

Humboldt-Universität zu Berlin

***Erwachsenenpädagogischer
Report***

Band 72



Paulina Hagemann

**Nutzen einer Supervisions- und Coachinausbildung
aus individueller Perspektive**

**Eine qualitative Analyse retrospektiver
Nutzeneinschätzungen von Teilnehmenden**

ISSN (Print) 1615-7222

ISSN (Online) 2569-6483

*Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung
Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät
der Humboldt-Universität zu Berlin*

Masterarbeit

Master-Studiengang „Erwachsenenbildung/
Lebenslanges Lernen“

Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung.
Berlin 2021

Angaben zur Autorin

Hagemann, Paulina; M. A.

Arbeitsschwerpunkte: Beratung; Personal- und Organisationsentwicklung

E-Mail: paulinahagemann@web.de

Herausgeber/innen der Reihe
Erwachsenenpädagogischer Report
Humboldt-Universität zu Berlin
<https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/19643>

Prof. Dr. Wiltrud Gieseke
Prof. Dr. Aiga von Hippel
Prof. Dr. Matthias Alke

Korrekturat: Gerlinde Sonnenberg
Layout: Paulina Hagemann, Gerlinde Sonnenberg

Sitz: Geschwister-Scholl-Str. 7, 10117 Berlin
Tel.: (030) 2093 66892
Fax: (030) 2093 13 66890

Post: Unter den Linden 6, 10099 Berlin
<http://ebwb.hu-berlin.de>

Druck und Weiterverarbeitung:
Hausdruckerei der Humboldt-Universität zu Berlin
Technische Abteilung
Unverkäufliches Exemplar

Humboldt-Universität zu Berlin

***Erwachsenenpädagogischer
Report***

Band 72



Paulina Hagemann

**Nutzen einer Supervisions- und Coachinausbildung
aus individueller Perspektive**

**Eine qualitative Analyse retrospektiver
Nutzeneinschätzungen von Teilnehmenden**

Berlin 2021

**ISSN (Print) 1615-7222
ISSN (Online) 2569-6483**

*Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung
Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät
der Humboldt-Universität zu Berlin*

Abstract

Die vorliegende Masterarbeit geht der Frage nach, welchen Nutzen Individuen aus der Teilnahme an einer Supervisions- und Coachingausbildung ziehen (können). Der Nutzenbegriff wird im Kontext der Arbeit bildungswissenschaftlich definiert. Mithilfe von problemzentrierten Interviews werden Personen befragt, die eine DGSv-zertifizierte Supervisions- und Coachingausbildung mit dem Schwerpunkt Business absolviert haben. Die Interviewauswertung erfolgt in einem zweistufigen Auswertungsverfahren in Anlehnung an die Grounded Theory. Übergeordnetes Ziel der Analyse ist es, interindividuelle Nutzenebenen und deren Ausprägungen herauszuarbeiten, die die Teilnehmenden nach Abschluss der Ausbildung potenziell im Zeitverlauf erfahren können.

Die Analyse zeigt, dass die Teilnehmenden Nutzen vor allem auf zwei Ebenen begreifen: hinsichtlich der Beruflichkeit und ihrer Identitätsentwicklung. Beide Nutzenebenen haben jeweils eine kurzfristige sowie mittel-/langfristige Ausprägung und stehen in Abhängigkeit zueinander. In Bezug auf die Beruflichkeit erfahren die Teilnehmenden den kurzfristigen Nutzen der Befähigung zur Tätigkeitsausübung. Mittel- und langfristig erfahren die Teilnehmenden eine Erweiterung ihres beruflichen Handlungsradius. Hinsichtlich der Nutzenebene Identitätsentwicklung ist durch die Ausbildung ein Anstoß der Identitätsentwicklung zu konstatieren, der mittel- und langfristig zu einer Entwicklung der arbeitsbezogenen Teilidentität führt (vgl. Keupp et al. 2006, S. 217).

Die Studie ist für die Erwachsenenbildung in doppelter Hinsicht von Bedeutung. Zum einen trägt die Forschung dazu bei, die in der Erwachsenenbildung bestehende Forschungslücke zur bildungswissenschaftlichen Nutzenkategorie zu verkleinern. Zum anderen wird mit der Studie das Verständnis für Weiterbildungsteilnehmende gefördert. Programmplanende sowie Kursleitende können die Forschungserkenntnisse nutzen, um Weiterbildungen (noch) präziser auf die Bedürfnisse von Teilnehmenden abzustimmen und somit die Nachhaltigkeit des jeweiligen Angebots zu steigern.

Inhaltsverzeichnis

| | | |
|-----------|--|-----------|
| 1. | Einleitung | 9 |
| 2. | Supervisions- und Coachingausbildung als Forschungsfeld | 11 |
| 3. | Der Nutzenbegriff in der Erwachsenenbildung | 12 |
| 3.1 | Diskurs um den bildungsökonomischen Nutzenbegriff | 13 |
| 3.2 | Definition des bildungswissenschaftlichen Nutzenbegriffs nach Fleige..... | 14 |
| 4. | Forschungsstand | 15 |
| 4.1 | Ausgangslage | 15 |
| 4.2 | Forschungsstand zu Supervisions- und Coachingausbildungen..... | 16 |
| 4.3 | Forschungsstand zur bildungswissenschaftlichen Nutzenkategorie. | 17 |
| 4.4 | Präzisierung der Forschungslücke | 20 |
| 5. | Methodisches Vorgehen | 21 |
| 5.1 | Beschreibung des Samples..... | 21 |
| 5.1.1 | Kriterien der Fallauswahl..... | 21 |
| 5.1.2 | Datenerhebung | 22 |
| 5.2 | Erhebungsmethode: Das problemzentrierte Interview mit hohen narrativen Anteilen | 23 |
| 5.2.1 | Begründung für die Erhebungsmethode | 23 |
| 5.2.2 | Beschreibung der Interviewform | 24 |
| 5.2.3 | Konzeption des Leitfadens | 26 |
| 5.3 | Transkription..... | 27 |
| 5.4 | Auswertung der Daten | 27 |
| 5.4.1 | Fallbezogene Analyse | 28 |
| 5.4.2 | Fallübergreifende Analyse..... | 30 |

| | | |
|-----------|--|-----------|
| 6. | Ergebnisse der fallbezogenen Analyse: Falldarstellung und -Bewertung | 31 |
| 6.1 | Fall 1 | 31 |
| 6.2 | Fall 2 | 34 |
| 6.3 | Fall 3 | 38 |
| | Zentrale Erkenntnisse der fallbezogenen Analyse | 42 |
| 7. | Ergebnisse der fallübergreifenden Analyse | 43 |
| 7.1 | Zusammenhänge und Unterschiede der Nutzenebenen im Zeitverlauf | 45 |
| 7.2 | Kurzfristiger Nutzen: Befähigung zur Tätigkeitsausübung | 46 |
| 7.2.1 | Zertifikat als Kompetenzbescheinigung | 46 |
| 7.2.2 | Aufbau von Geschäftsbeziehungen | 47 |
| 7.3 | Kurzfristiger Nutzen: Anstoß eines Identitätsentwicklungsprozesses | 48 |
| 7.3.1 | Sich selbst besser kennenlernen | 48 |
| 7.3.2 | Vertrauen in die eigene Supervisions- und Coachingkompetenz | 49 |
| 7.3.3 | Sensibilisierung für Interaktionen im Privatkontext | 50 |
| 7.4 | Zusammenfassung zum kurzfristigen Nutzen der Ausbildungsteilnahme | 51 |
| 7.5 | Mittel-/langfristiger Nutzen: Erweiterung des beruflichen Handlungsradius | 51 |
| 7.5.1 | Zugang zu neuen Tätigkeiten | 52 |
| 7.5.2 | Berufserfahrung | 55 |
| 7.6 | Mittel-/langfristiger Nutzen: Veränderung der arbeitsbezogenen Teilidentität | 58 |
| 7.6.1 | Positionierung im Berufsfeld | 58 |
| 7.6.2 | Stärkung des beruflichen Selbstvertrauens | 59 |
| 7.7 | Zusammenfassung zum mittel-/langfristigen Nutzen der Ausbildungsteilnahme | 61 |
| 8. | Schlussfolgerungen | 61 |
| 8.1 | Zusammenfassung | 61 |
| 8.2 | Einordnung der Ergebnisse | 62 |

| | | |
|---|--|-----------|
| 8.3 | Methodische Reflexion | 66 |
| 8.4 | Ausblick | 68 |
| 9. | Literaturverzeichnis | 70 |
| Bisher erschienene Themen der Reihe: | | |
| | Erwachsenenpädagogischer Report | 75 |

Tabellenverzeichnis

| | |
|--|----|
| Tabelle 5.1: Daten der Befragten | 23 |
|--|----|

Abbildungsverzeichnis

| | |
|---|----|
| Abbildung 7.1: Interindividuelle Ausprägungen der Nutzenebenen im Zeitverlauf | 44 |
| Abbildung 7.2: Nutzenkategorien im Zusammenhang mit Berufserfahrung | 55 |

Abkürzungsverzeichnis

| | |
|------|--|
| AES | Adult Education Survey |
| BeLL | Benefits of Lifelong Learning |
| DGSv | Deutsche Gesellschaft für Supervision und Coaching |

1. Einleitung

Die Entscheidung für eine Weiterbildung geht für Individuen zunehmend mit der Vorstellung einher, was die Teilnahme für sie persönlich ‚bringen‘ soll (vgl. Fleige 2011, S. 72). Ob jener erwartete Nutzen nach Abschluss einer Weiterbildung auch erfahrbar wird und/oder ob andere, nicht-intendierte Nutzen ersichtlich werden, ist abhängig von dem Individuum selbst. Um aus bildungswissenschaftlicher Perspektive von einem Teilnahmenutzen sprechen zu können, ist nämlich eine Reflexionsanstrengung des Individuums über den persönlichen Wert der Weiterbildung erforderlich (vgl. Fleige 2013; 2015a). Die Teilnahme an sich reicht nicht aus, damit ein Nutzen wahrgenommen wird. Erst die Eigenleistung, die Ausbildungserfahrungen auf eine spezifische Art und Weise für sich zu verwenden, macht die Erfahrung eines Nutzens möglich. Eine Nutzenerfahrung kann somit als Ergebnis eines individuellen Bildungsprozesses verstanden werden, der durch die Teilnahme an einer Weiterbildung angestoßen wurde.

Obwohl Studien die Bedeutung von Nutzen im Kontext von Weiterbildungsbeteiligung herausstellen (Baethge & Baethge-Kinsky 2004; Schiersmann 2006), ist die bildungswissenschaftliche Nutzenrekonstruktion in der Teilnahmeforschung eher unterrepräsentiert. Es kann in diesem Zusammenhang nur auf einige wenige Studien verwiesen werden (vgl. Fleige 2013, 2015a; Manninen et al. 2014). Die gering ausgeprägte Forschungslage erscheint unverhältnismäßig angesichts des Potenzials der bildungswissenschaftlichen Nutzenkategorie zur Erforschung von Teilnehmenden in Weiterbildungskontexten. Ein Blick in die Historie der Erwachsenenbildung kann das Zustandekommen der Forschungslücke jedoch erklären. Zum einen wurde der Nutzenbegriff im Kontext der Erwachsenenbildungsforschung lange Zeit vorrangig bildungsökonomisch interpretiert. Gerade im betrieblichen Weiterbildungskontext waren Nutzenstudien darauf ausgelegt, „objektiv messbare Wirkungen oder [...] ökonomische ‚Erträge‘ [zu untersuchen]“ (Fleige & Robak 2018, S. 634). Zum anderen ist die Erwachsenenbildung mit strukturellen Veränderungsprozessen konfrontiert. Neben der Ausrichtung von betrieblichen Bildungsmaßnahmen auf Effizienz betrifft dieses „die Marktgängigkeit der Einrichtungen [...] und die konzeptionelle Verkürzung von Erwachsenenbildung auf Employability als Leitvorstellung lebenslangen Lernens“ (Fleige 2013, S. 36-37). Solche Tendenzen verstärken den Argwohn von Utilitarismusskeptiker*innen, sofern sie mit dem Nutzenbegriff vor allem bildungsökonomische (statt bildungswissenschaftliche) Interessen assoziieren. Forschungslage und Diskurs bedingen sich hier gegenseitig: es gibt nur wenige Forschungen, die Nutzen unter bildungswissenschaftlichen Gesichtspunkten betrachten. Gleichzeitig kann dieses auch als Begründung herangezogen werden, weshalb die Begriffs-skepsis in Bezug auf Nutzen im Kontext der Erwachsenenbildung auch heute noch besteht. Gerade vor diesem Hintergrund ist angebracht, die bildungswissenschaftliche Perspektive auf Nutzen mithilfe von Forschungen zu stärken. Die vorliegende Studie soll dazu einen Beitrag leisten.

Das Ziel der Arbeit ist die Rekonstruktion der Nutzenerfahrungen von Teilnehmenden, die eine Weiterbildung abgeschlossen haben. Die Studie wird am Beispiel einer Supervisions- und Coachingausbildung mit dem Ausbildungsschwerpunkt Business durch-

geführt. Zum einen lässt die Auseinandersetzung mit den Ausbildungsinhalten Nutzenerfahrungen erwarten, sofern die Individuen die Inhalte für sich reflektieren und ihnen Bedeutung beimessen. Supervisions- und Coachingausbildungen stellen aber zum anderen auch deshalb ein geeignetes Untersuchungsfeld dar, weil die Teilnahme an einer Supervisions- und Coachingausbildung einen hohen Ressourceneinsatz seitens der Individuen erfordert. Sie sind so konzipiert, dass sich Teilnehmende mit ihren Emotionen, Persönlichkeiten und Biografien in die Ausbildung einbringen (müssen). Dieses macht die Teilnehmenden gleichsam zu einer Art ‚Arbeitsmittel‘ während der Ausbildungszeit, was weitreichendes Veränderungspotenzial für die Individuen (und somit auch den individuellen Teilnahmenutzen) beinhaltet.

Das Erkenntnisinteresse bezieht sich auf die Frage, welche interindividuellen Nutzenebenen nach Ausbildungsabschluss erkennbar werden. Zugleich wird der Frage nachgegangen, wie die Nutzenebenen jeweils individuell erfahren werden. Aufgrund der Annahme, dass einige Nutzen erst nach einiger Zeit wahrgenommen werden können, wurden Individuen befragt, deren Ausbildungsabschluss bereits einige Jahre zurückliegt. Auf diese Weise sollten Voraussetzungen dafür geschaffen werden, auch mittel- oder langfristige Nutzen sichtbar machen zu können. Die handlungsleitenden Fragestellungen lauten daher wie folgt:

- Welche Nutzenebenen werden nach der Teilnahme an einer Supervisions- und Coachingausbildung interindividuell erkennbar?
- Wie werden die Ausprägungen der Nutzenebenen jeweils individuell erfahren?
- Welche Nutzenkategorien werden kurzfristig, welche mittel- und langfristig erfahrbar?

Als Erhebungsmethode wurde das problemzentrierte Interview mit hohen narrativen Anteilen gewählt. Auf diese Weise sollte den Relevanzsystemen der Befragten bei gleichzeitiger Fokussierung auf den Nutzenaspekt Raum gegeben werden. Im Anschluss an die Erhebung und Transkription erfolgte ein zweistufiges Auswertungsverfahren in Anlehnung an die Grounded Theory.

Im Folgenden wird das Untersuchungsfeld der Supervisions- und Coachingausbildung zunächst skizziert (Kapitel 2). Daran anschließend wird der Nutzenbegriff in der Erwachsenenbildung thematisiert (Kapitel 3). Der bestehende Diskurs um die Nutzenkategorie (Kapitel 3.1) wird ebenso aufgegriffen wie die Definition der bildungswissenschaftlichen Nutzenkategorie nach Fleige, womit die Arbeit theoretisch verortet wird (Kapitel 3.2). Nach Darlegung des aktuellen Forschungsstands sowie der Präzisierung der Forschungslücke (Kapitel 4) wird das methodische Vorgehen detailliert beschrieben (Kapitel 5). In dem darauffolgenden Kapitel wird auf die Ergebnisse der fallbezogenen Analyse Bezug genommen (Kapitel 6). Die einzelnen Fälle werden jeweils in Form eines Kurzporträts skizziert und hinsichtlich ihrer dominanten Nutzenkategorien vorgestellt. Es erfolgt außerdem eine Bewertung hinsichtlich Auffälligkeiten und methodischer Fehler im jeweiligen Interviewverlauf. Darauf aufbauend erfolgt die Darstellung der fallübergreifenden Ergebnisse (Kapitel 7). Diese werden abschließend zusammengefasst, in bisherige

Forschungen eingeordnet sowie hinsichtlich verwendeter Methodik und potenzieller Anschlussmöglichkeiten reflektiert (Kapitel 8).

2. Supervisions- und Coachingausbildung als Forschungsfeld

Bei Supervision und Coaching handelt es sich um Beratungsformate im beruflichen Kontext, die für Einzelpersonen oder auch ganze Teams durchgeführt werden. Das gemeinsame Ziel von Supervision und Coaching liegt darin, „die Wahrnehmung [der Klient*innen, Anm. d. V.] für ein Problem [zu] erweitern, das Verständnis der vorhandenen Problematik [zu] fördern und – im Sinne der Hilfe zur Selbsthilfe – Voraussetzungen für eine Veränderung [zu] schaffen“ (Roth et al. 1996, S. 213). Es geht also darum, die Klient*innen für eine spezifische Thematik, von der sie betroffen sind, zu sensibilisieren und ihre Handlungskompetenz zu fördern.

Die Ähnlichkeit der beiden Beratungsformate ist im Wesentlichen darauf zurückzuführen, dass Coaching auf der Basis von Supervision entstanden ist (vgl. Geißler 2018, S. 689; Schreyögg 2012, S. 81). Zwar wird Supervision aufgrund seiner Historie verstärkt psychotherapeutisch assoziiert und auch heute noch vorrangig in Kontexten der Sozialen Arbeit verortet, während Coaching vor allem Wirtschaftskontexten zugeordnet wird. Gleichzeitig zeigt sich jedoch eine immer stärkere Vermischung der Handlungsformen in der Praxis: die Klient*innen können die Begriffe teils nicht voneinander unterscheiden und „[d]ie meisten Praktiker [sprechen] [...] je nach dem Arbeitsfeld der Nachfrager und je nach ihrer bevorzugten Terminologie einmal von ‚Supervision‘ und ein anderes Mal von ‚Coaching‘“ (Schreyögg 2015, S. 114). Weiterbildungsanbieter bieten daher verstärkt Ausbildungen an, die die Teilnehmenden für die Ausübung einer Supervisions- als auch Coachingtätigkeit qualifizieren (sollen) (vgl. ebd., S. 113). Die Arbeit als Supervisor*in und Coach ist zwar auch ohne Ausbildungsteilnahme denkbar, die Ausbildung wird jedoch stark nachgefragt. Ein Grund dafür könnte in der Nutzenerwartung der Teilnehmenden liegen, eine Professionalitätsentwicklung zu erfahren.

Die Landschaft der angebotenen Supervisions- und Coachingausbildungen könnte nicht vielfältiger sein. Die Heterogenität betrifft sowohl das Supervisions- und Coachingverständnis und damit einhergehende Weiterbildungsinhalte, als auch Ausbildungsziele, theoretische Fundierung, didaktische Umsetzung und die Rahmenbedingungen der jeweiligen Ausbildung. Der Verband ‚Deutsche Gesellschaft für Supervision und Coaching‘ [DGSv] bemüht sich um Leitlinien und einheitliche Regelungen. Anbieter (Weiterbildungsinstitute, Fachhochschulen und Universitäten) sind jedoch nicht verpflichtet, sich einem solchen Verband auch anzuschließen. Auf diese Weise entsteht eine umfassende Varianz hinsichtlich der Rahmung und Ausgestaltung von Supervisions- und Coachingausbildungen.

Als tätige*r Supervisor*in und Coach werden umfassende Wissensbestände und Kompetenzen in Bezug auf die Beratung selbst, als auch auf die Lebens- und Berufswelt der Klient*innen erwartet. Entsprechend dieser geforderten ‚Schnittfeldqualifikationen‘

(Looss 1997) hat die Ausbildung eine „Erweiterung der Handlungskompetenz [zum Ziel] [...] und zwar in der Form, dass Absolvierende in der Lage sind, [...] in unterschiedlichen Kontexten mit geeigneten persönlichen Ressourcen situativ angepasst und zielgerichtet handeln zu können“ (Stelzner 2017, S. 18-19). Wie diese Ziele durch das jeweilige Curriculum operationalisiert werden, variiert von Ausbildung zu Ausbildung. Jedoch wird wie in allen Bereichen organisierter Erwachsenenbildung auch in Bezug auf die Supervisions- und Coachingausbildung der Anspruch formuliert, Inhalte müssten nicht nur pragmatischer Natur sein, sondern vor allem auf theoretischen und methodischen Überlegungen und Konzepten fußen (vgl. Schreyögg 2012, S. 376). Dies gelingt je nach Anbieter unterschiedlich gut (vgl. Greif et al. 2018, S. V; Otten 2000, S. 327). Normativ betrachtet sollte die Ausbildung Schreyögg zufolge Auseinandersetzungen auf der Metaebene sowie theoretische-, methodentheoretische- und praxeologische Überlegungen beinhalten (vgl. 2012, S. 162). Für ebenso notwendig hält sie auch die Integration praktischer Übungen in die Ausbildung, um den Praxistransfer zu erleichtern (vgl. ebd., S. 392). Zu diesem Zweck kann ein ganzes Methodenrepertoire (Fallstudien, Rollenspiele, Gruppenarbeit, Selbsterfahrung etc.) herangezogen werden, welches je nach Intention der Übung zielgerichtet eingesetzt werden sollte (vgl. Schreyögg 2012; Klenner 2017; Rauen & Steinhübel 2005). Wissensvermittlung, praktische Übungen und Reflexion beider Komponenten sollen letztlich die Ausbildung eines ‚kritisch-forschenden‘ sowie ‚interventions-praktischen Habitus‘ ermöglichen (vgl. Klenner 2017, S. 387). Auf diese Weise sollen Ausbildungsteilnehmer*innen außerdem eine spezifische ‚Wissensstruktur‘ erwerben, die in der späteren Supervisions- und Coachingtätigkeit als leitendes Handlungsmodell fungieren kann (vgl. Schreyögg 2012, S. 160-172; Schreyögg 2016, S. 788-789). Inwiefern die Herausbildung der Wissensstruktur gelingt, wird je nach Anbieter teilweise formal durch eine Abschlussprüfung ermittelt (schriftliche Ausarbeitung, Durchführung und Evaluation eines eigenen Coachings oder Kolloquiums [vgl. Schreyögg 2012, S. 395]). Bei anderen Anbietern endet die Ausbildung lediglich mit der Vergabe eines Zertifikats (vgl. Stelzner 2017, S. 19). Je nach Anbieter gelten außerdem spezifische Teilnahmevoraussetzungen. Darüber hinaus variiert auch die Ausbildungsdauer zwischen „wenigen Wochenendseminaren bis hin zu zweijährigen Ausbildungen“ (ebd., S. 18), was maßgeblichen Einfluss auf die Nachhaltigkeit des angestoßenen Bildungsprozesses ausüben dürfte.

3. Der Nutzenbegriff in der Erwachsenenbildung

Nutzenbezüge in der organisierten Erwachsenenbildung gibt es schon seit dessen Bestehen. Dieses liegt daran, dass der Erwachsenenbildung ein grundlegender Nutzenbezug immanent ist:

„Das Denken in solch grundlegenden Nutzenbezügen ist bildungspraktisch unverzichtbar, wenn mit Bildungsangeboten der gesellschaftspolitische Anspruch verbunden ist, menschliches Zusammenleben in der Arbeits- und Lebenswelt zu gestalten, sei es direkt über das Wirken ‚gebildeter‘ Individuen, oder indirekt über die persönliche Zufriedenheit dieser Individuen. Selbst bei einer ‚rein bildungstheoretischen‘ Reflexion auf individuelle Bildungs- und

Wachstumsprozesse sind Leitvorstellungen wie die persönliche Zufriedenheit als ein Nutzen von Bildung ja nicht außer acht [sic] zu lassen“ (Fleige 2013, S. 35).

Auf der Ebene der Adressat*innen werden Nutzenerwartungen als Entscheidungshilfe für oder gegen die Teilnahme an einer spezifischen Weiterbildung herangezogen. Empirisch erforscht ist dieses für den betrieblichen Kontext (vgl. Gieseke et al. 2010; Heuer 2010), den Bildungsurlaub (vgl. Robak et al. 2015) und die Evangelische Erwachsenenbildung (vgl. Fleige 2013). Auf Ebene der bildungspolitischen Steuerung werden „kontinuierliche, unter der Leitfigur des Nutzens zusammengeführte, Leistungserwartungen an das Angebot expliziert, deren Erbringung durch die Anbieter in der Regel an Mittelzuweisungen gebunden ist“ (ebd., S. 36). Beide Ebenen haben wiederum Auswirkungen auf die Angebotsplanung (vgl. ebd., S. 36). Die Vielfältigkeit der Perspektiven auf die Nutzenkategorie verdeutlicht, dass Nutzen je nach eigenem Interessenschwerpunkt unterschiedlich ausgelegt werden kann. Dieses wiederum führt dazu, dass „die Kategorie des Nutzens für mehrere Gebiete der Weiterbildungsforschung – z.B. Interessen, Beteiligung, Lernprozesse, Lernkulturgestaltung – interessant [ist]“ (Fleige 2011, S. 72). Anknüpfend an diese Aussage wird das folgende Forschungsvorhaben in der Weiterbildungsbeteiligung und Teilnahmeforschung verortet.

In der Erwachsenenbildung wird die Nutzenkategorie entweder bildungswissenschaftlich oder bildungsökonomisch ausgelegt. Der Diskurs wird im Folgenden skizziert (Kapitel 3.1). Da die vorliegende Arbeit auf dem bildungswissenschaftlichen Nutzenbegriff nach Fleige aufbaut (und sich somit ausdrücklich von einem verengten, instrumentalistischen und funktionalen Nutzenbegriff abwendet), wird ihr Verständnis des bildungswissenschaftlichen Nutzenbegriffs daran anschließend dargelegt sowie eine eigene Arbeitsdefinition vorgenommen (Kapitel 3.2).

3.1 Diskurs um den bildungsökonomischen Nutzenbegriff

Nutzen kann nicht nur für Individuen, sondern auch für Organisationen entstehen, „auf die das Handeln von lernenden Individuen bezogen ist“ (Fleige 2011, S. 73). Organisationale Nutzen folgen oft bildungsökonomischen Begründungen. Hier geht es weniger um die Verwirklichung individueller Bildungsinteressen für die Teilnehmenden, sondern um die funktionalen Optimierungen in Bezug auf die Organisation, die aus der Verwertung von Bildung resultieren. Als Beispiel kann hier die Verbesserung der beruflichen Handlungsfähigkeit von Individuen genannt werden, die wiederum zu einer organisationalen Effizienzsteigerung führt. Weiterbildungen werden folglich oft unter bildungsökonomischen Gesichtspunkten in Form von Kosten-Nutzen-Rechnungen analysiert, wobei sowohl direkte als auch indirekte Nutzen evaluiert werden. Dieses gilt in besonderem Maße für den betrieblichen Weiterbildungskontext:

„Und in neueren Ansätzen des Controllings werden neben den direkten Effekten der Wertschöpfung auch die mittelfristige Motivations-, Kompetenz- und Kreativitätssteigerung und damit der indirekte Nutzen als Wertschöpfung für

das Unternehmen sowie Arbeitsplatzsicherung und Gratifikation als Nutzen für die Individuen betrachtet (Beicht/Walden 2005)“ (ebd., S. 74).

Stark ökonomische Positionen wie die humankapitaltheoretische Perspektive oder der Gedanke der Bildungsrendite (vgl. Behringer 1999; Hummelsheim & Timmermann 2010) sind außerhalb der betrieblichen Weiterbildung in der Erwachsenenbildung kaum vertreten (vgl. Fleige 2013, S. 40). Nichtsdestotrotz stößt eine solche Auslegung des Bildungs- und Nutzenverständnisses aus bildungswissenschaftlicher Sicht auf große Kritik. Ein grundsätzliches „Anliegen einer Optimierung von Alltags- und Arbeitshandlungen“ (ebd., S. 40) sei zwar berechtigt, eine Instrumentalisierung der lernenden Individuen zum Zwecke ökonomischer Profitabilität jedoch inakzeptabel („die damit einhergehende rein instrumentelle Sicht von Bildung als ‚Produkt‘, ‚Ware‘ und ‚Dienstleistung‘ lassen erwachsenpädagogische Kreativität und Spontaneität immer mehr ersticken“ [Meueler 2018, S. 1396]). Da die Nutzenpositionierung der Organisation auch unmittelbar das Handeln des pädagogischen Personals beeinflusst, unterliegen auch die konkreten Weiterbildungsangebote der (unter Umständen bildungsökonomischen) Einflussnahme, was wiederum „bestimmte organisationale und gesellschaftliche Effekte erwirken [kann]“ (Fleige 2011, S. 77).

3.2 Definition des bildungswissenschaftlichen Nutzenbegriffs nach Fleige

Die bildungswissenschaftliche Nutzenkategorie ist grundlegend zunächst einmal danach zu differenzieren, ob es sich um erwartete oder tatsächlich eingetretene Nutzen handelt. Werden Erwartungen an den Nutzen einer Weiterbildungsteilnahme artikuliert, so wird von erwartetem Nutzen gesprochen. In Abgrenzung dazu ist ein Nutzen selbst immer nur retrospektiv zum Ereignis feststellbar. Erwarteter und tatsächlicher Nutzen rekurren zwar oft aufeinander, stellen aber kein kausales Verhältnis dar („[n]eben dem *erwarteten* Nutzen kann [...] [auch] ein *unerwarteter*, bisweilen paradoxer Nutzen bzw. Effekt eintreten“ [Fleige 2011, S. 73; Hervorhebungen im Original]).

Darüber hinaus ist zu betonen, dass der Nutzenbegriff ausschließlich *positiv* (im Sinne einer Verbesserung für das Individuum) konnotiert ist:

„Der *Nutzen* ist eine reflexive Kategorie, das heißt, er muss in der Bewertung eines Lernergebnisses subjektiv konstatiert werden. Diese Feststellung eines Bildungsnutzens wird in der Regel erfolgen, wenn das Lern- oder Bildungsergebnis in der Lebens- oder Arbeitswelt des Lernsubjektes eine gewisse *Wirkung* (Veränderung) zeitigt, die als *Verbesserung* oder *Erweiterung* von Situationen, Verhältnissen oder Spielräumen in den Bereichen Deutungen, Handlungen, Verhalten, Arbeitsbedingungen, Lebensumstände erlebt wird und beschrieben werden kann“ (Fleige 2013, S. 40; Hervorhebungen im Original).

Deutlich wird außerdem, dass Nutzen nicht aus sich selbst heraus entstehen, sondern nur durch eine Reflexionsanstrengung des Subjektes konstruiert werden können. Es

handelt sich somit um eine *aktive Leistung* des Subjekts, einen Nutzen (aus einer Weiterbildung) zu ziehen. Das Subjekt selbst handelt dabei immer vor seinem spezifischen individuellen Hintergrund. Zu diesem Schluss kommt auch eine empirische Untersuchung, in der Teilnehmende an einer identischen Weiterbildung voneinander abweichende Nutzen der Weiterbildung artikulierten (vgl. Thöne-Geyer et al. 2015, S. 7). Nutzenzuschreibungen sind somit immer auch Ergebnis der eigenen Biografie, Sozialisation, Emotionen, Deutungsmuster, Sinnkonstruktionen, und abhängig von eigenem und angestrebtem Wissen (vgl. Bank 2005; Gieseke 2009; Grotlüschen 2010; Dietel 2012; Fleige 2011; Thöne-Geyer et al. 2015; Tietgens 1986). Weiterbildungsnutzen kann somit „definiert werden als die [...] subjektiv empfundene Bedeutung, den die Befriedigung von (Bildungs-)Bedürfnissen durch Lern- und Bildungsergebnisse für ein Individuum hat“ (Fleige 2013, S. 40).

Für die vorliegende Arbeit wird der bildungswissenschaftliche Nutzenbegriff als eine Reflexionsleistung des Subjektes verstanden, welches den persönlichen Wert einer Weiterbildung vor dem Hintergrund individueller Rahmungen retrospektiv bestimmt. Das Individuum erfährt einen Nutzen als eine positiv konnotierte Veränderung, die sich auf das Individuum selbst (in Form von „Deutungen, Handlungen, Verhalten“ [ebd., S. 40]) oder auf dessen Lebenspraxis bezieht. Die Nutzenerfahrungen können den Erwartungen an die Weiterbildung entsprechen, oder aber auch nicht-intendiert auftreten.

4. Forschungsstand

In diesem Kapitel erfolgt eine Übersicht über den im Kontext der Fragestellung relevanten Forschungsstand. Auf Basis der Ausführungen wird die Forschungslücke präzisiert.

4.1 Ausgangslage

Sowohl das Feld der Supervisions- und Coachingausbildung als auch die erwachsenenpädagogische Nutzenkategorie wurden bislang jeweils nur geringfügig untersucht. Doch welche Gründe lassen sich dafür anführen? Hinsichtlich der Coachingforschung, in dessen Kontext auch die Beforschung der Supervisions- und Coachingausbildung verortet ist, ist der geringe Forschungsstand in erster Linie auf die Neuheit der Disziplin und der damit verbundenen Herausforderung der Positionierung zurückzuführen:

„Eine Intensivierung der Forschungsbemühungen habe Birgmeier (2011) zufolge erst kürzlich begonnen, und die Entwicklung des Coachings befinde sich demnach noch in einer Phase, ‚in der es gerade um die wissenschaftliche Fundierung professionellen Wissens und Könnens, kurz: um die Konturierung einer genuinen Coachingforschung‘ (S. 423) gehe. Auf dem ‚Weg zu einer eigenständigen Beratungs- bzw. Coachingwissenschaft‘ (ebd.) gelte es, noch ‚eine ganze Reihe‘ (ebd.) an offenen Fragen und relevanten Themen zu bearbeiten“ (Klenner 2017, S. 18).

Eine solche Diskussion über Grundsätze der Verortung wirkt sich auch auf den Umfang der Studienlage aus. Ein zweiter Grund kann in der Tatsache gesehen werden, dass sich innerhalb dieser neuen Disziplin bisher vor allem jene Studien als Forschungsschwerpunkte durchgesetzt haben, die sich mit dem Coachingprozess selbst sowie mit deren Wirkungen beschäftigen. *Coachingausbildungen* werden im Kontext dieser Forschungsschwerpunkte oft lediglich „als Ort des Zugänglichmachens und Umsetzens von Forschungsergebnissen zur gezielten Verbesserung von Coaching [thematisiert]“ (ebd., S. 21-22). In Bezug auf die Nutzenkategorie erscheint vor allem die Kontroverse um das Begriffsverständnis ausschlaggebend für die überschaubare Anzahl an *erwachsenenpädagogischer* Nutzenforschungen zu sein (vgl. Kapitel 3.1).

Die Studien, die es im Kontext der Forschungsfrage näher zu beleuchten gilt, werden im Folgenden erörtert. Darin eingeschlossen sind Studien, die die Ausbildung betreffen (Kapitel 4.2) und solche, die die Nutzenkategorie aus bildungswissenschaftlicher Perspektive erforscht haben (Kapitel 4.3). Es konnten keine Studien gefunden werden, in denen Nutzen im Kontext von Supervisions- und Coachingausbildungen untersucht wurden (die also einen *Zusammenhang* zwischen den beiden Themen herstellen). Daher wird im Folgenden auch der jeweilige Forschungsstand unabhängig voneinander dargestellt.

4.2 Forschungsstand zu Supervisions- und Coachingausbildungen

Es gibt wenige Studien, auf die im Kontext der Ausbildung verwiesen werden kann. Einige davon untersuchen die Ausbildung *an sich*, andere stellen die *Adressat*innen oder Teilnehmenden* der Ausbildungen in den Mittelpunkt. Da sich die Nutzenkategorie nicht auf die Frage bezieht, was die Ausbildung an sich zu leisten vermag, finden Studien mit diesem Schwerpunkt an dieser Stelle keine weitere Erwähnung. Im Folgenden werden jene Forschungen thematisiert, die Adressat*innen und Teilnehmenden einer Coachingausbildung zum Untersuchungsgegenstand gemacht haben.

Forschungen in diesem Bereich thematisieren bislang zum einen den Einfluss der Biografie (Müller 2009), zum anderen die individuelle Weiterbildungsmotivation der Subjekte vor bzw. während der Ausbildung (Stippler & Möller 2009; Stelzner 2017). Letztgenannte Studien gehen der übergeordneten Frage nach, welche Gründe für eine Teilnahme an einer Coachingausbildung vorliegen. Beide Studien können somit – wie auch die vorliegende Masterarbeit – im Feld der Teilnahmeforschung verortet werden. Ein bedeutender Unterschied zwischen den Studien und der vorliegenden Forschungsarbeit wird jedoch hinsichtlich der verwendeten theoretischen Begrifflichkeit sichtbar. Die Studien von Stelzner (2017) sowie Stippler und Möller (2009) drehen sich um die Erhebung von *Motiven*, das heißt im Fokus stehen die mit der Teilnahme verbundenen Erwartungen. Das Forschungsinteresse weicht somit klar von dem Begriff des Nutzens ab. Mit den Konstrukten einhergehend unterscheidet sich auch der Erhebungszeitpunkt. Motive werden dem Konstrukt entsprechend *vor* (Stelzner 2017) *bzw. während* (Stippler & Möller 2009) der Coachingausbildung erhoben, Nutzen hingegen stellt sich retrospektiv zur Ausbildungsteilnahme ein und kann somit auch erst *nach Abschluss* der Ausbildung erforscht werden.

Festzuhalten bleibt somit, dass es im Bereich der Coachingausbildungen zwar Studien zu Motiven, nicht aber zu Nutzen gibt.

4.3 Forschungsstand zur bildungswissenschaftlichen Nutzenkategorie

In Bezug auf die erwachsenenpädagogische Nutzenkategorie kann konstatiert werden, dass diese in geringer Fallzahl Untersuchungsgegenstand quantitativer und qualitativer Studien ist. Hinsichtlich der quantitativen Studienlage ist zunächst auf die populären Forschungen des ‚Adult Education Survey‘ [AES] zu verweisen. In dieser regelmäßigen „Trendberichtbestattung über die Bildungsbeteiligung Erwachsener“ (Bilger & Kuper 2017, S. 17) wird eine Zufallsstichprobe der europäischen Bevölkerung „zu ihren Lernaktivitäten in den letzten 12 Monaten befragt“ (Bundesinstitut für Berufsbildung). Unter anderem wird auch die Nutzenkategorie thematisiert. Die Analyse zeigt, dass die Befragten im Jahr 2016 Weiterbildungsnutzen hinsichtlich des persönlichen Lebensbereichs artikulieren, weniger ausgeprägt auch im Kontext des beruflichen Lebensbereiches (vgl. Behringer & Schönfeld 2017, S. 128). Nutzen werden insgesamt jedoch nur im recht geringen Umfang erfahren, was im Wesentlichen darauf zurückgeführt werden kann, dass „ein Teil der besuchten Aktivitäten zum Befragungszeitpunkt noch nicht oder erst kurz beendet [war und] [e]ine Realisierung der Nutzenerwartung [...] möglicherweise noch aus[steht]“ (ebd., 126-127).

Die Ergebnisse des AES geben erste Hinweise auf Nutzen, die aus einer Weiterbildungsmaßnahme resultieren können. Gleichzeitig sind die Ergebnisse aus erwachsenenpädagogischer Nutzenperspektive jedoch auch kritisch zu betrachten. Zum einen wird anhand des Erhebungszeitpunktes bereits deutlich, dass die Ergebnisse nur vorsichtig interpretierbar sind. Zum anderen handelt es sich hier um eine Abfrage vorab festgelegter Kategorien, die darüber hinaus nur einen geringen Umfang haben (11 Stück). Die Antwortmöglichkeiten der Befragten wurden somit im Vorfeld bereits eingeschränkt und verkürzen möglicherweise die Tiefe an Nutzen, die sich ansonsten individuell gezeigt haben könnte. Ferner ist kritisch zu betrachten, dass die Ergebnisdarstellung in Form einer Quantifizierung erfolgt. Zwar werden die Ergebnisse mit spezifischen Personengruppenmerkmalen in Beziehung gesetzt. Eine Ergebnisbetrachtung unter Einbezug der individuellen Lebensumstände der Befragten bleibt jedoch völlig außen vor:

„However, the AES, as a monitoring study, does not provide any further explanation or qualitative data on the reasons for the correlations found in the data. The data seem to suggest that the expectations of benefits are adopted in the context of milieus and ‘life-worlds’ but do not develop any deeper understanding of such inter-relations“ (Fleige 2015b, S. 82).

Insgesamt bleibt somit fraglich, inwiefern die identifizierten Nutzenkategorien Aussagekraft aufweisen (können). Die Erhebung des AES wird aus den genannten Gründen daher nicht in die vorliegende Forschungsarbeit mit einbezogen.

Eine weitere internationale, jedoch quantitativ-qualitativ angelegte Forschung, ist die Studie ‚Benefits of Lifelong Learning‘ [BeLL] (vgl. Manninen et al. 2014). Im Gegensatz zum AES bildet die Nutzenkategorie hier explizit den Untersuchungsgegenstand, und zwar im Kontext der allgemeinen Erwachsenenbildung. Während der Nutzenbegriff im AES nicht näher definiert wird, erfolgt im Kontext der BeLL-Studie eine klare Begriffsbestimmung:

„Der verwendete Begriff ‚Benefits‘ stützt sich auf das Konstrukt subjektiv empfundener und festgestellter Veränderungen von Einstellungen, Handeln und Verhalten mit Folgen für das eigene Leben und den sozialen Zusammenhang“ (Thöne-Geyer et al. 2015, S. 3).

Die Nutzenkategorie wird hier als individueller Mehrwert (und somit nicht als ökonomisch konnotierter Verwertungszusammenhang) verstanden. Nutzen wird dieser Definition zufolge dann erkennbar, wenn eine artikulierbare Veränderung eintritt. Das Begriffsverständnis der BeLL-Studie in Bezug auf den zu untersuchenden Forschungsgegenstand entspricht somit dem erwachsenenpädagogischen Nutzenbegriff nach Fleige. Die Studie wurde in 10 Ländern im Zeitraum von 2011-2014 durchgeführt (vgl. ebd., S. 3). Als Methode wurde ein Mixed-Methods-Ansatz gewählt. Insgesamt 8.646 Fragebögen wurden an Personen verteilt, die in den letzten 12 Monaten an mindestens einer Weiterbildung teilgenommen haben. Darauf aufbauend wurden 82 leitfadengestützte Interviews geführt (vgl. ebd., S. 3; Manninen et al. 2014, S. 11)¹.

Zunächst wurden die Fragebögen ausgewertet. Die anschließende Interviewanalyse wurde als eine Art Verifikation der bisherigen Ergebnisse genutzt. Hier zeigten sich nur geringfügige Abweichungen in Bezug auf die dominierenden Nutzenkategorien. Als Nutzen wurden in den Interviews vor allem soziale Netzwerke, mentales Wohlbefinden, Selbstwirksamkeit, Lebens-Sinnhaftigkeit, Lernerfahrungen sowie Kompetenzausbau beruflicher und persönlicher Natur genannt. Weitere, jedoch weniger bedeutsame Nutzen wurden hinsichtlich der Kategorien berufsbezogener und familienbezogener Nutzen, Toleranz sowie gesellschaftliches Engagement erfahren (vgl. Manninen et al. 2014, S. 45-61). Die im Interview thematisierten Nutzenkategorien wurden häufig gebündelt benannt, vor allem hinsichtlich der Frage, welcher Nutzen der wichtigste sei (vgl. Sgier 2014, S. 55).

Die BeLL-Studie weist für die vorliegende Arbeit eine hohe Relevanz auf. Dies liegt an der ebenfalls bildungswissenschaftlichen Betrachtung der Nutzenkategorie, die im Kontext der allgemeinen Erwachsenenbildung untersucht wird. Aufgrund ähnlicher Forschungsinteressen wird der Interviewleitfaden der BeLL-Studie als Inspirationsquelle für die Leitfadenzonzeptionierung berücksichtigt. Kritisch anzumerken ist jedoch, dass der Leitfaden der BeLL-Studie starke Vorstrukturierungen der Antwortmöglichkeiten vornimmt, da die Fragen an einem vorab erstellten deduktiven Kategorienraster ausgerichtet sind. Der Fragebogen ist außerdem an vielen Stellen als Ja-Nein-Frage formuliert (zum Beispiel: „Did the course participation have any impact on your perception of yourself?“ [ebd., S. 67]). In der vorliegenden Forschungsarbeit wird daher angestrebt, die

¹ Zur ausführlichen Methodikdarstellung siehe Sgier 2014.

Antwortmöglichkeiten für die Befragten stärker zu öffnen. Dieses lässt die Nennung neuer, in der BeLL-Studie nicht identifizierten Nutzenkategorien erwarten.

Zum Abschluss der Forschungsübersicht wird noch auf die Studien von Fleige verwiesen. In ihrer Studie aus dem Jahr 2013 untersuchte sie den Nutzen, den Teilnehmende an Weiterbildungen der Evangelischen Erwachsenenbildung für sich artikulieren. Zu diesem Zweck führte sie narrativ-fokussierte Interviews mit sechs Befragten durch. Als Ergebnis einer hermeneutischen Materialanalyse stellte sie zum einen Nutzer*innentypen, zum anderen typenübergreifende Nutzenmuster vor. Die Nutzer*innentypen „sind jeweils verbunden mit Frömmigkeitstypen, Wissensbeständen und Milieus“ (Fleige 2013, S. 46), wobei sich je nach Typ das dominante Charakteristikum unterscheidet. In Bezug auf die typenübergreifenden Nutzenmuster wurden zehn Nutzen herausgearbeitet, die sich in den unterschiedlichen Interviews immer wieder zeigten. Als übergeordnetes Fazit hält sie fest, dass die Teilnahmenutzen an der Evangelischen Erwachsenenbildung in unterschiedlichsten individuellen Lebens- und Erfahrungsbereichen verortet sein können:

„Es wird deutlich, dass sich religiöse und theologische Bildung an einem weiten Horizont von Biografiearbeit, Wissens- und Diskursorientierung, Transzendenzerfahrungsorientierung sowie ästhetischer Bildung und Fortbildung bewegt und genau hierin ihr spezifischer Nutzen liegt“ (ebd., S. 49).

Fleige untersuchte Nutzenvorstellungen auch noch im Kontext der beruflichen Weiterbildung. In ihrer Studie aus dem Jahr 2015 geht sie der Frage nach, welcher Nutzen Weiterbildung im Kontext „berufliche[r] und erwerbsbiographische[r] Übergänge“ (2015a, S. 189) zugesprochen wird. Zur Beantwortung der Fragestellung nahm sie auf Ergebnisse der BeLL-Studie und eigene Forschungsergebnisse Bezug. In ihrer Forschung wurden eine Programmanalyse sowie Interviews mit Programmplanenden und Teilnehmenden geführt (n=10), die sich am Ende eines dreimonatigen Aufstiegsfortbildungskurses einer Handwerkskammer befanden. Die Auswertung erfolgte mit der Grounded Theory (vgl. Fleige 2015b, S. 88-89). Es konnten vielfältige Nutzen herausgearbeitet werden. Diese beziehen sich zum einen – wie in einem beruflichen Aufstiegsfortbildungskurs erwartbar – auf instrumentelle und ökonomische Komponenten. Mit der Teilnahme an der Weiterbildung wurde beispielsweise die Absicherung der eigenen Lebensgrundlage angestrebt. Darüber hinaus wurde auf der Weiterbildungsteilnahme aufbauend die Chance gesehen, den beruflichen Werdegang zu verändern, sich neu zu orientieren, einen beruflichen Aufstieg oder eine Gehaltserhöhung zu bewirken (vgl. Fleige 2015a, S. 195). Zum anderen wurden aber auch Nutzen geäußert, die in keinem beruflichen Zusammenhang stehen. Zu nennen ist hier die Entwicklung von Lerninteressen. Es wurde außerdem eine „persönliche[] Weiterentwicklung und damit zusammenhängende[] Zufriedenheit“ (ebd., S. 195) sowie eine Verbesserung der Beziehung zu Mitmenschen von den Teilnehmenden wahrgenommen (vgl. Fleige 2015b, S. 90).

4.4 Präzisierung der Forschungslücke

Quantitative Studien sind im Kontext von erwachsenenpädagogischer Nutzenrekonstruktionen als problematisch anzusehen. Werden Teilnehmende hinsichtlich vorab definierter Nutzenkategorien befragt, werden Umfang und Tiefe der Antworten von vornherein eingeschränkt. Die Vorselektion verhindert, Einblicke in das Relevanzsystems der Befragten zu erlangen, wodurch auch die Rekonstruktion individueller Nutzenerfahrungen kaum möglich scheint (vgl. Bilger et al. 2017; Quantitativer Teil der BeLL-Studie 2014). In der BeLL-Studie wurden zwar zusätzlich noch Interviews geführt, die die Nutzenerfahrungen der Teilnehmenden qualitativ abbilden können. Die Interviews haben im Forschungskontext jedoch nur einen nachgeordneten Wert, da sie in erster Linie der Verifikation der Fragebogenergebnisse dienen. Als rein qualitativ angelegte Studie grenzt sich die vorliegende Forschung von diesem Vorgehen ab.

Durch den Einbezug aller denkbaren Weiterbildungen, die der allgemeinen Erwachsenenbildung zugeordnet werden können, sind in der BeLL-Studie außerdem keine Rückschlüsse auf einzelne Weiterbildungsbereiche, -themen oder gar konkrete Angebote möglich. Mithilfe der vorliegenden Forschung wird ein Beitrag geleistet, die Ergebnisse der BeLL-Studie hinsichtlich ihrer Aussagekraft für einzelne Weiterbildungen zu spezifizieren.

Qualitative Forschungen sind im Kontext der bildungswissenschaftlichen Nutzenforschung in der Erwachsenenbildung bislang eher Einzelfälle. In diesem Zusammenhang ist vor allem auf Fleige zu verweisen (2013; 2015a). Sie untersuchte Nutzenerfahrungen im Kontext nicht berufsbezogener Weiterbildung (2013) und einer Weiterbildung, die in erster Linie auf berufliche Verwertungszusammenhänge ausgerichtet ist (2015a). Mit der Wahl der Supervisions- und Coachingausbildung als Untersuchungsfeld nimmt die vorliegende Arbeit eine Positionierung zwischen den beiden Studien vor. Die Supervisions- und Coachingausbildung kann von Teilnehmenden nämlich sowohl als nicht-berufsbezogene, als auch als berufsbezogene Weiterbildung wahrgenommen werden, was eine entsprechende Bandbreite an Nutzenvorstellungen erwarten lässt.

Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass Forschungen zum bildungswissenschaftlichen Nutzen in der Erwachsenenbildung bis dato eher die Ausnahme bilden. Die nach wie vor bestehende Forschungslücke gilt es angesichts der Relevanz der bildungswissenschaftlichen Nutzenkategorie für die Erwachsenenbildung weiter zu verkleinern. Die vorliegende Studie soll dazu einen Beitrag leisten. Die Wahl der Supervisions- und Coachingausbildung als Untersuchungsfeld eignet sich dazu im besonderen Maße. Zum einen lassen die Freiwilligkeit der Teilnahme sowie der geforderte hohe zeitliche und monetäre Aufwand entsprechende individuelle Nutzenerwartungen mutmaßen. Zum anderen erfolgt über eine lange Zeitdauer eine intensive inhaltliche Auseinandersetzung in unterschiedlichsten Bereichen (Wissensvermittlung, Berufserfahrung sowie Selbsterfahrung), was kurz- und/oder mittel- und langfristige Nutzenerfahrungen wahrscheinlich werden lässt.

5. Methodisches Vorgehen

In diesem Kapitel wird das methodische Vorgehen dargelegt. Nach einer Beschreibung des Samples (Kapitel 5.1) wird das problemzentrierte Interview mit hohen narrativen Anteilen als Erhebungsmethode vorgestellt (Kapitel 5.2). Es folgt die Darstellung der angewandten Transkriptionsregeln (Kapitel 5.3), bevor abschließend auf die Datenauswertung Bezug genommen wird, die in Anlehnung an die Grounded Theory erfolgt ist (Kapitel 5.4). Im Kontext der vorliegenden Studie wird auf ein Kapitel zu erwarteten Ergebnissen verzichtet. Die Entscheidung ergibt sich aus der Tatsache, dass es sich um eine rekonstruktive Arbeit handelt und die Ergebnisse somit erst im Laufe ersichtlich werden können.

5.1 Beschreibung des Samples

Im Folgenden werden zunächst die Kriterien der Fallauswahl vorgestellt. Daran anschließend erfolgt eine Darstellung des ausgewählten Samples.

5.1.1 Kriterien der Fallauswahl

Zunächst gilt es, sich intensiv mit der Fallauswahl zu beschäftigen. Dieses wird vor dem Hintergrund notwendig, dass der einzelne Fall nicht ‚an sich‘ im Mittelpunkt steht, sondern etwas repräsentiert, das in Bezug auf die jeweilige Forschungsfrage interessant erscheint (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2013, S. 178). In der vorliegenden Arbeit erfolgte der Feldzugang zur Supervisions- und Coachingausbildung zunächst mithilfe eines ‚gate keepers‘. Es handelt sich hierbei um eine erste Kontaktperson, „die auch die ersten Informanten benennen und zu diesen Kontakt herstellen [kann]“ (Merkens 1997, S. 101). Die Auswahl der Fälle erfolgte dann anhand der vorab definierten Kriterien, auf welche spezifische Zielgruppe die Befragung ausgerichtet sein soll.

Im Kontext der vorliegenden Fragestellung stehen die Teilnehmenden einer Supervisions- und Coachingausbildung im Fokus. Da sich ein Nutzen immer nur retrospektiv zum Ereignis zeigen kann, kann eine notwendige Voraussetzung zunächst darin gesehen werden, dass die Supervisions- und Coachingausbildung vollständig durchlaufen und beendet wurde (Kriterium 1). Ob und wie schnell Teilnehmende nach Abschluss der Ausbildung einen Nutzen erfahren, ist abhängig von ihnen selbst. Es ist anzunehmen, dass einige Nutzen bereits zeitnah nach Ausbildungsende, andere erst mittel- oder langfristig herausgearbeitet werden. Die Ausbildung sollte daher bereits mindestens fünf Jahre zurückliegen, damit Nutzen auf verschiedenen Ebenen von den Individuen überhaupt wahrgenommen und erfahren werden kann (Kriterium 2).

Vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Qualität von Supervisions- und Coachingausbildungen erscheint es sinnvoll, nur jene Personen einzubeziehen, die ihre Ausbildung in einem zertifizierten Institut absolviert haben. Zwar geht es in der vorliegenden Studie nicht um die Ausbildung an sich. Auf diese Weise soll jedoch sichergestellt werden, dass es sich um eine qualitativ hochwertige Ausbildung handelt, die den Befragten die

Möglichkeit zur Nutzenerfahrung gibt. Es wird die bekannte DGSv-Zertifizierung gewählt, die Standards für die Ausbildungen von Supervision und Coaching festlegt (Kriterium 3). Grundsätzlich weisen alle Weiterbildungsinstitute von sich aus schon eine spezifische Nutzenpositionierung auf. Je nach Nutzenvorstellungen der Einrichtung werden „die didaktische Gestaltung [der jeweiligen Weiterbildungsveranstaltungen, Anm. d. V.] [gesteuert] [...] und bestimmte organisationale und gesellschaftliche Effekte erwirk[t]“ (Fleige 2011, S. 77). Um diesem Effekt der indirekten Einflussnahme durch das Institut entgegenzuwirken, werden in die Fallauswahl Teilnehmende unterschiedlicher Ausbildungsinstitute mit aufgenommen. Das Feld, über das Aussagen gemacht werden soll, wird lediglich auf den Schwerpunkt der Ausbildungsrichtung begrenzt. Es wird angenommen, dass die Ausbildungsausrichtung ein richtungsweisendes Kriterium für die Nutzenvorstellungen der Teilnehmenden ist. Die Wahl des Schwerpunktes fällt aus Gründen der Zugänglichkeit auf den Bereich Business Coaching (Kriterium 4).

Eine Eingrenzung der Fallauswahl hinsichtlich soziodemografischer Merkmale wird nicht vorgenommen. Grund dafür ist einerseits das Ergebnis der BeLL-Studie, dass beispielsweise Geschlecht, Alter und Berufsfeld keine relevanten Variablen hinsichtlich Wahrnehmung von Nutzen einer Weiterbildungsteilnahme darstellen (vgl. Manninen & Meriläinen 2014, S. 123). Zum anderen stellen Teilnehmende einer Supervisions- und Coachingausbildung bereits eine Selektion der Gesamtpopulation dar, da die Ausbildungen jeweils an spezifische Zugangsvoraussetzungen gebunden sind (Kapitel 2). Es handelt sich bei den Teilnehmenden vorrangig um „hochqualifizierte, beruflich und finanziell höher positionierte Personen“ (Stelzner & Bachmann 2018, S. 203) mit erfahrungsgemäß unterschiedlichsten Biografien, Interessen und Nutzenerwartungen. Gerade vor dem Hintergrund der nur gering ausgeprägten Empirie soll der Vielseitigkeit der Teilnehmenden und ihrer individuellen Nutzenvorstellungen in der vorliegenden Arbeit Rechnung getragen werden. Mit der Fallauswahl wird somit das Ziel verfolgt, „die Variationsbreite und Unterschiedlichkeit, die im Feld enthalten ist, zu erschließen“ (Flick 2007, S. 165).

Zusammenfassend lassen sich die Kriterien der Fallauswahl wie folgt darstellen:

1. Der*Die Teilnehmer*in hat die Supervisions- und Coachingausbildung erfolgreich abgeschlossen.
2. Der Ausbildungsabschluss liegt mindestens fünf Jahre zurück.
3. Es handelt sich um ein DGSv-zertifiziertes Ausbildungsinstitut.
4. Der Ausbildungsschwerpunkt ist das Business Coaching.

5.1.2 Datenerhebung

Bei den Befragten handelt es sich um drei ehemalige Teilnehmende einer Supervisions- und Coachingausbildung. Die Größenordnung resultiert vor allem aus Gründen der Zugänglichkeit. Bei den Interviewpartner*innen handelt es sich um zwei Frauen, 50 und 51 Jahre alt, sowie einen Mann, 42 Jahre alt. Der Abschluss der jeweiligen DGSv-zertifizierten Ausbildung liegt zum Interviewzeitpunkt bei allen fünf Jahre zurück. Wie bereits erwähnt, erfolgte keine Selektion nach soziodemografischen Merkmalen. Einige grund-

legende Rahmendaten der Befragten werden jedoch zu Zwecken der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit des Samples im Folgenden mit aufgelistet.

| | Geschlecht | Alter | Familien-situation | Ausbildungs-zeitraum | Vorherige berufliche Tätigkeit | Aktuelle berufliche Tätigkeit |
|-----------|------------|-------|--|----------------------|--|---|
| F1 | Weiblich | 50 | In fester Beziehung lebend, 2 Kinder (Patch-workfam- lie) | 2013 – 2016 | Leitungsposition in Non-Profit- Organisation | Selbstständigkeit als Supervisorin/Coach; Festanstellung als Dozentin |
| F2 | Weiblich | 51 | Verheiratet, 2 Kinder | 2013 – 2016 | Leitungsposition bei sozialem Träger | Selbstständigkeit als Supervisorin/Coach; Leitungsposition bei sozialem Träger |
| F3 | Männlich | 42 | In fester Beziehung lebend, 1 Kind | 2013 – 2016 | Sozialarbeiter und Heilpäda- goge in unter- schiedlichen Kontexten | Selbstständigkeit als Supervisor/Coach; Festanstellung als Dozent |

Tab. 5.1 Daten der Befragten [eigene Darstellung]

Die Interviews wurden aufgrund der Corona-Situation online per Zoom durchgeführt. Sie dauerten im Durchschnitt circa eine Stunde ab Aufzeichnungsbeginn (F1: 57 Minuten, F2: 69 Minuten und F3: 60 Minuten).

5.2 Erhebungsmethode: Das problemzentrierte Interview mit hohen nar- rativen Anteilen

Nachfolgend wird die Wahl der Erhebungsmethode zunächst begründet (Kapitel 5.2.1). Daran anschließend erfolgt die Beschreibung der Interviewform (Kapitel 5.2.2). Das Kapitel schließt mit den Ausführungen zur Konzeption des Leitfadens (Kapitel 5.2.3).

5.2.1 Begründung für die Erhebungsmethode

Wie bereits deutlich geworden ist, ist ein Nutzen das Ergebnis einer subjektiven Konstruktion. Ob und welchen Nutzen ein Individuum aus etwas zieht, ist höchst individuell. Es wird daher angenommen, dass individueller Nutzen in seiner Vielschichtigkeit auch

nur von Dritten rekonstruiert werden kann, wenn man sich genügend Zeit nimmt, sich mit dem jeweiligen Subjekt auseinanderzusetzen. Interviews mit hohen narrativen Anteilen bieten dafür den adäquaten Rahmen. Durch die erzählgenerierenden Anteile kann eine Reflexion bei den Befragten angestoßen werden, die Einblicke in die „subjektiven Wirklichkeits- und Bedeutungskonstruktion[en der Befragten]“ (von Hippel & Röbel 2016, S. 64; vgl. Blumer 1972) erlauben und bei der sich die Befragten möglicherweise auch weiterer Nutzen bewusst werden, die für sie bisher nur indirekt zugänglich waren. Darüber hinaus können durch die Narration auch solche indirekten Nutzen erkennbar werden, die die Befragten selbst nicht explizit benennen können.

Mit der Wahl der Interviewform soll eine inhaltliche Fokussierung auf den Gegenstand (Nutzen) möglich sein, während den individuellen Bedeutungszusammenhängen der Befragten durch die narrativen Anteile gleichzeitig viel Raum gegeben werden soll. Als Erhebungsmethode wird daher das problemzentrierte Interview mit hohen narrativen Anteilen gewählt. Diese Methode wird im Folgenden ausführlich vorgestellt.

5.2.2 Beschreibung der Interviewform

Das problemzentrierte Interview geht auf Witzel (1982) zurück. Als Ziel der Interviewform formuliert er die „möglichst unvoreingenommene Erfassung individueller Handlungen sowie subjektiver Wahrnehmungen und Verarbeitungsweisen gesellschaftlicher Realität“ (Witzel 2000, S. 1). Witzel baut die Interviewform auf drei Grundpositionen auf. Mit der *Problemzentrierung* wird angesprochen, dass es sich bei dem Untersuchungsgegenstand um ein gesellschaftlich relevantes Phänomen handeln soll. Die Befragten, die als Expert*innen ihrer Wirklichkeit angesehen werden, werden im Interviewkontext zu der gesellschaftlich relevanten Fragestellung befragt. Die Schwerpunkte, die die Befragten dabei setzen, sind handlungsleitend für das jeweilige Interview („Orientierung an den Problemen aus Sicht der Befragten und [...] Zentrierung der Gesprächsführung auf diese Problembereiche“ [Witzel 1982, S. 116]). Die *Gegenstandsorientierung* verlangt folglich eine Reflexion, wie der Forschungsgegenstand überhaupt angemessen erhoben werden kann, und auch welche Gesprächstechniken im Interview selbst jeweils angebracht sind (vgl. Friebertshäuser & Langer 2013, S. 442; Witzel 2000, S. 3). Auf diese Weise kann auch der *Prozessorientierung* Rechnung getragen werden, die eine „schrittweise, wechselseitige Gewinnung und Prüfung von Daten“ (Friebertshäuser & Langer 2013, S. 442) im Forschungsprozess verlangt. Das Interview vollzieht sich somit als ein „induktiv-deдукtives Wechselspiel“ (Witzel 2000, S. 3) in Anlehnung an die Grounded Theory (Strauss 1998).

Nach einer Einleitung und dem Kurzfragebogen² erfolgt der inhaltliche Gesprächseinstieg in das Interview. Der thematische Einstieg vollzieht sich mithilfe einer vorformulierten Frage. Diese soll eine Narration zum Forschungsgegenstand auslösen und muss daher

² Ein Kurzfragebogen dient der Ermittlung relevanter Strukturdaten und befreit das eigentliche Interview von klassischen Frage-Antwort-Strukturen (vgl. Witzel 2000, S. 4). Witzel zufolge soll der Kurzfragebogen zu Beginn abgearbeitet werden. Denkbar ist aber auch, den Kurzfragebogen an das Ende des Interviews zu setzen (vgl. Lamnek & Krell 2016, S. 347).

„so offen formuliert sein, dass sie für den Interviewten ‚wie eine leere Seite wirkt‘, die er in eigenen Worten und mit den ihm eigenen Gestaltungsmitteln füllen kann“ (Witzel 2000, S. 5). Der weitere Gesprächsverlauf ergibt sich daraus, dass die interviewende Person an die von den Befragten thematisierten Inhalte anknüpft. Nachfragen dienen dazu, die Gedankengänge, Wahrnehmungen und/oder Bewertungen der Befragten zum jeweiligen Thema weiter auszudifferenzieren und somit „Detaillierungen zu erreichen, wo inhaltliche Problementwicklungen im Zusammenhang mit den zentralen Forschungsfragen angesprochen werden“ (Friebertshäuser & Langer 2013, S. 442). Um an solche Detaillierungen zu gelangen, werden die Befragten immer wieder zur Narration angeregt (erzählgenerierende Funktion). Gleichzeitig werden im Interviewverlauf aber auch jene Gesprächstechniken³ angewandt, die sicherstellen, dass das Erzählte richtig verstanden wurde (verständnisgenerierende Funktion):

„Diese Nachfragen dürfen sich dabei [...] nicht darauf beschränken, Erzählungen in Gang zu setzen und zu halten [...], sondern müssen darüber hinaus dazu beitragen, daß [sic] der Forscher/Interviewer die Explikationen verstehend nachvollziehen kann“ (Witzel 1982, S. 84).

Der vorformulierte Gesprächseinstieg sowie weitere Fragen zur Einleitung oder Vertiefung spezifischer Themenblöcke sind in einem Leitfaden festgehalten. Dieser fungiert als Gedächtnisstütze und Hilfsmittel für die forschende Person, um jene Themenfelder im Blick zu behalten, die für die Forschungsfrage aus ihrer Sicht relevant sind. Mit dem Leitfaden werden die deduktiven Momente des problemzentrierten Interviews erkennbar, wenngleich diese nicht den Interviewfokus darstellen:

„Das unvermeidbare, und damit offenzulegende Vorwissen dient in der Erhebungsphase als heuristisch-analytischer Rahmen für Frageideen im Dialog zwischen Interviewern und Befragten. Gleichzeitig wird das Offenheitsprinzip realisiert, indem die spezifischen Relevanzsetzungen der untersuchten Subjekte insbesondere durch Narrationen angeregt werden“ (Witzel 2000, S. 2).

Der Leitfaden bietet im Interviewkontext somit zwar einen Orientierungsrahmen, ist idealtypisch betrachtet jedoch nicht handlungsleitend für den Interviewverlauf. Wird am Ende des Interviews jedoch mit Blick auf den Leitfaden festgestellt, dass einige von dem*der Interviewer*in als relevant beachtete Themenaspekte noch nicht zur Sprache kamen, können diese noch in Form von Ad-hoc-Fragen gestellt werden (vgl. Lamnek & Krell 2016, S. 346).

Im Nachgang an das jeweilige Interview ist noch die Anfertigung eines Postskriptums erforderlich. Neben Strukturdaten, die später leicht in Vergessenheit geraten können, werden hier auch emotionale Eindrücke und Ereignisse während des Interviews festgehalten (vgl. Friebertshäuser & Langer 2013, S. 451). Mithilfe der Audioaufzeichnung kann das Interview im Nachgang transkribiert und ausgewertet werden (vgl. Lamnek & Krell 2016, S. 345).

³ Zur Übersicht über die Techniken siehe Witzel & Reiter (2012).

5.2.3 Konzeption des Leitfadens

Die Konzeption des vorliegenden Leitfadens erfolgte durch den Einbezug zweier Komponenten. Zum einen wurden theoretische Grundlagen zur Leitfadenerstellung herangezogen (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2013; Strübing 2018; Witzel 2000). Die konkrete inhaltliche Ausgestaltung des Leitfadens rekurriert zum anderen auf die bisherigen Forschungsergebnisse zum Thema Nutzen (vgl. Fleige 2013, 2015a; Manninen et al. 2014). Es wurden jene Inhalte aufgegriffen, die sich in den Studien als relevant herausgestellt hatten und sich auf andere Weiterbildungskontexte übertragen ließen. Zusammengefasst werden in den Studien Nutzenerfahrungen sowohl in beruflichen, persönlichen als auch sozialen Lebenskontexten herausgestellt. Dieses Vorwissen wurde insofern einbezogen, als dass im Leitfaden nach unterschiedlichen potenziellen Nutzenebenen differenziert wird. Darüber hinaus lag der Interviewleitfaden der BeLL-Studie vor. Da den Interviews in der BeLL-Studie jedoch lediglich die Funktion zukam, die quantitativen Ergebnisse zu verifizieren, wurde er für die vorliegende Arbeit nur als Inspirationsquelle herangezogen.

Auf der Grundlage dieser Überlegungen wurden in Anlehnung an das SPSS-Prinzip nach Helfferich (vgl. 2011, S. 182-189) unterschiedliche Fragen zu jedem Nutzenkontext gesammelt, die der Untersuchung der Fragestellung dienlich sein könnten. Diese wurden anschließend auf die wesentlichen Fragen reduziert und in eine sinnvolle Reihenfolge gebracht. Damit bei den Befragten gar nicht erst der Eindruck entsteht, ein Interview auf Frage-Antwort-Strukturen begrenzen zu wollen, galt es, die Fragen möglichst offen und erzählend zu formulieren (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2013, S. 128). Dieses betrifft sowohl den Erzählstimulus, der zum Gesprächseinstieg in das Interview dient, als auch alle Eingangsfragen, die zur Erzählung in Bezug auf einen spezifischen Nutzenbereich anregen sollen. In Bezug auf den Erzählstimulus wurde entschieden, den Befragten zunächst einmal die Möglichkeit zu geben, kurz etwas über sich zu erzählen. Diese biografische Frage stellt einen niedrigschwelligen Einstieg dar und signalisiert den Befragten Wertschätzung und Interesse („Zum Einstieg wäre es zunächst schön, etwas über Sie zu erfahren. Erzählen Sie doch einmal (kurz) etwas zu Ihrer Person und Ihrem Werdegang“). Mit dem Erzählstimulus wurde außerdem die Möglichkeit assoziiert, den *inhaltlichen* Einstieg vorzubereiten. Aus dieser Überlegung heraus wurde die Anschlussfrage wie folgt gewählt:

„Sie sagten, Sie haben die Ausbildung im [Jahreszahl] abgeschlossen, auf diese Zeit würde ich jetzt gern den Fokus legen. Versetzen Sie sich gern nochmal in die Zeit danach... Erzählen Sie mir gerne etwas genauer, was sich verändert hat in ihrem Leben, seitdem Sie die Supervisions- und Coachingausbildung beendet haben.“

Alle weiteren Eingangsfragen zu neuen, bislang nicht thematisierten Nutzenkontexten wurden ebenso offen konzipiert. Für jeden Bereich wurden außerdem Nachfragen formuliert, die unterschiedliche Auslegungen der Nutzenkategorie betreffen. Darüber hinaus wurde für jeden Bereich eine allgemeine Detaillierungsfrage in den Leitfaden aufgenommen, um „an dem an[zusetzen] [...], was in der ersten Darstellung bereits angedeutet, aber noch nicht genauer ausgeführt wurde“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2013, S. 128)

(„Erzählen Sie doch mal genauer, wie [Situation] für Sie aussieht. Worin äußert sich das? Wie erleben Sie das?“). Mithilfe der offenen Eingangsfrage, den Nachfragen zur spezifischen Nutzensauslegung sowie Aufforderungen zur Detaillierung wurde das Ziel verfolgt, den jeweiligen Nutzenbereich ganzheitlich auszuleuchten.

Neben den verschiedenen Nutzenbereichen wurden auch zwei Fragen aufgenommen, die den wahrgenommenen Nutzen hinsichtlich ihrer Zeitlichkeit und Bewertung in den Blick nehmen. So wurde angenommen, dass sich Nutzen für die Befragten nicht zwingend unmittelbar nach Ausbildungsende zeigen, sondern ggf. erst viel später offenbar werden. Die Frage nach der eigenen Nutzenbewertung wurde mit aufgenommen, um das subjektive Verständnis der Befragten über den Nutzenbegriff näher zu beleuchten.

Zum Abschluss des Interviews wurde im Leitfaden eine Fazitfrage formuliert. Diese dient allgemein der „explizite[n] Bewertung von Sachverhalten, [...] [der] Gesamteinschätzung der eigenen Situation, [...] [der] subjektive[n] Theorien und Ähnliches“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2013, S. 129). In Anlehnung an die von den Autorinnen vorgeschlagene Zuspitzung lautet sie wie folgt: „Wenn Sie es jetzt selber nochmal bilanzieren – was hat Ihnen am meisten Nutzen gebracht?“. Die Fazitfrage wurde allen Befragten gestellt. Auf diese Weise können eigene Relevanzsetzungen nochmal verdeutlicht werden.

5.3 Transkription

Nach Abschluss des Interviews ist das sprachliche Material in ein Transkript zu überführen. Die Detaillierung der Transkription ergibt sich aus der jeweiligen Forschungsabsicht „und den dafür notwendigen Daten“ (Kuckartz et al. 2008, S. 27). Aus dem Forschungsziel, den individuellen Nutzen von Individuen zu rekonstruieren, ergibt sich die Notwendigkeit einer wörtlichen Transkription. Um eine vertiefte Interpretation des Gesagten zu ermöglichen, wurden außerdem Gesprächspausen ((...)), besonders betonte Wörter (Großbuchstaben), Satzabbrüche (/) und „emotionale Lautäußerungen, welche die Interpretation des Gesagten unterstützen (z.B. lachen, seufzen)“ (Kötter-Mathes 2020, S. 142) mit aufgenommen. Auf die Verschriftlichung weiterführender Aspekte (z.B. Dialekt) wurde verzichtet, da sie keinen weiterführenden Erkenntnisgewinn hinsichtlich der Forschungsfragen erwarten ließen. Die hier gewählte Transkriptionsart entspricht somit weitestgehend der inhaltlich-semantischen Transkription nach Kuckartz (vgl. 2007, S. 43) und Dresing und Pehl (vgl. 2018, S. 21-22).

5.4 Auswertung der Daten

Mit der vorliegenden Studie sollen individuelle Nutzenerfahrungen rekonstruiert und interindividuelle Nutzenebenen einer Supervisions- und Coachingausbildung herausgearbeitet werden. Um dieser Zielsetzung gerecht zu werden, erfolgte ein umfangreicher, zweistufiger Auswertungsprozess in Anlehnung an die Grounded Theory.

Es handelt sich bei Nutzen um individuelle Konstrukte, die nur unter Einbezug des jeweiligen Lebenshintergrunds ersichtlich werden. Aus diesem Grund erschien es angebracht,

in einem ersten Auswertungsschritt die Eigenlogik eines jeden Falls herauszuarbeiten (fallbezogene Analyse). Nach Abschluss der Fallanalysen wurden „interindividuelle Gesichtspunkte in den Vordergrund [gestellt]“ (Witzel 1982, S.112). In diesem zweiten Auswertungsschritt wurden die Nutzenkategorien der einzelnen Fallanalysen aufeinander bezogen und systematisch zu Nutzen-Kernkategorien abstrahiert, die allen Fällen gemein sind (fallübergreifende Analyse). Da die Herausarbeitung der *Vielfalt* von Nutzendimensionen in der vorliegenden Studie im Mittelpunkt steht, wurde bewusst auf eine Eingrenzung der Ergebnisse auf eine Schlüsselkategorie verzichtet (vgl. Strübing 2018, S. 137). Der Auswertungsprozess wurde durch die Software MAXQDA unterstützt. Wie die fallbezogene und fallübergreifende Analyse im Einzelnen vollzogen wurde, wird aus Gründen der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit im Folgenden skizziert.

5.4.1 Fallbezogene Analyse

Zunächst wurde eine Vorinterpretation der transkribierten Interviews vorgenommen (vgl. Witzel 1982, 2000; Witzel & Reiter 2012). In einer ersten, oberflächlichen Lesart wurden Textpassagen markiert, die auf bereits bekannte Nutzenkategorien verweisen oder neue Nutzenkategorien offensichtlich werden lassen. Diese oberflächliche Textbehandlung wurde *nicht* in die Analyse miteinbezogen. Sie dient lediglich einer ersten, groben Orientierung über das vorliegende Transkript. Darüber hinaus wurde der biografische Verlauf der jeweiligen Teilnehmenden nachvollzogen.

Danach erfolgte eine Satz-für-Satz-Analyse des transkribierten Interviews. Mit diesem Auswertungsschritt wird das Ziel verfolgt, den Inhalt in Form von (in-vivo oder selbst benannten) Codes treffend zu rekonstruieren. Auf diese Weise wird eine Interpretation angestrebt, „die dem Prozeß [sic] der Gesprächsentwicklung adäquat [ist] [...] und dem Einzelfall gerecht werden soll“ (Witzel 1982, S. 112). Zu Zwecken der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit wird im Folgenden ein Beispiel für den fallbezogenen Kodierprozess des Interviews mit F3 dargelegt. Der Textabschnitt lautet wie folgt:

„Also viele stürzten sich ja auf Methoden und das ist auch wichtig, methodisch zu arbeiten. [...]. Ne wir lernen auch viele Methoden kennen und nehmen Methoden mit und probieren das aus und/ [...]. Das kann man irgendwann und denkt gut“ (F3, Pos. 368-376).

Die vergebenen Codes sind jeweils kursiv in den Text integriert:

„Also viele stürzten sich ja auf Methoden (*Code: Viele Teilnehmende legen Fokus auf Methoden*) und das ist auch wichtig, methodisch zu arbeiten (*Code: Methodenarbeit ist wichtig*). [...]. Ne wir lernen auch viele Methoden kennen (*Code: Wissensvermittlung zu Methoden in Ausbildung*) und nehmen Methoden mit und probieren das aus und/ (*Code: Anwendung von Methoden in Praxis*). [...]. Das kann man irgendwann und denkt gut“ (*Code: Methodenkompetenz*) (F3, Pos. 368-376).

An diesem kurzen Abschnitt wird bereits deutlich, dass die Satz-für-Satz-Analyse sehr detailliert vollzogen wurde. Selbst in einem einzigen Satz lassen sich zum Teil

unterschiedliche Codes finden. Die Vergabe von Namen für die einzelnen Codes orientieren sich in diesem Teil des Kodierprozesses sehr nah am Wortlaut. Begleitet wird der Kodierprozess von einem konstanten Vergleichen der neuen mit bereits vergebenen Codes, um Redundanzen zu reduzieren und Codes sukzessive zu Kategorien zu verdichten (vgl. Strauss 1998, S. 51; Kelle & Kluge 2010, S. 58). An dem folgenden Kodierbeispiel aus dem Gespräch mit F1 soll dieser Vorgang verdeutlicht werden. Der Textabschnitt ist der Folgende:

„Ja. Dann bei den einzelnen Coachings, ehm, da schlossen sich die Kreise. [...]. Also so Frauenpolitik lag und liegt mir auch immer am HERZEN, schon zu Studentinnenzeiten, und wo ich einfach merke 'ja, also tatsächlich ist es so, dass ich glaube, dass diese Frauen wirklich sehr davon profitieren'. Ehm, und DA das Gefühl zu haben, so meinen, einfach einen GESELLSCHAFTLICHEN Beitrag auch leisten zu können, Frauen in Führungspositionen zu STÄRKEN“ (F1, Pos. 450-459).

Derselbe Textabschnitt wird nun inklusive der vergebenen Codes dargestellt. Darüber hinaus wird in diesem Beispiel auch kenntlich gemacht, in welche Kategorie der Code zu einem späteren Zeitpunkt eingeordnet wurde:

„Ja. Dann bei den einzelnen Coachings, ehm, da schlossen sich die Kreise. [...]. (Code: *Kreise schließen sich bei Coaching, Konzept: Anschlussmöglichkeit an bisherige Berufsbiografie, Kategorie: Biografische Zusammenhänge* erkennen). Also so Frauenpolitik lag und liegt mir auch immer am HERZEN, schon zu Studentinnenzeiten, (Code: *Frauenpolitik liegt ihr am Herzen, Konzept: Gesellschaftlichen Beitrag leisten wollen, Kategorie: Sinnhaftigkeit des Tuns*) und wo ich einfach merke 'ja, also tatsächlich ist es so, dass ich glaube, dass diese Frauen wirklich sehr davon profitieren' (*Auffälligkeit ohne Interpretation [Profitieren die Frauen von der Leitungsfunktion? Oder von ihren Coachings?]*). Ehm, und DA das Gefühl zu haben, so meinen, einfach einen GESELLSCHAFTLICHEN Beitrag auch leisten zu können, Frauen in Führungspositionen zu STÄRKEN (Code: *Gesellschaftlichen Beitrag leisten, Kategorie: Sinnhaftigkeit des Tuns*)“ (F1, Pos. 450-459).

Neben dem permanenten Vergleichsprozess werden außerdem methodische Kommentierungen sowie Auffälligkeiten festgehalten, „die aber nicht zu gültigen Interpretationen führen“ (Witzel 1982, S. 110). Darüber hinaus werden in Memos theoretische Einsichten festgehalten, die im Auswertungsprozess über Konzepte und Kategorien gewonnen werden (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2013, S. 207).

In der darauffolgenden *axialen Kodierung* werden die identifizierten Kategorien hinsichtlich ihrer Beziehungsgeflechte und Verbindungen zueinander analysiert. Kodiert wird hier also „um die ‚Achse‘ einer Kategorie“ (Strauss 1994, S. 63 zit. in Hülst 2013, S. 287), indem ursächliche Bedingungen, Kontextbedingungen, ein Phänomen begleitende Handlungsstrategien und Konsequenzen herausgearbeitet werden. (Sub-)Kategorien von Nutzen werden präzisiert und in einen logischen Zusammenhang gebracht. Auf diese Weise

wird unter anderem auch ersichtlich, welche Nutzen zunächst erfahren werden (kurzfristige Nutzen) und welche Nutzen sich (unabhängig oder darauf aufbauend) zu einem späteren Zeitpunkt erleben lassen (mittel- und langfristige Nutzen). Die Leistung der fallbezogenen Auswertung besteht in den herausgearbeiteten individuellen Nutzenkategorien und -zusammenhängen, die für die jeweiligen Teilnehmenden durch die Supervisions- und Coachingausbildung erfahren wurden.

5.4.2 Fallübergreifende Analyse

In diesem zweiten Auswertungsschritt lautete die handlungsleitende Frage: „Was bleibt bei aller unvermeidlichen Variation in den Fällen dann doch konstant in Bezug auf das Phänomen, um dessen theoretische Konzeptionalisierung es jeweils geht?“ (Strübing 2018, S. 128). Die fallbezogenen Nutzenkategorien wurden miteinander verglichen und hinsichtlich ihrer Gemeinsamkeiten und Zusammenhänge analysiert. Die Erstellung von fallabstrakten Kategorien wird im Folgenden anhand der Nutzenkategorie „Aufbau von Geschäftsbeziehungen“ illustriert.

„Insgesamt waren wir 21 [Teilnehmende, Anm. d. V.], eh, und deutschland-WEIT. Also es waren nicht alle aus [Ortsname], aber es gab trotzdem auch einen größeren [Ortsname]-Kern. Und eh, dieser [Ortsname]-Kern, also DA kamen durchaus Weiterverweisungen“ (F2, Pos. 234-238).

Fallbezogener Code: Aufträge durch andere Teilnehmende, Fallbezogene Kategorie (ursprünglich): Zustandekommen von Aufträgen, fallübergreifende Kategorie: Aufbau von Geschäftsbeziehungen

„Also ich wurde dann ja auch Mitglied der DGSv, und dann im Laufe der Zeit auch Mitglied der AGSv. Das haben Sie vielleicht auch gesehen im Internet, das ist eine Arbeitsgemeinschaft Supervision [Bundesland]. Eh, und über diese beiden Plattformen dann kommen natürlich auch Aufträge“ (F1, Pos. 104-107).

Fallbezogener Code: Mitgliedschaft DGSv und AGSv, Fallbezogene Kategorie (ursprünglich): Vernetzung durch Ausbildung, fallübergreifende Kategorie: Aufbau von Geschäftsbeziehungen

Einige der fallabstrakten Kategorien wurden mit Blick auf die fallbezogenen Kategoriensysteme gleichsam ‚wie von selbst‘ offensichtlich. Für die Herausbildung anderer fallübergreifender Kategorien war teilweise eine Umkodierung erforderlich. Die Kategoriensysteme bestanden somit nicht von Anfang an in der Version, die dem Anhang zu entnehmen ist. Sie sind das Ergebnis eines mehrschrittigen Verfahrens (vgl. Kapitel 8.3). Sukzessive wurden fallabstrakte Nutzenkategorien und ihre jeweiligen Ausprägungsformen herausgearbeitet, die eine systematische, gegenstandsnahe Antwort auf die Forschungsfragen geben können (vgl. Strauss 1998, S. 63). Im Folgenden werden nun die Ergebnisse der fallbezogenen Analyse (Kapitel 6) sowie die Ergebnisse der fallübergreifenden Analyse (Kapitel 7) dargestellt.

6. Ergebnisse der fallbezogenen Analyse: Falldarstellung und -Bewertung

In diesem Kapitel erfolgt eine Darstellung der einzelnen Fälle. Zunächst wird jeweils die Biografie der Befragten skizziert. Da ein Nutzen immer vor dem Hintergrund der individuellen Biografie und aktuellen Lebenssituation erfahren wird, wird das Kurzporträt als relevant erachtet. Danach folgt die Darstellung der zentralen Nutzenkategorien. In der abschließenden Fallbewertung werden Auffälligkeiten des Falls analysiert, Unterschiede zu den anderen Fällen herausgearbeitet sowie methodische Fehler kenntlich gemacht.

6.1 Fall 1

Falldarstellung

F1 ist zum Zeitpunkt des Interviews 50 Jahre alt. Sie lebt gemeinsam mit ihrem Lebenspartner und zwei Kindern im Alter von 18 und 10 Jahren in einer Patchworkfamilie. F1 arbeitete über einen Zeitraum von 16 Jahren in einer international agierenden non-profit Organisation, davon zehn Jahre lang als Abteilungsleitung für Medien und Öffentlichkeitsarbeit sowie fünf Jahre lang als stellvertretende Geschäftsführung. Aufgrund einer betrieblichen Umstrukturierung traf sie die freiwillige Entscheidung, sich beruflich neu zu orientieren. F1 entschied sich für die Ausbildung für Supervision und Coaching, und machte sich nach Ausbildungsende selbstständig. Sie arbeitet seither als Supervisorin und Coach. Vor drei Jahren nahm sie außerdem eine Teilzeitstelle als Gastdozentin in dem Institut an, in dem sie selbst die Ausbildung für Supervision und Coaching absolviert hat.

Zentrale Nutzenkategorien

Die zentralen Nutzenkategorien im Fall von F1 sind zum einen die berufliche Neuorientierung, zum anderen die Folgenutzen Flexibilität, Vielseitigkeit und Sinnhaftigkeit im Arbeitsalltag.

Mit dem Abschluss der Ausbildung orientiert sich F1 beruflich neu. Ein zentraler Nutzen der Ausbildung besteht für sie folglich in der Möglichkeit, sich in einem neuen Tätigkeitsfeld selbstständig zu machen (erwarteter Nutzen wird zum tatsächlichen Nutzen). Mit der Selbstständigkeit löst sich F1 aus dem Abhängigkeitsverhältnis als Angestellte. Sie hat nun alleinige Entscheidungsmacht über ihr berufliches Tun („Also ich bin meine eigene Chefin“ [Pos. 171]). Als Folgenutzen der Entscheidungsmacht erfährt sie eine zeitliche Flexibilität im Vergleich zu ihrer vorherigen Tätigkeit, was sie als einen der größten Nutzen beschreibt (vgl. Pos. 479-480). Während sie als Leitungsverantwortliche permanent erreichbar sein musste und gefordert war, wichtige Entscheidungen innerhalb kürzester Zeit zu treffen („Und man kann wirklich sagen eigentlich sieben Tage die WOCHE, weil (...) schlimme Dinge machen ja auch vor dem Wochenende nicht Halt“ [Pos. 218-220]), hat sie mit der Selbstständigkeit die Flexibilität gewonnen, sich ihre Zeitstruktur frei einteilen zu können. Sie erfährt auch eine verbesserte Work-Life-Balance, was sich dadurch

zeigt, dass sie mehr Zeit mit ihrer Familie verbringen kann („Das ist ein UNGLAUBLICHER Luxus, einfach Ferienzeiten zu blockieren im Kalender“ [Pos. 173]).

Der zweite Nutzen, den sie als besonders bedeutungsvoll empfindet, ist die Vielseitigkeit der Tätigkeit infolge ihrer beruflichen Neuorientierung. Während F1 in ihrer Zeit als Angestellte in der Organisation stets mit denselben Themen konfrontiert war, kann sie nun frei von externen Vorgaben entscheiden, welche Aufträge sie annimmt oder ablehnt⁴. Mit der Wahl der Aufträge entscheidet sie sich für oder gegen spezifische Themen, Organisationen und Teams. Dabei berücksichtigt sie zum einen ihre eigenen Interessen und reflektiert die Schwere des potenziellen Themas hinsichtlich des Einflusses auf ihr persönliches Gleichgewicht (vgl. Pos. 277-282). Entscheidendes Kriterium für die Auswahl der Aufträge ist außerdem die Sinnhaftigkeit, die sie einer Organisation oder einem Thema zuschreibt. Mit der Entscheidungsmacht hat sie die Möglichkeit, für sie sinnhafte Themen und Organisationen zu unterstützen. Die empfundene Sinnhaftigkeit ihrer Tätigkeit stellt ebenfalls einen wichtigen Nutzen dar. Seine hohe Bedeutung resultiert aus ihrem Bedürfnis, einen gesellschaftlichen Beitrag zu leisten:

„Also sozusagen MEINEN Beitrag zu leisten dafür, dass die entlastet werden und einfach in IHRER eigenen Arbeit wichtige Schritte tun können und vorankommen. Ja, so. Also MIT meiner Arbeit DA meinen Beitrag zu leisten“ (Pos. 407-409).

Was sie dabei als sinnhaft empfindet, rekuriert stark auf ihre bisherige (Berufs-)Biografie. F1 begleitet beispielsweise Klient*innen im Theaterbereich, weil sie selbst früher Theater gespielt hat (vgl. Pos. 379-381). Sie arbeitet viel im Bereich der Medizin, was ihr durch ihr Studium und die bisherige berufliche Tätigkeit vertraut ist (vgl. Pos. 430-436). Auch Coachings schreibt sie aufgrund ihrer eigenen Leitungserfahrung eine hohe Bedeutung zu (vgl. Pos. 451-453).

Es wird ersichtlich, dass F1 vor allem solche Nutzen in den Mittelpunkt stellt, die als Folge der beruflichen Neuorientierung erfahren werden konnten. Die Gemeinsamkeit der genannten Nutzen, die infolge der Ausbildungsteilnahme und Selbstständigkeit erfahren wurden, liegt in der verstärkten Ausrichtung der beruflichen Tätigkeit an den eigenen Bedürfnissen und Interessen.

Fallbewertung

Auffällig bei F1 ist die paradoxe Thematisierung von Macht. Eine Selbstständigkeit ist zwangsläufig mit Entscheidungsmacht und Verantwortungsübernahme verbunden. Diese Entscheidungsmacht erlebt F1 als großen Nutzen, da sie die Grundlage für jene Folgenutzen wie Flexibilität und Vielseitigkeit der Tätigkeit darstellt. Interessant ist jedoch, dass F1 die Macht, die sie sich durch ihre Selbstständigkeit aufgebaut hat, als wenig

⁴ F1 beschreibt sich als finanziell abgesichert, d.h. sie kann sich das Ablehnen von Aufträgen auch leisten. Sie erkennt, dass dies unter anderen finanziellen Bedingungen nicht der Fall sein würde. Die finanzielle Absicherung kann daher als Voraussetzung für die Formulierung dieses Nutzens angesehen werden. Ebenso bedeutsam für die Formulierung des Nutzens ist ihre Berufserfahrung sowie ein vorhandenes Netzwerk. Auf beide Nutzenkategorien wird in Kapitel 7 eingegangen.

bedeutsam einstuft („Manchmal ist es aber auch so, dass ich denke 'ja (lacht), wäre auch schön, mal wieder eine Entscheidung treffen zu können“ [Pos. 188-190]).

Mit der veränderten Berufsrolle, die mit ihrer Tätigkeit als Supervisorin und Coach einhergeht, trägt sie die Verantwortung für die Supervisions- oder Coachingsitzungen. Die Entscheidungsverantwortung, was mit dem erarbeiteten Ergebnis passiert, muss sie jedoch ihren Klient*innen überlassen. Das ist für F1 mit Wehmut verbunden, da sie diese inhaltliche Verantwortung in ihrer früheren Position stets trug. Aus dieser Perspektive kann der berufliche Rollenwechsel somit auch als ein subjektiv empfundener Macht- und Bedeutungsverlust verstanden werden:

B: „Es [ist] sozusagen ein Wechsel [...] vom Sagen zum Fragen. Also, eh, als Leitung, eh, hatte ich ja einfach sehr viel ENTSCHEIDUNGSverantwortung. Also zum einen die Verantwortung, Entscheidungen zu treffen. Zum anderen auch die Verantwortung FÜR die getroffenen Entscheidungen, also die auch zu tragen und umzusetzen. Ehm, und als Supervisorin Coachin habe ich dafür zu sorgen, die richtigen Fragen zu stellen, und den Raum dafür zu schaffen, dass Teams oder Einzelpersonen, eh, ihre Entscheidungen treffen können und ihre Lösungen finden können, Handlungsspielräume erkennen können. Ehm, und im besten Fall TREFFEN sie auch dann Entscheidungen, die hilfreich sind. ABER erstens treffen SIE die Entscheidungen, und zweitens setzen SIE sie um. Und die Klient*innen sind dafür verantwortlich, was Sie mit der Entscheidung machen. [...] Es gibt ja auch Situationen, wo dann halt NICHTS damit passiert. Ehm, ja, was aber auch bei DENEN liegt. Das hat man nicht in der HAND. Sie können das umsetzen, aber sie können es auch LASSEN. Und das ist der große Unterschied (lacht).“

I: „Also das ist sozusagen für Sie ein Mehrwert auch, eine Entlastung gegenüber diesem (...) Zwang zur Entscheidung, und dieser Verantwortung vielleicht?“

B: „Ja, der großen Verantwortung, die auch damit einhergeht, genau. Ehm, das IST entlastend, aber es hat auch/ Es gibt auch durchaus/ Also es war auch ein Abschied. Es ist auch ein, Schmerz ist wahrscheinlich zu viel, aber es ist auch ein/ Ja, manchmal gibt es auch eine SEHNSUCHT, sagen wir mal so“ (Pos 177-208).

Auffällig war darüber hinaus die Tatsache, dass F1 während des gesamten Interviews sehr gelassen und selbstsicher wirkte. Dieser Eindruck wurde im Postskriptum festgehalten und ist im Transkript nur schwer nachweisbar. Denkbar ist grundsätzlich, dass die Beobachtung durch den *Vergleich* mit den anderen Fällen zustande kommt. Die Wahrnehmung wird jedoch durch einige Aussagen im Interview gestützt. Zum einen macht F1 deutlich, dass sie finanziell gut abgesichert ist („Und ich bin ja wirklich jetzt SEHR, sehr gut im Geschäft“ [Pos. 275-276]). Zum anderen hat sie durch ihre Berufserfahrung Zugang zu Aufträgen, die sie interessieren und ihr das Gefühl von Sinnhaftigkeit vermitteln. Sie beschreibt, dass sie ihre eigene Berufserfahrung an die Klient*innen weitergeben

kann und Entwicklungen von Klient*innen als positive Rückmeldung für ihre eigene Kompetenz wahrnimmt („Das ist auch toll zu sehen, also das ist WIRKLICH SEHR beglückend zu sehen, wie VIEL an Entwicklung auch passiert“ [Pos. 196-197]). Es wird interpretiert, dass die positiven Erfahrungen von F1 in ihrer Rolle als Supervisorin und Coach in einem beruflichen Selbstvertrauen münden. Dies ist wiederum auch für Außenstehende (in diesem Fall für die interviewende Person) erkennbar.

F1 erwähnt auch an mehreren Stellen, dass sie in Bezug auf bestimmte Situationen oder Umstände Glück gehabt hat. Im Gegensatz zu den beiden anderen Fällen bewertet sie ihren erfolgreichen Werdegang als Supervisorin oder Coach jedoch nicht als Resultat von Zufällen oder glücklichen Gegebenheiten, sondern als Eigenleistung. F1 tritt somit als aktive Gestalterin ihres beruflichen Werdegangs auf, was sie von den beiden anderen Fällen unterscheidet.

Eine interpretative Unsicherheit ergibt sich hinsichtlich ihrer Thematisierung von Mediation. Sie kommt darauf bei der Nachfrage der interviewenden Person zu sprechen, ob die Wahl einer anderen Ausbildung ähnliche Befriedigung hätte geben können. F1 greift Mediation auf und beschreibt, was ihr an dieser Tätigkeit missfällt (vgl. Pos. 520-524). Eine Deutungshypothese könnte daher lauten, dass sie mit der Thematisierung von Mediation ihre Wahrnehmung unterstreichen möchte, mit der Entscheidung für die Supervisions- und Coachingausbildung alles richtig gemacht zu haben.

Abschließend wird an dieser Stelle noch auf einen methodischen Fehler eingegangen, der im Interview unterlaufen ist (vgl. Witzel 2000, S. 7). Es handelt sich hier um eine Nachfrage, die versehentlich als Suggestivfrage formuliert wurde:

I: „Ja, ist ja sicherlich, stelle ich mir vor, auch noch mal ein anderes, gutes Standbein, oder? Das eine gewisse Planungssicherheit mit sich bringt?“

B: „Genau, ja, genau“ (F1, Pos. 491-494).

Mit dieser Suggestivfrage wird der Befragten eine Antwort vorweggenommen. Denkbar ist, dass F1 den Nutzen, der sich in diesem Kontext für sie zeigt, anders beschrieben hätte. Darüber hinaus wurde somit unabsichtlich ein Frage-Antwort-Schema in die Wege geleitet, welches als Folge der Darbietung „vorformulierter statements, die zu ja-nein-Antworten führen“ (Witzel 1982, S. 111) resultieren kann und zu vermeiden gilt.

6.2 Fall 2

Falldarstellung

F2 ist zum Zeitpunkt des Interviews 51 Jahre alt, verheiratet und hat zwei Kinder im Alter von 13 und 22 Jahren. Sie widmete sich nach ihrem Magisterstudium in Politik- sowie Sprach- und Literaturwissenschaften zunächst viele Jahre lang vorrangig einer journalistischen Karriere. Gemeinsam mit einem Kollegen gründete sie eine eigene Fernsehproduktionsfirma. Parallel zu dieser Tätigkeit arbeitete F2 ehrenamtlich als ausgebildete Telefonseelsorgerin. Nach elf Jahren erfolgte eine berufliche Neuorientierung. Sie verließ ihre eigene Firma und begann in einer Teilzeitanstellung als Leiterin für E-Mailberatung

für Kinder und Jugendliche in Not. Kurz nach Beginn der neuen Festanstellung begann sie die Ausbildung für Supervision und Coaching. Als nach drei Jahren der Abschluss erfolgte, entschied sich F2 für einen Masterstudiengang im Bereich biografisches, kreatives Schreiben. Parallel dazu baute sie sich eine Freiberuflichkeit als Supervisorin und Coach auf. Nach Abschluss ihres Masters begann sie eine zweite freiberufliche Tätigkeit, nämlich die als Schreibpädagogin im Schulkontext. F1 verspürte den Wunsch, die beiden freiberuflichen Tätigkeiten in größerem Umfang als bisher auszuüben. Sie bekam jedoch kurz darauf das Angebot, ihre Festanstellung auf Vollzeit auszuweiten, und nahm dieses Angebot an. Ihre supervisorische Tätigkeit übt sie in einem geringen Umfang weiterhin neben ihrer Vollzeitstelle aus, die schreibpädagogische Arbeit liegt seither jedoch – nicht zuletzt aufgrund der Coronasituation – brach. Für ihre berufliche Zukunft wünscht sie sich wieder eine Teilzeitstelle, neben der sie ihre beiden freiberuflichen Tätigkeiten stärker ausleben kann.

Zentrale Nutzenkategorien

Die dominierenden Nutzenkategorien im Fall von F2 sind das Zertifikat nach Ausbildungsende, der Ausbau der eigenen Selbstwirksamkeitsüberzeugung, die Sensibilisierung für die eigenen Bedürfnisse sowie die stärkere Orientierung an jenen erkannten Bedürfnissen nach Ausbildungsabschluss.

Der zentrale Nutzen des Zertifikats, welches sie nach Ausbildungsabschluss erwerben konnte, ergibt sich im Fall von F2 aus ihrem Defizitgefühl hinsichtlich ihrer beruflichen Kompetenz in der Ausübung Beraterischer Tätigkeiten. Das Zertifikat fungiert für sie als Möglichkeit, ihre berufliche Festangestelltentätigkeit, die sie als Quereinsteigerin ausübt, vor sich selbst zu rechtfertigen:

„Also das ist immer so, je nachdem wie ich drauf bin oder so, also ich habe da schon auch Anteile drin, wo ich denke 'Okay, hä was machst du hier eigentlich, du hast das gar nicht studiert [...]'. Also es war auch für mein Seelenwohl und Gefühl, war es AUCH wichtig, das gemacht zu haben, ne“ (Pos. 134-137).

Gleichermaßen wird mit dem Zertifikat möglich, die eigene Kompetenz auch gegenüber dem Arbeitgeber zu rechtfertigen. Fraglich ist, ob der Arbeitgeber dieses überhaupt einfordert. Stattdessen entsteht vielmehr der Eindruck, dass F2 dieses Bedürfnis aus ihrer eigenen Defizitüberzeugung heraus entwickelt hat:

„Hatte aber auch dieses Bedürfnis, weil ich BIN keine Psychologin, ich bin keine Sozialpädagogin, ich bin keine, die Soziale Arbeit studiert hat, die aus diesem Kontext KOMMT, hatte da zum einen auch das Bedürfnis INTERN, also quasi meinem Träger gegenüber, eh, quasi auch zu zeigen 'okay, ich habe/ Ich, ehm, ja, ARBEITE da an mir und kann das dann jetzt auch nachweisen, und habe auch auf dem PAPIER die Kompetenz, nicht nur in der Praxis und de facto“ (Pos. 129-133).

Neben dem Zertifikatserwerb wird durch die Ausbildung außerdem auch das Vertrauen in sich selbst und die eigenen Fähigkeiten gestärkt (Ausbau der eigenen Selbstwirksamkeitsüberzeugung). F2 beschreibt sich als schüchternen Menschen, der die Ausbildung als Grenzerfahrung erlebt, da sie sich dazu genötigt fühlt, sich aktiv in die Gruppe und in die Übungen einzubringen (vgl. Pos. 569-573; 585-591). Sie zieht aus den Grenzerfahrungen jedoch positive Konsequenzen („Und oh Wunder, meistens passiert nichts Schlimmes (lacht), sondern es passieren eigentlich meistens dadurch tolle Dinge“ [Pos. 577-578]). Diese positive Bewertung der Grenzerfahrung ermöglicht ihr bis heute einen offeneren Umgang mit herausfordernden Situationen („wenn diese Situationen kommen, dann kann ich davon zehren, dass ich sage 'ok, do it', ne, oder 'nutze es für dich'“ [Pos. 596-597]). Durch die gesteigerte Selbstwirksamkeitsüberzeugung entsteht gleichzeitig eine stärkere Gelassenheit im Umgang mit Misserfolgen, sodass sich der wahrgenommene Handlungsspielraum von F2 (sowohl im privaten als auch beruflichen Kontext) sukzessive durch die Ausbildungsteilnahme erweitern konnte. F2 stellt den Ausbau der eigenen Selbstwirksamkeitsüberzeugung indirekt als den wichtigsten Nutzen heraus (vgl. Pos. 563-564). Dieser nicht-intendierte Ausbildungsnutzen steht beispielhaft dafür, dass neben den ursprünglichen Nutzenerwartungen (nämlich dem Zertifikatserwerb) auch weitere, sogar subjektiv noch bedeutsamere Nutzen resultieren können.

Die durch die Ausbildung angestoßenen Selbstreflexionsprozesse führen außerdem zu einer Sensibilisierung für die eigenen Bedürfnisse. F2 erkennt während der Ausbildung den Wunsch, freiberuflich als Supervisorin und Coach zu arbeiten (vgl. Pos. 154-156). Ihr wird außerdem das starke Bedürfnis bewusst, die biografisch bedeutsamen Themen Sprache und Journalismus wieder stärker in ihr Berufsleben zu integrieren (vgl. Pos. 348-349). Nicht zuletzt aufgrund der gesteigerten Selbstwirksamkeitsüberzeugung gelingt es ihr, ihr Berufsleben mit Abschluss der Ausbildung stärker nach ihren eigenen Bedürfnissen und Interessen auszurichten (Folgenutzen, der aus der Sensibilisierung für die eigenen Bedürfnisse resultiert).

„Das ist was, was das in Bewegung gesetzt hat. Wo ich auch so den Eindruck hatte 'ok, da habe ich irgendwie so einen inneren Faden, der mir vorher gar nicht so BEWUSST war'. Und der hat sich durch diese Ausbildung für mich fassbarer gemacht, und den habe ich dann auch WEITERverfolgt. Also ich denke, das kann man auf JEDEN Fall sagen“ (Pos. 482-485).

Mit der Freiberuflichkeit als Supervisorin und Coach ermöglicht sie sich, einen Berufsbe-
reich auszuleben, „für den ich stehe und der mir auch wichtig ist, und den ich jetzt nicht plötzlich wieder VERGESSEN will“ (Pos. 215-216). Die Aufnahme des Masterstudiums gibt ihr außerdem die Möglichkeit, sich ihrer Leidenschaft des Schreibens zu widmen, was für die Befragte eine hohe subjektive Bedeutung hat (vgl. Pos. 341-349). Obgleich die Schreibthematik im Kontext der Fragestellung auf den ersten Blick kaum relevant erscheint, wird bei genauerem Hinsehen jedoch sofort ersichtlich, dass sie Ausdruck einer Selbstverwirklichung ist, die nur durch die Teilnahme an der Supervisions- und Coachin-
gausbildung entstehen konnte. Die durch die Teilnahme erfahrbaren Nutzen, nämlich die gesteigerte Selbstwirksamkeitsüberzeugung sowie die Sensibilisierung für ihre Bedürf-

nisse, bilden die Grundlage dafür, dass ihre berufliche Neuorientierung hin zum Einbezug schreibbezogener Tätigkeiten überhaupt möglich wurde.

Fallbewertung

Das Interview wurde teilweise durch Lärm gestört, welcher durch Malerarbeiten im Haus von F2 entstand. Zu einer kurzen Unterbrechung führte, dass eine dritte Person das Zimmer der Befragten betrat. Trotz der dadurch entstandenen kurzen Pause nahm sie den Faden jedoch schnell wieder auf. F2 hat im gesamten Interview sehr frei und offen erzählt, was auf eine gute Vertrauensbasis zwischen befragter und interviewender Person hindeutet.

Im Interview hervorgehoben hat F2 vor allem die Selbstreflexionsprozesse, die durch die Ausbildung in Gang gesetzt wurden. Gerade das Erkennen der eigenen Bedürfnisse (vor allem das Bedürfnis, Schreiben und Sprache in die berufliche Tätigkeit zu integrieren), kommt einem großen Stellenwert zu. Dieses wird durch die starke Hervorhebung schreibbezogener Themen über das gesamte Interview hinweg ersichtlich. Bereits während der Interviewdurchführung als auch in der Analyse entstand der Eindruck, dass das Schreiben auch als Freiberuflichkeit eine weitaus größere subjektive Bedeutung als die supervisions- und coachingbezogene Freiberuflichkeit einnimmt. Hier wird ein Unterschied zu den beiden anderen Interviews deutlich, deren inhaltliche Ausführungen sich primär auf supervisions- und coachingbezogene Themen beziehen. Ein weiterer Unterschied zu den anderen Fällen ergibt sich dahingehend, dass F2 die einzige Person ist, die ihren Job nach Ausbildungsende weiterhin behält.

Auffällig ist der Umgang von F2 mit dem eigenen beruflichen Defizitgefühl. Dieses wird durch die Ausbildung und das Zertifikat deutlich abgeschwächt, bleibt aber auch nach Abschluss der Ausbildung bestehen. Vor diesem Hintergrund wird erklärbar, weshalb sie Erfolge in ihrer Festanstellung oder der supervisorischen Freiberuflichkeit im Interview häufig auf äußere Umstände oder Zufall attribuiert (teils begleitet von Satzabbrüchen, wie im folgenden Zitat: „eh, ich weiß nicht, wie es passierte, aber da kam, also/ Oder im VERLAUF von [Jahreszahl] kamen VIELE Anfragen“ [Pos. 252-253]). Als eine ‚obvious contradiction‘ (vgl. Witzel & Reiter 2012, S. 107) kann ihre konträre Argumentation hinsichtlich der Bedeutung von Weiterbildungsteilnahmen verstanden werden. Während sie im Interview auf der einen Seite Weiterbildungen im Allgemeinen sowie den Erwerb des Zertifikats als bedeutsam hervorhebt, erkennt sie auf der anderen Seite, dass die Teilnahme an einer Weiterbildung nur *vermeintlich* zu einer Auflösung ihres Defizitgefühls führen kann (vgl. F2, Pos. 497-500).

Eine interpretative Unsicherheit besteht hinsichtlich der Aussage, dass alles in Bewegung sei („Eh, aber so positiv betrachtet ist es auch so ein/ Wo ich dann so sehe, es ist alles immer irgendwie in BEWEGUNG“ [Pos. 104-105]). Auch die sich mehrfach wiederholende Aussage, dass sich der Umgang mit Interaktionen durch die angestoßenen Selbstreflexionsprozesse in der Ausbildung verändert hat, kann nicht eingeordnet werden („[Ich] bin ein Stückweit auch mehr mit mir ins REINE gekommen, was dann wiederum mir

natürlich hilft, dass ich Menschen auch anders begegnen kann“ [Pos. 527-528]). Ob dieses als Ausdruck von gesteigerter Toleranz, Offenheit oder ähnlichem zu verstehen ist, bleibt an dieser Stelle offen. Nachfragen oder das Bitten um Beispiele hätten zu einem besseren Verständnis der Aussagen beitragen können.

6.3 Fall 3

Kurzporträt

Bei F3 handelt es sich um eine 42 Jahre alte Person, die in fester Beziehung lebt und ein vierjähriges Kind hat. F3 war viele Jahre lang als Sozialarbeiter und Heilpädagoge tätig. Er absolvierte währenddessen zunächst eine berufsbegleitende Weiterbildung zum systemischen Berater. Zu einem späteren Zeitpunkt folgte berufsbegleitend die Weiterbildung zum Supervisor und Coach. Nach Abschluss dieser Ausbildung nahm F3 eine befristete Projektstelle in einer Organisation für Personal- und Organisationsentwicklung an und baute sich währenddessen seine Freiberuflichkeit als Supervisor und Coach auf. Er verspürte nach Ablauf der drei Jahre den Wunsch, sich auf seine Freiberuflichkeit zu konzentrieren. Aufgrund eines Wohnungskaufs sah er sich jedoch dazu gezwungen, eine neue Festangestelltentätigkeit zu suchen. Es folgte eine einjährige Tätigkeit in einer Verbandsarbeit, bevor er eine Teilzeitstelle als Dozent eines Weiterbildungskurses annahm. Seine Freiberuflichkeit übt er parallel weiterhin aus.

Zentrale Nutzenkategorien

Die zentralen Nutzenkategorien im Fall von F3 sind die Transformation seines Berufsrollenverständnisses, die berufliche Neuorientierung, die darauf aufbauende Ausweitung seiner persönlichen Grenzen und das Erleben von Vielseitigkeit im beruflichen Tun.

F3 war zwar bereits als Sozialarbeiter in der Beratung tätig. In der Auseinandersetzung mit den Ausbildungsinhalten und -übungen versteht F3 jedoch, dass sich seine Rolle als Supervisor und Coach anders gestaltet als seine bisherige Beraterrolle. Durch die in der Ausbildung entstandene Wissenserweiterung zeigt sich somit (unter anderem) eine Transformation seines Rollenverständnisses:

„Aber ich hatte immer so am Anfang so die Motivation [...] den Leuten HELFEN zu wollen, oder zu überlegen 'Machs doch so, oder wie wäre das denn'. Und DAS so im Laufe der Zeit fallen zu lassen und eher so die Verantwortung den COACHEES zu geben, so, ne, ich betrachte das mit dir, wir gucken uns verschiedene Sachen an“ (F3, Pos. 149-153).

Darüber stößt die Ausbildung Selbstreflexionsprozesse bei F3 an. Er lernt, sich selbst und seine Emotionen im Kontext einer Beratungssituation stärker in den Blick zu nehmen („Oder eh überhaupt da viel regelmäßiger im eigenen Dialog mit SICH zu sein, wie geht es mir und was bräuchte ich jetzt mal irgendwie, um gut in die Beratung zu kommen“ [Pos. 353-355]). Diese Sensibilisierung und Berücksichtigung seiner Emotionen und Bedürfnisse im Beratungskontext trägt auch dazu bei, dass F3 die berufliche Interaktion mit

Klient*innen anders gestaltet. Er thematisiert seine eigenen Emotionen, die durch die Erzählungen von Klient*innen ausgelöst werden, und schafft dadurch eine (nicht-intendierte) Verstärkung des bestehenden Vertrauensverhältnisses. Durch Beachtung seiner eigenen Bedürfnisse lernt F3 nun, nicht nur den Klient*innen und der Beziehungsgestaltung Beachtung zu schenken, sondern auch sich selbst:

„Also ich glaube, das ist so diese freischwebende Aufmerksamkeit. In der Beratung zu sein, in der Beziehung zu sein, so, und gleichzeitig immer wieder in Beziehung mit SICH und sagen 'He was passiert hier eigentlich gerade mit mir und welche Bilder entstehen in mir, und welche Affekte kommen in mir hoch'. Und DAS, wenn es sich anbietet, auch anzubieten für die Arbeit und sagen 'Hier Moment mal, ich merke gerade irgendwie, mir wird ganz heiß' oder 'Wenn Sie mir das erzählen, werde ich richtig wütend' oder so. Und dann sagen die manchmal 'JA GENAU [Name des Befragten], so geht es mir auch, ne'. Jetzt ne, also diese ÜBERTRAGUNGSPHÄNOMENE da auch anzubieten [...]. Also zuhören, den Coachees zuhören, und gleichzeitig sich selbst irgendwie zuhören und auf sich selbst achten. Und in dieser sozusagen Pendelbewegung die ganze Zeit zu sein, so. Das ist glaube/ War für MICH jedenfalls die GRÖßTE Entwicklung“ (Pos. 357-368).

Das veränderte Rollenverständnis sowie die Auswirkungen auf die berufliche Interaktion stellt für F3 einen bedeutsamen Erkenntnisgewinn und Reifeprozess dar. Er hebt die Bedeutung des Nutzens, die diese Bewusstseinerweiterung für ihn hat, durch den Vergleich mit dem Erwerb von Methodenwissen hervor:

„Ne wir lernen auch viele Methoden kennen und nehmen Methoden mit und probieren das aus und/ das kannst du alles anwenden irgendwie, das ist wie eine Spielanleitung. Das kann man irgendwann und denkt gut. Bloß dieses ANDERE, was eben nicht so SICHTBAR ist, irgendwie ne, das ist mehr so ein innerer Reifeprozess oder Aushandlungsprozess oder so. Ja“ (Pos. 374-377).

Nach der Ausbildung erfolgt für F3 eine berufliche Neuorientierung, was für ihn einen weiteren bedeutsamen Nutzen darstellt. Er bekommt durch die Teilnahme an der Supervisions- und Coaching-ausbildung Zugang zu Festangestelltentätigkeiten, die ihm sonst verwehrt geblieben wären („Das ist sozusagen wie eine neue Welt entdecken“ [Pos. 575]).

Die berufliche Neuorientierung war für F3 zunächst mit großer Angst besetzt. Die Coaching- und Supervisionsszene wirkte auf ihn „in sich geschlossen“ (Pos. 557) und er beäugte deren Habitus misstrauisch (vgl. Pos. 559). F3 überwand sich dennoch dazu, in dieses Feld einzutreten und sich zu positionieren. Sein bewiesener Mut und seine Bewahrung von Integrität erfüllen ihn heute mit Stolz und Freude (vgl. Pos. 560-562). Hier zeigt sich, dass sich für ihn aus der positiven Konsequenz seiner Grenzerfahrung eine Erweiterung der wahrgenommenen Möglichkeitsräume ergibt (Verschiebung von persönlichen Grenzen). F3 empfindet durch seine berufliche Neuorientierung außerdem das Gefühl von Vielseitigkeit im beruflichen Tun. Die Kombination aus Festanstellung und

Freiberuflichkeit gibt ihm die Möglichkeit, unterschiedliche Interessen auszuleben. Die Festanstellung ist vor allem vor dem Hintergrund der finanziellen Absicherung bedeutsam. Die Prozesse eröffnen ihm die Möglichkeit, immer wieder neue Menschen und Organisationen kennenzulernen, ohne jedoch finanziell von den Aufträgen abhängig zu sein:

„Ich werde neue Sachen, neue TEAMS kennenlernen, neue Organisationskulturen. Das ist die Freiheit, ENTDECKEN zu dürfen. Und Sachen machen zu dürfen, aber nicht machen zu MÜSSEN, weil ich nicht davon abhängig bin, so ne. So nicht jeden Auftrag annehmen muss, das ist eine große Freiheit“ (Pos. 587-590).

Zusammengefasst ist F3 durch die Transformation seines Rollen- und Beratungsverständnisses während der Ausbildung dazu befähigt, eine Berufstätigkeit im Feld der Supervision und Coaching auszuüben. Mit der Selbstbehauptung im Berufsfeld verschiebt F3 seine persönlichen Grenzen und erlebt eine Vielseitigkeit im beruflichen Tun, die er so vorher nicht kannte. Die dargelegten zentralen Nutzenkategorien im Fall von F3 bauen aufeinander auf und werden dadurch auch zeitlich betrachtet erst nacheinander erfahrbar. Die drei Nutzenkategorien lassen sich unter der abstrakten Oberkategorie der ‚Erschließung eines neuen beruflichen Handlungsfeldes‘ zusammenfassen, die F3 als wichtigsten Nutzen benennt (vgl. Pos. 572-573).

Fallbewertung

In diesem Interview war die Übertragungsqualität von Zoom geringfügig beeinträchtigt. Aufgrund ungeklärter Ursachen war der Befragte an einigen Stellen kurzzeitig nicht mehr zu verstehen. Dieses wurde im Transkript jeweils mit der Bezeichnung ‚(Übertragungsfehler Zoom)‘ gekennzeichnet.

Im Interview sowie der Auswertung fällt eine starke Abwehrhaltung von F3 gegenüber dem Coachingbegriff als auch der Coachingszene auf. Zwar wird Coaching auch in den anderen Fällen zum Thema gemacht. Ein großer Unterschied zwischen den anderen Fällen und F3 liegt jedoch im Umfang der Thematisierung sowie der Transparenz der eigenen Position. Bereits auf die erste Interviewfrage, ob F3 etwas zu sich und seinem Werdegang erzählen könnte, nutzt er fast die Hälfte der Antwort dafür (18 von insgesamt 38 transkribierten Zeilen), seine Meinung über Coaching kundzutun. F3 verdeutlicht hier am Beispiel eines Life-Coaches einer Reality-Show, wie wenig er von Coaching hält (hier verkürzt dargestellt):

„[D]er hat finde ich allen Coaches so den Spiegel vorgehalten mit seinem (...) (lacht) mit seinem SCHEIß irgendwie. Wo ich dachte 'Ey genau, der zeigt eigentlich alles Schlechte am Coaching'. Irgendwie so dieses 'Du kannst es SCHAFFEN, wenn du willst, come on (lacht). Never give up und so'. Und da dachte ich so 'Ja'. [...] Das ist für mich so Coaching“ (Pos. 44-52).

Auch im weiteren Verlauf des Interviews wird seine Ablehnung gegenüber Coaching immer wieder ersichtlich. Doch was steckt hinter dem Bedürfnis, sich so deutlich vom

Coaching abzugrenzen? Zwar konnte keine hinreichende Antwort auf diese Frage rekonstruiert werden, als mögliche Ursachen werden jedoch zwei Umstände in Erwägung gezogen. Zum einen wird deutlich, dass er sich vor allem zu Beginn seiner Karriere mit der Coachingszene als solche nicht identifizieren konnte:

„[J]a, der HABITUS ne von/ In der Coach- oder Supervisorenszene, der ist jetzt, der ist zwar (unv., Übertragungsfehler Zoom), aber irgendwie ehm, wie soll ich sagen, in sich GESCHLOSSEN irgendwie. Und wenn man dann so als, damals jedenfalls noch relativ junger Supervisor oder Coach reinkommt, und dann auch noch anders sein will und diese Szene eher so misstrauisch betrachtet, und die Rituale, die da ausgebildet sind, zum Teil GEPROTZE und so“ (Pos. 555-559).

Zwar betont er ganz zum Schluss des Interviews, dass er die anderen Coaches sympathisch findet („SCHÄTZE sie auch und MAG die auch total“ [Pos. 660-661]), von dieser Aussage abgesehen dominiert jedoch der Eindruck der empfundenen Antipathie. Darüber hinaus erwähnt F3 am Rande seine Erfahrung der Ausgrenzung, die er zu Schulzeiten gemacht hat (vgl. Pos. 652). Jene Ausgrenzungserfahrung sowie die Tatsache, dass F3 die Coachingszene nicht als ‚Wohlfühl-Ort‘ wahrgenommen hat, lassen den Schluss zu, dass F3 seine Verunsicherung und geringes Selbstwertgefühl mit einer bewussten Abgrenzung von den anderen Coaches kompensiert. Der interpretative Schluss wird gestützt durch seine eigene Reflexion darüber, weshalb die Abgrenzung für ihn so bedeutsam ist:

„So eine Schwäche [Außenseiter sein, Anm. d. V.] umzukehren in eine Stärke. [...]. Und ich glaube, das ist vielleicht übrig geblieben davon, so. Nicht einerseits/ Auch da wieder ne, der Widerspruch irgendwie zu denken 'ach sch'/ Irrendwie eine Wehmut, nicht dazuzugehören, aber andererseits auch denken 'Nee, ist schon in Ordnung'. Also ne, so als ALLEINStellungsmerkmal so“ (Pos. 653-657).

Trotz deutlicher Abgrenzung gegenüber Coaching bietet der Befragte paradoxerweise selbst Coaching an. Er begründet dieses mit der Tatsache, dass Klient*innen unterschiedlicher Berufsgruppen die Begriffe Coaching und Supervision zum Teil miteinander vermischen (vgl. Pos. 68-92; vgl. Kapitel 2). F3 verweist auch darauf, dass er sich „schon immer mehr auch wieder mit dem Feld anfreunden [könne]“ (Pos. 60). Seine zum Ausdruck gebrachte Abwehrhaltung steht somit konträr zu einigen seiner Aussagen und Handlungen.

Mit der Ausbildung wurden bei F3 umfangreiche Reflexionsprozesse angestoßen, die nach seinen Aussagen zu einem Reifeprozess führen (vgl. Pos. 377). Diese persönliche Weiterentwicklung, die er besonders hervorhebt, hat für ihn jedoch auch eine Kehrseite. Er verweist nämlich auch darauf, dass es für ihn „kein ZURÜCK mehr [gibt]“ (Pos. 540). Das stärkere Hinterfragen von sich selbst und seiner Umwelt empfindet er zuweilen als anstrengend. F3 beschreibt eine Wehmut gegenüber der Naivität und Genügsamkeit, mit der er seinen vorherigen Beruf ausgeübt hat.

„Du kannst die Entwicklung nicht mehr rückgängig machen. [...]. Die Uhr lässt sich nicht zurückdrehen. Und DAS ist auch zum Teil SCHADE. Weil so rückblickend hatte ich so Flausen im Kopf; war glücklich mit dem, was man hatte. Das irgendwie, das ist es so. Also einerseits natürlich FREUDE und auch einen STOLZ, aber auch eine WEHMUT so, dass man manche Bereiche zurücklassen muss dann“ (Pos. 543-549).

„Und naja, das ist vielleicht das Schizophrene, dass das die Freiheit ist und TROTZDEM manchmal die Wehmut zu sagen 'Ach damals, das war irgendwie so schön unbedarft, ne so, dazusein'. Und ehm, zu wissen, was man MACHEN muss und was man MACHEN kann, und dann auch seine RUHE zu haben. Und jetzt ist irgendwie eine Entwicklung angestoßen, sich Sachen anzueignen und sich noch etwas draufzuschaffen, so“ (Pos. 603-608).

Mit dem letzten Satz deutet F3 seine grundsätzlichen Überlegungen an, wie er seine eigenen Handlungsoptionen weiterhin noch ausbauen kann⁵. Er verweist in diesem Zitat darüber hinaus auch auf die Tatsache, dass es in seiner Tätigkeit als Supervisor und Coach keinen klar abgesteckten Orientierungsrahmen gibt. Im Vergleich zur früheren Tätigkeit ist es ihm nun selbst überlassen, wie er seinen Beruf nun inhaltlich füllt. Auch die Zeiteinteilung kann er selbst vornehmen. Seine Aussage „und dann auch seine RUHE zu haben“ könnte außerdem darauf hindeuten, dass die Grenzen zwischen Berufstag und Feierabend in seiner Tätigkeit als Supervisor und Coach im Gegensatz zur früheren Berufstätigkeit verschwimmen.

Die Unterschiede zwischen F3 und den anderen Fällen liegen vor allem in der Thematisierung von Coaching und der eigenen Finanzsituation. Auf Ersteres wurde zu Beginn der Fallbewertung bereits eingegangen. Mit Letzterem ist gemeint, dass Geld über das gesamte Interview hinweg immer wieder (im Nebensatz) thematisiert wird. F3 hat die eigene Erfahrung zu Zeiten seiner Sozialarbeitertätigkeit gemacht, „knapp genährt [zu sein] mit der Kohle (Pos. 522)“. Diese Erfahrung unterscheidet ihn von F1 und F2. Aufgrund seiner biografischen Prägung ist offensichtlich, dass der finanzielle Aspekt für ihn eine größere Bewertungsgrundlage bei beruflichen Entscheidungen spielt als bei den anderen beiden Fällen.

Zentrale Erkenntnisse der fallbezogenen Analyse

In der fallbezogenen Analyse wurde deutlich, dass es sich bei dem Nutzen einer Teilnahme an einer Supervisions- und Coachingausbildung um ein Konstrukt handelt, das höchst vielseitig erfahren und ausgelegt werden kann. So verschieden wie die Biografien der Befragten selbst, so unterschiedlich gestalten sich auch die Nutzen, die die Befragten individuell erfahren.

Wie in diesem Kapitel deutlich wurde, beziehen sich alle zentralen Nutzenkategorien entweder auf die Identitätsentwicklung oder auf berufliche Aspekte. Auch unter Einbe-

⁵ Auf Basis einer Nachfrage der interviewenden Person, was er damit meint, wurde diese Interpretation möglich.

ziehung der *Gesamtheit* aller rekonstruierten Nutzen setzt sich dieser Trend fort. Nur ein sehr geringer Teil aller Nutzen bezieht sich auf andere Ebenen als die angesprochenen. Die Thematisierung von anderen Nutzenebenen passiert außerdem oft erst auf Nachfrage der interviewenden Person.

Des Weiteren wurde in der fallbezogenen Analyse die Bedeutung des zeitlichen Aspekts erkennbar. Während sich einige Nutzen unmittelbar nach Ausbildungsabschluss zeigen (kurzfristiger Nutzen), werden andere Nutzen erst im Verlauf der Jahre erfahren (mittel- oder langfristiger Nutzen).

7. Ergebnisse der fallübergreifenden Analyse

In folgendem Auswertungsschritt wurde zunächst ein Vergleich aller fallbezogenen Nutzenkategorien vorgenommen. Die Vergleiche offenbarten, dass die individuell erfahrenen Nutzen oft unter einer gemeinsamen, fallübergreifenden Kategorie subsumiert werden konnten. Durch schrittweise Abstrahierung konnten schließlich zwei Nutzenebenen identifiziert werden, unter denen die Nutzen einer Teilnahme an einer Supervisions- und Coachingausbildung zusammengefasst werden können: die Beruflichkeit und die Identitätsentwicklung. Zum Teil werden Ausprägungen der Nutzenebenen bereits zeitnah nach Ausbildungsabschluss erfahren (kurzfristige Nutzensausprägung auf der Ebene der Beruflichkeit: Befähigung zur Tätigkeitsausübung, kurzfristige Nutzensausprägung auf der Ebene der Identitätsentwicklung: Anstoß eines Identitätsentwicklungsprozesses). Zum Teil werden die Nutzenebenen jedoch auch erst nach Eintritt in das Tätigkeitsfeld sowie durch die Berufsausübung als Supervisor*in und Coach erlebbar (mittel-/langfristige Nutzensausprägung der Ebene der Beruflichkeit: Erweiterung des beruflichen Handlungsradius, mittel-/langfristige Nutzensausprägung auf der Ebene der Identitätsentwicklung: Entwicklung einer arbeitsbezogenen Teilidentität).

Die folgende Grafik stellt die Ausprägungen der beiden Nutzenebenen im Zeitverlauf dar:

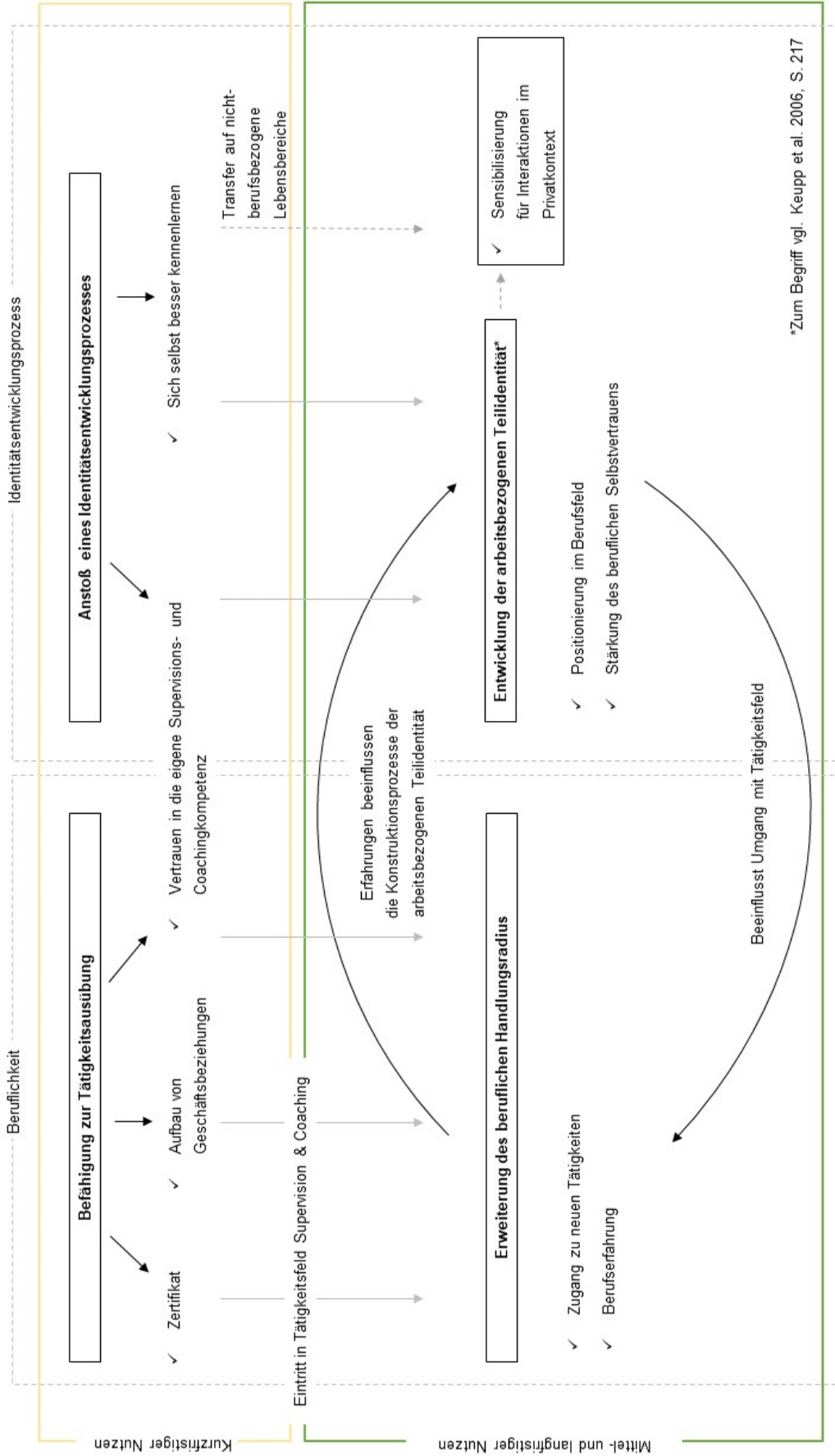


Abb. 7.1 Interindividuelle Ausprägungen der Nutzenebenen im Zeitverlauf [eigene Darstellung]

Die Ausprägungen der beiden Nutzenebenen sowie der Zeitverlauf bilden die übergeordnete Struktur zur Beschreibung des Teilnahmenutzens an einer Supervisions- und Coachingausbildung. Die einzelnen Häkchen stellen fallübergreifende Unterkategorien der jeweiligen Nutzensausprägung dar.⁶

Im Folgenden werden zunächst die Zusammenhänge und Unterschiede der Nutzenebenen im Zeitverlauf beschrieben. Daran anschließend folgt die Darstellung der fallübergreifenden Unterkategorien (siehe Häkchen in der Grafik). Da die Unterkategorien als Abstrahierung der einzelnen Nutzenerfahrungen zu verstehen sind, werden mit der Darstellung der Unterkategorien auch die individuellen Nutzensauslegungen ersichtlich.

7.1 Zusammenhänge und Unterschiede der Nutzenebenen im Zeitverlauf

Zeitlich hängen die kurz- und langfristigen Nutzen insofern zusammen, als dass die kurzfristigen Ausprägungen der beiden Nutzenebenen (nämlich Anstoß eines Identitätsentwicklungsprozesses sowie Befähigung zur Tätigkeitsausübung) die Voraussetzung dafür bilden, dass die langfristigen Ausprägungen der beiden Nutzenebenen (Entwicklung der arbeitsbezogenen Teilidentität sowie Erweiterung des beruflichen Handlungsradius) erfahren werden können. Im kurzfristigen Nutzen liegt der Fokus dabei vorrangig auf dem Identitätsentwicklungsprozess, da die Identitätsentwicklung die Ausgangsbasis für die berufliche Entwicklung bildet („Wer bin ich als Supervisor*in und Coach?“). Mittel- und langfristig betrachtet steht darauf aufbauend die Beruflichkeit im Vordergrund (Ausübung der Tätigkeit als Supervisor*in und Coach). Hier zeigt sich eine Professionalitätsentwicklung: während die Individuen ihre erworbenen Kompetenzen kurz nach Abschluss der Ausbildung auch auf nicht-berufsbezogene Lebensbereiche übertragen, so in die Kommunikation mit Freund*innen, nimmt dieser Transfer mit zunehmender Berufserfahrung ab. Eine Professionalitätsentwicklung wird insofern deutlich, als dass die Individuen (zumindest teilweise) gelernt haben, diese Bereiche voneinander zu trennen.

Die beiden Nutzenebenen hängen kurzfristig betrachtet insofern zusammen, als dass das Vertrauen in die eigene Coachingkompetenz eine gemeinsame Komponente bildet. Die Individuen empfinden es außerdem als zentral, biografische Zusammenhänge zwischen ihrer früheren und jetzigen Berufstätigkeit zu erkennen. Deutlich wird hier, wie bedeutsam der Einfluss von Beruf auf das eigene Identitätsgefühl ist.

Die Verschränkung der beiden Nutzenebenen zeigt sich auch mittel- und langfristig. Auf Basis der Ausbildungsteilnahme orientieren sich die Individuen nun hin zu einem Beruf, der zu ihnen und ihrer Persönlichkeit passt. Auch mit der Berufsausübung der Tätigkeit als Supervisor*in und Coach beeinflussen sich Identität und Beruflichkeit permanent weiter. Die eigene arbeitsbezogene Teilidentität ist nicht als starres Konstrukt zu verstehen, sondern entwickelt sich in Abhängigkeit von den Erfahrungen, die das Individuum in

⁶ Dieselbe Grafik ist in einer noch detaillierteren Version dem Anhang zu entnehmen. In jener Grafik wird ersichtlich, welche Nutzenkategorien den Unterkategorien jeweils zugeordnet sind. Auf die Darstellung der einzelnen Nutzenkategorien wurde aus Gründen der Grafikauflösung in Textverlauf bewusst verzichtet.

seinem*ihrem Beruf als Supervisor*in und Coach sammelt. Gleichzeitig beeinflusst die arbeitsbezogene Teilidentität wiederum, wie sich das Individuum im Berufsfeld bewegt. Sowohl Identität als auch Beruflichkeit stehen somit in Abhängigkeit zueinander und unterliegen jeweils einem fortlaufenden Veränderungsprozess.

7.2 Kurzfristiger Nutzen: Befähigung zur Tätigkeitsausübung

Die Befragten erfahren durch die Ausbildungsteilnahme den Nutzen der Befähigung zur Tätigkeitsausübung im Feld von Supervision und Coaching (kurzfristige Nutzenausprägung der Ebene Beruflichkeit). Wie in der Grafik ersichtlich wird, stellt das Vertrauen in die eigene Supervisions- und Coachingkompetenz eine Überlappung zwischen den beiden Ausprägungen Identitätsentwicklung und Befähigung dar. Das Vertrauen in die eigene Supervisions- und Coachingkompetenz wird deshalb als Befähigung verstanden, weil die Teilnehmenden mit der Ausbildung einen Lernprozess vollzogen haben, durch den sie faktisch in der Lage sind, ihre neue berufliche Tätigkeit auszuüben. Die Kategorie wird in dem Kapitel 7.3.2 vorgestellt. Darüber hinaus sind der ‚Befähigung zur Tätigkeitsausübung‘ auch weitere Unterkategorien zugeordnet. Zu nennen ist hier das Zertifikat nach Ausbildungsabschluss, das dazu beiträgt, dass sich die Teilnehmenden als qualifiziert genug empfinden, die Tätigkeit als Supervisor*in und Coach fortan auszuüben. Durch die Gruppenerfahrung, die die Teilnehmenden während der Ausbildung machen, nützt die Ausbildung außerdem dahingehend, erste Kontakte im Berufsfeld zu knüpfen.

7.2.1 Zertifikat als Kompetenzbescheinigung

Der Erwerb eines Zertifikats nach Ausbildungsabschluss wird von den Befragten in doppelter Hinsicht als Nutzen erfahren: als Rechtfertigung vor (potenziellen) Arbeitgeber*innen sowie als Aufwertung der eigenen Person.

*Rechtfertigung vor (potenziellen) Arbeitgeber*innen*

Mit dem Zertifikat haben die Befragten ein schriftliches Dokument in der Hand, das ihre Kompetenz dokumentiert. Der Lernprozess, den die Teilnehmenden mit der Ausbildung durchlaufen haben, wird somit für Dritte erkennbar:

„Ich glaube, die hätten mich ohne diese Weiterbildung nicht genommen. Also NUR als Sozialarbeiter, ich glaube das wäre/ Hätte ich mich nicht darauf bewerben brauchen. So, denke ich schon. Wurde nie so explizit benannt, aber ich denke das ist doch/ War schon wichtig, da jemanden zu haben, der das irgendwie mal gelernt hat“ (F3, Pos. 182-185).

Das Zertifikat trägt insofern zur Verbesserung von Jobchancen bei, da es der Bewerbung beigelegt werden kann. Auch potenzielle*n Klient*innen oder bestehenden Arbeitgeber*innen kann auf diese Weise Kompetenz demonstriert werden (vgl. F1; F2).

Aufwertung der eigenen Person

Der Nutzen des Zertifikats besteht außerdem (unbewusst) darin, sich selbst aufzuwerten. Mit dem Zertifikat lassen sich (zumindest vermeintlich) Selbstzweifel verringern („ich bin kompetent, wenn ich das auch nachweisen kann“ [F2, Pos. 104]). Des Weiteren werden mit der Berufsbezeichnung bestimmte (positive) Eigenschaften assoziiert, die sich positiv auf das Selbstbild auswirken („Und das ist ja erstmal spitze für die Signaturen der E-Mail irgendwie, ne. (So ein?) cooler Supervisor und Coach“ [F3, Pos. 34-35]). Stolz und das Gefühl von Aufwertung kann außerdem auch daraus resultieren, dass die Befragten nach Ausbildungsabschluss im Kontext von Freundschaften als kompetenter wahrgenommen werden (siehe Kapitel 7.3.3).

7.2.2 Aufbau von Geschäftsbeziehungen

In der Ausbildung lernen die Befragten andere Teilnehmende kennen. Obwohl sie als Gruppe viel Zeit miteinander verbringen, heben die Befragten nicht etwa persönliche Kontakte oder Freundschaften als Nutzen hervor. Stattdessen wird der Nutzen in den *Geschäftsbeziehungen* erfahren. Die Befragten berichten von neuen Aufträgen, die durch Weiterverweisungen und Empfehlung von damaligen Teilnehmenden entstanden sind:

„Insgesamt waren wir 21 [Teilnehmende, Anm. d. V.], eh, und deutschland-WEIT. Also es waren nicht alle aus [Ortsname], aber es gab trotzdem auch einen größeren [Ortsname]-Kern. Und eh, dieser [Ortsname]-Kern, also DA kamen durchaus Weiterverweisungen“ (F2, Pos. 234-238).

„Also der Vorteil ist natürlich, durch die Weiterbildung konnte ich mich mehr vernetzen. Also mit anderen Teilnehmerinnen so, Verbindungen und Kontakte aufbauen, die kannten wieder Leute. Und ich bin dann relativ schnell an Teams und Organisationen gekommen, so, mit denen ich dann arbeiten konnte“ (F3, Pos. 135-138).

Darüber hinaus wird auch von dem Nutzen der Auftragsgenerierung berichtet, der aus der Mitgliedschaft einer DGSv-zertifizierten Ausbildungsteilnahme resultiert:

„Also ich wurde dann ja auch Mitglied der DGSv, und dann im Laufe der Zeit auch Mitglied der AGSv. Das haben Sie vielleicht auch gesehen im Internet, das ist eine Arbeitsgemeinschaft Supervision [Bundesland]. Eh, und über diese beiden Plattformen dann kommen natürlich auch Aufträge“ (F1, Pos. 104-107).

Letzterer Nutzen wird jedoch nur von einer Person angesprochen. Ob die anderen Befragten durch ihre Mitgliedschaft noch keine Aufträge generieren konnten oder den Nutzen lediglich im Interview nicht erwähnt haben, bleibt an dieser Stelle offen.

In diesem Kapitel wurde die Vernetzung angesprochen, die unmittelbar aus der Gruppenerfahrung während der Ausbildung resultiert. Davon abgesehen ergeben sich durch die Tätigkeit als Supervisor*in und Coach im Zeitverlauf weitere Vernetzungsmöglichkeiten

für die Befragten. Da es sich hier um einen mittel- und langfristigen Nutzen handelt, sind diese Vernetzungserfahrungen an dieser Stelle explizit ausgeklammert. Auf sie wird in Kapitel 7.5.2 Bezug genommen.

7.3 Kurzfristiger Nutzen: Anstoß eines Identitätsentwicklungsprozesses

Die Teilnehmenden beschreiben einen (unterschiedlich umfangreichen) Identitätsentwicklungsprozess, der durch die Ausbildung angestoßen wurde (kurzfristige Nutzenausprägung der Ebene Identitätsentwicklung). Sie bauen in der Auseinandersetzung mit sich selbst, anderen Teilnehmenden, den Inhalten und Übungen ihr Bewusstsein über sich selbst weiter aus. Zum anderen wird durch die Ausbildung das Vertrauen in die eigene Coachingkompetenz gestärkt.

7.3.1 Sich selbst besser kennenlernen

Die in der Ausbildung angestoßenen (Selbst-)Reflexionsprozesse führen dazu, dass die Individuen ihr Bewusstsein über sich selbst ausbauen. Als bedeutsam empfinden die Individuen vor allem den durch die Ausbildung erfahrbaren Nutzen, die eigenen biografischen Zusammenhänge des bisherigen Lebensweges zu erkennen.

Biografische Zusammenhänge des bisherigen (beruflichen) Lebensweges erkennen

Identitätsarbeit besteht unter anderem in der Auseinandersetzung mit der eigenen (beruflichen) Vergangenheit (vgl. Keupp 2006, S. 219). Durch die Ausbildung reflektieren die Befragten ihren Werdegang und erkennen berufliche Zusammenhänge zu ihrer Tätigkeit als Supervisor*in und Coach:

„Ehm, und eh, mit dieser Weiterbildung schlossen sich für mich einfach sehr viele Kreise, weil ich da auf der Leitungsposition ja ganz viel zu tun hatte mit Entwicklungsprozessen, mit eh, Moderation von Prozessen, mit ehm, Teamentwicklung, mit Personalentwicklung, mit eh, Strategie, mit ehm, Konflikt, ehm und JA, SELBER auch auf der Position SEHR profitiert habe einmal von Einzelcoachings für MICH, und dann aber auch von Teamsupervisionen und größeren Prozessen, auch Teamentwicklungsprozessen in den verschiedensten Konstellationen“ (F1, Pos. 15-21).

Aus der Auseinandersetzung mit der eigenen Vergangenheit ziehen die Befragten außerdem den Nutzen, Erklärungen für das Geworden-Sein ihrer Person zu finden (vgl. F2; F3). Die Befragten nehmen die in der Ausbildung gewonnenen Erkenntnisse hinsichtlich ihrer bisherigen Identitätsprojekte als Ausgangsbasis, um biografisch relevante Interessen oder berufliche Themen wieder aktiv in die jetzige Tätigkeit als Supervisor*in und Coach einzubeziehen. Als Beispiel kann hier F2 angeführt werden, für die Schreiben und journalistische Tätigkeiten ein vergangenes Identitätsprojekt darstellt. In der Ausbildung erkennt sie das große Interesse, diese biografisch relevanten Bereiche wieder stärker in

ihre berufliche Tätigkeit miteinzubeziehen. Sie setzt Schreiben mittlerweile als Methode in Supervisions- und Coachingprozessen ein (vgl. Pos. 419).

Sensibilisierung für Deutungsmuster und Bedürfnisse

Einige der Befragten hoben die Persönlichkeitsentwicklung hervor, die in der Auseinandersetzung mit den Ausbildungsinhalten, der Gruppe und sich selbst gefördert wurde. Als Nutzen wurde zum einen die Sensibilisierung für die eigenen Deutungsmuster erfahren, die fortan verstärkt hinterfragt wurden („Was mich durch die Ausbildung eher nochmal beschäftigt hat ist (...) die Arbeit an den eigenen Vorurteilen oder den eigenen sogenannten blinden Flecken so, DAS sich nochmal anzugucken“ [F3, Pos. 386-388]). Zum anderen wurden eigene Prioritäten und Bedürfnisse erkannt, wodurch die Person „ein Stückweit auch mehr mit (...) [sich] ins REINE gekommen [ist]“ (F2, Pos. 257-258). Diese Nutzenkategorie wurde nicht bei allen Befragten erkennbar (vgl. F1). Eine mögliche Interpretation wäre, dass sich die betreffende Befragte auch vor der Ausbildungsteilnahme schon gut einschätzen konnte und sie in der Ausbildung dahingehend für sich keinen Nutzen erfahren hat. Die Erwähnung der Kategorie wird jedoch als wichtig erachtet, da die betroffenen Befragten diese Erfahrung als einen der zentralsten Nutzen im Kontext der Ausbildungsteilnahme wahrnehmen (siehe Falldarstellung F2; F3).

7.3.2 Vertrauen in die eigene Supervisions- und Coachingkompetenz

Die Befragten bringen bereits in unterschiedlichem Umfang Vorwissen für die Tätigkeit als Supervisor*in mit. In der Auswertung wurde jedoch ersichtlich, dass eine Person mit vergleichsweise hoher Qualifikation ihre bisherige Berufserfahrung als gering einstuft (vgl. F2), während eine andere Person mit weniger Berufserfahrung ihre bisherigen Qualifikationen hervorhob (vgl. F1). Vor diesem Hintergrund wurde interpretiert, dass der Nutzen der Ausbildung weniger in der *Qualifizierung* liegt, sondern das *Vertrauen in sich selbst* als Nutzen erfahren wird. In der Ausbildung stehen für die Teilnehmenden daher jeweils jene Inhalte im Vordergrund, die in ihrem Verständnis bisher fehlen, um sich selbst als supervisions- und coachingkompetent zu erleben.

Vermittlung von berufsrelevanter Theorie

Alle Befragten erwähnen die Vermittlung von berufsrelevantem Theoriewissen in der Ausbildung. Auffällig ist jedoch, dass die Befragten die Inhalte in einem höchst unterschiedlichen Ausmaß thematisieren. Die Person, die die Vermittlung an berufsrelevantem Theoriewissen am wenigsten erwähnt, ist diejenige, die in diesem Kontext auch selbst aktiv tätig war (vgl. F1). Es wird daher eine Korrelation zwischen Vorerfahrung und Nutzenzuschreibung des Wissenserwerbs in der Ausbildung vermutet.

Berufserfahrung während der Ausbildung sammeln

Als Nutzen wird darüber hinaus auch die Berufserfahrung empfunden, die die Teilnehmenden im Rahmen der Ausbildung sammeln (müssen) (vgl. F1, Pos. 75-79; F2, Pos. 147-149). Hervorgehoben werden sowohl Akquisetätigkeiten als auch die Durchführung von Prozessen im Rahmen der Ausbildung. Der Nutzen wird jedoch nicht von allen Befragten erfahren (vgl. F3). Es kann interpretiert werden, dass sich der Nutzen nur für die Befragten zeigt, für die die angestrebte Selbstständigkeit ein bedeutsames Ziel darstellt.

Beruflicher Rollenwechsel

Die Befragten erkennen in der Auseinandersetzung mit den Inhalten und Übungen, dass mit der Tätigkeit als Supervisor*in und Coach ein beruflicher Rollenwechsel einhergeht. Es erfolgt eine aktive Auseinandersetzung mit der bisherigen und zukünftigen beruflichen Identität („es [ist] sozusagen ein Wechsel (...) vom Sagen zum Fragen“ [F1, Pos. 177]). Die Übernahme der neuen Rollenidentität wird als Reifeprozess beschrieben (vgl. F3, Pos. 377).

7.3.3 Sensibilisierung für Interaktionen im Privatkontext

Durch die Auseinandersetzung mit den Ausbildungsinhalten und sich selbst erfahren die Befragten den Nutzen, auch im Privatkontext Menschen anders zu begegnen („Und jetzt mal losgelöst von dem beruflichen Kontext einfach so, (...) wie ich MENSCHEN begegne, wie ich meine KOMMUNIKATION gestalte“ (F2, Pos. 308-310). Die Befragten beschreiben darüber hinaus den konkreteren Nutzen, für Interaktionen und Konflikte sensibilisiert zu sein:

„Und ehm, also in der Tiefenpsychologie geht es ja dann auch um so Sachen wie Übertragung, Gegenübertragung, um Spiegelphänomene und so. Und sich damit intensiv auseinanderzusetzen heißt SCHON, dass man einfach WACH wird, auch eh, in seinem sonstigen Umfeld darüber so 'Moment mal, was passiert denn hier eigentlich gerade. Und was ist meins, und was ist seins, und eh, was spiegelt sich hier gerade und was wird hier gerade übertragen'. Also DEFINITIV, ja“ (F1, Pos. 301-305).

Interessant ist in diesem Zusammenhang auch die Rolle des privaten Umfeldes. Bei einigen Befragten fördert das Umfeld die Anwendung der Supervisions- und Coachingkompetenzen im Privatkontext („Ich HATTE glaube ich immer schon auch so im Freundeskreis so eine moderierende Rolle ganz oft. Ehm, aber ich glaube, das hat sich VERSTÄRKT. [...]. Also die Erwartung der ANDEREN hat sich auch verändert“ [F1, Pos. 337-344]). Andere Befragten wiederum berichten von Skepsis des Umfeldes („Meine Frau durchschaut mich, [wenn ich] galant so Coachings- oder Supervisionsfragen einbaue oder so. Da (lacht) funktioniert es nicht, da kennt die mich zu gut irgendwie. Das ist nicht authentisch“ [F3, Pos. 405-408]). Hier werden unterschiedliche Reaktionen des Umfeldes

erkennbar, die die Befragten entweder zu einer noch stärkeren Anwendung der Kompetenzen im Privatkontext motivieren, oder sie aber eher davon abhalten. Die Verbesserung der Interaktionsqualität wird insgesamt als unmittelbarer Ausbildungsnutzen beschrieben, weil er bereits während oder kurz nach der Ausbildung erfahrbar wird (vgl. F1; F2; F3). In der langfristigen Perspektive verweisen die Befragten auf die Tatsache, dass es sich hier um berufliche Kompetenzen handele, die sich nicht einfach auf das Privatleben übertragen lassen (vgl. F3, Pos. 383-384). Der Nutzen bleibt langfristig betrachtet nur für jene Befragten erfahrbar, die durch das Umfeld positiv verstärkt werden (vgl. F1, Pos. 340-351). Darüber hinaus wird in Bezug auf weitere langfristige Nutzen im Privatkontext lediglich von einer Person der Nutzen einer verstärkten Zielorientierung artikuliert (vgl. F3, Pos. 393-394).

Deutlich wird in diesem Kapitel, dass Nutzenerfahrungen in diesem Kontext vor allem kurzfristig gemacht werden. Langfristig betrachtet ergibt sich nur vereinzelt eine weitere Nutzenerfahrung. Erkennbar wird somit die bereits thematisierte Professionalitätsentwicklung der Befragten im Zeitverlauf.

7.4 Zusammenfassung zum kurzfristigen Nutzen der Ausbildungsteilnahme

Die intensive Auseinandersetzung mit Inhalten, das Einbringen von sich selbst als Arbeitsmittel sowie die Interaktion mit der Gruppe lösen umfangreiche (Selbst-)Reflexionsprozesse bei den Befragten aus. Die Teilnehmenden bauen die Bewusstheit über die eigene Person und ihre neue berufliche Rolle aus, und erwerben so sukzessive Vertrauen in ihre Supervisions- und Coachingkompetenz (Anstoß eines Identitätsentwicklungsprozesses). Die Befragten erfahren außerdem den Nutzen, Wissenslücken hinsichtlich berufsrelevanter Inhalte schließen und sich in Akquise und eigenen Prozessen ausprobieren zu können. Sie bauen außerdem während der Ausbildungen kollegiale Beziehungen mit anderen Teilnehmenden auf. Die entstandenen Beziehungen stellen gemeinsam mit dem Zertifikat nach Ausbildungsende als passend wahrgenommene Rahmenbedingungen dar, um im nächsten Schritt als Supervisor*in und Coach tätig werden zu können (Befähigung zur Tätigkeitsausübung). Die Ausbildung kann somit als eine Art Türöffner in die Supervisions- und Coachingwelt verstanden werden.

7.5 Mittel-/langfristiger Nutzen: Erweiterung des beruflichen Handlungsradius

Nach Abschluss der Supervisions- und Coachingausbildung ergeben sich für die Individuen neue Möglichkeiten, sich beruflich zu verwirklichen. Ihnen stehen Jobpositionen offen, die ihnen vorher verwehrt waren. Vor allem aber die Berufserfahrung, die die Individuen in ihrer Tätigkeit als Supervisor*in und Coach zunehmend sammeln, hat wiederum weitere Nutzen zur Folge. Zu nennen sind hier Zugänge zu Jobpositionen in noch größerem Umfang sowie Folgenutzen in finanzieller, sozialer und persönlicher Hinsicht. Mit

zunehmender Berufserfahrung bauen die Individuen ihren beruflichen Handlungsradius immer weiter aus (mittel-/langfristige Nutzensausprägung der Ebene Beruflichkeit).

7.5.1 Zugang zu neuen Tätigkeiten

Mit dem Abschluss einer Supervisions- und Coachingausbildung erfahren die Teilnehmenden den Nutzen, sich beruflich neu orientieren zu können. Nicht zuletzt aufgrund des Zertifikats bekommen sie Zugänge zu Festangestelltentätigkeiten, die ihnen vorher verwehrt waren. Diese Zugänge weiten sich mit zunehmender Berufserfahrung immer weiter aus. Darüber hinaus steht ihnen die Möglichkeit offen, sich eine Selbstständigkeit aufzubauen. An dieser Stelle soll angemerkt werden, dass die Option der Selbstständigkeit auch ohne Ausbildungsteilnahme bestünde. Da die Befragten den Nutzen, sich selbstständig zu machen, jedoch aufgrund der eigenen Ausbildungsteilnahme erfahren, wird dieser Aspekt in die Ergebnisdarstellung mit aufgenommen.

Neue Festangestelltentätigkeiten

Die Option, neue Festanstellungen wahrzunehmen, zeigt sich zum Teil bereits unmittelbar nach Ausbildungsende. Sie wird im Unterschied zur Selbstständigkeit mit dem Nutzen verbunden, sich in Sicherheit wiegen zu können. Gemeint ist damit zum einen die Absicherung, sich auf eine konstante Bezahlung verlassen zu können und Orientierung zu erfahren („also schon in dem Feld zu SEIN, aber mit einem sicheren Einkommen und einem festen Rahmen“ [F3, Pos. 598-599]). Zum anderen kann die Festangestelltentätigkeit nach Ausbildungsabschluss auch eine Möglichkeit darstellen, die eigene Supervisions- und Coachingkompetenz in einem geschützten Rahmen auszuprobieren und den eigenen Erfahrungsschatz auszubauen. Aufgrund der festen Anstellung hat das Individuum keine finanziellen Einbußen zu befürchten, sollte der Prozess nicht so laufen wie gedacht:

„Weil gerade so im Bereich der Organisationsentwicklung, da gibt es eher weniger Anfragen, jedenfalls an MICH und so. Und dann war das irgendwie inne in dem Projekt, konnten halt Organisationen für wenig Geld mitmachen. Also die konnten dann einen Organisationsentwicklungsprozess buchen, oder mit uns aushandeln. Und das hat die überhaupt nichts gekostet. Und das war so interessant, um da mal einen Fuß reinzukriegen und irgendwie sich das/ In einem relativ geschützten Rahmen der Festanstellung mal ein paar Sachen auszuprobieren. Ohne die Sorge zu haben 'Oh Gott, wenn das schiefgeht, dann siehst du die nie wieder'. Und das waren auch harte Fälle irgendwie und das waren auf jeden Fall sehr wichtige Erfahrungen, die ich da so in dem Bereich machen konnte“ (F3, Pos. 190-198).

Neben jenen Festangestelltentätigkeiten, die den Individuen bereits unmittelbar nach der Ausbildung offenstehen, gibt es auch solche Tätigkeiten, die die Individuen erst mit gewisser Berufserfahrung als Supervisor*in und Coach ausüben können. Dies betrifft zum

Beispiel die Tätigkeit als Dozent*in für eine Supervisions- und Coachingausbildung (vgl. F1; F3):

„Und, eh, eine mittelfristige und langfristige Sache ist sicherlich das Einsteigen in die Dozententätigkeit, die sich AUCH einfach dann mit der Erfahrung, überhaupt erst mit der Erfahrung möglich wurde. Also ich hätte ja nicht direkt nach der Weiterbildung einsteigen können als Dozentin, sondern da geht es einfach darum, die Erfahrung weiterzugeben auch“ (F1, Pos. 485-489).

Welche konkreten beruflichen Erfahrungen Voraussetzungen für eine Lehrtätigkeit darstellen, bleibt an dieser Stelle offen. Deutlich wird jedoch, dass eine solche Festangestellte Tätigkeit mit einer parallelen Freiberuflichkeit gekoppelt werden soll, „um die Einflüsse mitzukriegen und Veränderungen auch mal zu erleben, um das irgendwie dann gut in das Weiterbildungskonzept einbauen zu können“ (F3, Pos. 250-252).

Selbstständigkeit

Der Einstieg in die Selbstständigkeit stellt auch *an sich* einen großen Nutzen dar, den die Befragten aus der Teilnahme an einer Supervisions- und Coachingausbildung erfahren. Alle Befragten machten sich nach der Ausbildung selbstständig. Auffällig ist, dass der Begriff zwischen den Befragten unterschiedlich verwendet wird. Personen, die hauptberuflich eine Festanstellung ausüben und nur in Nebentätigkeit Prozesse durchführen, benennen ihre Tätigkeit als ‚Freiberuflichkeit‘ (vgl. F2; F3). Die Person hingegen, die in Vollzeit eigene Prozesse durchführt, titelt dieses mit ‚Selbstständigkeit‘ (vgl. F1). Da „Selbstständig [...] [all jene Menschen sind], die nicht in einem klassischen Angestelltenverhältnis stehen, sondern Produkte oder Dienstleistungen auf eigene Rechnung vermarkten“ (Höpf 2018), wird im Folgenden der Einfachheit halber von Selbstständigkeit gesprochen, wobei die freiberuflichen Tätigkeiten mit eingeschlossen sind.

Mit der Aufnahme einer Selbstständigkeit wurden zum Teil der erwartete Ausbildungsnutzen in einen tatsächlichen Nutzen umgewandelt (vgl. F1; F3). Im Fall von F2 wird aber auch deutlich, dass eine Selbstständigkeit auch als nicht-intendierter Ausbildungsnutzen resultieren kann. Die Befragte erkannte erst im Verlauf der Ausbildung und dem damit angestoßenen Identitätsentwicklungsprozess, dass eine Selbstständigkeit für sie erstrebenswert sei:

„Und auch gemerkt habe, wow, ja, das liegt mir und da kann ich mir auch vorstellen, jetzt mal losgelöst vom Kontext Onlineberatung oder dieser Projektarbeit, wo ich das SEHR gut verwenden konnte, dass ich da, eh, durchaus freiberuflich arbeiten und da mir auch ein Standbein erarbeite[n] [kann], wo ich auch eine gewisse Eigenständigkeit habe, Selbstständigkeit, und auch das durchaus FORTführen kann LOSgelöst von irgendwelchen Projekten oder so“ (F2, Pos. 92-96).

Der Einfluss des Identitätsentwicklungsprozesses wird in diesem Zitat insofern erkennbar, als dass die Befragte ihr Defizitgefühl hinsichtlich ihrer Supervisions- und Coaching-

kompetenz relativiert („wow, ja, das liegt mir“, Pos. 92). Ihr Interesse an einer Selbstständigkeit beruht außerdem auf der Tatsache, dass sie sich in der Ausbildung ihrer eigenen Bedürfnisse deutlicher bewusst wird und biografische Zusammenhänge erkennt (sie war bereits vorher in einem anderen Kontext selbstständig). Deutlich wird an diesem Beispiel, dass die kurzfristig erfahrbaren Nutzen nach Ausbildungsabschluss auch langfristige Nutzen und Auswirkungen mit sich bringen können.

In welchem Umfang und mit welchem Engagement die Selbstständigkeit ausgeübt wird, variiert in Abhängigkeit von der beruflichen Zielsetzung und den eigenen finanziellen und zeitlichen Möglichkeiten. Unabhängig von diesen Variablen stellen die Befragten jedoch alle die gewonnene Entscheidungsmacht als Folgenutzen der Selbstständigkeit heraus.

Folgenutzen der Selbstständigkeit: Entscheidungsmacht

Die Entscheidung für eine Selbstständigkeit geht mit der Konsequenz einher, auch Verantwortung dafür übernehmen zu müssen. Entscheidungsmacht führt unter diesem Blickwinkel somit zu Verpflichtungen. Die Befragten verbinden mit der Eigenverantwortung jedoch in erster Linie ein Freiheitsgefühl, welches daraus resultiert, dass sie ihr/e eigene/r Chef/in sind. Woraus die Befragten dabei für sich konkret einen Nutzen ziehen, ist abhängig von ihren individuellen biografischen Prägungen. Für den einen werden mit der Entscheidungsmacht frühere berufliche Status- und Bedeutungsverluste kompensiert (vgl. F1). Für jemand anderen stellt Entscheidungsmacht eine Freiheit dar, berufliche Interessen nach eigenen Vorstellungen auszuleben, ohne finanziell darauf angewiesen zu sein (vgl. F3). Die Entscheidungsmacht kann außerdem auch als Möglichkeit erfahren werden, Eigenständigkeit und Unabhängigkeit in das Berufsleben zu integrieren (vgl. F2).

Folgenutzen der Selbstständigkeit: Selbstverwirklichung

Einige Befragte heben als bedeutsam hervor, dass es sich bei der Selbstständigkeit um eine *eigene* Tätigkeit handelt. Sie erfahren mit der Gründung der Selbstständigkeit somit den Nutzen, sich selbst verwirklichen zu können („Das wirklich als EIGENE berufliche Tätigkeit dann ausbauen kann“ (F2, Pos. 96-97; vgl. F1). Darüber hinaus wird mit der Selbstständigkeit auch die Möglichkeit erfahren, Teile der Identität auszuleben, die im Kontext der Festangestelltentätigkeit keine Beachtung finden:

„[O]k, da ist jetzt neben dem, was ich jetzt da so festangestellt tue, ist ja jetzt schon auch ein BEREICH, für den ich stehe und der mir auch wichtig ist, und den ich jetzt nicht plötzlich wieder VERGESSEN will oder nur in diesem Projektkontext [gemeint ist die Festangestelltentätigkeit, Anm. d. V.] aufgehen lassen will“ (F2, Pos. 214-217).

Folgenutzen der Selbstständigkeit: Vielseitigkeit im Berufsleben

Dieser Nutzen ist auf zwei Ebenen zu verstehen. Auf der einen Seite ist damit der Nutzen gemeint, die *Kombination von unterschiedlichen Jobs* als vielseitig zu erfahren. Auf der

anderen Seite inkludiert die Kategorie auch die Nutzenerfahrung, der Ausübung der *Selbstständigkeit an sich* Vielseitigkeit zuzuschreiben.

Der Nutzen der Vielseitigkeit durch Kombination von unterschiedlichen Jobs resultiert für jene Befragten, die eine Festanstellung ausüben und parallel in ihrer Selbstständigkeit tätig sind. Die parallele Ausübung von unterschiedlichen Jobpositionen bringt inhaltliche Abwechslung und fordert die Befragten unterschiedlich stark (vgl. F2, Pos. 554-555; F3, Pos. 277-278). Auch die Selbstständigkeit an sich wird als vielseitig empfunden. Die Nutzenerfahrung resultiert aus der Individualität der Menschen und Unterschiedlichkeit der Inhalte und Organisationen, mit denen die Befragten jeden Tag umgeben sind (vgl. F1, Pos. 262-263).

7.5.2 Berufserfahrung

Die Nutzen im Zusammenhang mit Berufserfahrung stehen in Verbindung zueinander und bedingen sich zum Teil auch gegenseitig. Diese Verflechtung wird im Folgenden veranschaulicht.

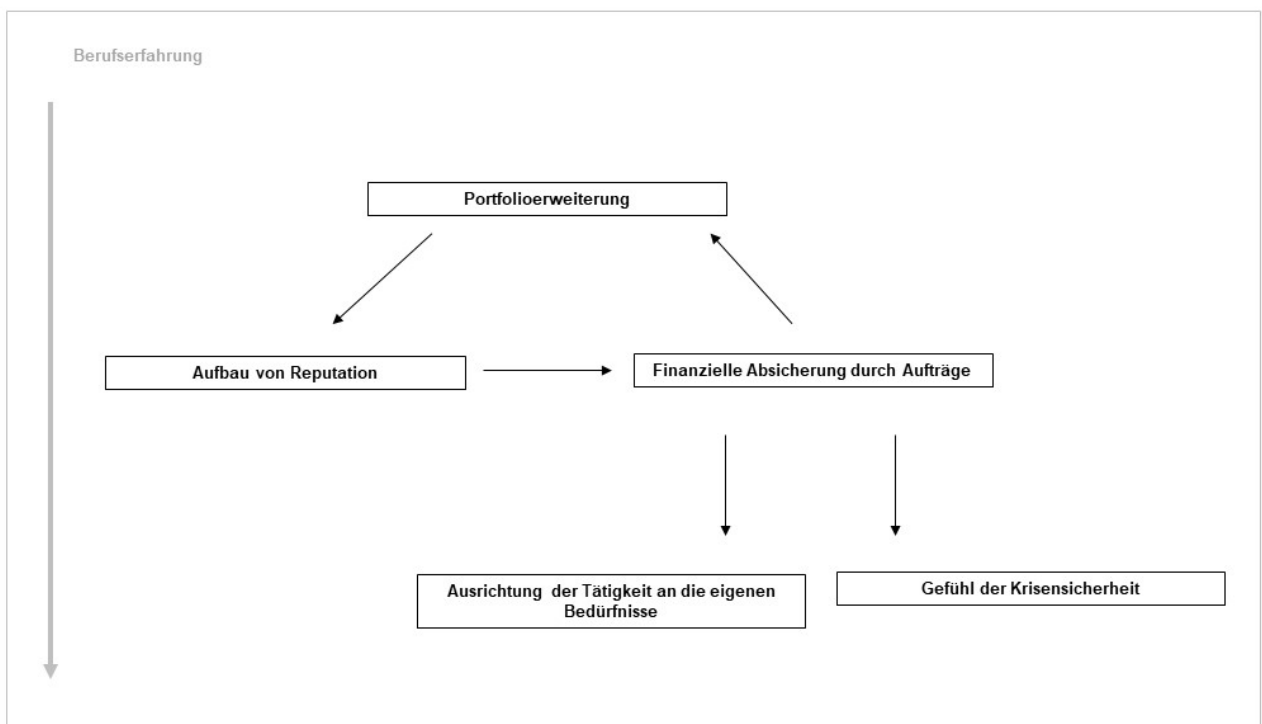


Abb. 7.2 Nutzenkategorien im Zusammenhang mit Berufserfahrung [eigene Darstellung]

Mit zunehmender Erfahrung werden die Supervisor*innen und Coaches für unterschiedliche Klient*innen interessant. Sie bekommen positives Feedback, werden empfohlen und auch innerhalb der Supervisions- und Coachingszene immer bekannter. Die Erfahrung und Reputation führt zu Aufträgen, die den Befragten wiederum finanzielle Absicherung ermöglichen. Die Nutzenkategorien sowie die erfahrbaren Folgenutzen werden nachfolgend skizziert.

Portfolioerweiterung

Im Laufe ihrer Karriere führen die Supervisor*innen und Coaches unzählige Prozesse durch. Sie lernen über die Zeit neue Teams und Einzelpersonen kennen, die wiederum (nicht immer, aber oft) aus unterschiedlichen Organisationen kommen. Die Teams und Einzelpersonen bringen individuelle Themen mit in den Prozess, die es dann vor dem Hintergrund der strukturellen Gegebenheiten des jeweiligen Tätigkeitsfeldes zu behandeln gilt. Die Befragten erweitern in der Auseinandersetzung mit dem Feld somit ihr Wissen über spezifische Personengruppen mit ihren jeweiligen Themen und organisationalen Rahmenbedingungen. Es lässt sich daher festhalten, dass ein inhaltlicher Erfahrungsaufbau erfolgt, der in einer zunehmenden Portfoliovergrößerung resultiert („Das baut sich immer weiter miteinander auf irgendwie und wird vielschichtiger“ (F3, Pos. 526-527; vgl. F1, Pos. 371-372). Die Befragten sind somit zunehmend für unterschiedlichste Klient*innen interessant und qualifizieren sich über ihre Erfahrung wiederum für neue Festangestelltentätigkeiten. Die Berufserfahrung im Feld führt außerdem zu Veränderungen der arbeitsbezogenen Teilidentität, die im Kapitel 7.6 aufgegriffen werden.

Aufbau von Reputation

Mit zunehmender Berufserfahrung wächst auch der eigene Bekanntheitsgrad innerhalb der Supervisions- und Coachingszene. Es folgen Einladungen in Netzwerke und Vernetzungen mit Kolleg*innen (vgl. F3, Pos. 500-501; F1, Pos. 104-105). Die Vernetzung ist als Folge der zunehmenden Bekanntheit zu verstehen, ist gleichzeitig aber auch ursächlich dafür, dass die eigene Reputation weiter ausgebaut werden kann. Die Reputation wird auch dadurch gefördert, dass Klient*innen Empfehlungen aussprechen (vgl. F1, Pos. 95-96).

Finanzielle Absicherung durch Aufträge

Potenzielle Klient*innen treffen ihre Entscheidung für oder gegen eine/n Supervisor*in und Coach (unter anderem) in Abhängigkeit von dessen Berufserfahrung. Mit zunehmendem Erfahrungsaufbau bekommen die Befragten daher Zugang zu Aufträgen, die ihnen vorher verwehrt waren:

„Und also manche Prozesse/ Es ist ja schon auch so, dass wenn dann die Kennenlerngespräche stattfinden und so weiter, ja schon auch geguckt wird, wie viel Erfahrung bringt jemand mit. Und manche Prozesse GEHEN auch erst, wenn man eine gewisse Erfahrung HAT. Also manche Prozesse kriegt man einfach auch nicht am Anfang“ (F1, Pos. 375-378).

Aufträge kommen außerdem über Empfehlungen von Kolleg*innen und Klient*innen zustande (vgl. F1, Pos. 82-96; F2, Pos. 226-228). Sie ergeben sich auch aus den Netzwerken, zu denen die Befragten in Folge ihrer Berufserfahrung Zugang haben (vgl. F3, Pos. 500-501).

Als primärer Nutzen von Aufträgen ist die finanzielle Sicherheit zu benennen. Die Absicherung führt dazu, dass die Befragten sich trauen, ihre Tätigkeit verstärkt an den eigenen Bedürfnissen auszurichten. Darüber hinaus kann ein Gefühl der Krisensicherheit erfahren werden. Beide Folgenutzen werden im Folgenden beleuchtet.

Folgenutzen der finanziellen Absicherung: Ausrichtung der Tätigkeit an die eigenen Bedürfnisse

Unter der Voraussetzung, finanziell abgesichert zu sein, entscheiden sich die Befragten nur noch für jene Aufträge, die ihnen persönlichen Mehrwert geben können (vgl. F1, Pos. 279-282). Die Selektion von Aufträgen richtet sich dabei zum einen nach dem Kriterium, inhaltliche Vielseitigkeit zu schaffen, was beispielsweise durch die Arbeit mit neuen Teams gelingen kann (vgl. F3, Pos. 587-588). Zum anderen wird auch das Kriterium der empfundenen Sinnhaftigkeit einbezogen. Es werden jene Aufträge ausgewählt, die subjektiv als bereichernd empfunden werden:

„[J]a wirklich dann mit Menschen, mit Teams, mit Organisationen arbeiten zu können, die, ja, die, wie soll ich sagen, die ENORM bereichernd sind und gesellschaftlich auch eine große Bedeutung haben“ (F1, Pos. 383-385).

Auch wenn nicht explizit in den Interviews erwähnt, so ist nach anzunehmen, dass die Selektion von Inhalten nach Vielseitigkeit und/oder Sinnhaftigkeit letztlich zu einer Steigerung der beruflichen Zufriedenheit bei den Befragten führt, da diese beiden Komponenten im Berufsalltag als sehr wichtig eingestuft werden (vgl. Imas 2018, S. 1).

Folgenutzen der finanziellen Absicherung: Gefühl der Krisensicherheit

Da sich die Befragten in ihrer Tätigkeit als Supervisor*in und Coach über die Zeit als kompetent erleben⁷, kann sich ein Gefühl der Krisensicherheit aufbauen. Damit ist die implizite Annahme gemeint, dass sich mit der Tätigkeit in dem Berufsfeld auch Zeiten überstehen lassen, die persönlich als herausfordernd wahrgenommen werden. Eine Befragte macht sich beispielsweise Gedanken über eine Berufsausübung im höheren Alter. Sie stellt die Tätigkeit als Supervisor*in und Coach als eine Berufstätigkeit heraus, die sich auch in einem späteren Lebensabschnitt noch gut ausüben lässt. Zum einen ist der Verfall von körperlicher Leistungsfähigkeit in Kontext der Prozessbegleitung nicht relevant. Zum anderen sieht sie den großen Vorteil darin, dass Alter in Bezug auf Supervision und Coaching bei den Klient*innen positiv konnotiert ist, weil Alter in der gesellschaftlichen Wahrnehmung mit einem großen Erfahrungsschatz verbunden ist:

„[I]n vielen beruflichen Kontexten KANN es zum Problem werden, wenn man älter wird. Und bei Supervision Coaching ist das eigentlich der gegenteilige Effekt. Dann ist das Alter oder wenn man nicht mehr GANZ so jung ist, ist das sogar ein Vorteil. Auch in der Wahrnehmung derjenigen, die einen dann

⁷ Kompetenzerleben resultiert aus dem Auftragseingang (nach dem Motto: ‚Ich kann meinen Job, daher werde ich angefragt‘).

vielleicht kontakten. [...] [Es] wirkt auf sozusagen durchaus als Vorteil, als Bonus, eh, Lebenserfahrung, die man hat. [...]. Und eh, es ist auch eine Tätigkeit, die ich, JA, wenn ich älter bin, auch noch problemlos ausüben kann. Also ich muss nichts Schweres schleppen. Ich muss auch nicht unbedingt/ Ich kann gegebenenfalls die Leute zu mir kommen lassen“ (F2, Pos. 441-453).

Doch nicht nur die Selbstständigkeit, die an dieser Stelle angesprochen wird, kann ein Gefühl von Krisensicherheit vermitteln. Die zunehmende Berufserfahrung stellt auch Festangestelltentätigkeiten in Aussicht, für die sich die Befragten entscheiden können. Hier wird Krisensicherheit in Form von Planungssicherheit und langfristiger finanzieller Absicherung ermöglicht (vgl. F1, Pos. 491-494). Nicht zuletzt kann ein Gefühl von Krisensicherheit auch daraus resultieren, dass das Individuum mit der Ausübung einer Supervisions- und Coachingtätigkeit eine grundsätzliche Verbesserung der Einkommenssituation erfährt (vgl. F3, Pos. 544-545). Der Nutzen der Besserstellung besteht in dem Fall in der größeren Gelassenheit im Umgang mit herausfordernden Lebenssituationen.

7.6 Mittel-/langfristiger Nutzen: Veränderung der arbeitsbezogenen Teilidentität

Der in der Ausbildung bereits angestoßene Identitätsentwicklungsprozess setzt sich auch mittel- und langfristig fort. Durch den Eintritt in das neue berufliche Tätigkeitsfeld sowie der damit verbundenen Berufstätigkeit als Supervisor*in und Coach erfahren die Individuen eine Veränderung der arbeitsbezogenen Teilidentität (mittel-/langfristige Nutzenausprägung der Ebene Identitätsentwicklung). Der Begriff wird nach Keupp (2006) verwendet. Es handelt sich dabei um jenen Teil der Identität, in dem alle berufsbezogenen Erfahrungen eines Individuums verdichtet sind (vgl. ebd., S. 219). Jede neue arbeitsbezogene Erfahrung, die ein Individuum macht, wird aktiv in diese Teilidentität eingeordnet. Teilidentitäten können sich daher stetig verändern, was vor allem bei größeren Umbrüchen, wie beispielsweise einer beruflichen Neuorientierung, der Fall ist (vgl. ebd., S. 217). Die Arbeit an den Teilidentitäten, die zusammen das Identitätsgefühl bilden, ist folglich als ein dynamischer, lebenslanger Prozess zu verstehen (vgl. ebd., S. 189). Inwiefern die Individuen ihre arbeitsbezogene Teilidentität in der Berufsausübung verändern und welchen Nutzen sie dadurch erfahren, wird im Folgenden dargestellt.

7.6.1 Positionierung im Berufsfeld

Zwar handelt es sich bei der Identitätsarbeit um einen „im Subjekt stattfindende[n] Prozeß [sic]“ (ebd., S. 191), Gesellschaft und soziale Netzwerke sind dennoch notwendig für die Identitätsarbeit. Sie geben dem Individuum einen Orientierungs- und Vergleichsrahmen, anhand dessen es seine eigenen Identitätsvorstellungen entwickeln kann (vgl. ebd., S. 169). Die Eingebundenheit der Befragten in die Supervisions- und Coachingszene wirkt sich somit beeinflussend auf ihre arbeitsbezogene Teilidentität aus. Im Vergleich mit den anderen Supervisor*innen und Coaches sowie in der Erfahrung mit den Klient*innen entwickeln sie sukzessive eine immer detailliertere Vorstellung davon, wer sie in Bezug auf

ihre berufliche Identität sind und wer sie künftig sein wollen. Durch diesen aktiven Aushandlungsprozess erfahren die Befragten den Nutzen, sich zunehmend im Berufsfeld positionieren zu können. Dieses bedeutet für den einen, sich von der Szene abzugrenzen und Alleinstellungsmerkmale hervorzuheben (vgl. F3, Pos. 656-662). Der Vergleich und die Interaktion mit anderen Supervisor*innen und Coaches sowie die Erfahrungen mit Klient*innen kann aber auch dazu führen, ein Gefühl der Zugehörigkeit zu erfahren (vgl. F1). Darüber hinaus kann die Positionierung im Berufsfeld auch insofern erfolgen, als dass sich die Befragten mit den Begrifflichkeiten Supervision und Coaching auseinandersetzen und daraus klar für sie hervorgeht, womit sie lieber arbeiten (vgl. F2, Pos. 381-385).

Durch die positiven Erfahrungen in der Ausbildung sowie die fortlaufende Auseinandersetzung mit sich und dem Berufsfeld entwickeln die Befragten das Bedürfnis, an weiteren Weiterbildungen teilzunehmen („Und jetzt ist irgendwie eine Entwicklung angestoßen, sich Sachen anzueignen und sich noch etwas draufzuschaffen, so“ [F3, Pos. 607-608]). Mit den Weiterbildungen sollen berufliche Interessen vertieft werden, die sich mit dem Job herauskristallisiert haben (vgl. F1, Pos. 512-13). Der *erwartete* Nutzen besteht hier in der Hoffnung, den eigenen Handlungsspielraum auszubauen und die arbeitsbezogene Teilidentität um jenes neue Projekt erweitern zu können.

7.6.2 Stärkung des beruflichen Selbstvertrauens

Mit zunehmender Berufserfahrung wächst auch das berufliche Selbstvertrauen. Die Befragten lernen sich im Kontext von Prozessen immer besser kennen. Erfahrungen des Scheiterns sowie die Reflexion darüber führen zu einer größeren Gelassenheit im Umgang mit Klient*innen und sich selbst:

„Und wo man dann vielleicht auch mal eine Supervisionssitzung hat und sich denkt 'krass, was ist HIER jetzt alles schief gelaufen'. Oder wo auch mal jemand unzufrieden ist oder sagt so, nein, jetzt arbeiten wir lieber/ Also das hatte ich auch Ende der Supervisionsausbildung, wo ich halt ein Team hatte, ja, die haben dann NETT, aber sie haben mich im Grunde in die Wüste geschickt, also haben gesagt 'ok nein, das lassen wir mal lieber'. Das sind schmerzhaft Erfahrungen, aber ja, jetzt so rückblickend kann ich da auch ein Stückweit milder und lächelnder darauf gucken. [...]. Da bin ich ein Stückweit gelassener. Ich will nicht sagen, dass mich das dann alles gar nicht mehr berührt, aber schon eine größere Gelassenheit“ (F2, Pos. 510-518).

Darüber hinaus lernen die Befragten, ihren Bedürfnissen zu vertrauen und so zu handeln, wie sie es für richtig halten. Als Folge kann – sofern finanziell möglich – der Mut resultieren, sich von bestimmten Themen oder Berufsbereichen abzugrenzen (oder diese zumindest sporadisch in den Berufsalltag mit aufzunehmen) (vgl. F1, Pos. 277-282; F2, Pos. 552-555).

Die Befragten lernen nicht nur sich selbst besser kennen, sondern machen auch die Erfahrung, dass ihre Art der Tätigkeitsausübung zu immer mehr Jobmöglichkeiten und finanzieller Absicherung führt (vgl. Kapitel 7.5.2). Es stellt sich ein Gefühl von Kompetenzerleben ein. Die zunehmende Vernetzung sowie der Aufbau von Reputation tragen ebenfalls zur Steigerung des beruflichen Selbstvertrauens bei:

„Also ne, sich so einen Ruf zu erarbeiten, so. Das ist glaube ich schon echt/ Das ist eigentlich ziemlich cool, wenn die Leute sagen, '[Name des Befragten], wir haben schon einmal von Ihnen gehört' oder so. Also das ist echt/ Geht einem schon gut runter“ (F3, Pos. 501-504).

Die eigene Entwicklungsreise, die im Interview thematisiert wird, ist mit Stolz oder auch Ungläubigkeit besetzt:

I: „Ja. (...). Also ehm, da ist ja wirklich eine ganze Menge ins Rollen gekommen. Dinge, die sich verstärkt haben, die sich verändert haben. Wenn Sie darüber jetzt so sprechen, was ist da ihr Gefühl, wie fühlt sich das an? Ja, diese Veränderung auch mal Revue passieren zu lassen und mal zu schauen, was ist hier eigentlich alles passiert seit der Coachingausbildung. Das war ja so der Stein, womit alles überhaupt ins Rollen gekommen ist.“

B: „Ja, genau. Es ist SCHÖN, es ist TOLL. Also, eh, ich merke das auch gerade selber, dass es für MICH ganz schön ist, dass eh, nochmal wirklich mir so SELBER auch zu verdeutlichen, wie viel passiert ist. Ehm, wo ich stand vor fünf Jahren, wo ich heute stehe. Das ist schön, sehr schön. Vielen Dank (lacht).“

I: „Den Beitrag haben ja vor allem Sie selbst geleistet (lacht)“ (F1, Pos. 462-473).

„Auf dieser Bank zu sitzen und irgendwie über die Jahre dann tatsächlich (lacht) darüber Erfahrungen gesammelt zu haben, das man sagt 'Ich kann euch jetzt sogar darüber etwas erzählen' (lacht). Dieser langfristige Effekt, jetzt irgendwie so ein bisschen in der LEHRE gelandet zu sein, eh, das ist echt verblüffend, ne. Also das finde ich schon am verblüffendsten von allem“ (F3, Pos. 509-514).

In letzterem Zitat wird die selbst wahrgenommene Entwicklungsreise besonders deutlich. Die Ausbildungsteilnahme und der Berufseinstieg können als Bereich interpretiert werden, in dem sich der Befragte als Einsteiger erlebt (die Aussage „Auf dieser Bank zu sitzen“ erinnert außerdem an die Metapher „Die Schulbank drücken“). Dass er heute seine eigene Berufserfahrung weitergibt, verdeutlicht den vollzogenen Lernprozess und steht beispielhaft für eine Entwicklung, die Individuen hinsichtlich ihrer arbeitsbezogenen Teilidentität in Auseinandersetzung mit dem Berufsfeld erleben (können).

7.7 Zusammenfassung zum mittel-/langfristigen Nutzen der Ausbildungsteilnahme

Mit dem Abschluss der Ausbildung beginnt für die Befragten eine neue berufliche Ära. Sie machen sich als Supervisor*in und Coach selbstständig und suchen sich zum Teil darüber hinaus auch noch eine neue Festanstellung im Feld. Im Verlauf der Zeit bauen die Befragten ihre inhaltliche Kompetenz immer weiter aus und vernetzen sich, was zu neuen Aufträgen und finanzieller Absicherung führt. Die Befragten erfahren damit den Nutzen, ihr Berufsleben stärker an den eigenen Bedürfnissen ausrichten zu können. Sie erweitern infolge der Berufserfahrung somit sukzessive ihren beruflichen Handlungsradius im Feld von Supervision und Coaching. Alle inhaltlichen und sozialen Erfahrungen, die die Befragten im Tätigkeitsfeld sammeln, beeinflussen darüber hinaus die eigene arbeitsbezogene Teilidentität. Sie verändert sich in Abhängigkeit von den Erfahrungen im Feld und wirkt sich auch darauf aus, wie sich das Individuum im Tätigkeitsfeld verhält. Es zeigt sich somit eine Wechselwirkung von Berufstätigkeit und Identitätsentwicklung, die sich fortsetzen wird, solange die Befragten im Feld von Supervision und Coaching tätig sind.

8. Schlussfolgerungen

Im folgenden Kapitel werden die zentralen Ergebnisse der Studie zunächst zusammengefasst und die Forschungsfragen beantwortet. Daran anschließend erfolgt eine Interpretation der Ergebnisse vor dem Hintergrund der in Kapitel 4 vorgestellten Studien sowie unter Bezugnahme auf Keupp (2006) (Kapitel 8.2). Das Kapitel schließt nach einer methodischen Reflexion (8.3) mit einem Ausblick (8.4).

8.1 Zusammenfassung

Die vorliegende Forschung leistet einen Beitrag zur empirischen Rekonstruktion von Nutzenerfahrungen im Weiterbildungskontext. Als Untersuchungsfeld wurde die Supervisions- und Coachingausbildung gewählt, die aufgrund des geforderten hohen Einsatzes seitens der Teilnehmenden Nutzenzuschreibungen erwarten ließ. Ziel der Forschungsarbeit war, fallübergreifende Nutzenebenen zu rekonstruieren und zu analysieren, wie die Individuen die Ausprägungen der Ebenen jeweils individuell erfahren. Da einige Nutzen bereits kurzfristig auftreten, andere jedoch erst mittel- oder langfristig erfahren werden, wurde auch analysiert, wann die Befragten für sich welche Nutzen artikulieren (können).

Auf Basis von Interviews (n=3) erfolgte ein zweistufiger Auswertungsprozess in Anlehnung an die Grounded Theory. Die Ergebnisse der fallbezogenen Auswertung machten zunächst deutlich, dass die erfahrbaren Nutzen so vielseitig sind wie die Individuen selbst. Interessanterweise wurde jedoch auch ersichtlich, dass sich die Nutzenkategorien fast ausschließlich dem eigenen Identitätsprozess zuordnen lassen oder im Zusammenhang mit dem eigenen Berufskontext stehen. In der fallbezogenen Analyse konnte außerdem bereits herausgestellt werden, dass die Befragten jeweils sowohl kurzfristige als

auch mittel- und langfristige Teilnahmenutzen erfahren. Welche von den Befragten dabei als zentral erachtet wurden, unterscheidet sich von Individuum zu Individuum (vgl. Kapitel 6).

Mithilfe von systematischen Vergleichen wurden in dem darauf aufbauenden fallübergreifenden Auswertungsschritt zwei Kernkategorien herausgebildet: die Beruflichkeit und die Identitätsentwicklung. Sie bilden die beiden übergeordneten Nutzenebenen, die aus der Teilnahme an einer Supervisions- und Coachingausbildung resultieren. Die beiden Kernkategorien haben jeweils eine kurzfristige und mittel-/langfristige Ausprägung, geben also Auskunft über das zeitliche Auftreten von einzelnen, ihnen zugeordneten Nutzenkategorien. Hinsichtlich der Beruflichkeit wird durch die Ausbildung kurzfristig der Nutzen der Befähigung zur Tätigkeitsausübung erfahren, mittel- und langfristig wird eine Erweiterung des beruflichen Handlungsradius erlebt. In Bezug auf die Identitätsentwicklung kann kurzfristig der Nutzen des Anstoßes eines Identitätsentwicklungsprozesses erfahren werden, mittel- und langfristig die Veränderung der arbeitsbezogenen Teilidentität (vgl. Keupp 2006). Allen vier Ausprägungen sind fallübergreifende Unterkategorien zugeordnet, die von den Befragten dann jeweils individuell erlebt werden (vgl. Kapitel 7).

Die vier Ausprägungen bedingen sich sowohl zeitlich als auch inhaltlich gegenseitig. Eine zeitliche Abhängigkeit zwischen den Ausprägungen besteht dahingehend, dass die mittel- und langfristigen Nutzen erst auf Basis der kurzfristigen Nutzen entstehen können. Inhaltlich sind die kurzfristigen Ausprägungen der beiden Nutzenebenen (Anstoß eines Identitätsentwicklungsprozesses sowie Befähigung zur Tätigkeitsausübung) durch die gemeinsame Unterkategorie ‚Vertrauen in die eigene Supervisions- und Coachingkompetenz‘ miteinander verbunden. Die mittel- und langfristigen Ausprägungen der beiden Nutzenebenen (Veränderung der arbeitsbezogenen Teilidentität sowie Erweiterung des beruflichen Handlungsradius) stehen ebenfalls in einem Wechselverhältnis: in Abhängigkeit von den Erfahrungen im Berufsfeld entwickelt sich die arbeitsbezogene Teilidentität, die wiederum beeinflusst, wie sich das Individuum im Feld bewegt.

Darüber hinaus sind die beiden Kernkategorien insofern miteinander verbunden, als dass sich im Zeitverlauf eine Verschiebung der Bedeutungszuschreibung zeigt. Kurzfristig betrachtet steht vor allem die Identitätsentwicklung im Vordergrund, was damit zu begründen ist, dass die Befragten sich im Ausbildungskontext zunächst hinsichtlich ihrer neuen Rolle als Supervisor*in und Coach zurechtfinden müssen. Im Zeitverlauf verschiebt sich der Fokus aufgrund der zunehmenden Professionalitätsentwicklung der Befragten jedoch immer stärker hin zur Nutzenebene der Beruflichkeit.

8.2 Einordnung der Ergebnisse

Die vorliegende Forschung trägt dazu bei, die ausgeprägte Forschungslücke sowohl in Bezug auf Supervisions- und Coachingausbildungen als auch hinsichtlich der bildungswissenschaftlichen Nutzenforschung zu verkleinern. Wie im Kapitel 4 bereits vorgestellt, gibt es einige wenige Studien, vor deren Hintergrund die Ergebnisse eingeordnet werden können (vgl. Manninen et al. 2014; Fleige 2013, 2015a). Darüber hinaus ist hinsichtlich der Identitätsentwicklung auf Keupp (2006) zu verweisen. Die Einordnung folgt zur

besseren Übersicht der bisherigen Gliederung. Das bedeutet, dass die Ergebnisse zunächst hinsichtlich der Nutzenebene der Beruflichkeit eingeordnet werden, danach hinsichtlich der Nutzenebene der Identitätsentwicklung.

Nutzenebene Beruflichkeit

Welchen Nutzen Individuen für sich erfahren, ist nicht nur abhängig von der Persönlichkeit und eigenen Biografie, sondern auch von der Art der besuchten Weiterbildung. So erscheint es nachvollziehbar, dass bei der Teilnahme an einer Aufstiegsfortbildung in einem viel stärkeren Umfang als bei der Supervisions- und Coachingausbildung Nutzen artikuliert werden, die im Zusammenhang mit der eigenen Existenzsicherung stehen (vgl. Fleige 2015a, S. 195). Im Kontext des Aufstiegsfortbildungskurses zeigen sich darüber hinaus auch solche Nutzen, die als Erweiterung des eigenen beruflichen Handlungsspielraums erfahren werden und sich gut in Beziehung zu den vorliegenden Ergebnissen setzen lassen. Zu nennen sind hier die Realisierung „eigene[r] professionelle[r] Vorstellungen und Karriereträume“ (ebd., S. 195) sowie der Nutzen eines vollzogenen Berufswechsels. In Bezug auf die Supervisions- und Coachingausbildungsteilnahme lassen sich die beiden Nutzen übertragen und miteinander verbinden. Auch hier erfahren die Befragten eine Realisierung ihrer Karriereträume, und zwar in einem neuen beruflichen Tätigkeitsfeld. Auf eine ähnliche Nutzenkategorie weisen die Ergebnisse im Kontext der Weiterbildungsteilnahme an Evangelischer Erwachsenenbildung hin (vgl. Fleige 2013). Fleige spricht in dem Zusammenhang von Teilhabe und (Wieder-)Einstieg in ein spezifisches Feld, die durch die Teilnahme an Weiterbildung realisiert wurde (vgl. ebd., S. 45). Dieser Nutzen kann im Kontext der vorliegenden Forschung auf die Kategorie ‚Berufliche Neuorientierung‘ transferiert werden. Der Nutzen lässt sich auch insofern übertragen, als dass die Befragten die Ausbildung als eine Art Türöffner in die Supervisions- und Coachingwelt erfahren (woraus in der Folge Teilhabe resultiert).

Jene Nutzen, die in der vorliegenden Studie unter der kurzfristigen Nutzensausprägung ‚Befähigung zur Tätigkeitsausübung‘ rekonstruiert wurden, lassen sich vereinzelt auch in der BeLL-Studie wiederfinden. Genannt wurden in der BeLL-Studie der Nutzen eines Zertifikats, der Erwerb von berufsbezogenen Kompetenzen sowie verbesserte Chancen in der Jobsuche durch Weiterbildungsteilnahme (vgl. Manninen et al. 2014, S. 56). Das Auftreten dieser Ergebnisse ist insofern interessant, als dass es sich bei dieser Studie nicht um berufsbezogene Weiterbildungen handelt. Gleichzeitig wird dadurch aber auch erklärbar, weshalb diese Nutzen in der BeLL-Studie nur vereinzelt rekonstruiert werden konnten („this code was rarely used“ [ebd., S. 56]), während dieselben Nutzenkategorien im Kontext der Supervisions- und Coachingausbildung von hoher Bedeutung für die Individuen sind.

Als weiterer subjektiv bedeutsamer Nutzen wurde sowohl in der BeLL-Studie als auch bei Fleige (2015a) die Interaktion mit anderen Weiterbildungsteilnehmenden herausgestellt. Das soziale Miteinander prägt die Individuen in unterschiedlicher Hinsicht. Im Kontext von Weiterbildungen in der Evangelischen Erwachsenenbildung unterstützt die Gruppen-

erfahrung entscheidend, dass die Individuen weitere Lerninteressen entwickeln (vgl. ebd., S. 196). Sie erfahren die Gruppe außerdem als Möglichkeit, sich innerhalb des Kurses auszutauschen oder Beziehungen entstehen zu lassen, die über die Kursteilnahme hinausgehen (vgl. Manninen et al. 2014, S. 49). Das können zum einen Freundschaften sein, für einen geringen Teil der Befragten bedeutet das entstandene Netzwerk jedoch auch ein Nutzen für den beruflichen Kontext („a number of participants mention that social networks that came out of liberal adult education courses were occasionally useful in their **professional contexts**“ [ebd., S. 56-57, Hervorhebungen im Original]). In Bezug auf die vorliegende Studie wird nur der Nutzen des beruflichen Netzwerkes erfahrbar. Hier werden klare Bezüge zu verbessertem Auftragseingang und Aufbau von Reputation ersichtlich, während in der BeLL-Studie nicht weiter spezifiziert wird, worin der Nutzen des sozialen Netzwerkes im Berufskontext konkret besteht.

Deutlich wird, dass alle bisher genannten Nutzenkategorien der Studien bereits kurzfristig nach Weiterbildungsende erfahrbar werden. Die Einteilung nach kurz- und langfristigen Nutzen wird in den Studien zwar nicht vorgenommen, kann aber trotzdem dahingehend gegliedert werden. Im Zusammenhang mit dem langfristigen Nutzen kann nur eine einzige Kategorie identifiziert werden: die Zufriedenheit im Job (vgl. ebd., S. 54). Gemeint ist damit eine Verbesserung der Work-Life-Balance, die im Kontext der vorliegenden Ergebnisse in einem einzigen Fall implizit ebenfalls als Nutzen Erwähnung findet (vgl. F1). Weitere Nutzenkategorien im Zusammenhang mit der Berufsausübung (mittel- oder langfristige Nutzen) werden in den Studien nicht genannt. In Bezug auf die BeLL-Studie könnte der Grund dafür im Erhebungszeitpunkt der Interviews zu finden sein. Die Erhebung erfolgt bereits kurz nach Abschluss der Weiterbildung („Befragt bzw. interviewt wurden Personen, die in den letzten 12 Monaten an ein bis drei Kursen allgemeiner Erwachsenenbildung teilgenommen hatten“ [Thöne-Geyer et al. 2015, S. 4]). Im Kontext der Studie zur Aufstiegsfortbildung von Fleige (2015a) liegt der Grund weniger im Erhebungszeitpunkt als in der Fragestellung. Hier steht nämlich die Analyse von beruflichen Übergängen im Vordergrund, was die Betrachtung von mittel- und langfristigen Nutzen irrelevant macht. Die Ergebnisse der anderen Studie von Fleige (2013) lassen sich hinsichtlich der Nutzenebene Beruflichkeit insgesamt nur im geringen Umfang übertragen, was sich auf die Tatsache zurückführen lässt, dass es hier um religiöse und theologische Inhalte im Kontext von nicht-berufsbezogenen Weiterbildungen geht.

Nutzenebene Identitätsentwicklung

Mit der Ausbildungsteilnahme als auch später im Berufsfeld erfahren die Subjekte ein neues soziales Netzwerk. Hinsichtlich der eigenen Identitätsentwicklung ist das insofern bedeutsam, als dass Identitätsentwicklung erst durch das Zusammenspiel von Innen und Außen geschehen kann. Das soziale Netzwerk gibt dem Individuum einen Orientierungs- und Vergleichsrahmen („[eröffnet] Optionen für Identitätswürfe und -projekte [...] und [reduziert] die Komplexität der sozialen Welt durch die Vermittlung von Relevanzstrukturen“ (Keupp 2006, S. 169)). Die Einflussnahme auf den eigenen Identitätsentwicklungsprozess wird am Beispiel von F2 deutlich. Von sich aus hatte sie nicht das Bedürfnis, sich

als Supervisorin und Coach selbstständig zu machen. Erst in Auseinandersetzung mit den anderen Teilnehmenden in der Ausbildung entdeckte sie, dass nicht nur den anderen, sondern auch ihr selbst eine solche Möglichkeit offensteht:

„[E]s gab auch einige, die in einer ähnlichen Situation waren wie ICH und andere HAUPTberufe hatten und so. Aber dann war das natürlich auch Thema. [...] Also da wurde mir es bewusster, dass ich das ja auch durchaus [...] dann mit der anderen Hälfte meiner Arbeitszeit ja auch nutzen kann freiberuflich“
(F2, Pos. 151-156)

Die Aufnahme der Selbstständigkeit entwickelte fortan auch ihre eigene arbeitsbezogene Teilidentität weiter. Die arbeitsbezogene Teilidentität konstruiert sich jedoch nicht nur über die Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt. Ebenso prägend sind die Selbsterfahrungen des Individuums, die Keupp als „fünf zentrale Erfahrungsmodi des Selbst“ (2006, S. 219) beschreibt. Neben kognitiven und körperorientierten ist damit auch die produktorientierte Erfahrung gemeint. In diesem Zusammenhang stellt sich das Individuum die Frage, „was man durch seine berufliche Tätigkeit glaubt, bewirken oder herstellen zu können“ (ebd., S. 219). Bei den Befragten werden hier unterschiedliche Konstruktionen deutlich. Für die einen bedeutet dies, einen gesellschaftlichen Beitrag zu leisten (vgl. F1). Der Nutzen der Tätigkeit als Supervisor*in und Coach darin, dieses Gefühl ausleben zu können (vgl. F1, Pos. 407-409, Pos. 457-460). Im Kontext der BeLL-Studie wird diese Nutzenkategorie ebenfalls angeführt („Civic Engagement“) und tritt vor allem im Kontext von Teilnahmen an politischer Bildung auf (vgl. Manninen et al. 2014, S. 53). Für andere bedeutet der produktionsorientierte Erfahrungsmodi, die eigenen Erfahrungen in der Dozent*innentätigkeit weitergeben zu können (vgl. F3, Pos. 509-511). Auch kann das Selbstverständnis, das die Befragten hinsichtlich ihrer beruflichen Rolle aufbauen, mit dem Gefühl verbunden sein, etwas Bedeutungsvolles und Wichtiges zu tun (vgl. F1, Pos. 446-450).

Eine weitere Komponente ist der soziale Erfahrungsmodus. Die Wahrnehmung der arbeitsbezogenen Teilidentität ist auch davon abhängig, wie die Individuen die Fremdeinschätzung ihrer „beruflichen Fähigkeiten und Kompetenzen [wahrnehmen]“ (Keupp 2006, S. 219). Dass diese nach Teilnahme an der Supervisions- und Coachingausbildung sowie in der Auseinandersetzung mit dem Berufsfeld positiv erfahren wird, ist im Wesentlichen auf den Ausbau der eigenen Reputation zurückzuführen. Zum einen erfahren die Befragten den Nutzen, bereits unmittelbar nach Ausbildungsende Anerkennung von ihrem (privaten) Umfeld zu erhalten (was ebenfalls eine Kategorie in der BeLL-Studie ist: „Very few participants describe their being **more respected by others as a resulting from participation and new skills**“ [Manninen et al. 2014, S. 49, Hervorhebungen im Original]). Mit zunehmender Vernetzung, durch die Einladung in neue Netzwerke und positive Erfahrungen im Zusammenhang mit den Prozessen bauen die Individuen ihre Reputation auch später in der Berufsausübung immer weiter aus. Die Individuen können so auch in der Berufstätigkeit ihren sozialen Erfahrungsmodi hinsichtlich ihrer arbeitsbezogenen Teilidentität immer wieder positiv besetzen.

Die Einschätzung, mit der eigenen Tätigkeit etwas bewirken zu können sowie die Wahrnehmung, dass man dabei auch noch positiv wahrgenommen wird, prägt den emotionalen Erfahrungsmodus der arbeitsbezogenen Teilidentität. Hier geht es darum, „sich auf der Basis des entwickelten Selbstwertgefühls sicher [zu fühlen]“ (Keupp 2006, S. 219), was die Befragten insofern erfahren, als dass sie ihr berufliches Selbstvertrauen in der Auseinandersetzung mit sich und dem Berufsfeld immer weiter stärken.

Deutlich wird insgesamt, dass einige der individuellen Nutzenerfahrungen im Kontext einer Supervisions- und Coachingausbildung auch unter der Perspektive von Erfahrungsmodi betrachtet werden können. Die Transfermöglichkeit stützt die Annahme der vorliegenden Forschung, dass mit der Ausbildungsteilnahme und der daraus resultierenden Tätigkeit als Supervisor*in und Coach ein Identitätsentwicklungsprozess einhergeht.

Zum Abschluss des Kapitels wird noch auf die Nutzen anderer Studien verwiesen, die im Zusammenhang mit einem Identitätsentwicklungsprozess erfahren werden. Zu nennen sind hier Fleige (2013) und Manninen et al. (2014), die zwar unterschiedliche Nutzenkategorien herausstellen, letztlich jedoch ähnliche Phänomene beschreiben. Fleige beispielsweise rekonstruiert, dass Teilnehmende von religiösen Weiterbildungsangeboten nachhaltige Veränderungen ihrer selbst und ihrer Lebenspraxis erfahren (vgl. 2013, S. 43). Die Befragten benennen diesen Nutzen nach Angaben von Fleige zwar explizit, was damit jedoch konkret gemeint ist, führt sie jedoch nicht weiter aus. Manninen et al. (2014) stellen hingegen die Nutzenerfahrung vor, durch die besuchte Weiterbildung zu neuer Inspiration zu gelangen („Participants connect inspiration to the idea of opening up their minds, discovering new ideas and possibilities, stimulation and enrichment“ [S. 45]). Erkennbar wird in beiden Studien ein angestoßener Identitätsentwicklungsprozess, der sich auch auf die Supervisions- und Coachingausbildungsteilnahme übertragen lässt. Die Individuen werden sich ihrer eigenen Bedürfnisse und biografischen Zusammenhänge bewusst. Sie erfahren folglich den Nutzen, neue Aspekte ihrer Selbst und daraus resultierende Möglichkeitsräume zu entdecken. In der Ausbildung wird eine kognitive Entwicklung angestoßen, die den Befragten ermöglicht, stärker zu reflektieren und zu hinterfragen (siehe vorheriges Zitat: „opening up their mind“ [ebd., S. 45]). Sowohl Fleige als auch Manninen et al. stellen außerdem als Nutzen heraus, dass Befragten infolge ihrer wahrgenommenen Veränderungen und gesteigerten Lernmotivation an weiteren Weiterbildungen teilnehmen (vgl. Fleige 2013, S. 43; Manninen et al. 2014, S. 52). Dieses lässt sich nur zum Teil auf die vorliegende Studie übertragen. Auch dort nahm eine Befragte unmittelbar nach Ausbildungsabschluss an einer neuen Weiterbildung teil (vgl. F2, Pos. 63-65). Darüber hinaus bleibt das Bedürfnis der Befragten, weiterlernen zu wollen, bis dato jedoch als individuelle Zukunftsvision bestehen.

8.3 Methodische Reflexion

Die Entscheidung der Durchführung von Interviews hat sich im Kontext der vorliegenden Fragestellungen als richtig erwiesen. Zwar konnten die Interviews aufgrund der Corona-Situation nur online stattfinden, abgesehen von kleineren technischen Übertragungsfehlern im Interview mit F3 resultierten daraus weder im Interview noch in der Daten-

auswertung erkennbare Schwierigkeiten. Als angemessen hat sich ebenso die Wahl der problemzentrierten Interviewform herausgestellt. Die Nachfragen, Zurückspiegelung des Gesagten (bspw. vgl. F3, Pos. 63-66), Interpretationen (bspw. vgl. F1, Pos. 387-402) sowie Konfrontationen mit Ungereimtheiten (bspw. vgl. F3, Pos. 592-595) trugen zu einem besseren Verständnis der Aussagen der Befragten bei, was in der Folge auch die Nutzenrekonstruktionen erleichterte. Um das Phänomen der sozialen Erwünschtheit im Interview zu umgehen (vgl. Witzel 1982, S. 108), wurde schon im Vorfeld des eigentlichen Interviews darauf hingewiesen, dass es in Bezug auf das zu untersuchende Thema keine richtigen oder falschen Aussagen gibt. Dass dieser Hinweis wichtig war, zeigt sich auch an der Tatsache, dass F2 im Interview selbst sogar nochmal darauf verwiesen hat:

„Und eh, wie Sie ja auch das am Anfang von diesem Gespräch gesagt haben, wo es nicht auf falsch und richtig ankommt, sondern ja, dass ich mir die Zeit nehme, da mal draufzugucken, ergebnisOFFEN“ (Pos. 385-387).

Insgesamt entsteht in den Interviews der Eindruck, dass der Beziehungsaufbau geglückt ist. Zum einen wird dies erkennbar an der teils informellen Sprache, die die Befragten nutzen. Zum anderen werden im Rahmen des Interviews auch Namen von Klient*innen genannt, obwohl sie eigentlich der Anonymität verpflichtet sind („Ehm, also das bleibt ja jetzt hier alles vertraulich, die Namen werden ja nicht genannt. Aber [Name von einer Organisation, Kunde], ehm, ganz viel Flüchtlingshilfeschichten gehören dazu“ [F1, Pos. 442-444]). Hier wird ein großes Vertrauen in die interviewende Person erkennbar. Hinsichtlich methodischer Fehler ist zum einen auf die Formulierung einer Suggestivfrage zu verweisen, die bereits in Kapitel 6.1 reflektiert wurde. Darüber hinaus hätten Nachfragen an der einen oder anderen Stelle im jeweiligen Interviewverlauf zu einer verstärkten Nachvollziehbarkeit der Aussagen führen können.

Bereits vor der Interviewdurchführung stand das Sample fest. Die vorliegende Forschung wird somit weder dem Anspruch des theoretical samplings gerecht, noch konnte eine theoretische Sättigung erreicht werden. Darüber hinaus wurde die Forschung allein statt, wie von Witzel vorgeschlagen, im Team durchgeführt (vgl. 1982, S. 111). Aus diesen Gründen erfolgte die Forschung *in Anlehnung* an die Grounded Theory. Die Entscheidung für dieses Vorgehen wird vor dem Hintergrund des begrenzten Zeitumfangs im Kontext einer Masterarbeit als nachvollziehbar und folgerichtig erachtet.

Von den oben genannten Punkten abgesehen, wurde der Forschungsstil der Grounded Theory umfassend beherzigt. Die Auswertung erfolgte auf detaillierte Weise und die fallbezogenen Ergebnisse wurden systematisch verdichtet und abstrahiert. Die rekonstruierten Nutzenkategorien werden daher als gegenstandsnah und angemessen interpretiert. Nichtsdestotrotz muss reflektiert werden, dass die Ergebnisse zwangsläufig in gewisser Weise subjektiv gefärbt sind. Da es sich hier um Konstruktionen zweiter Ordnung handelt und die auswertende Person selbst Teil des Prozesses ist, ist dieses selbst bei dem Versuch größtmöglicher Objektivität der Fall. Notwendig ist vor diesem Hintergrund die Bewusstheit über ebendieses Phänomen:

„Wir argumentieren auch, daß [sic] eine solche Theorie [...] mit Forschern [entwickelt werden sollte], die ganz klar sehen, daß [sic] sie selbst Instrumente bei der Entwicklung der Grounded Theory sind“ (Strauss 1998, S. 31).

Darüber hinaus sind die Ergebnisse auch von der Erzählweise und Selbstdarstellung der Befragten im Interview abhängig. Durch Narration konstruieren und vermitteln sie ihre eigene Identität (vgl. Keupp 2006, S. 208). Inwiefern die gewählte Darstellung sie selbst repräsentiert, muss an dieser Stelle offen gelassen werden.

Neben der Interviewdurchführung und Auswertung der Daten soll an dieser Stelle auch noch das Zustandekommen der Codelisten reflektiert werden, die dem Anhang zu entnehmen sind. Zum Zwecke der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit wurde entschieden, die Codelisten an die Struktur der Ergebnisdarstellung (Kapitel 7) anzupassen. Die fallbezogenen Codebücher im Anhang sind somit nicht mehr nach ihrer ursprünglichen Struktur gegliedert. Sie wurden so umstrukturiert, dass der*die Leser*in mit einem Blick leicht nachvollziehen kann, was die fallabstrakten Nutzenkategorien, die in Kapitel 7 vorgestellt wurden, jeweils für den Einzelfall bedeuten. Damit wird der Versuch unternommen, Transparenz hinsichtlich des Zustandekommens der fallübergreifenden Ergebnisse zu ermöglichen. Gleichzeitig gehen mit dieser Darstellungsweise der Kategoriensysteme auch Nachteile einher. Die Gliederung der Kategoriensysteme nach den fallübergreifenden Nutzensausprägungen und Unterkategorien hat zur Folge, dass einigen der fallabstrakten Kategorien (zum Beispiel ‚Gefühl der Krisensicherheit‘) fallbezogen nur eine Kategorie zugeordnet werden kann (‚Krisensicherheit im Alter‘ [vgl. F2]). Zum anderen ergaben sich bei dieser Darstellungsform Schwierigkeiten hinsichtlich der Abbildung von Hierarchien. In Kapitel 7 wurden einige Folgenutzen vorgestellt, die beispielsweise durch die finanzielle Absicherung durch Aufträge erfahren werden können (‚Ausrichtung der Tätigkeit an den eigenen Bedürfnissen‘ sowie ‚Gefühl der Krisensicherheit‘). Im Kategoriensystem konnte der Folgenutzen hierarchisch nicht adäquat kenntlich gemacht werden. Darüber hinaus verweisen im Interview nicht alle Gesprächsinhalte auf einen Nutzen. Jene Informationen, die sich vor dem Hintergrund von Zugzwängen im Interview ergeben (vgl. Heiser 2018, S. 166-167), müssen jedoch ebenfalls im Kategoriensystem aufgenommen werden. Es wurde daher nachträglich eine Kategorie „Hintergrundinformationen“ erstellt. Auf diese Weise können die Informationen bei gleichzeitiger Gliederung nach Nutzensausprägungen vollständig abgebildet werden. Insgesamt wird deutlich, dass mit der gewählten Darstellung der Kategoriensysteme auch einige Nachteile einhergehen. Damit außenstehende Personen die Ergebnisdarstellung der Arbeit (Kapitel 7) jedoch nachvollziehen können und in den Codebüchern leicht wiederfinden, wurden diese Umstände akzeptiert.

8.4 Ausblick

Der bildungswissenschaftliche Nutzendiskurs bietet theoretische Anknüpfungsmöglichkeiten an den in der Erwachsenenbildung viel beachteten Diskurs zu Lernbegründungen. Jener Begriff ist eingebettet in die subjektwissenschaftliche Lerntheorie nach Holzkamp (1995). Ein Lernprozess tritt diesem Begriffsverständnis zufolge immer dann ein, wenn

das Individuum eine für sich bedeutsame Herausforderung erkennt „und diese aus Gründen der sozialen Teilhabe bewältigen möchte“ (Hagemann 2019, S. 3; vgl. Holzkamp 1996, S. 29; Holzkamp 1995, S. 182).

Das Individuum stößt in seiner Umwelt „zwangsläufig [...] immer wieder auf Dinge, die [...] [es] zwar grob einzuordnen vermag (durch sogenanntes ‚Vorgelerntes‘), die [...] [es] aber bislang nicht in der Tiefe erfasst hat“ (Hagemann 2019, S. 4). Es ergibt sich somit eine Diskrepanz zwischen dem eigenen Wissensstand und dem Wissen, was potenziell über den Gegenstand möglich wäre (vgl. Holzkamp 1995, S. 212). Immer dann, wenn das Individuum den Gegenstand als subjektiv bedeutsam wahrnimmt und sich von einer Auseinandersetzung einen persönlichen Mehrwert verspricht (also eine individuelle Lernbegründung vorliegt), kommt ein Lernprozess zustande. Die Lernbegründung kann sowohl in dem Wunsch bestehen, sich weiterzuentwickeln (expansives Lernen), oder aber deshalb zustande kommen, weil mit einem Lernprozess Sanktionen abgewendet werden können (defensives Lernen) (vgl. Ludwig 2001, S. 35). In beiden Fällen liegt das übergeordnete Ziel in der „durch die Teilhabe an den [...] sich [...] eröffnenden gesellschaftlichen Erfahrungsmöglichkeiten erhöhten subjektiven Lebensqualität“ (Holzkamp 1995, S. 21).

Deutlich wird, dass das Vorhandensein von individuellen Lernbegründungen erforderlich ist, um einen Lernprozess überhaupt in Gang setzen zu können. Das Individuum hat somit bereits vor Beginn des Lernprozesses bestimmte Erwartungen daran, was es mit dem Bildungsprozess bewirken kann. Nutzenerwartungen bilden aus diesem Blickwinkel eine erforderliche Ausgangsbasis.

Über diese grundlegende Verflochtenheit von Lernbegründungen mit der bildungswissenschaftlichen Nutzenperspektive hinaus weisen die beiden Diskurse auch inhaltliche Ähnlichkeiten auf. So wird die Grundannahme der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie, nämlich dass Lernprozesse „immer in Abhängigkeit zur Gesellschaft sowie deren Strukturen und Bedeutungen statt[finden]“ (Hagemann 2019, S. 3) von der bildungswissenschaftlichen Nutzenperspektive unterstützt. Ebenso liegt die geteilte Auffassung vor, dass Bildungsprozesse individuellen Begründungs- und Bedeutungslogiken unterliegen. Sowohl Lernbegründungen als auch Nutzenerfahrungen können immer nur dann zustande kommen, wenn das Individuum für sich eine subjektive Bedeutung in der Auseinandersetzung erkennt. Im Umkehrschluss bedeuten die Überlegungen beider Diskurse auch, dass von außen festgelegte Lernbedingungen und -ziele nicht per se zu einem Lernprozess führen können, da die „Lernenden als selbstreferentielle Systeme [...] den Vermittlungsanstrengungen der Lehrenden *eigen-sinnig* gegenüberstehen“ (Ludwig 2001, S. 29; Hervorhebungen im Original). Ob, was und in welchem Umfang ein Bildungsprozess zustande kommt und welchen Nutzen die Lernenden für sich in der Folge erfahren können, bleibt nach Auffassung der beiden Diskurse somit individuell und von außen nicht vorhersehbar.

Neben der Herstellung von theoretischen Zusammenhängen zu anderen Diskursen sind auch praktische Anschlussmöglichkeiten an die vorliegende Forschung zu konstatieren. Zum einen ist es möglich, das Thema Nutzenerfahrungen im Zusammenhang mit Supervisions- und Coachingausbildungen erneut aufzugreifen. Zielführend wäre eine solche

Forschung dann, wenn es sich um einen umfangreichen Forschungsprozess handeln würde, indem die Fallauswahl gemäß des theoretical samplings erfolgt und theoretische Sättigung erreicht wird. Die hier rekonstruierten Kernkategorien und Nutzenzusammenhänge könnten somit auch in einem größeren Zusammenhang hinsichtlich ihrer Validität geprüft werden. In Form eines kleineren Forschungsvorhabens bietet es sich an, dieselbe Fragestellung für eine spezifische Zielgruppe (oder kontrastierend) zu untersuchen. Denkbar wäre eine Fallauswahl beispielsweise hinsichtlich bestimmter soziodemografischer Merkmale, der bisherigen Berufsbiografie oder auch dahingehend, welchen Berufsweg die Individuen nach Ausbildungsabschluss eingeschlagen haben (z.B. Coaches; Individuen, die sie nach Ausbildungsabschluss für einen Weg außerhalb vom Supervisions- und Coachingkontext entscheiden; Subjekte, die Festanstellung und Selbstständigkeit kombinieren etc.).

Zum anderen wären Studien zum bildungswissenschaftlichen Nutzen auch im Kontext anderer Weiterbildungen denkbar. Vor dem Hintergrund der bisher vorrangig instrumentellen Nutzenforschungen und der damit verbundenen ausgeprägten Forschungslücke hinsichtlich bildungswissenschaftlicher Nutzenrekonstruktionen würde die Erwachsenenbildung davon sehr profitieren.

9. Literaturverzeichnis

- Baethge, M., & Baethge-Kinsky, V. (2004). *Der ungleiche Kampf ums Lebenslange Lernen*. Bielefeld: Waxmann.
- Bank, V. (2005). *Vom Wert der Bildung. Bildungsökonomie in wirtschaftspädagogischer Perspektive neu gedacht*. Bern: Haupt.
- Behringer, F. (1999). *Beteiligung an beruflicher Weiterbildung. Humankapitaltheoretische und handlungstheoretische Erklärung und empirische Evidenz*. Opladen: Leske + Budrich.
- Behringer, F., & Schönfeld, G. (2017). *Nutzen non-formaler Weiterbildung*. In F. Bilger, F. Behringer, H. Kuper & S. Schrader (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)* (S. 117-133). Bielefeld: wbv Media.
- Bilger, F., Behringer, F., Kuper, H., & Schrader, J. (2017). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)*. Bielefeld: wbv Media.
- Bilger, F., & Kuper, H. (2017). *Einleitung*. In F. Bilger, F. Behringer, H. Kuper & S. Schrader (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)* (S. 17-21). Bielefeld: wbv Media.
- Blumer, H. (1972). *Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus*. In Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.), *Alltagswissen und Interaktion* (S. 80-101). Reinbek: Rowohlt.
- Bundesinstitut für Berufsbildung. *Adult Education Survey (Datenerhebung über die Beteiligung und Nichtbeteiligung Erwachsener am lebenslangen Lernen)*. Verfügbar unter <https://www.bibb.de/de/1656.php>. Zugegriffen: 19.05.2021.
- Dietel, S. (2012). *Gefühlttes Wissen als emotional-körperbezogene Ressource. Eine qualitative Wirkungsanalyse in der Gesundheitsbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Dresing, T., & Pehl, T. (2018). Praxisbuch. Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. Marburg: Eigenverlag.
- Fleige, M. (2011). Kulturen der Nutzenpositionierung – durch Wissen zu veränderten Lernentscheidungen. *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 34(3), 72-81.
- Fleige, M. (2013). ‚Nutzen‘ religiöser Erwachsenenbildung aus erwachsenenpädagogischer Perspektive. *Erwachsenenpädagogische Reflexionen und Hypothesen*. In A. Rösener (Hrsg.), Was bringt uns das? Vom Nutzen religiöser Bildung für Individuum, Kirche und Gesellschaft (S. 35-52). Münster: Waxmann.
- Fleige, M. (2015a). Nutzensvorstellungen von Weiterbildungsteilnehmenden in beruflichen und erwerbsbiographischen Übergangssituationen. In S. Schmidt-Lauff, H. von Felden, H. Pätzold (Hrsg.), *Transitionen in der Erwachsenenbildung. Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge* (S.189-200). Opladen: Budrich.
- Fleige, M. (2015b). The Notion of "benefits" in continuing vocational education (CVET) towards a theoretical pedagogical understanding and a heuristic model for research. In G. Molzberger & M. Wahle (Hrsg.), *Shaping the futures of (vocational) education and work* (S. 79-99). Bern: Peter Lang.
- Fleige, M., & Robak, S. (2018). Lehr-Lernkultur in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 632-642). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Flick, U. (2007). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek: Rowohlt.
- Friebertshäuser, B., & Langer, A. (2013). Interviewformen und Interviewpraxis. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 437-455). Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
- Geißler, H. (2018). Supervision/Coaching als Methode organisationspädagogischer Praxis. In Göhlich, A. Schröer & S. M. Weber (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (S. 685-696). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Gieseke, W. (2009). *Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Gieseke, W., Fleige, M., Robak, S., & Schmidt-Lauff, S. (2010). Nutzen im Entscheidungsverhalten für Strukturentwicklungen in der betrieblichen Weiterbildung. Berlin: Unveröff. Projektskizze.
- Greif, S., Möller, H., & Scholl, W. (2018). *Handbuch Schlüsselkonzepte im Coaching*. Berlin u.a.: Springer.
- Grotlüschen, A. (2010). *Erneuerung der Interessetheorie. Die Genese von Interesse an Erwachsenen- und Weiterbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hagemann, P. (2019). Welche Lernbegründungen verfolgen Masterstudierende in nicht-konsekutiven Masterstudiengängen mit der Teilnahme an non-formalen Weiterbildungsangeboten neben dem Studium? Ein Forschungskonzept. Unveröffentlichte Hausarbeit an der Humboldt-Universität zu Berlin im Seminar „Lehr- und Lernanalysen“.
- Heiser, P. (2018). *Meilensteine der qualitativen Sozialforschung. Eine Einführung entlang klassischer Studien*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Helferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien.

- Heuer, U. (2010). Betriebliche Weiterbildungsentscheidungen: Aushandlungsprozesse und Bildungscontrolling. Bundesinstitut für Berufsbildung: Bonn. Verfügbar unter <https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/6221>. Zugegriffen: 06.05.2021.
- Hippel, A. von, & Röbel, T. (2016). Funktionen als akteursabhängige Zuschreibungen in der Programmplanung betrieblicher Weiterbildung. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report, 39(1), 61-81.
- Holzkamp, K. (1995). Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/Main: Campus.
- Holzkamp, K. (1996). Wider den Lehr-Lern-Kurzschluß: Interview zum Thema >Lernen<. In R. Arnold (Hrsg.), Lebendiges Lernen. Hohengehren: Schneider.
- Höpf, N. (2018). Unterschied: Selbstständig & freiberuflich aus steuerlicher Sicht. Verfügbar unter <https://sevdesk.de/blog/steuerliche-unterschiede-freiberufler-und-selbststaendige/>. Zugegriffen: 05.05.2021.
- Hummelsheim, S., & Timmermann, D. (2010). Humankapital und Bildungsrendite – Die Perspektive der Wirtschaftswissenschaften. In H. Barz (Hrsg.), Handbuch Bildungsfinanzierung (S. 123-133). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hülst, D. (2013). Grounded Theory. In B. Frieberthäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft (S. 281-300). Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
- Imas (2018). Sinn im Beruf? Bewertung der aktuellen Arbeitswelt. Motive für die Berufswahl, Zufriedenheit und Drivers. Verfügbar unter http://imas.at/images/imas-report/2018/14_Arbeits-sinn.pdf. Zugegriffen: 05.05.2021.
- Kelle, U., & Kluge, S. (2010). Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien.
- Keupp, H. (2006). Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Hamburg: Rowohlt.
- Klenner, D. (2017). Die Übungspraxis in Coachingweiterbildungen. Strukturevaluation eines ausgewählten Formats. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kötter-Mathes, S. (2020). Leistungsbeurteilung in zentralen Prüfungen. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kuckartz, U. (2007). Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage.
- Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S., & Stefer, C. (2008). Qualitative Evaluation: Der Einstieg in die Praxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage.
- Lamnek, S., & Krell, C. (2016). Qualitative Sozialforschung. Weinheim u.a.: Beltz.
- Looss, W. (1997). Unter vier Augen. Coaching für Manager. Landberg und Lech: Moderne Industrie.
- Ludwig, M. (2001). Die Kategorie ‚subjektive Lernbegründung‘ als Beitrag zur empirischen Differenzierung der Vermittlungs- und Lernerperspektive mit Blick auf das Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung. In P. Faulstich, G. Wiesner & J. Wittpöth (Hrsg.), Wissen und Lernen, didaktisches Handeln und Institutionalisierung. Befunde und Perspektiven der Erwachsenenbildungsforschung (S. 29-38). Bielefeld: Bertelsmann.

- Manninen, J., & Meriläinen, M. (2014). Benefits of Lifelong Learning. BeLL Survey Results. Verfügbar unter <http://www.bell-project.eu/cms/wp-content/uploads/2014/06/BeLL-Survey-results.pdf>. Zugegriffen: 05.05.2021.
- Manninen, J., Sgier, I., Fleige, M., Thöne-Geyer, B., Kil, M., Mozina, E., Danihelkova, H., Mallows, D., Duncan, S., Meriläinen, M., Diez, J., Sava, S., Javrh, P., Vrecer, N., Mihajlovic, D., Kecap, E., Zappaterra, P., Kornilow, A., Ebener, R. & Operti, F. (2014). Benefits of Lifelong Learning in Europe: Main Results of the BeLL-Projekt. Research Report. Verfügbar unter <http://www.bell-project.eu/cms/wp-content/uploads/2014/06/BeLL-Research-Report.pdf>. Zugegriffen: 05.05.2021.
- Merkens, H. (1997). Stichproben bei qualitativen Studien. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 97-106). Weinheim u.a.: Juventa.
- Meueler, E. (2018). Didaktik der Erwachsenenbildung/Weiterbildung als offenes Projekt. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1385-1402). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Müller, J. (2009). Aktualsprachliche Interaktion und biografische Formierung am Beispiel einer professionellen Beratungssituation. Zu den Ergebnissen einer qualitativ-rekonstruktiven Studie zum Coach in Ausbildung. In R. Haubl & B. Hausinger (Hrsg.), *Supervisionsforschung: Einblicke und Ausblicke* (S. 143-163). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Otten, A. (2000). Formen der Ausbildung in der sozialen Welt der Supervision. Beobachtungen zu einer neu entstandenen Beratungsprofession. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 1(2), 303-342.
- Przyborski, A., & Wohlrab-Sahr, M. (2013). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. Oldenbourg: Wissenschaftsverlag.
- Rauen, C., & Steinhübel, A. (2005). Coaching-Weiterbildungen. In C. Rauen (Hrsg.), *Handbuch Coaching* (S. 289-310). Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Robak, S., Rippien, H., Heidemann, L., & Pohlmann, C. (2015). *Bildungsurlaub – Planung, Programm und Partizipation. Eine Studie in Perspektivverschränkung*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Roth, W., Brüning, M. & Edler, J. (1996). Coaching – Reflexion und empirische Daten zu einem neuen Personalentwicklungsinstrument. In F.-W. Wilker (Hrsg.), *Supervision und Coaching* (S. 201-224). Bonn.
- Schiersmann, C. (2006). *Profile lebenslangen Lernens: Weiterbildungserfahrungen und Lernbereitschaft der Erwerbsbevölkerung*. Bielefeld: wbv.
- Schreyögg, A. (2012). *Coaching. Eine Einführung für Praxis und Ausbildung*. Frankfurt u.a.: Campus Verlag.
- Schreyögg, A. (2015). Coaching und/oder Supervision. Zum Verhältnis der beiden Formate. In A. Schreyögg & C. Schmidt-Lellek (Hrsg.), *Die Professionalisierung von Coaching. Ein Lesebuch für den Coach*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Schreyögg, A. (2016). Individuelle Personalentwicklung von Fach- und Führungskräften. In W. Gieseke & D. Nittel (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne* (S. 784-794). Weinheim u.a.: Beltz Juventa.

- Sgier, I. (2014). Qualitative Data Analysis Report. Analysis of the BeLL interviews in 10 countries: overall report. Verfügbar unter <http://www.bell-project.eu/cms/wp-content/uploads/2014/06/BeLL-Qualitative-Data-Analysis-Report.pdf>. Zugegriffen: 05.05.2021.
- Stelzner, S. (2017). Weiterbildungsmotivation im Kontext beruflicher Entwicklung. Eine exemplarische Analyse von Adressaten/Adressatinnen, Weiterbildungsmotiven und beruflichen Entwicklungsphasen anhand einer Weiterbildung zum Coach. Erwachsenenpädagogischer Report, Band 56. Verfügbar unter <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/19966>. Zugegriffen: 06.05.2021.
- Stelzner, S., & Bachmann, T. (2018). Wer interessiert sich für eine Coachingweiterbildung? Organisationsberatung, Supervision, Coaching, 25(2), 203–220.
- Stippler, M., & Möller, H. (2009). „Aber jetzt ist der Zeitpunkt reif für etwas anderes.“ Zur Weiterbildungsmotivation von Teilnehmer/innen einer Coachingausbildung. Organisationsberatung, Supervision, Coaching, 16(1), 72-85.
- Strauss, A. L. (1998). Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. München: Fink.
- Strübing, J. (2018). Qualitative Sozialforschung: Eine komprimierte Einführung. Berlin u.a.: Walter de Gruyter.
- Thöne-Geyer, B., Fleige, M., Kil, M., Manninen, J., & Sgier, I. (2015). Der vielfältige und weite Nutzen von allgemeiner Erwachsenenbildung. Ergebnisse der europäischen Studie „Benefits of Lifelong Learning“. Verfügbar unter <https://www.die-bonn.de/doks/benutzerforschung-01.pdf>. Zugegriffen: 05.05.2021.
- Tietgens, H. (1986). Erwachsenenbildung als Suchbewegung: Annäherung an eine Wissenschaft von der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Witzel, A. (1982). Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt u.a.: Campus.
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. Forum Qualitative Sozialforschung, 1(1). Verfügbar unter <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132>. Zugegriffen: 06.05.2021.
- Witzel, A., & Reiter, H. (2012). The Problem-Centred Interview: Principles and Practice. London: SAGE Publications Ltd.

Bisher erschienene Themen der Reihe: Erwachsenenpädagogischer Report

- Band 1 Gieseke, W./Reichel, J./Stock, H.
Studienkultur im Umbruch. Berlin: Humboldt-Univ., 2000
- Band 2 Depta, H./Goralska, R./Pólturzycki, J./Weselowska, E.-A.
Studienkultur an den polnischen Universitäten. Berlin: Humboldt-Univ.,
2000
- Band 3 Studienleitfaden Erwachsenenpädagogik an der Humboldt-Universität.
Berlin: Humboldt-Univ., 2000 (aktual. 2001, 2002)
- Band 4 Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Berlin. Handbuch
2000 / zusammengest. u. bearb. v. Heidi Raczek. Berlin: Humboldt-Univ.,
2001
- Band 5 Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Brandenburg.
Handbuch 2003 / zusammengest. u. bearb. v. Heidi Raczek. Berlin: Hum-
boldt-Univ., 2004
- Band 6 Deutsch-polnische Forschergruppe (Hrsg.):
Interkulturelle Betrachtungen kultureller Bildung in Grenzregionen – mit
Buckower Empfehlungen. Berlin: Humboldt-Univ., 2005 / 2., leicht bearb.
Aufl. 2006; 3. Aufl. 2012 (Europäisierung durch kulturelle Bildung. Bildung
– Praxis – Event; Bd. 3)
- Band 7 Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Berlin. Handbuch
2004 / zusammengest. u. bearb. v. Heidi Raczek. Berlin: Humboldt-Univ.,
2005
- Band 8 Otto, S. (jetzt verh. Dietel)
Negativität als Bildungsanlass? Pilotstudie über negative Gefühle. Magister-
Abschlussarbeit. Berlin: Humboldt-Univ., 2005
- Band 9 Schäffter, O./Doering, D./Geffers, E./Perbandt-Brun, H.
Bildungsarbeit mit Zeitzeugen. Konzeption und Realisierungsansätze. Ber-
lin: Humboldt-Univ., 2005
- Band 10 Fleige, M.
Erwachsenenbildung in gesellschaftlichen Umbrüchen. Eine Institutionen-
und Programmstudie am Beispiel der Berliner Evangelischen Akade-
mien(n) 1987 – 2004. Magister-Abschlussarbeit. Berlin: Humboldt-Univ.,
2007
- Band 11 Qualitative Forschungsverfahren in Perspektivverschränkung. Dokumenta-
tion des Kolloquiums anlässlich des 60. Geburtstages von Frau Prof. Dr.
Wiltrud Gieseke am 29. Juni 2007. Berlin: Humboldt-Univ., 2007 (2. Aufl.
2009)

- Band 12 Pihl, S.
Betrachtung der Zusammenhänge zwischen dem Instrument Assessment Center und der Unternehmens- und Lernkultur einer Institution. Abschlussarbeit im „Zusatzstudiengang Erwachsenenpädagogik“. Berlin: Humboldt-Univ., 2008
- Band 13 Kremers-Lenz, C.
Die Verknüpfung von LQW als Qualitätssicherungsprozess mit Ansätzen der Organisationsentwicklung. Qualitätskriterien für das Callcenter der Volkshochschule Berlin Mitte (City VHS) – Analyse eines Praxisbeispiels. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2008
- Band 14 Keppler, S.
Vergleichende Analyse des Programmplanungshandelns in der beruflichen Weiterbildung in Sønderjylland und Schleswig – Fokus Bedarfsermittlung und Angebotsentwicklung. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profildbereich III. Berlin: Humboldt-Univ., 2008
- Band 15 Eggert, B.
Der Audioguide als Medium der Erwachsenenbildung im Museum. Exemplarische Analysen von Hörtexten hinsichtlich der Sprecherrolle und der Rolle des impliziten Zuhörers. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2010
- Band 16 Gieseke, W./Ludwig, J. (Hrsg.)
Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Dokumentation des Kolloquiums am 23.10.2009 an der Humboldt-Universität zu Berlin. Berlin: Humboldt-Univ., 2011. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/18548>. DOI 10.18452/17885
- Band 17 Genschow, A.
Soziale Zuordnung oder individuelle Betrachtung von Ratsuchenden? Weiterbildungsberatung im Spannungsfeld. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2010
- Band 18 Pohlmann, C.
Ethik – kein Thema in der Erwachsenenbildung? Synchrone und diachrone Vergleichsanalysen von Kursangeboten zu ethischen Fragen. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profildbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2011 (2. Aufl. 2016)
- Band 19 Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Berlin. Handbuch 2012 (Arbeitstitel) (nicht erschienen)
- Band 20 Elias, S.
Interkulturelle Qualifizierung in der hochschulinternen Weiterbildung – eine Programmanalyse. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2011

- Band 21 Vorberger, S.
Gender-Konstruktionen in Ankündigungstexten in der Erwachsenenbildung. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profildbereich III. Berlin: Humboldt-Univ., 2012 (2. Aufl. 2014)
- Band 22 Jubin, B.
Weiterbildungspflicht in hoch qualifizierten Berufen am Beispiel der Ingenieure – Focus organisationale Strukturen und Programmplanung. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2012
- Band 23 Schaal, A.
Die Bedeutung der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie von Klaus Holzkamp im erwachsenenpädagogischen Diskurs. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2012
- Band 24 Troalic, J.
Interkulturalität und Beratung. Bedarfs- und bedürfnisorientierte Bildungsberatung für erwachsene Personen mit Migrationshintergrund. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profildbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2012
- Band 25 Neu, S.
Lernwiderstände bei Erwachsenen beim Sprachenlernen. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 26 Steinkemper, K.
Über den Umgang mit Emotionen in Diversity Trainings. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 27 Sabella, A. P.
Bildung im Alter: Funktion der Bildungsangebote für Erwachsene über 50 Jahre am Beispiel des Centro Cultural Ricardo Rojas in Buenos Aires, Argentinien. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 28 Devers, T.
Erhebung der Lernkultur am Beispiel des neuen Berufsausbildungsganges des Sozialassistenten in Berlin am IB GIS Medizinische Akademie. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 29 Güssefeld, N.
Die Führungskraft als erster Personalentwickler. Rollenwahrnehmung am Beispiel Kompetenzentwicklung. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profildbereich III: Weiterbildung/Lebensbegleitendes Lernen/Berufsbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2013

- Band 30 Herz, N.
Transformatives Lernen im ASA-Programm – Analyse von Lernprozessen in einem entwicklungspolitischen Bildungsprogramm. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 31 Sieberling, I.
Welche Bedeutung haben nachfrageorientierte Förderprogramme beruflicher Weiterbildung für Bildungseinrichtungen? Eine exemplarische Untersuchung des Bildungsscheck Brandenburg. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profildbereich III: Weiterbildung/ Lebensbegleitendes Lernen/Berufsbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 32 Meixner, J.
Transferwirkungen Kultureller Bildung – eine triangulative Untersuchung des politischen Bildungsprojekts „Kulturschock“. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profildbereich II: Internationale Bildungsforschung und Bildungsexpertise. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 33 Glaß, E.
Weiterbildungsgutscheine und Geschlecht. Eine Fallanalyse zur Nutzung des Bildungsschecks Brandenburg. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profil III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 34 Hinneburg, V.
Frauenbildung im Wandel – Eine exemplarische Programmanalyse der Einrichtung „Flotte Lotte“. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profildbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 35 Helmig, M.
Kultureinrichtungen als Orte kultureller Erwachsenenbildung. Eine kritische Analyse beigeordneter Bildung am Beispiel des Jüdischen Museums Berlin. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profildbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 36 Freide, S.
Der Kompetenzbegriff in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Inhaltsanalytische Betrachtung einer Gruppendiskussion hinsichtlich eines möglichen Zertifizierungssystems zur Anerkennung von Kompetenzen für Lehrende in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profildbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 37 Rämer, S.
Familienbildung als Aufgabe der Erwachsenenbildung. Programmanalyse familienbildungsbezogener Bildungsangebote an einer Berliner Volkshochschule. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profildbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014 (2. Aufl. 2016)

- Band 38 Stelzer, G.
Langeweile im Spannungsfeld von Kompetenzentwicklung und Bildung. Diplomarbeit im Diplomstudiengang „Medizin-/Pflegepädagogik“; Universitätsklinikum Charité, Medizinische Fakultät der Humboldt-Univ. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 39 Hurm, N.
Die Erarbeitung von emotionaler Kompetenz am Beispiel des Konzeptes „Emotional Literacy“ nach Claude Steiner. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 40 Braun, S. (jetzt verh. Sydow)
„Sind Sie zum Studieren nicht ein wenig zu alt?“ Altersbilder in der Gesellschaft und ihre Umsetzung an der Universität am Beispiel von Seniorstudenten. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III. Berlin: Humboldt-Univ., 2014. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 41 Thürauf, N.
Diagonale/hybride Aneignungsmomente – Entfremdung und Lernen im Erwachsenenalter. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 42 Hecht, C.
Professionalitätsentwicklung von WeiterbildnerInnen. Fortbildungsangebote im Bereich Programmplanung. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 43 Wessa, P.
Lernprozesse von Erwachsenen und Kindern – ein pädagogisches Experiment. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 44 Seifert, K.
Programmplanungshandeln an Zentren für Hochschullehre. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 45 Mecarelli, L. (jetzt verh. Seidel)
Unterstützung des Entscheidungsprozesses als Ziel von Weiterbildungsberatung. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III. Berlin: Humboldt-Univ., 2016. Berlin: Humboldt-Univ., 2016. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20579>. <https://doi.org/10.18452/19782>
- Band 46 Hoffmann, S.
Ethische Herausforderungen und Vorstellungen in der Mediationspraxis – Befragung von Mediator/inn/en. Master-Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Weiterbildung/Lebensbegleitendes Lernen/Berufsbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2016. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/21553>. <https://doi.org/10.18452/20815>

- Band 47 Dilger, I.
Frauenbildungsinstitutionen und ihre Angebote – Eine Programmanalyse zum Bildungsangebot der Berliner Frauenbildungseinrichtungen. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2016. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20402>. <https://doi.org/10.18452/19628>
- Band 48 Georgieva, I. (jetzt verh. Jobs)
Empfehlungen zum Aufbau und zur Pflege eines themenspezifischen Webarchivs für Sammlungen im Hochschulbereich am konkreten Beispiel der Sammlung Weiterbildungsprogramm-Archiv Berlin/Brandenburg der Humboldt-Universität zu Berlin. Masterarbeit im Studiengang „Informationswissenschaften“, Fachbereich Informationswissenschaften, Fachhochschule Potsdam. Berlin: Humboldt-Univ., 2016
- Band 49 Burdukova, G.
Vergleichende Analyse von Evaluationsfragebogenformularen einiger Fremdsprachenanbieter unter Berücksichtigung von Qualitätsvorstellungen. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2016. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20349>. <https://doi.org/10.18452/19579>
- Band 50 Schulte, D.
Die Entscheidung für wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext beruflicher Entwicklungsprozesse. Eine Analyse des Entscheidungsverhaltens von Teilnehmenden eines berufs begleitenden Master-Studienprogramms. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2016. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20165>. <https://doi.org/10.18452/19399>
- Band 51 Fawcett, E.
Zielgruppenorientierung in der Erwachsenenbildung am Beispiel des Fachbereichs „Angebote für behinderte und nicht-behinderte Menschen“ am Bildungszentrum Nürnberg – Eine Programmanalyse. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2016. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20167>. <https://doi.org/10.18452/19401>
- Band 52 Steffens-Meiners, C.
Spielräume von Programmplanung am Beispiel der Evangelischen Erwachsenenbildung. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2017. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20123>. DOI: 10.18452/19362
- Band 53 Iffert, S.
Kulturelle Bildung durch ästhetische Erfahrung? Eine explorative Untersuchung zu Planungsprozessen und Lernerfahrungen am Beispiel eines Kunstvereins. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2017. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20027>. DOI: 10.18452/19265
- Band 54 Tschepe, S.
Was sind die wichtigsten Eigenschaften und Fähigkeiten von Design Thinking-Coaches? Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2017. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/19988>. DOI: 10.18452/19233

- Band 55 Klom, M.
Angebote in Europa und ihre integrativen Aufgaben für Flüchtlinge. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2017. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20021>. DOI: 10.18452/19261
- Band 56 Stelzner, S.
Weiterbildungsmotivation im Kontext beruflicher Entwicklung. Eine exemplarische Analyse von Adressaten/Adressatinnen, Weiterbildungsmotiven und beruflichen Entwicklungsphasen anhand einer Weiterbildung zum Coach. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2017. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/19966>. DOI: 10.18452/19213
- Band 57 Trampe-Kieslich, V.
Inter- und Transkulturalität an Berliner Volkshochschulen. Eine Programm-analyse. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2018. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/19834>. DOI: 10.18452/19090
- Band 58 Bierwirth, A. (jetzt verh. Geske)
Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Anforderungen an Beschäftigte einer Berliner Volkshochschule vor dem Hintergrund der Zuwanderung Asylsuchender. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2018. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/19892>. DOI: 10.18452/19141
- Band 59 Burk, K.
Bildung oder Kompetenz? Theoriegeleitete Abwägungen zu einem Paradigmenwechsel in der wissenschaftlichen Erwachsenenbildung. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2018. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20191>. <https://doi.org/10.18452/19422>
- Band 60 Dehmer, M.
Wandel im Bereich der Gesundheitsbildung von 1984 bis 2015 unter Bezugnahme auf gesellschaftliche und gesundheitspolitische Entwicklungen. Eine exemplarische Programmanalyse an der Volkshochschule Berlin Mitte. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2018. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20181>. DOI: 10.18452/19413
- Band 61 Zelener, G.
Jüdische Erwachsenenbildung heute. Eine Analyse ausgewählter Institutionen und ihrer Programme in Berlin. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2019. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20787>. <https://doi.org/10.18452/20036>

- Band 62 Winkenbach, K. F.
Emotionen im Kontext von biographischen Entscheidungen: Eine qualitative Untersuchung über den Einfluss von Emotionen auf die Entscheidung ein Start-up zu gründen und daran anschließende Lernprozesse. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2019. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20668>. <https://doi.org/10.18452/19869>
- Band 63 Loermann, J.
Präventive Sensibilisierungsmaßnahmen in der Personalentwicklung zur Reduktion „gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit“. Herausforderungen für die erwachsenenpädagogische Gestaltung von inter- und transkulturellen Lernangeboten. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2019. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/21450>. <https://doi.org/10.18452/20722>
- Band 64 Raike, U.
Adressat*innenansprache in inklusiven Kursen der allgemeinen Erwachsenenbildung am Beispiel des ERW-IN-Programms an den Berliner Volkshochschulen – Eine Programmanalyse. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2019. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/21501>. <https://doi.org/10.18452/20768>
- Band 65 Alke, M./Stimm, M.
100 Jahre Berliner Volkshochschulprogramme – Ergebnisse aus studentischen Forschungsprojekten. Berlin: Humboldt-Univ., 2019. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/21804>. <https://doi.org/10.18452/21062>
- Band 66 Soyka, F.
Geschlechterverhältnisse – Frauen diskutieren. Die Relevanz der aktuellen Frauenbildung bei der Auseinandersetzung mit dem eigenen weiblichen Selbstbild vor dem Hintergrund gesellschaftlich bestehender Geschlechterkonstruktionen. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2019. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/21598>. <https://doi.org/10.18452/20864>
- Band 67 Garelova, S.
Erwachsenenbildung in islamischen Organisationen in Deutschland. Eine Analyse der Angebote Berliner Moscheen. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2020. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/22256>. <https://doi.org/10.18452/21534>
- Band 68 Tomaske-Graff, R.-D.
Individuelle berufliche Weiterbildung an Volkshochschulen. Eine exemplarische Programmanalyse didaktischer Entscheidungen vor dem Hintergrund von Wissensformen. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2020. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/22604>. <https://doi.org/10.18452/21880>

- Band 69 Seelau, L.
Kulturhistorische Museen als hybride Lernsettings? Eine qualitative Studie zur Vermittlung und Aneignung von Wissen in ägyptischen Sammlungen. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2020. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/22680>
- Band 70 Schmidt, C.
Perspektive der Erwachsenenbildungswissenschaft auf Beruflichkeit. Auswirkungen der Konzepte „Arbeit“ und „Beruf“ auf das Verständnis von beruflicher Weiterbildung. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“. Berlin: Humboldt-Univ., 2020. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/22731>
- Band 71 Hirdina, E.
Das Thema Stammtischparolen und seine Bearbeitung in der Literatur, im didaktischen Konzept und in seinen Bearbeitungsmöglichkeiten in der Praxis. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2021. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/23681>