus auf einer der zentralen Komponenten der emotionalen Intelligenz von Mayer und Salovey (1997) Emotionsregulation sowie emotionalen Schlüsselfertigkeiten nach Saarni (2002), die für eine erfolgreiche Regulation von Emotionen von Bedeutung sind. Bei der Facette *Interpersonale Emotionsregulation: Emotionale Beziehungsgestaltung zwischen Coach und Klient* wurde schließlich u.a. Bezug genommen auf einen Wirkfaktor von Greif (2008, 2015) (Wertschätzung und emotionale Unterstützung) sowie Beschreibungen von Fertigkeiten zur Beziehungsgestaltung im Coachingprozess z.B. von Cremona (2010) oder Michel et al. (2014). Im Folgenden (Tab. 1) werden die neun Dimensionen der emotionalen Kompetenz eines Coaches mit ihren Subfacetten vorgestellt. Die vollständige Fassung des Kompetenzmodells wird in Niedermeier, Schaper und Bender (2018) beschrieben. Tab.1 enthält nicht die

vollständigen, sondern sprachlich gekürzte Beschreibungen der Kompetenzfacetten, die jeweils auf die Verhaltensaspekte der beschriebenen Facette Bezug nehmen.

Tab. 1.: Übersicht zu den intrapersonalen und interpersonalen emotionalen Kompetenzen eines Coaches und ihren Beschreibungen

Intrapersonale Kompetenzen (des Coaches in Bezug auf den Umgang mit sich selbst/ seinen eigenen Emotionen)
<p>1.0 Wahrnehmen und Verstehen der eigenen Emotionen Die Dimension erfasst die adäquate Wahrnehmung, das Verstehen und Ausdrücken der Emotionen des Coaches anhand von (non)verbalen körperlichen Zuständen, Stimmungen und Gedanken.</p> <p>1.1 <i>Wahrnehmen der eigenen Emotionen:</i> Erkennen der Emotionen auf Basis von körperlichen Zuständen, Stimmungen und Gedanken</p> <p>1.2 <i>Verstehen der eigenen Emotionen:</i> Verstehen der komplexen Emotionen und Gefühlsübergänge</p> <p>1.3 <i>Ausdrücken der eigenen Emotionen:</i> Ausdrücken der Emotionen sowie der dahinterstehenden Bedürfnisse</p>
<p>2.0 Analysieren und Reflektieren eigener Emotionen und Haltungen Die Dimension erfasst die kritische und konstruktive Evaluation der eigenen subjektiven Deutungen, Emotionen und Haltungen des Coaches vor (als Vorbereitung auf das Gespräch) oder während des Coachings durch kognitive Prozesse.</p> <p>2.1 <i>Selbstreflexionsfähigkeit:</i> Neutralität; Kritische und konstruktive Beurteilung der Emotionen und des Verhaltens</p> <p>2.2 <i>Selbsteinschätzung:</i> Adäquate Einschätzung der Muster, blinden Flecken, Stärken und Schwächen</p> <p>2.3 <i>Selbsterfahrung:</i> Kognitiv und emotional breite Lebens- und Berufserfahrung</p> <p>2.4 <i>Intuitives Wissen/ Bauchgefühl:</i> Nutzung von intuitiven Impulsen als Informationsquelle</p>
<p>3.0 Authentizität/ Echtheit Die Dimension erfasst das authentische Verhalten des Coaches im Einklang mit den zentralen Werthaltungen und der Persönlichkeit.</p> <p>3.1 <i>Persönliche Integrität:</i> Übereinstimmung des Verhaltens mit den Werten, Überzeugungen und Idealen</p> <p>3.2 <i>Transparentes und ehrliches Coachverhalten:</i> Pragmatisches, klares und ehrliches Verhalten</p>
<p>4.0 Intrapersonale Emotionsregulation Die Dimension erfasst die bewusste/ intuitive Steuerung, Regulation, Beeinflussung der Emotionen/ des emotionalen Zustandes des Coaches der jeweiligen Situation im Coachingkontext entsprechend.</p> <p>4.1 <i>Individuelle Life-Work-Balance:</i> Bewusstsein für individuelle Balance zwischen Beruf und sonstigem Leben</p> <p>4.2 <i>Belastbarkeit:</i> Einsetzen von eigenen Ressourcen, Strategien und Techniken, um Stressoren während des Coachings entgegenwirken zu können</p> <p>4.3 <i>Intrapersonale Emotionsregulation:</i> Anforderungsgerechte Regulation/ Beeinflussung eigener affektiver Zustände, Emotionen und Impulse</p> <p>4.4 <i>Selbstvertrauen:</i> Positive Grundhaltung und zuversichtliches Ausdrücken; Ausstrahlung von Vertrauen/ subjektiver Gewissheit/ Klarheit, um mit den Anforderungen im Coachinggespräch fertig zu werden</p>
Interpersonale Kompetenzen (des Coaches in Bezug auf den Umgang mit den Klienten(emotionen))
<p>5.0 Emotionale Fremdwahrnehmung: Wahrnehmen und Verstehen von Emotionen des Klienten Die Dimension erfasst die adäquate Wahrnehmung, das Verstehen, Ausdrücken und die Bewertung der Emotionen anhand von nonverbalen und verbalen Signalen.</p> <p>5.1 <i>Wahrnehmen von Emotionen des Klienten:</i> Erkennen der Emotionen auf Grundlage von (non)verbalen Signalen</p> <p>5.2 <i>Verstehen von Emotionen des Klienten:</i> Beobachten und verstehen der affektiven Zustände, Emotionen, Impulse und komplexen Gefühlsübergänge des Klienten</p> <p>5.3 <i>Ausdrücken von Emotionen des Klienten:</i> Ausdrücken der Emotionen sowie der dahinterstehenden Bedürfnisse</p> <p>5.4 <i>Bewerten von Emotionen des Klienten:</i> Differenzierung zwischen (nicht) adäquaten, vorgespielten und (un)echten Gefühlsausdrücken</p>
<p>6.0 Emotionale Fremdwahrnehmung: Empathie und Achtsames Zuhören</p>

<p>Die Dimension erfasst das Achtsame Zuhören, Einfühlen in die „Klientensituation“ und das Erkennen/ Deuten der emotionalen Reaktionen und Befindlichkeiten des Klienten.</p> <p>6.1 <i>Kognitive Empathie</i>: Hineinversetzen in den emotionalen Zustand (Ziel: Perspektive des Klienten verstehen und nachempfinden können, Verständnis haben)</p> <p>6.2 <i>Emotionale Empathie</i>: Wissen und Verständnis über den emotionalen „Klientenzustand“ (Ziel: aus der „Klientenperspektive“ dessen Emotionen nachvollziehen können)</p> <p>6.3 <i>Achtsames Zuhören</i>: Fokussiertes, sensibles, offenes und wertungsfreies Zuhören</p>
<p>7.0 Emotionale Fremdwahrnehmung: Bewusstsein für Übertragung</p> <p>Die Dimension erfasst das Bewusstsein für Übertragungen wechselseitiger, teils unbewusster emotionaler Zuschreibungen des Gegenübers.</p> <p>7.1 <i>Bewusstsein für Übertragung</i>: Aufmerksamkeit für die Gefühle, die der Klient auslöst</p> <p>7.2 <i>Übertragungsgefühle analysieren können</i>: Aufmerksamkeit auf die Ursachen der Emotionsübertragung</p> <p>7.3 <i>Professionelle Distanz wahren</i>: Distanzierung von Übertragungen</p>
<p>8.0 Interpersonale Emotionsregulation: Einflussnahme auf die emotionale Reaktion oder Bewertung des Klienten</p> <p>Die Dimension erfasst die Steuerung, Regulation und Beeinflussung der Emotionen des Klienten.</p> <p>8.1 <i>Interpersonale Emotionsregulation</i>: Gezielte Beeinflussung/ Regulation der Emotionen des Klienten (Ziel: aktive Mitarbeit des Klienten im Prozess)</p> <p>8.2 <i>Training von Regulationsstrategien</i>: Gezielte Unterstützung des Klienten (Förderung von vertieftem Nachdenken/ Analyse- und Reflexionsprozessen)</p>
<p>9.0 Interpersonale Emotionsregulation: Emotionale Beziehungsgestaltung zwischen Coach und Klient</p> <p>Die Dimension erfasst das Entgegenbringen von Vertrauen, Wertschätzung, (inhaltliches und emotionales) Verständnis und Respekt sowie Nähe und Distanz (Ziel: Herstellen bzw. Aufrechterhaltung der Vertrauensbasis für die Coachingbeziehung).</p> <p>9.1 <i>Herstellen einer vertrauensvollen Beziehung</i>: Gezielte Aufmerksamkeit/ Zuwendung durch offene und kongruente Körpersprache und -haltung; Zeigen von echtem Interesse, Respekt, Wertschätzung, Aufzählung eigener Grenzen, angemessener, offener und ehrlicher Interaktionsstil</p> <p>9.2 <i>Aufrechterhaltung der Beziehung</i>: Gezielt Aufmerksamkeit/ Zuwendung durch offene Körpersprache und -haltung, echtes Interesse, Respekt, Provokation, Wertschätzung Aufzählung eigener Grenzen, angemessener, offener und ehrlicher Interaktionsstil</p>

2.0 Methode

Die Entwicklung des *Emotionale Kompetenz Inventars für Coaches* setzte direkt auf dem Kompetenzmodell zur Beschreibung der emotionalen Kompetenz eines Coaches von Niedermeier und Schaper (2017) an. In dieser Studie wurde den Fragen nachgegangen, inwieweit die Selbsteinschätzungsitems die verschiedenen Facetten der im Modell beschriebenen emotionalen Kompetenz von Coaches reliabel erfassen und welche Zusammenhänge unter den Dimensionen bzw. Facetten des Kompetenzmodells bestehen. Dazu wurde eine Fragebogenstudie mit 151 Coachingexperten durchgeführt. Im Folgenden werden die Beschreibung und Durchführung des Messinstrumentariums sowie die Stichprobenrekrutierung sowie -zusammensetzung dargestellt.

2.1 EKIC-Instrument

Selbsteinschätzungsitems

Für die Entwicklung des EKIC wurden in einem ersten Entwurf 88 Selbsteinschätzungsitems entwickelt. Für jede Facette der neun Dimensionen wurden etwa 6-10 Items generiert, deren Formulierung auf den theoretisch entwickelten hergeleiteten Definitionen (Niedermeier und Schaper 2017) sowie auf den praxisrelevanten Ergebnissen der Experteninterviews (Niedermeier, Schaper und Bender 2018) basieren. Zur Überprüfung der Dimensionsinhalte wurde der Itempool von zwei Experten hinsichtlich seiner inhaltlichen Relevanz, Repräsentativität, Sinnhaftigkeit, Vollständigkeit, Verständlichkeit und Schlüssigkeit der Fragen beurteilt. Anschließend fand eine weitere Überarbeitung statt. Hierzu wurden die Items, die keinen direkten Situationsbezug aufwiesen oder inhaltlich redundant formuliert waren, gestrichen, angepasst, geschärft, teilweise vereinfacht und ergänzt, sodass letztendlich ein Itempool von 59 Selbsteinschätzungsitems entstand. Der entwickelte Fragebogen nimmt dabei auf folgende andere Instrumente Bezug: Item 19 entstammt einer Forschungsskala zur Messung von Work-Life Balance (TKS-WLB) von Syrek, Bauer-Emmel, Antoni und Klusemann (2011). 16 weitere (umformulierte und angepasste) Items wurden dem Emotionale-Kompetenz-Fragebogens (EKF) von Rindermann (2009) entnommen (Items 1, 2, 3, 21, 23, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38). Insgesamt beziehen sich in der hier getesteten Fragebogenversion 26 Items auf die intrapersonalen Kompetenzen des Coaches und 33 Items auf die interpersonalen Kompetenzen des Coaches im Umgang mit den Emotionen des Klienten.

Die Probanden sollten auf einer 5-stufigen Likert-Skala (von „trifft überhaupt nicht zu“ bis „trifft voll und ganz zu“) ihre Einschätzung abgeben, wobei höhere Werte für höhere Ausprägungen im Sinne der Skala stehen.

Durchführung der Erhebung

Die Daten wurden mittels Onlinefragebogen erhoben. Für die Bearbeitung des *Emotionale Kompetenzinventars für Coaches (EKIC)* durch die Probanden wurden im Frühjahr 2019 insgesamt zehn Wochen angesetzt. Der Fragebogen war in zwei Teilbereiche gegliedert, wobei der erste Teil aus demografischen Angaben (Alter, Geschlecht, Schulabschluss, Berufsausbildung, praktische Berufserfahrung als Coach, Coachingkunden pro Monat, Qualifikationen als Coach) sowie einer Einschätzung zur eigenen emotionalen Kompetenz als Coach (auf einer Skala von 1 bis 10, wobei 10 die höchste Punktzahl ist) bestand und der zweite Teil insgesamt 59 Selbsteinschätzungsitems beinhaltete.

2.2 Stichprobe

Als Einschlusskriterien für die vorliegende Stichprobe wurden Business Coaches (in der Rolle als prozess- und personenzentrierte Berater, zum Beispiel bei der Begleitung von Fach- und Führungskräften) mit mindestens drei Jahren Berufserfahrung, einer Qualifizierung/Zertifizierung als Coach und der regelmäßigen Durchführung von Coachings adressiert.

Stichprobenrekrutierung

Die Stichprobenrekrutierung der Coachingexperten erfolgte auf fünf Wegen: 1) Ca. 1200 Coaches wurden persönlich von der Erstautorin via Email angeschrieben, wobei die Angeschriebenen in einem Berufsverband für Coaches (ACC, DBVC, DCG, DCV, DNLP, NLC, QRC, ICF) zugehörig waren. 2) Der Link zur Onlinebefragung wurde freundlicherweise in der Februar/ März 2019-Ausgabe des Coaching-Newsletter (Rauen Coaching) an über 35.000 Coaches sowie in Form einer „News“ auf der Homepage des Coaching-Magazins eingestellt. 3) Der Link wurde ebenfalls freundlicherweise auf der Homepage des Deutschen Coaching Verbandes (DCV) e.V. eingestellt. 4) Der Link wurde ebenfalls freundlicherweise über den Verbandsverteiler des RTC² an über 10.000 Coaches weitergeleitet. 5) Zudem wurde der Link in zehn Coachingforen über www.xing.de eingestellt.

² Roundtable der Coachingverbände sind folgende Verbände vertreten: Austrian Coaching Council (ACC), Der Berufsverband für Training, Beratung und Coaching e.V. (BDVT), Deutscher Bundesverband Coaching e.V. (DBVC), Deutscher Coaching Verband e.V. (DCV), Deutsche Gesellschaft für Coaching e.V. (DGfC), Deutsche Gesellschaft für Systemische Therapie, Beratung und Familientherapie (DGSF), Deutsche Gesellschaft für Supervision und Coaching e.V. (DGSv), Deutscher Verband für Coaching und Training e.V. (dvct), European Association for Supervision and Coaching e.V. (EASC), European Mentoring and Coaching Council (EMCC), Gesellschaft für Personenzentrierte Psychotherapie und Beratung e.V. (GwG), International Coach Federation (ICF), Qualitätsring Coaching und Beratung e.V. (QRC), Systemische Gesellschaft e.V. (SG). Ständige Gäste und wissenschaftliche Begleitung: Humboldt-Universität zu Berlin, Fachhochschule Nordwestschweiz Basel/Olten.

Allen Teilnehmern wurde eine Rückmeldung zu den Umfrageergebnissen angeboten.

Stichprobenbeschreibung

Die Stichprobe dieser Studie bestand aus insgesamt $N = 151$ Personen (45% Männer). Die Probanden waren zwischen 28 und 74 Jahre alt ($M = 52,95$; $SD = 9,28$), wobei 89,4% ($N = 135$) Akademiker waren. 93,4% gaben als höchsten Schulabschluss einen gymnasialen Abschluss an (Abitur, Fachabitur oder gleichwertiger Abschluss). Durchschnittlich hatten die Befragten monatlich etwa 12 Coachingkunden ($SD = 12,27$). Bei der Einschätzung zur eigenen emotionalen Kompetenz auf einer Skala von 1 bis 10 (wobei 10 die höchste Punktzahl ist), gab sich ein Coach eine 2, vier Coaches gaben sich eine 6, 13 Coaches vergaben die 7, 56 Coaches schätzten sich bei der Punktzahl 8 ein, 59 Coaches wählten eine 9 und rund 18 Coaches gaben sich die Höchstzahl an emotionaler Kompetenz ($M = 8,45$; $SD = 1,05$).

3.0 Ergebnisse

Der Schwerpunkt der Analyse lag auf der deskriptiv-statistischen Evaluation der Items sowie der Berechnung der internen Konsistenzen der Skalen, um die Qualität des Messinstruments zu beurteilen und die Eignung einzelner Items für die revidierte Testform zu überprüfen. Ausschlusskriterien eines Items waren vor allem die Itemschwierigkeit, Trennschärfe und Reliabilität sowie die Entscheidung über die inhaltliche Kohärenz unter den verbleibenden Items. Für die Analysen wurde das Programm für statistische Auswertungen SPSS 25.0 verwendet.

3.1 Items und Skalen

Itemselektion und Reliabilität der Selbsteinschätzungsitems

Als erstes wurde die Verteilung der Rohwerte bei den einzelnen Items analysiert. Nach und Kelava und Moosbrugger (2012) ist der erste Schritt der Itemanalyse die Begutachtung des Schwierigkeitsindex, um Merkmalsdifferenzen zwischen Probanden zu erfassen, wobei der arithmetische Mittelwert P_i herangezogen wurde, um die psychometrische Leichtigkeit bzw. Schwierigkeit der Items zu ermitteln. „Je höher der Itemmittelwert (d. h., umso stärker dem Item zugestimmt wird), umso „leichter“ ist es auch im testtheoretischen Sinne“ (Döring und Bortz 2016, S. 271). Negativ formulierte Items wurden bei der Auswertung rekodiert. Die Items sind mit ihren Mittelwerten, Standardabweichungen (SD), Spannweiten sowie den Trennschärfen der revidierten Items der Tab. 2 zu entnehmen. Die verbleibenden Items des revidierten Fragebogens sind mit einem Stern* gekennzeichnet.

Tab. 2: Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD), Spannweiten (SW) der Selbsteinschätzungsitems des EKIC. Trennschärfen beziehen sich auf die Reanalysen des EKIC mit 43 Selbsteinschätzungsitems

Skala	Items	M	SD	SW	r_{it}^*
1: Wahrnehmen und Verstehen der eigenen Emotionen	1.* Während des Coachinggespräches bin ich in der Lage, meinen körperlichen Zustand, meine Stimmung sowie meine Gedanken wahrzunehmen und zu verstehen.	4.75	.46	3-5	.38
	2.* Auch wenn der Klient starke Emotionen zeigt, kann ich meine eigenen Emotionen wahrnehmen und verstehen.	4.59	.52	3-5	.59
	3.* Ich bin in der Lage, meine Emotionen, die im Gespräch aufkommen, sowohl verbal als auch nonverbal auszudrücken, wenn dies für den Coachingprozess hilfreich ist.	4.68	.55	3-5	.42
2: Analysieren und Reflektieren eigener	4. Vor und während eines Coachinggespräches achte ich auf meine Unvoreingenommenheit gegenüber meinem Klienten.	4.62	.58	3-5	-

Emotionen und Haltungen	5. Ich bin in der Lage, meine Emotionen und mein Coachingverhalten kritisch zu hinterfragen und zu evaluieren.	4.71	.47	3-5	-
	6. Ich führe regelmäßig (z.B. kollegial unterstützte) Supervisionen oder Reflexionsprozesse durch, um mein Coachingverhalten zu kontrollieren und zu verbessern.	4.46	.78	2-5	-
	7. Im Coachingprozess bin ich mir über meine persönlichen Stärken und Schwächen als Coach bewusst.	4.44	.56	3-5	-
	8. Wenn ich bei der Steuerung im Coachingprozess feststelle, dass wir im Prozess feststecken oder meine Interventionen nicht zielführend sind, kann ich das offen mit meinem Klienten besprechen, um einen anderen Weg zu „finden“ bzw. zu „gehen“.	4.62	.59	3-5	-
	9.* Als Coach habe ich schon sehr viel Erfahrung gesammelt, die mir im Umgang mit Klienten helfen.	4.64	.59	2-5	.38
	10.* Ich weiß meistens, wie meine Techniken und Methoden, die ich im Coachingprozess anwende, wirken.	4.24	.68	2-5	.33
	11.* Während eines Coachinggesprächs lasse ich mich von meinen intuitiven Impulsen leiten.	4.07	.83	2-5	.41
	12.* Meine intuitiven Impulse kann ich als Informationsquelle für den Coachingprozess nutzen.	4.43	.73	2-5	.51
	13. Als Coach handle ich in erster Linie rational und achte eher nicht auf mein Bauchgefühl. (-)	3.81	.84	1-5	-
3: Authentizität/ Echtheit	14. Als Coach verhalte ich mich teilweise im Coachingprozess so, wie der Klient es von mir erwartet, auch wenn das nicht mit meinen Überzeugungen übereinstimmt. (-)	4.10	.79	1-5	-
	15.* In meinen Coachinggesprächen gelingt es mir in der Regel, dass meine eigenen professionellen Ideale und Überzeugungen mit meinem Coachingverhalten übereinstimmen.	4.20	.65	1-5	.26
	16. Während des Coachingprozesses kann ich dem Klienten meine emotionalen Reaktionen und Einschätzungen zu seinen Anliegen und seinem Verhalten offen und ehrlich mitteilen, wenn dies hilfreich für den Prozess ist.	4.49	.65	1-5	-
	17.* Im Coachingprozess muss ich nicht großartig darüber nachdenken, wie ich mich meinem Klienten gegenüber verhalten soll, sondern ich bin, wie ich bin.	3.89	1.05	1-5	.30
	18.* Ich verhalte mich gegenüber meinem Klienten im Coachingprozess nicht immer klar und ehrlich. (-)	4.29	.82	1-5	.34
4: Intrapersonale Emotionsregulation	19.* Um den teils emotional anstrengenden Arbeitstag als Coach gesund und mit Freude bewältigen zu können, achte ich auf meine persönliche Work-Life-Balance.	4.25	.83	1-5	.48
	20.* Wenn ich merke, dass ich beruflich oder privat zu belastet bin, versuche ich, Ausgleich zu schaffen.	4.44	.69	2-5	.53
	21.* Wenn ich merke, dass ich gestresst bin, nutze ich gezielt bestimmte Ressourcen, um Stressoren während des Coachings entgegenwirken zu können.	4.32	.76	1-5	.53
	22.* Als Coach bin ich äußerst belastbar und kenne vielfältige Strategien, um mich während des Gesprächs emotional in Balance zu halten.	4.28	.69	2-5	.50
	23.* In emotionsgeladenen Coachingsituationen kann ich ruhig bleiben und einen kühlen Kopf bewahren.	4.51	.55	3-5	.51
	24.* Mit meinen Gefühlen (z.B. aufkommende Wut) kann ich im Coachingprozess gut umgehen.	4.46	.63	2-5	.55

	25.* Auch in einem sehr emotionalen Coachingprozess kann ich auf meine professionellen Fähigkeiten und Kenntnisse vertrauen.	4.60	.53	3-5	.58
	26.* Im Coachingprozess kann ich auf mein eigenes Tun und Handeln vertrauen.	4.69	.48	3-5	.54
5: Emotionale Fremdwahrnehmung: Wahrnehmen und Verstehen von Emotionen des Klienten	27.* Ich kann die Emotionen meines Klienten, auch wenn sie eher nonverbal zum Ausdruck kommen, im Coachingprozess gut erkennen.	4.35	.57	3-5	.71
	28.* Ich kann die Körpersprache meines Klienten im Coachinggespräch richtig deuten und wahrnehmen.	4.21	.63	3-5	.63
	29.* Ich achte besonders auf die nonverbalen Signale des Klienten.	4.28	.80	2-5	.51
	30.* Auch komplexe Gefühlsveränderungen des Klienten kann ich im Coachingprozess wahrnehmen und verstehen.	4.23	.63	2-5	.57
	31.* Ich habe ein feines Gespür dafür, wenn sich die Stimmung meines Klienten verändert.	4.59	.58	2-5	.61
	32.* Im Coachingprozess kann ich die Emotionen des Klienten, die ich bei ihm wahrnehme, an geeigneter Stelle einbringen und ihm spiegeln.	4.51	.63	3-5	.60
	33. Beobachte ich z.B. Ärger beim Klienten, so thematisiere ich das.	4.35	.71	2-5	-
	34.* Ich kann zwischen angemessenen und vorgespielten bzw. unechten Gefühlsausdrücken meines Klienten im Coachingprozess gut unterscheiden.	4.09	.64	2-5	.61
	35.* Ich kann versteckte emotionale Botschaften des Klienten gut erkennen und einordnen.	4.14	.66	2-5	.70
	6: Emotionale Fremdwahrnehmung: Empathie und Achtsames Zuhören	36.* Ich kann mir den inneren emotionalen Zustand des Klienten während des Coachingprozesses gut vorstellen.	4.15	.71	2-5
37.* Während einer Problemschilderung des Klienten, bin ich gedanklich gut in der Lage, mir die Klientenperspektive vorzustellen, um seinen Zustand nachzuvollziehen.		4.42	.68	2-5	.73
38.* Ich kann mich bei der Problemschilderung des Klienten in seine gefühlsmäßige Perspektive und seine Gedanken hineinversetzen.		4.35	.65	2-5	.78
39.* Ich sehe meinen Klienten im Coachingprozess so wie er ist und versuche ihn zu verstehen.		4.60	.54	2-5	.33
40. Ich kann fokussiert, sensibel und wertungsfrei im Coachingprozess zuhören.		4.53	.62	3-5	-
7: Emotionale Fremdwahrnehmung: Bewusstsein für Übertragung	41. Ich achte auch sehr aufmerksam auf die Gefühle im Coachingprozess, die der Klient in mir auslöst.	1.58	.70	1-4	-
	42.* Wenn ich im Coachingprozess in die Gefühlswelt des Klienten „abtauche“, merke ich gar nicht, wie betroffen ich bin. (-)	4.15	.83	1-5	.58
	43.* Gerade in emotionalen Situationen eines Coachinggesprächs lasse ich mich von den Emotionen des Klienten anstecken. (-)	4.10	.87	1-5	.56
	44. Ich kann die aufkommenden Emotionen im Coachingprozess auf mich wirken lassen, um Zugang zu verborgenen und nicht verbalisierten Emotionen des Klienten zu gewinnen.	1.97	.80	1-5	-
	45. Zur Steuerung des Coachingprozesses kann ich die Aufmerksamkeit auf die Ursachen der Emotionsübertragung richten.	2.09	.75	1-4	-
	46.* Oft kann ich die Auslöser für die plötzlichen Gefühlsänderungen im Coachinggespräch nicht erkennen. (-)	4.05	.78	1-5	.57

	47. Wenn mich Gefühle des Klienten im Coachinggespräch „überrollen“, kann ich bewusst Distanz schaffen.	1.75	.69	1-5	-
	48.* Als Coach kann ich mich schlecht von den Emotionen des Klienten, die mir im Coachinggespräch begegnen, distanzieren. (-)	4.36	.74	1-5	.56
	49. Bei starken emotionalen Beschreibungen des Klienten kann ich mich nicht von meinen eigenen Vorstellungen dazu distanzieren bzw. lösen. (-)	4.17	.99	1-5	-
8: Interpersonale Emotionsregulation: Einflussnahme auf die emotionale Reaktion oder Bewertung des Klienten	50.* Ich kenne viele Möglichkeiten (z.B. durch Widerspiegeln der Emotionen), um den emotionalen Zustand meines Klienten gezielt zu verändern, sodass er z.B. aktiv im Prozess mitarbeiten kann.	4.25	.74	2-5	.64
	51.* Ich kann dem Klienten bei starker Emotionalität im Coachinggespräch oftmals nicht helfen, seine Emotionen zu kontrollieren. (-)	4.27	.77	1-5	.46
	52.* Ist der Klient sehr angespannt, bin ich in der Lage, ihn dabei zu unterstützen, seine Anspannung zu reduzieren (z.B. durch Achtsamkeitsübungen, Arbeit mit Symbolen, Bildern oder Fantasien).	4.32	.74	2-5	.63
	53.* Ich bin in der Lage, meinen Klienten im Coachingprozess dabei zu unterstützen, selbst eigene Strategien zur Emotionsregulation zu entwickeln.	4.36	.64	2-5	.70
	54.* Ich schaffe es in der Regel, dass meine Klienten nach dem Coachinggespräch reflektierter über sich und ihren Umgang mit Problemsituationen nachdenken.	4.62	.54	3-5	.42
9: Interpersonale Emotionsregulation: Emotionale Beziehungsgestaltung zwischen Coach und Klient	55.* Ich kann mich individuell (z.B. durch kongruente Körpersprache) auf den Klienten einstellen, um eine vertrauensvolle Beziehung herzustellen.	4.56	.62	2-5	.50
	56.* Ich bin in der Lage, dem Klienten durch freundlich zugewandte Gestik und Mimik (z.B. durch Nicken und Blickkontakt) Aufmerksamkeit und Wertschätzung entgegenzubringen.	4.83	.38	4-5	.69
	57.* Ich kann den Klienten wertschätzen und respektieren sowie ihm echtes Interesse zeigen, um eine vertrauensvolle Beziehung herzustellen.	4.82	.42	3-5	.63
	58.* Ich achte darauf, dem Klienten gezielt Aufmerksamkeit und Zuwendung entgegenzubringen, um die aufgebaute Vertrauensbasis für den weiteren Coachingprozess zu pflegen.	4.66	.60	2-5	.52
	59. Als Coach kann ich den Klienten auch mal provozieren (um z.B. die Selbstverantwortung und die Eigenständigkeit des Klienten zu wecken), ohne die Coachingbeziehung zu gefährden.	4.44	.75	2-5	-

Anmerkung 1: Range der Items: 1 (trifft überhaupt nicht zu) bis 5 (trifft voll und ganz zu)

Anmerkung 2: (-) = Item bei Auswertung in Skalenrichtung umgepolt

Anmerkung 3: mit * gekennzeichnete Items sind in die revidierte Fragebogenform überführt worden

Item 41 ($M = 1,58$, $SD = .70$) sowie Item 47 ($M = 1,75$, $SD = .69$) haben den niedrigsten und Item 56 ($M = 4,83$, $SD = .38$) sowie Item 57 ($M = 4,82$, $SD = .42$) haben den höchsten Mittelwert. Bei der Prüfung, inwieweit die Items eine symmetrische Antwortverteilung aufweisen, zeigt sich anhand entsprechender Histogramme, dass alle Items, bis auf Items 41, 44, 45 und 47, eher rechtsteil verteilt sind; Item 41 ist hingegen, wie in Abb. 1 dargestellt, linkssteil bzw. rechtsschief. Anhand der Antwortverteilung bei diesem Item wird deutlich, dass die befragten Coaches eher nicht auf ihre Emotionen achten bzw. diese wahrnehmen, die vom

Klienten im Coachingprozess bei ihnen selbst ausgelöst werden. Diese Facette der emotionalen Fremdwahrnehmung im Sinne von Bewusstsein für Übertragungen scheint somit bei der befragten Zielgruppe nur gering ausgeprägt zu sein bzw. von eher geringer Bedeutung zu sein.

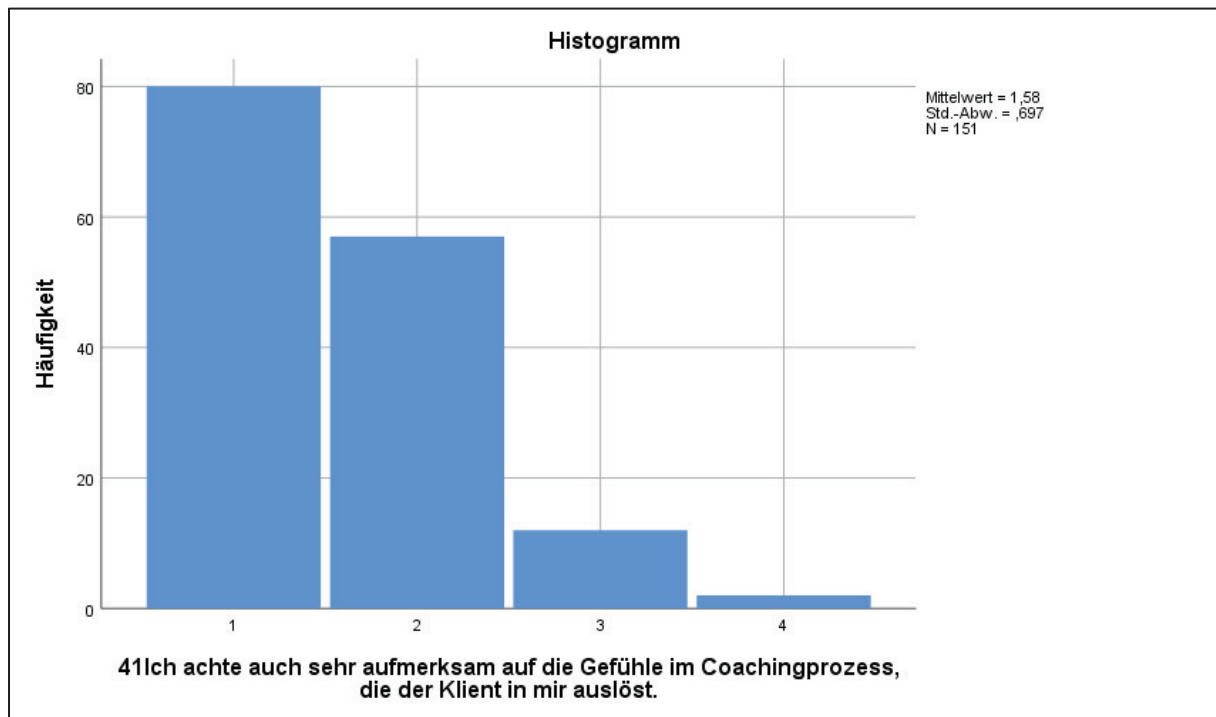


Abb. 1: linkssteiles Item 41

Insgesamt zeigen die Antwortverteilungen bei den Items des EKIC aber, dass die Probanden den Aussagen des Fragebogens tendenziell eher zugestimmt haben, was auch die Betrachtung der Minimal- und Maximalwerte der einzelnen Items bestätigt (siehe Tab. 2). Bei 43 Items wird die Breite der Antwortkategorien nicht voll ausgenutzt, was bedeuten kann, dass das Antwortformat zu differenziert war oder, was in diesem Fall wahrscheinlicher ist, die Items teilweise psychometrisch zu leicht waren (Bühner 2011). Eine Eliminierung, Veränderung oder das Beibehalten eines Items sollte jedoch nicht allein anhand des Schwierigkeitsgrads entschieden werden. Daher wurden die Items im nächsten Schritt hinsichtlich ihrer Trennschärfe mithilfe des Trennschärfekoeffizienten analysiert, um zu überprüfen, inwieweit einzelne Indikatorvariablen bzw. Items problematisch und somit nicht zur Konstruktmessung geeignet sind. Hierbei sind grundsätzlich hohe Trennschärfen anzustreben, die über $\leq .30$ liegen sollten (vgl. Lienert und Raatz 1998). Items wurden dann ausgeschlossen, wenn die Trennschärfe gering war und damit zusammenhängend, die Skalenhomogenität bzw. der

Reliabilitätskoeffizient Cronbachs Alpha (α) (Cronbach 1951) beim Ausschluss des entsprechenden Items verbessert werden konnte. Dazu wurde geprüft, ob die zu einer Skala zusammengefassten Items zur Messung des gewünschten Konstruktes bzw. derselben Dimension geeignet sind. Nach Moosbrugger und Kelava (2007) sollte ein Itemset einen Schwellenwert von Cronbach- $\alpha \geq 0.7$ aufweisen, was bei fünf Skalenwerten (Skalen 1, 2, 3, 7 und 9) nicht der Fall war. Tab. 3 veranschaulicht die Veränderungen der Reliabilität, wenn Items mit unzureichender Trennschärfe weggelassen wurden sowie die Anzahl der Items vor und nach der Itemreduktion. Außerdem werden die Nummern der eliminierten Items genannt.

Tab. 3: Reliabilitätswerte vor und nach der Itemreduktion

Skala	Anzahl		Eliminierte Items	α -Wert vor Itemreduktion	α -Wert nach Itemreduktion
	Items vor Reduktion	Items nach Reduktion			
1: Wahrnehmen und Verstehen der eigenen Emotionen	3	3	-	.65	-
2: Analysieren und Reflektieren eigener Emotionen und Haltungen	10	4	4, 5, 6, 7, 8, 13	.63	.65
3: Authentizität/ Echtheit	5	3	14, 16	.42	.47
4: Intrapersonale Emotionsregulation	8	8	-	.80	-
5: Emotionale Fremdwahrnehmung: Wahrnehmen und Verstehen von Emotionen des Klienten	9	8	33	.84	.86
6: Emotionale Fremdwahrnehmung: Empathie und achtsames Zuhören	5	4	40	.76	.80
7: Emotionale Fremdwahrnehmung: Bewusstsein für Übertragung	9	4	41, 44, 45, 47, 49	.57	.77
8: Interpersonale Emotionsregulation: Einflussnahme auf die emotionale Reaktion oder Bewertung des Klienten	5	5	-	.79	-
9: Interpersonale Emotionsregulation: Emotionale Beziehungsgestaltung zwischen Coach und Klient	5	4	59	.68	.76

Wie in Tab. 1 dargestellt, liegen die Trennschärfen nach der Itemselektion zwischen $r_{it} = .26$ (Item 15) und $r_{it} = .78$ (Item 38). Der durchschnittliche Trennschärfekoeffizient liegt bei $r_{it} = .43$. Ungeeignete Items, deren Trennschärfekoeffizienten unter 0.3 lagen, wurden (bis auf Item 15) eliminiert, sofern dadurch eine Verbesserung des Reliabilitätswertes erzielt werden konnte (vgl. Lienert und Raatz 1998) und wenn dies auch inhaltlich sinnvoll war (Bühner 2011). Item 15 wurde jedoch trotzdem beibehalten, da der Wert der internen Konsistenz von Skala 3 ansonsten noch niedriger ausfallen würde.

Aufgrund der teilweise niedrigen Reliabilitätswerte wurde deshalb eine Reduktion der insgesamt 59 Items, die nur wenig zur Konstruktmessung beitrugen, angestrebt. Daher selektierten wir diejenigen Items für die revidierte Fragebogenfassung des EKIC, die zur Messung der emotionalen Kompetenz psychometrisch gesehen am Geeignetesten waren:

- **Skala 1, Wahrnehmen und Verstehen der eigenen Emotionen (3 Items):** Die Skala wird anhand von drei Items gemessen, die sich noch als hinreichend trennscharf erwiesen. Allerdings ist der Reliabilitätskoeffizient Cronbach's $\alpha = .65$, vermutlich aufgrund der geringen Itemzahl, als eher niedrig zu bezeichnen. Nach Peter (1997) sollte ein Konstrukt mit zwei bis drei Indikatoren mindestens einen Wert von $.40$ haben, daher kann der gemessene α -Wert für diese Skala, bestehend aus drei Items, noch als ausreichend interpretiert werden. Die Trennschärfekoeffizienten dieser Skala sind größer als $\geq .30$ und die Items passen inhaltlich gut zur Skala.
- **Skala 2, Analysieren und Reflektieren eigener Emotionen und Haltungen (10 Items):** Die Reliabilität der Skala wies bei der ersten Konsistenzanalyse einen Wert von $\alpha = .63$ auf, was wenig befriedigend ist. In einem weiteren Schritt wurden aufgrund der geringen Trennschärfen folgende Item eliminiert: Item 4 ($r_{it} = .20$), Item 5 ($r_{it} = .29$), Item 6 ($r_{it} = .19$), Item 8 ($r_{it} = .29$) und Item 13 ($r_{it} = .16$). Zusätzlich wurde Item 7 ($r_{it} = .39$) entfernt, da sich durch diese Veränderungen der α -Wert auf $\alpha = .65$, erhöhte, was weiterhin eine nicht zufriedenstellende interne Konsistenz darstellt. Diese Skala ist somit weiterhin stark verbesserungswürdig.
- **Skala 3, Authentizität/ Echtheit (5 Items):** Aufgrund der geringen Trennschärfen wurden bei dieser Skala Item 14 ($r_{it} = .09$) und Item 16 ($r_{it} = .19$) eliminiert. Hierdurch erhöhte sich die interne Konsistenz von $\alpha = .42$ zumindest auf $\alpha = .47$, was weiterhin ein nicht akzeptabler Reliabilitätskennwert ist. Skala 3 muss daher zukünftig weiter optimiert werden. Eine Faktorenanalyse (um Zusammenhänge bzw. Beziehungen zwischen den Indikatorvariablen zu erkennen) zeigt eine 2-dimensionale Lösung, wobei die beiden Dimensionen zusammen 53.02% der Gesamtvarianz erklären. Dabei luden auf den ersten Faktor zwei Items (Items 15 und 16) und auf den zweiten Faktor drei Items (Items 14, 17 und 18). Der Eigenwert der ersten Komponente lag bei 1,6 (31,29% Varianzaufklärung) und der Eigenwert der zweiten Komponente bei 1,1 (21,74% Varianzaufklärung). Dies zeigt, dass Skala 2 zwei verschiedene (also heterogene) Dimensionen misst, nämlich zum einen die persönliche Integrität als Coach und zum anderen ein authentisches sowie ehrliches Coachverhalten. Bei der Weiterentwicklung dieser Skala ist daher zu untersuchen, ob diese Dimension in zwei Teilbereiche aufzuteilen ist.

- **Skala 4, Intrapersonale Emotionsregulation** (8 Items): Die interne Konsistenz der Skala betrug $\alpha = .80$ und ist somit hoch. Die Trennschärfen lagen zwischen $r_{it} = .48$ bis $r_{it} = .58$ und gelten damit als gut (Moosbrugger und Kelava 2007).
- **Skala 5, Emotionale Fremdwahrnehmung: Wahrnehmen und Verstehen von Emotionen des Klienten** (9 Items): Der α -Wert lag bei $.84$ und ist somit als gut bzw. hoch zu bewerten. Durch das Weglassen des wenig trennscharfen Items 33 ($r_{it} = .23$) kann der α -Wert leicht auf $.86$ erhöht werden.
- **Skala 6, Emotionale Fremdwahrnehmung: Empathie und Achtsames Zuhören** (5 Items): Der α -Wert dieser Skala liegt bei $.76$ und ist als zufriedenstellend zu bezeichnen. Durch die Eliminierung von Item 40 ($r_{it} = .25$) kann der α -Wert sogar leicht auf $.80$ verbessert werden.
- **Skala 7, Emotionale Fremdwahrnehmung: Bewusstsein für Übertragung** (9 Items): Aufgrund ihrer geringen Trennschärfen wurden die Items 41, 45, 47 und 49 bei dieser Skala eliminiert. Dadurch erhöhte sich der α -Wert von $.57$ auf $\alpha = .65$. Nach der weiteren Herausnahme des Items 44, welches im Vergleich zu den anderen Items recht lang und kompliziert formuliert wurde, ergab sich ein noch zufriedenstellender α -Wert ($\alpha = .77$).
- **Skala 8: Interpersonale Emotionsregulation: Einflussnahme auf die emotionale Reaktion oder Bewertung des Klienten** (5 Items): Der α -Wert von $.79$ ist zufriedenstellend und kann durch eine Itemselektion nicht weiter optimiert werden.
- **Skala 9: Interpersonale Emotionsregulation: Emotionale Beziehungsgestaltung zwischen Coach und Klient** (5 Items): Aufgrund der geringen Trennschärfe ($r_{it} = .23$) wurde Item 59 bei dieser Skala entfernt. Dadurch erhöht sich der geringe α -Wert von $.68$ auf $.76$ und ist somit noch akzeptabel.

Der revidierte Fragenbogen der Selbsteinschätzungsitems des EKIC besteht aus 43 Items, wobei die Items 4, 5, 6, 7, 13, 14, 16, 33, 40, 41, 44, 45, 47, 49 und 59 eliminiert wurden. Fasst man die revidierten, psychometrisch geeigneten Items in eine Skala, um die emotionale Kompetenz insgesamt zu messen, erreicht die *Reliabilität des Gesamtwertes* der 43 Items einen Wert von $\alpha = .93$ (im Vergleich zur Ursprungsversion $\alpha = .90$), was sehr zufriedenstellend ist. Als Gesamtskalenwert für die *intrapersonalen Kompetenzfacetten*, bestehend aus Skala 1 bis 4 (=insgesamt 18 Items), ergibt sich ein Reliabilitätswert von $\alpha = .83$, was ein guter interner Konsistenzwert ist. Für die *interpersonalen Kompetenzfacetten*, bestehend aus Skala 5-9 (insgesamt 25 Items) ergibt sich ein Reliabilitätswert von $\alpha = .90$, was ebenfalls ein hoher interner Konsistenzwert ist.

Konstruktvalidität der Selbsteinschätzungsitems:

Als nächstes soll der Frage nachgegangen werden, ob und welche Zusammenhänge zwischen den Dimensionen des Kompetenzmodells in Bezug auf die konvergente Validität bestehen. Tab. 4 gibt die Interkorrelation der Skalen des EKIC wieder. Konventionell werden nach Cohen (1992) schwache ($r \geq .10$), mittlere ($r \geq .30$) oder starke ($r \geq .50$) Zusammenhänge unterschieden. Die Zusammenhänge zwischen den Selbsteinschätzungsitem sind insgesamt positiv $r = .18$ (schwach) bis $r = .68$ (stark) ausgeprägt, mit der Tendenz zu mittleren Korrelationen.

Insgesamt zeigt sich, dass fast alle neun Skalen mittel bis stark miteinander korrelieren. Dies verdeutlicht, dass die verschiedenen Kompetenzaspekte der emotionalen Kompetenz beim Coaching Interdependenzen im Sinne der meisten Kompetenzen, die integrierte Bündel von Fähigkeitsaspekten darstellen (Klieme & Leutner 2006), aufweisen. D.h. sie sind als Facetten eines komplexen Fähigkeitskonstrukts zu verstehen, die sich gegenseitig bei der Aufgaben- und Anforderungsbewältigung ergänzen und interagieren. Allerdings weicht von diesem Ergebnismuster eine Skala auffällig ab: Die Skala „Emotionale Fremdwahrnehmung: Empathie und Achtsames Zuhören“ (7) weist mit allen anderen Skalen des EKIC keine oder allenfalls geringe Zusammenhänge auf (nur mit Skala 3 „Authentizität/Echtheit“ weist Skala 7 eine signifikante geringe Korrelation von $r = .16$ auf). Dies ist inhaltlich nur schwer zu erklären, auch wenn das Bewusstsein für Übertragungsaspekte in der Coach-Klienten-Beziehung einen etwas spezielleren Aspekt der emotionalen Kompetenz in diesem Kontext widerspiegelt. Möglicherweise liegt es in diesem Fall eher an dem besonderen Format der Items von Skala 7, die allesamt und im Unterschied zu den anderen Items des EKIC, „negativ“ bzw. invers formuliert waren.

Alle anderen EKIC-Skalen entsprechen aber dieser Erwartung, dass die verschiedenen Facetten der emotionalen Kompetenz relativ eng miteinander verknüpft sind. Insbesondere starke Zusammenhänge zeigen sich zwischen Skala 1 und Skala 2, was verdeutlicht, dass das Wahrnehmen und Verstehen der eigenen Emotionen eng mit dem Analysieren und Reflektieren dieser Emotionen verknüpft ist. Relativ hohe Zusammenhänge finden sich auch zwischen Skala 2 und den Skalen 3, 4, 5 und 8. Dies zeigt, dass das Analysieren und Reflektieren eigener Emotionen nicht nur eng mit der intrapersonalen Emotionsregulation und dem Streben nach Authentizität/ Echtheit im Emotionsausdruck, sondern auch mit dem Wahrnehmen und Verstehen von Emotionen des Klienten und der Einflussnahme auf die emotionale Reaktion oder Bewertung des Klienten verknüpft ist. Es kann vermutet werden, dass der kompetente Umgang mit den eigenen Emotionen eine wesentliche Voraussetzung für den mit den Emotionen des Klienten ist – sowohl beim Wahrnehmen und Verstehen als auch bei der

Einflussnahme auf die emotionalen Reaktionen des Klienten. Starke Zusammenhänge weist demgemäß auch Skala 4 (Intrapersonale Emotionsregulation) mit den Skalen 5 (Wahrnehmen und Verstehen von Emotionen des Klienten) und 8 (Einflussnahme auf die emotionale Reaktion oder Bewertung des Klienten) auf. Darüber hinaus zeigen sich hohe Zusammenhänge zwischen Skala 5 und den Skalen 6 und 8. Dies ist vermutlich auch so zu verstehen, dass das Wahrnehmen und Verstehen eine wichtige Voraussetzung für Empathie und Achtsames Zuhören sowie für die kompetente Einflussnahme auf emotionale Reaktionen bzw. Bewertungen des Klienten ist. Die weiteren Zusammenhänge spiegeln moderate bzw. mittelstarke Zusammenhänge zwischen den Skalen bzw. Kompetenzfacetten wider und verdeutlichen über die bereits angesprochenen Zusammenhänge hinaus, dass auch die anderen Facetten der emotionalen Kompetenz eines Coaches miteinander im Sinne sich ergänzender und interagierender Kompetenzfacetten verknüpft sind, aber vermutlich nicht in dem Maße wie bei den eben angesprochenen Zusammenhängen.

Tab. 4: Interkorrelationen zwischen den Skalen

Anmerkungen: ** $p < .01$; * $p < .05$

Skala	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1: Wahrnehmen und Verstehen der eigenen Emotionen	1								
2: Analysieren und Reflektieren eigener Emotionen und Haltungen	.54**	1							
3: Authentizität/ Echtheit	.39**	.52**	1						
4: Intrapersonale Emotionsregulation	.45**	.55**	.44**	1					
5: Emotionale Fremdwahrnehmung: Wahrnehmen und Verstehen von Emotionen des Klienten	.61**	.68**	.39**	.59**	1				
6: Emotionale Fremdwahrnehmung: Empathie und Achtsames Zuhören	.48**	.43**	.34**	.46**	.55**	1			
7: Emotionale Fremdwahrnehmung: Bewusstsein für Übertragung	-.07	.00	.16*	.14	-.11	-.04	1		
8: Interpersonale Emotionsregulation: Einflussnahme auf die emotionale Reaktion oder Bewertung des Klienten	.49**	.61**	.41**	.65**	.59**	.45**	.18*	1	
9: Interpersonale Emotionsregulation: Emotionale Beziehungsgestaltung	.47**	.40**	.23**	.41**	.48**	.40**	-.02	.39**	1

4.0 Diskussion

In diesem Beitrag wurde das *Emotionale Kompetenz Inventar für Coaches* (EKIC), ein Messinstrument für die Diagnostik der eigenen emotionalen Kompetenz von Coaches vorgestellt, das als ökonomisches Selbstbeurteilungsverfahren im Berufsalltag einsetzbar ist. Ziel der Studie war die Operationalisierung eines von den Autoren im Vorfeld entwickelten Kompetenzmodells zur emotionalen Kompetenz von Coaches und eine erste empirische Überprüfung des hierauf basierenden Messinstrumentariums. Das EKIC soll insgesamt sowohl wissenschaftlichen als auch praktischen Anforderungen gerecht werden. Hierzu wurde der Frage nachgegangen, ob sich die angenommenen Dimensionen und Facetten der emotionalen Kompetenz beim Coachingprozess jeweils konsistent erfassen bzw. messen lassen und wie die einzelnen Dimensionen zusammenhängen (strukturelle Validität des Kompetenzmodells).

Das *Emotionale Kompetenz Inventar für Coaches* besteht aus vier Skalen zur Erfassung von intrapersonalen und zum anderen aus fünf Skalen zur Erfassung von interpersonalen Kompetenzbereichen. Die Ursprungsversion des EKIC enthielt 59 Items und wurde hauptsächlich aufgrund der teilweise niedrigen Trennschärfen der Items sowie der niedrigen Werte der internen Konsistenz bei verschiedenen Skalen (Cronbachs Alpha) auf 43 Items gekürzt. Die Ergebnisse der Reliabilitätsanalysen verdeutlichen, dass insgesamt sieben der neun Skalen des EKIC eine zumindest zufriedenstellende reliable Erfassung der Konstrukte ermöglichen. Die Reliabilitätskennwerte der Skalen 2 (Analysieren und Reflektieren eigener Emotionen und Haltungen) und 3 (Authentizität/ Echtheit) sind allerdings relativ gering und daher weiter zu optimieren. Für die Gesamtskala des EKIC kann hingegen eine interne Konsistenz von $\alpha = .93$ berichtet werden, was als sehr guter Wert anzusehen ist. Dieses Ergebnis entspricht z.B. ähnlichen Befunden zum Gesamtskalenwert des MSCEIT (Mayer, Salovey und Caruso 2002, $\alpha = .92$) oder des EKF (Rindermann 2009, $\alpha = .93$).

In Bezug auf die Frage zu den Zusammenhängen zwischen den EKIC-Skalen, konnte festgestellt werden, dass diese mittel bis stark miteinander korrelieren. Dies zeigt einerseits, dass die verschiedenen Facetten des Kompetenzmodells relativ deutlich – zumindest in der Selbstwahrnehmung – miteinander verknüpft sind. Unter kompetenztheoretischen Gesichtspunkten ist dies auch zu erwarten gewesen und entspricht der Annahme, dass die verschiedenen Facetten einer Kompetenz erst als „Bündel“ zu einem kompetenten Verhalten führen bzw. eine Kompetenz ausmachen (Schaper, 2009a). Andererseits sind die ermittelten Zusammenhänge nicht so stark ausgeprägt, dass die verschiedenen Dimensionen nicht mehr als eigenständige Konstrukte unterscheidbar wären. Bezüglich der Modell- und Messstruktur stehen allerdings noch weitere aussagefähigere Analysen (z.B. konfirmatorische

Faktorenanalysen; Moosbrugger & Schermelleh-Engel 2008) bei umfangreicheren Stichproben aus, um fundiertere Aussagen über die Modell- und Messstruktur des EKIC und des zugrundeliegenden Modells machen zu können. Diskussionswürdig sind die auffallend niedrigen und nicht signifikanten Zusammenhänge zwischen Skala 7 (Emotionale Fremdwahrnehmung: Bewusstsein für Übertragung) und den anderen Skalen. Dies verdeutlicht das wenig ausgeprägte Bewusstsein der Befragten in Bezug auf die Beurteilung von Übertragungsaspekten im Coachingprozess. Nur mit Skala 3 (Authentizität/ Echtheit) besteht ein schwacher Zusammenhang ($r = .16$, * $p < .05$). Erwartet wurde zumindest ein mittlerer Zusammenhang mit den beiden Wahrnehmungsskalen (Skala 1 und 5, da Übertragungen zunächst die Wahrnehmung von Emotionen erfordert), mit Skala 6 (Emotionale Fremdwahrnehmung: Empathie und Achtsames Zuhören, da das Wahrnehmen von Gefühlsübertragungen u.a. durch genaues Zuhören und Empathie unterstützt wird; Lippmann, 2013) und mit Skala 9 (Interpersonale Emotionsregulation: Emotionale Beziehungsgestaltung, da der Umgang mit Gefühlsübertragungen zunächst deren Wahrnehmung und Einordnung erfordert; Draht 2012). Entsprechende Zusammenhänge zeigen sich aber in den Daten nicht. Weitere Analysen müssen untersuchen, ob es sich hierbei um ein Problem bei der Messung von Übertragungsaspekten handelt oder tatsächlich das Bewusstsein für Übertragungen bei Coaches relativ gering ausgeprägt ist und inwieweit sich dadurch ein Bedarf für die Ausbildung von Coaches ergibt.

4.1 Limitationen und weiterer Forschungsbedarf

Limitationen der berichteten Instrumentenentwicklung und ersten Erprobung des EKIC-Verfahrens sind vor allem in Bezug auf das Format zur Erfassung der emotionalen Kompetenzen sowie im Umfang der untersuchten Stichprobe und der begrenzten Form der Validierung des EKIC zu diskutieren.

In der vorliegenden Studie wurden die emotionalen Kompetenzen von Coaches mit Hilfe von Selbsteinschätzungen zu den verschiedenen Facetten des Kompetenzmodells ermittelt. Selbsteinschätzungen eigener Fähigkeitsaspekte sind jedoch anfällig für verschiedene Verzerrungstendenzen, so dass die Validität solcher Einschätzungen zweifelhaft ist. Schütz und Laux (2000) konnten beispielsweise zeigen, dass Selbsteinschätzungen durch Strategien der Selbstdarstellung sowie das eigene Selbstkonzept beeinflusst werden. Andererseits zeigen auch andere Studien (Braun & Mishra, 2016), dass die Erhebung von Kompetenzeinschätzungen mittels Selbsteinschätzungen unter bestimmten Bedingungen durchaus vertretbar ist. Dies gilt insbesondere dann, wenn die Selbsteinschätzungen nicht mit Konsequenzen verbunden sind

(z.B. in Auswahl-situationen) und die Items sich auf relativ konkrete Verhaltens-, Kognitions- und Einstellungsaspekte beziehen (a.a.O.). Diese Bedingungen wurden im vorliegenden Fall sowohl bei der Instrumentenkonstruktion als auch der Erhebungssituation berücksichtigt, so dass man u.E. davon ausgehen kann, dass die angesprochenen Verzerrungstendenzen bei der Selbsteinschätzung nur in geringem Maße zur Anwendung gekommen sind. Nichtsdestotrotz sollten bei der Weiterentwicklung des Messinstrumentariums zumindest ergänzend auch weitere Erhebungsformate einbezogen und erprobt werden (z.B. das Format der Situational Judgment Tests, wie es bereits bei der Erfassung von Emotionaler Intelligenz verwendet wird, oder auch Fremdeinschätzungen zu ausgewählten Facetten der emotionalen Kompetenz, die auch von anderen Personen (z.B. Klienten) beurteilt werden können).

Auch der Umfang der befragten Stichprobe ist für die Überprüfung von strukturellen bzw. dimensional Aspekten des zugrundeliegenden Kompetenzmodells noch erweiterungsbedürftig. Die berichteten dimensional Überprüfungen und die Analyse der Dimensionszusammenhänge sind daher allenfalls als vorläufige Ergebnistendenzen zu werten, die durch weitere, umfangreichere Erhebungen zu überprüfen sind.

Darüber hinaus ist die Reliabilität von zumindest zwei Skalen des EKIC nicht befriedigend, sodass über diese Facetten des Kompetenzmodells keine gesicherten Aussagen hinsichtlich ihrer Ausprägungen in der Zielgruppe und in Bezug auf die Zusammenhänge mit den anderen Facetten bzw. Dimensionen möglich sind. Diese Skalen gilt es in weiteren Entwicklungsschritten zu überarbeiten, um die intendierten Facetten eindeutiger zu erfassen. Weiterhin wurde im Rahmen der vorliegenden Studie die Validität des Kompetenzmodells und des EKIC Verfahrens nur ansatzweise überprüft. Es liegen zwar erste Einschätzungen zur inhaltlichen Validität der Modellfacetten durch Expertenaussagen vor (vgl. Niedermeier, Schaper & Bender, 2018). Es fehlen aber Analysen zur Konstruktvalidität (z.B. inwieweit Zusammenhänge mit anderen Verfahren der emotionalen Kompetenz bzw. Intelligenz und den entsprechenden Subkonstrukten bestehen) und Kriteriumsvalidität des Instruments bzw. Modells (z.B. inwieweit der EKIC in der Lage ist, Kennwerte des Coachingerfolgs oder der Zufriedenheit mit dem Coaching vorherzusagen). Auch die strukturelle Validität bedarf weiterer Untersuchungen (siehe oben). Darüber hinaus wäre es für die Weiterentwicklung des Instruments und des Modells hilfreich, Analysen zur kognitiven Validität der Items (Messick 1989) durchzuführen. Mit Hilfe von Methoden des lauten Denkens, die die kognitiven Prozesse bei der Beantwortung der Items erfassen, ließe sich differenzierter untersuchen, inwieweit die für das EKIC entwickelten Items tatsächlich Prozesse auslösen und erfassen, die mit den intendierten Aspekten der emotionalen Kompetenz beim Coaching etwas zu tun haben.

4.2 Implikationen für die Praxis und Fazit

Mit dem EKIC liegt erstmals ein Instrument vor, mit dem die emotionale Kompetenz von Coaches systematisch erfasst und damit auch für praktische Anwendungen, insbesondere in der Ausbildung von Coaches, genutzt werden können (vgl. Niedermeier & Schaper, 2017; Niedermeier, Schaper & Bender, 2018). So kann ein Coach anhand der Ausprägungen der verschiedenen Facetten des Kompetenzmodells bzw. anhand des Ergebnisprofils erkennen und reflektieren, welche Fähigkeitsaspekte seiner emotionalen Kompetenz wie ausgeprägt sind und an welchen Stellen Veränderungsbedarf besteht. Für diese Anwendung wäre es hilfreich, wenn der EKIC online bzw. computergestützt beantwortet und in einer automatisierten Form ausgewertet werden könnte. Dies würde es außerdem erlauben, in automatisierten Form Ergebnisberichte zu erstellen, um individuelle Rückmeldung bzw. Interpretationshilfen sowie Reflexionsfragen zu den Dimensionen der emotionalen Kompetenz zu bieten (vgl. Klusemann und Niepel 2017).

Von praktischer Relevanz wäre auch eine Untersuchung der sozialen Validität des Instruments, z.B. in Bezug auf folgende Fragen: Wie nehmen Coaches das Messinstrumentarium wahr? Welche Rahmenbedingungen fördern eine wirkungsvolle Reflexion der eigenen emotionalen Kompetenz? (vgl. Klusemann und Niepel 2017). Erkenntnisse zu diesen Fragen könnten hilfreich sein, um das EKIC auch in Bezug auf den Einsatz in der Ausbildungspraxis von Coaches zu verbessern. Nicht zuletzt wäre auch die konsequentielle Validität (Messick, 1989) des EKIC zu überprüfen, indem analysiert wird, inwieweit die auf Basis der Selbsteinschätzungen generierten Aussagen über Entwicklungsbedarfe der emotionalen Kompetenzen des Coaches zu hilfreichen und vertretbaren Empfehlungen für die betroffenen Coaches führen.

Als Fazit lässt ich u.E. Folgendes feststellen: Mit dem EKIC liegt bei dem derzeitigen Stand der Entwicklung und Überprüfung ein Instrumentarium vor, dass es erlaubt, einen bisher vernachlässigten Kompetenzbereich von Coaches systematisch und fundiert zu erfassen. Die auf diese Weise gewonnen Einschätzungen zu Ausprägungen emotionaler Kompetenzfacetten können damit zur Grundlage von Ausbildungselementen in der Coachingsausbildung gemacht werden. Allerdings bedarf das Verfahren noch einer Reihe von weiteren Entwicklungs- und Überprüfungsschritten bevor ein zuverlässiger und gesicherter Einsatz für diese Zwecke empfohlen werden kann.

Literatur:

- Bachkirova, T., & Cox, E. (2007). Coaching with emotion in organizations: investigation of personal theories. *Leadership and Organization Development*, 28(7), 600–612.
- Bachmann, T., Jansen, A., & Mäthner, E. (2004). *Standardisierter Fragebogen zur Evaluation von Einzel-Coaching-Prozessen „Check-the-Coach“*. Verfügbar unter: <https://www.coaching-tools.de/freie-tools/standardisierter-fragebogen-zur-evaluation-von-einzel-coaching-prozessen-check-the-coach.html> [03.04.2019].
- Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Bender E. (2016). *Modellierung und Dimensionierung der professionellen Überzeugungen und motivationalen Orientierungen als Aspekte professioneller Kompetenz von Informatiklehrkräften. Dissertationsschrift (Manteltext)*. Dissertation, Universität Paderborn, Paderborn.
- Berking, M. (2010). *Training Emotionaler Kompetenzen (2. Aufl.)*. Heidelberg: Springer.
- Blumberg, K. M. (2014). Executive coaching competencies: A review and critique with implications for coach education. *Journal of Psychological Issues in Organizational Culture*, 5, 87–97.
- Böhm, M. (2016). *Intuitiver Methodeneinsatz in Coaching-Prozessen*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Bozer, G., Sarros, J. C., & Santora, J.C. (2014). Executive coaching: Does coach-coachee matching based on similarity really matter? *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 67(3), 218-233.
- Braun, E. & Mishra, Sh. (2016). Which tool for what assessment? In: J. Huisman & M. Tight (Ed.), *Theory and Method in Higher Education Research* (pp. 47 - 68), Emerald Group, Bingley.
- Bühner, M. (2011). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. PS Psychologie, Bd. 3. München: Pearson Studium.
- Chapman, M. (2005). Emotional intelligence and coaching: An exploratory study. In M. Cavanagh, A. M. Grant, & T. Kemp (Ed.), *Evidence-based coaching: Theory, research and practice from the behavioural sciences, Vol. 1: Theory, research and practice from the behavioural sciences* (pp. 183-192). Bowen Hills: Australian Academic Press.

- Cherniss, C., Grimm, L. G., & Liataud, J. P. (2010). Process-designed training: A new approach for helping leaders develop emotional and social competence. *Journal of Management Development, 29*, 413–431.
- Cohen, J. (1992). Statistical power analysis. *Current Directions in Psychological Science, 1*(3), 98–101.
- Colfax, R. S., Rivera, J. J., & Perez, K. T. (2010). Applying Emotional Intelligence (EQ-I) in the Workplace: Vital to Global Business Success. *Journal of International Business Research, 9*, 89-98.
- Corso, J.A. (2011). The Emotional Quotient and Executive Coaching. *Nurse leader, 9*(1), 21-31.
- Cox, E., & Bachkirova, T. (2007). Coaching with emotion: How coaches deal with difficult emotional situations. *International Coaching Psychology Review, 2*(2), 178–189.
- Cremona, K. (2010). Coaching and emotions: an exploration on of how coaches engage and think about emotion. *Coaching: an International Journal of Theory, Research and Practice, 3*(1), 46-59.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika, 16*, 297-334.
- Dimitrova, V., & Lüdmann, M. (2014). *Sozial-emotionale Kompetenzentwicklung. Leitlinien der Entfaltung der emotionalen Welt*. Wiesbaden: Springer.
- Döhring, N., & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Drexler, A. (2013). Berufliche Kompetenzentwicklung von Coaches in Ausbildung. *Coaching-Magazin, 6*(2), 49–53.
- Ebert, D. D., Christ, O., & Berking, M. (2013). Entwicklung und Validierung eines Fragebogens zur emotionspezifischen Selbsteinschätzung emotionaler Kompetenzen (SEK-ES). *Diagnostica, 59*, 17-32.
- Eilles-Matthiesen, C., & Janssen, C. (2005). *Beratungskompass: Grundlagen von Coaching, Karriereberatung, Outplacement und Mediation*. Offenbach: GABAL.
- Ericsson, K. A., & Simon, H. A. (1993). *Protocol analysis: Verbal reports as data*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin, 51*, 327-358.

- Franz, M. (2016). Vom Affekt zum Gefühl und Mitgefühl – eine neurobiologische und bindungstheoretische Einführung. In E. M. Lewkowicz & B. West-Leuer (Hrsg.), *Führung und Gefühl* (S.15-32). Heidelberg: Springer.
- Giernalczyk, T., Lohmer, M., & Albrecht, C. (2013). Containment im Coaching. *Organisationsberatung – Supervision – Coaching*, 20, 425–435.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: why it matter more than EQ*. New York: Bantham.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantham.
- Gooty, J., Connelly, S., Griffith, J., & Gupta, A. (2010). Leadership, affect and emotions. A state of the science review. *The Leadership Quarterly*, 21, 979–1004.
- Graßmann, C., & Schermuly, C. C. (2017). The role of neuroticism and supervision in the relationship between negative effects for clients and novice coaches. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 11(1), 74–88.
- Greif, S. (2008). *Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion. Theorie, Forschung und Praxis des Einzel- und Gruppencoachings*. Göttingen: Hogrefe.
- Greif, S., Schmidt, F., & Thamm, A. (2012). Warum und wodurch Coaching wirkt. Ein Überblick zum Stand der Theorieentwicklung und Forschung über Wirkfaktoren. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 19(4), 375-390.
- Greif, S. (2015). Allgemeine Wirkfaktoren im Coachingprozess –Verhaltensbeobachtungen mit einem Ratingverfahren. In H. Geißler & R. Wegener (Hrsg.), *Bewertung von Coachingprozessen* (S. 51–80). Wiesbaden: Springer.
- Hasenbein, M., & Riess-Beger, D. (2014). Kompetenzen von Führungskräften und Coaches. Theoretisches Konzept und empirische Erkundungen. *Organisationsberatung – Supervision – Coaching*, 21(4), 405–417.
- Haver, A., Akerjordet, K., & Furunes, T. (2013). Emotion regulation and its implications for leadership. An integrative review and future research agenda. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 20(3), 287–303.
- Helbig, M. (2014). Über die Bedeutung der Beziehung im Coaching. *Organisationsberatung – Supervision – Coaching*, 1(21), 115–124.
- Hellwig, S. (2016). *Die Erfassung von Emotional Understanding mit dem Empathic Agent Paradigma*. Dissertation, Bergische Universität Wuppertal, Wuppertal.

- Herpertz, S., & Schütz, A. (2016). „EMO-TRAIN“: Ein Interventionsprogramm zur Förderung von Empathie, Emotionswahrnehmung und -regulation. In M. Roth, V. Schönefeld & T. Altmann (Hrsg.). *Trainings- und Interventionsprogramme zur Förderung von Empathie* (S. 141-155). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Hertel, J., Lopes, P. N., & Schütz, A. (2006). *Measuring perceived emotional abilities with the Wong and Law Emotional Intelligence Scale: promising findings and concerns*. Manuscript submitted for publication.
- Hertel, J. (2007). *Emotional abilities: What do different measures predict?* Dissertation, Technische Universität Chemnitz, Chemnitz.
- Heß, T., & Roth, W. L. (2001). *Professionelles Coaching: Eine Expertenbefragung zur Qualitätseinschätzung und -entwicklung*. Heidelberg: Asanger.
- Hodzic, S., Ripoll, P., Lira, E., & Zenasni, F. (2015). Can intervention in emotional competence increase employability prospects of unemployed adults. *Journal of Vocational Behavior*, 88, 28–37.
- Joseph D. L., & Glerum D. R. (2018). Emotional Intelligence and Its Relevance for Coaching. In S. Greif, H. Möller & W. Scholl (Hrsg.). *Handbuch Schlüsselkonzepte im Coaching*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Kauffeld, S., & Grohmann, A. (2014). Personalauswahl. In S. Kauffeld (Hrsg.), *Arbeits-, Organisations- und Personalpsychologie für Bachelor* (2.Aufl.) (S. 99-118). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Kelava, A., & Moosbrugger, H. (2012). Deskriptivstatistische Evaluation von Items (Itemanalyse) und Testwertverteilungen. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (S. 75–102). Berlin: Springer.
- Klieme, E., & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, 876-903.
- Klusemann, J., & Niepek, C. (2017). Entwicklung und erste Überprüfung des dialog Persönlichkeitsinventars (dpi) für den Einsatz im Coaching. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 61(1), 31–44.
- Kuchen, C., & Pedrun, P. (2006). *Welche Kompetenzen braucht ein Coach?* Zürich: HAP.
- Lienert, G. A., & Raatz, U. (1998). *Testaufbau und Testanalyse*. Weinheim: Beltz.

- MacCann, C., & Roberts, R. D. (2008). New paradigms for assessing emotional intelligence: theory and data. *Emotion*, 8(4), 540.
- Martinez-Pons, M. (2000). Emotional intelligence as a self-regulatory process: a social cognitive view. *Imagination, Cognition and Personality*, 19(4), 331–350.
- Matthews, G., Zeidner, M. & Roberts, R. D. (2002). *Emotional intelligence: Science and myth*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267–298.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Ed.), *Emotional development and emotional intelligence: implications for educators* (p. 3–31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological inquiry*, 60, 197-215.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundformen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- McEnrue, M. T., Groves, K. S., & Shen, W. (2009). Emotional intelligence development: leveraging individual characteristics. *Journal of Management Development*, 28(2), 150-174.
- McQueen, A. (2004). Emotional intelligence in nursing work. Integrative literature reviews and meta-analyses. *Journal of Advanced Nursing*, 47(1), 101-108.
- Merz, C., & Frey, A. (2011). *Empirisch fundiertes Kompetenzmodell für den Bereich des Führungskräftecoachings*. Aachen: Shaker.
- Messick, S. (1989). Validity. In R. L. Linn (Ed.), *Educational measurement* (p. 13–103). New York, NY: American Council on Education and Macmillan.
- Michel, A., Merz, C., Frey, A., & Sonntag, K. (2014). Was zeichnet einen kompetenten Coach im HR-Management aus? *Organisationsberatung – Supervision – Coaching*, 21(4), 431–447.
- Mikolajczak, M., Avalosse, H., Vancorenland, S., Verniest, R., Callens, M., van Broeck, N., ... & Mierop, A. (2015). A Nationally Representative Study of Emotional Competence and Health. *Emotion*. Advance online publication.
- Moosbrugger, H., & Kelava, A. (2007). Qualitätsanforderungen an einen psychologischen Test (Testgütekriterien). In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (S. 8-26). Berlin, Heidelberg: Springer.

- Moosbrugger, H., & Schermelleh-Engel, K. (2008). Exploratorische (EFA) und Konfirmatorische Faktorenanalyse (CFA). In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (S. 307–324). Heidelberg: Springer.
- Müller, M., & Schmid, A. (2009). *Emotionale Kompetenz als Prädiktor für effektive Stressverarbeitung bei Studierenden des Lehramts an beruflichen Schulen und am Gymnasium*. Verfügbar unter: <https://mediatum.ub.tum.de/1480425> [20.08.2019].
- Nelis, D., Quoidbach, J., Hansenne, M., Kotsou, I., Weytens, F., Dupuis, P., & Mikolajczak, M. (2011). Increasing Emotional Competence Improves Psychological and Physical Well-Being, Social Relationships, and Employability. *Emotion, 11*(2), 354-366.
- Neubauer, A. C., & Freudenthaler, H. H. (2006). Modelle emotionaler Intelligenz. In Schulze R., Freund P. A. & Roberts R. D. (Hrsg.). *Emotionale Intelligenz - Ein internationales Handbuch* (S. 39 - 52). Göttingen: Hogrefe.
- Niedermeier, S., & Schaper, N. (2017). Die Rolle der emotionalen Kompetenz von Coaches im Coachingprozess. *Coaching| Theorie & Praxis, 3*, 47-64.
- Niedermeier, S., Schaper, N., & Bender, E. (2018). Die emotionale Kompetenz von Coaches im Coachingprozess – Überprüfung und Erweiterung eines Kompetenzmodells mithilfe von Critical Incident Interviews. *Coaching| Theorie & Praxis, 3*, 83-99.
- Nizielski, S., Hallum, S., Schütz, A., & Lopes, P. N. (2013). A note on emotion appraisal and burnout: The mediating role of antecedent-focused coping strategies. *Journal of Occupational Health Psychology, 18*(3), 363–369.
- Peter, S. I. (1997). *Kundenbindung als Marketingziel: Identifikation und Analyse zentraler Determinanten*. Wiesbaden: Springer.
- Peterson, D. B. (2011). Executive coaching: A critical review and recommendations for advancing the practice. In S. Zedeck (Ed.), *APA handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 527–566). Washington, DC: APA.
- Rindermann, H. (2009). Emotionale-Kompetenz-Fragebogen (EKF). *Ein Verfahren zur Einschätzung emotionaler Kompetenzen und emotionaler Intelligenz aus Selbst- und Fremdsicht*. Göttingen: Hogrefe.
- Saarni, C. (2002). Die Entwicklung von emotionaler Kompetenz in Beziehungen. In M. von Salisch (Hrsg.), *Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend* (S. 3–30). Stuttgart: Kohlhammer.

- Salovey, P., & Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185–211.
- Salovey, P., Mayer, J.D., Goldman, S.L., Turvey, C., & Palfai, T.P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the trait meta-mood scale. In J. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure and health* (p.125–154). Washington, DC: American Psychological Association.
- Schaper, N. (2009a). Aufgabenfelder und Perspektiven bei der Kompetenzmodellierung und -messung in der Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 2 (Themenheft 1), 166–199.
- Schaper, N. (2009b). (Arbeits-)Psychologische Kompetenzforschung. In M. Fischer & G. Spöttl (Hrsg.), *Forschungsperspektiven in Facharbeit und Berufsbildung. Strategien und Methoden der Berufsbildungsforschung* (S. 91–115). Frankfurt: Peter Lang.
- Schaper, N. (2014). Validitätsaspekte von Kompetenzmodellen und -tests für hochschulische Kompetenzdomänen. In F. Musekamp & G. Spöttl (Hrsg.), *Kompetenz im Studium und in der Arbeitswelt. Nationale und internationale Ansätze zur Erfassung von Ingenieurkompetenzen* (S. 178-203). Frankfurt: Peter Lang, Reihe Berufliche Bildung in Forschung, Schule und Arbeitswelt.
- Schermuly, C. C. (2014). Negative effects of coaching for coaches – An explorative study. *International Coaching Psychology Review*, 9, 165-180.
- Schmidt-Atzert, L., & Bühner, M. (2002). Entwicklung eines Leistungstests zur Emotionalen Intelligenz. *Vortrag auf dem 43. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie*. Berlin.
- Schreyögg, A. (2013). Übertragung und Gegenübertragung im Coaching. *Organisationsberatung – Supervision – Coaching*, 20, 409–425.
- Schütz, A., & Laux, L. (2000). Selbst und Emotion. In J. H. Otto, H. A. Euler & H. Mandl (Hrsg.), *Emotionspsychologie* (S.519-531). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Schwertl, W. (2016). Ein Kompetenzmodell für Business-Coaching. In *Kommunikative Kompetenz im Business-Coaching* (S. 79–120). Wiesbaden: Springer.
- Sell, C., Möller, H., & Benecke, C. (2017). *Emotionsregulation und Coaching. Handbuch Schlüsselkonzepte im Coaching*. Heidelberg: Springer.

- Starker U., & Müller J. (2018). Komplexes Problemlösen im Coaching. In: S. Greif, H. Möller & W. Scholl (Hrsg.). *Handbuch Schlüsselkonzepte im Coaching* (S. 307-314). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Steiner, C. (1997). *Emotionale Kompetenz*. München: Hanser.
- Steinmayr, R., Schütz, A., Hertel, J., & Schröder-Abé, M. (2011). *Mayer-Salovey-Caruso Test zur Emotionalen Intelligenz (MSCEIT)*. Deutschsprachige Adaptation des Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) von John D. Mayer, Peter Salovey und David R. Caruso. Huber: Bern.
- Storch, M., & Weber, J. (2018). Embodiment und seine Bedeutung für das Coaching. In: S. Greif, H. Möller & W. Scholl (Hrsg.), *Handbuch Schlüsselkonzepte im Coaching* (S. 125-134). Heidelberg: Springer.
- Syrek, C., Bauer-Emmel, C., Antoni, C., & Klusemann, J. (2011). Entwicklung und Validierung der Trierer Kurzsкала zur Messung von Work-Life Balance (TKS-WLB). *Diagnostica* 57, 134–145.
- Will, T., & Kauffeld, S. (2018). Relevanz von Empathie für dyadische Beziehungen – Über ein unterschätztes Konstrukt in der Coach-Klienten-Interaktion. *Coaching | Theorie & Praxis*, 4(1), 45-54.
- Will, T., Schulte, E-M. & Kauffeld, S. (2019). Coach's Expressed Positive Supportive Behaviour Linked to Client's Interest to Change: An Analysis of Distinct Coaching Phases. *Coaching | Theorie & Praxis*.