

Steffen Fischer

Der Vorgesetzte als Coach

Konzeption und Methodik der Gestaltung eines Trainings
zur Entwicklung von Führungskräften zu
Mitarbeiter-Coachs

Magisterarbeit

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek: Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de/> abrufbar.

Dieses Werk sowie alle darin enthaltenen einzelnen Beiträge und Abbildungen sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsschutz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen, Auswertungen durch Datenbanken und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme. Alle Rechte, auch die des auszugsweisen Nachdrucks, der fotomechanischen Wiedergabe (einschließlich Mikrokopie) sowie der Auswertung durch Datenbanken oder ähnliche Einrichtungen, vorbehalten.

Copyright © 1997 Diplom.de
ISBN: 9783832402020

Steffen Fischer

Der Vorgesetzte als Coach

Konzeption und Methodik der Gestaltung eines Trainings zur Entwicklung von Führungskräften zu Mitarbeiter-Coachs

Steffen Fischer

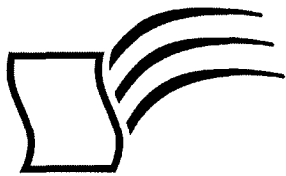
Der Vorgesetzte als Coach

*Konzeption und Methodik der Gestaltung eines Trainings
zur Entwicklung von Führungskräften zu Mitarbeiter-Coachs*

Magisterarbeit

an der Technischen Universität Carolo-Wilhelmina zu Braunschweig

April 1997 Abgabe



Diplomarbeiten Agentur

Dipl. Kfm. Dipl. Hdl. Björn Bedey

Dipl. Wi.-Ing. Martin Haschke

und Guido Meyer GbR

Hermannstal 119 k

22119 Hamburg

agentur@diplom.de

www.diplom.de

ID 202

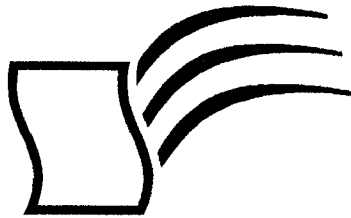
Fischer, Steffen: Der Vorgesetzte als Coach: Konzeption und Methodik der Gestaltung eines Trainings zur Entwicklung von Führungskräften zu Mitarbeiter-Coachs /
Steffen Fischer - Hamburg: Diplomarbeiten Agentur, 1997
Zugl.: Braunschweig, Technische Universität, Magister, 1997

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

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, daß solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Die Informationen in diesem Werk wurden mit Sorgfalt erarbeitet. Dennoch können Fehler nicht vollständig ausgeschlossen werden, und die Diplomarbeiten Agentur, die Autoren oder Übersetzer übernehmen keine juristische Verantwortung oder irgendeine Haftung für evtl. verbliebene fehlerhafte Angaben und deren Folgen.

Dipl. Kfm. Dipl. Hdl. Björn Bedey, Dipl. Wi.-Ing. Martin Haschke & Guido Meyer GbR
Diplomarbeiten Agentur, <http://www.diplom.de>, Hamburg
Printed in Germany



Diplomarbeiten Agentur

Wissensquellen gewinnbringend nutzen

Qualität, Praxisrelevanz und Aktualität zeichnen unsere Studien aus. Wir bieten Ihnen im Auftrag unserer Autorinnen und Autoren Wirtschaftsstudien und wissenschaftliche Abschlussarbeiten – Dissertationen, Diplomarbeiten, Magisterarbeiten, Staatsexamensarbeiten und Studienarbeiten zum Kauf. Sie wurden an deutschen Universitäten, Fachhochschulen, Akademien oder vergleichbaren Institutionen der Europäischen Union geschrieben. Der Notendurchschnitt liegt bei 1,5.

Wettbewerbsvorteile verschaffen – Vergleichen Sie den Preis unserer Studien mit den Honoraren externer Berater. Um dieses Wissen selbst zusammenzutragen, müssten Sie viel Zeit und Geld aufbringen.

<http://www.diplom.de> bietet Ihnen unser vollständiges Lieferprogramm mit mehreren tausend Studien im Internet. Neben dem Online-Katalog und der Online-Suchmaschine für Ihre Recherche steht Ihnen auch eine Online-Bestellfunktion zur Verfügung. Inhaltliche Zusammenfassungen und Inhaltsverzeichnisse zu jeder Studie sind im Internet einsehbar.

Individueller Service – Gerne senden wir Ihnen auch unseren Papierkatalog zu. Bitte fordern Sie Ihr individuelles Exemplar bei uns an. Für Fragen, Anregungen und individuelle Anfragen stehen wir Ihnen gerne zur Verfügung. Wir freuen uns auf eine gute Zusammenarbeit

Ihr Team der Diplomarbeiten Agentur

Dipl. Kfm. Dipl. Hdl. Björn Bedey –
Dipl. Wi.-Ing. Martin Haschke —
und Guido Meyer GbR —

Hermannstal 119 k —
22119 Hamburg —

Fon: 040 / 655 99 20 —
Fax: 040 / 655 99 222 —

agentur@diplom.de —
www.diplom.de —

Der Vorgesetzte als Coach: Konzeption und Methodik der Gestaltung eines Trainings zur Entwicklung von Führungskräften zu Mitarbeiter-Coachs

-Magisterarbeit-

im Rahmen der Magisterprüfung im Studiengang Pädagogik am Institut für empirische Pädagogik und Instruktionspsychologie der Technischen Universität Braunschweig

Erstgutachter: Prof. Dr. Fricke
Zweitgutachter: Prof. Dr. Erke

vorgelegt von Steffen Fischer

Braunschweig, April 1997

INHALTSVERZEICHNIS

INHALTSVERZEICHNIS	ii
ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....	v
TABELLENVERZEICHNIS	vi
1 EINLEITUNG	1
2 TRAINER IN DER ERWACHSENENBILDUNG	3
2.1 LEHRER, LEITER, TRAINER - STANDORTBESTIMMUNG DES BERUFSBILDES „ANDRAGOGE“.....	3
2.2 DER TRAINER UND SEINE ROLLE IM TRAINING	5
2.3 AUFGABEN DES TRAINERS.....	9
2.3.1 Vorbereitung auf die Durchführung des Trainings.....	10
2.3.2 Gruppenzentrierte Traineraufgaben.....	11
2.3.3 Teilnehmerzentrierte Traineraufgaben.....	14
2.4 HALTUNG UND VERHALTEN DES TRAINERS.....	17
2.4.1 Effektives Trainerverhalten.....	18
2.4.2 Messung von Verhaltensweisen des Lehrenden	21
2.4.3 Grundvoraussetzungen für Trainerverhalten.....	23
2.4.4 Der Trainer als „Lernerleichterer“.....	25
2.4.5 Lernen im sozial-emotionalen Bereich	27
2.5 ZUSAMMENFASSUNG	28
3 LERNEN IM ERWACHSENENALTER	30
3.1 TRADITIONELLE AUFFASSUNG VOM LERNEN ERWACHSENER.....	30
3.2 ENTWICKLUNGSPHASEN IM ERWACHSENENALTER	32
3.3 „DEFIZIT-MODELL“ DER GEISTIGEN ENTWICKLUNG ERWACHSENER.....	33
3.4 LERNFÄHIGKEIT IM ERWACHSENENALTER.....	38
3.4.1 Bestimmtheit der Lernfähigkeit.....	39
3.4.2 Prinzipien des Lernens.....	41
3.4.3 Didaktische Konsequenzen zur Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen in der Erwachsenenbildung.....	42
3.5 URSACHEN FÜR LERNSCHWIERIGKEITEN ERWACHSENER.....	44
3.6 ROLLE DER MOTIVATION FÜR DAS LERNEN ERWACHSENER.....	47
3.7 ÜBERTRAGUNG DES GELERNTEN IN DIE PRAXIS	50
3.8 ZUSAMMENFASSUNG	54
4 MITARBEITERQUALIFIZIERUNG DURCH COACHING	56
4.1 NEUE KONZEPTE ZUR MITARBEITERQUALIFIZIERUNG - COACHING.....	56
4.2 COACHING - BEGRIFFSERKLÄRUNG	59
4.3 ABSICHTEN UND ZIELE VON COACHING.....	64
4.4 DIE ROLLE DER FÜHRUNGSKRAFT ALS COACH.....	65
4.4.1 Beschreibung des Persönlichkeitsbildes im Coaching nach der Theorie X/Y.....	68

4.4.2 Persönlichkeitsbild im Coaching nach der Transaktionsanalyse	69
4.5 COACHING-STILE	72
4.6 ANFORDERUNGEN AN DEN COACH	79
4.6.1 Kommunikationsanforderungen	81
4.6.2 Anforderungen nach der Transaktionsanalyse	85
4.6.2.1 Ich-Zustände	86
4.6.2.2 Ich-Zustände und Transaktionen	87
4.6.2.3 Spiele und Rollen	90
4.6.3 Aktives Zuhören	92
4.6.4 Feedback	93
4.6.5 Diagnostische Fertigkeiten	95
4.7 COACHING-PROZEß	97
4.8 BETRIEBLICHE RAHMENBEDINGUNGEN	99
4.9 PROBLEME UND GRENZEN DES COACHINGS	100
4.10 ZUSAMMENFASSUNG	101
5 TRAININGSZIELE UND TRAININGSZIELDEFINITION	104
5.1 TRAININGSZIELDEFINITION	104
5.2 ARTEN VON TRAININGSZIELEN	105
5.2.1 Kognitive Trainingsziele	106
5.2.2 Affektive Trainingsziele	108
5.3 OPERATIONALISIERUNG VON TRAININGSZIELEN	110
5.4 ABSTRAKTIONSNIVEAUS VON TRAININGSZIELEN	112
5.5 ZUSAMMENFASSUNG	114
5.6 TRAININGSZIELE ZUM TRAINING „MITARBEITER-COACHING“	115
6 METHODISCHE PLANUNG VON LEHR-/LERNPROZESSEN	120
6.1 TRAININGSPLANUNG ZUR REALISIERUNG KOGNITIVER TRAININGSZIELE	120
6.1.1 Grobstrukturierung von Training: Elaborationstheorie	121
6.1.2 Ausarbeitung einzelner Lehreinheiten: Component Display Theory	124
6.1.3 Schema zur Ausarbeitung einer Trainingseinheit nach der Component Display Theory	129
6.2 LERNARTEN ZUR REALISIERUNG AFFEKTIVER TRAININGSZIELE	129
6.2.1 Signallernen	131
6.2.2 Lernen von Einstellungen	133
6.2.3 Soziales Lernen	137
6.3 ZUSAMMENFASSUNG	140
7 KONZEPTION DER TRAININGSDURCHFÜHRUNG	142
7.1 ORGANISATORISCHER RAHMEN	142
7.2 TRAININGSMANUAL	146
7.3 AUSFÜHRLICHE BESCHREIBUNG DER TRAININGSAKTIVITÄTEN	160
8 LITERATURVERZEICHNIS	182

ANHANG

ANHANG A: ARBEITSMATERIALIEN.....A1

ANHANG B: TEXTERGÄNZUNGEN.....A36

ERKLÄRUNG

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

ABBILDUNG 1: DER MENSCHLICHE BIORHYTHMUS UND TAGESABLAUF.....	16
ABBILDUNG 2: ALLGEMEINES ORDNUNGSSHEMA ZUR ERFORSCHUNG DER WIRKSAMKEIT VON UNTERRICHT	19
ABBILDUNG 3: FAKTOREN DER LERNFÄHIGKEIT UND DES LERNVERHALTENS ERWACHSENER.....	31
ABBILDUNG 4: BIOLOGISCHE LEBENSKURVE.....	35
ABBILDUNG 5: EINFLUßFAKTOREN DER LERNFÄHIGKEIT ERWACHSENER.....	39
ABBILDUNG 6: TRANSFER VOM LERNFELD IN DAS FUNKTIONSFELD. DIE SÄULEN A) BIS D) BEZEICHNEN POTENTIELLE KOMPETENZSTUFEN NACH DER WEITERBILDUNG.....	51
ABBILDUNG 7: BEDEUTUNGSINHALTE VON COACHING	62
ABBILDUNG 8: COACHING ALS VERNETZTE QUALIFIZIERUNGSMABNAHME.....	63
ABBILDUNG 9: „REIFEGRAD ALS ERGEBNIS DER KOMBINATION VON FÄHIGKEIT UND ENGAGEMENT.“.....	73
ABBILDUNG 10: REIFEGRAD UND COACHING-/ (FÜHRUNGS)-STIL	74
ABBILDUNG 11: FORMBLATT ZUR ERMITTLUNG DES REIFEGRADES.....	76
ABBILDUNG 12: KATEGORIENSYSTEM DER INTERAKTIONSPROZEBANALYSE.....	78
ABBILDUNG 13: “QUALIFIKATIONEN FÜR COACHING.“	80
ABBILDUNG 14: ZWISCHENMENSCHLICHE KOMMUNIKATION NACH SCHULZ V. THUN.....	82
ABBILDUNG 15: VERHALTENSKREUZ ZUR VERDEUTLICHUNG DER DIMENSIONEN DER BEZIEHUNGSSEITE...82	
ABBILDUNG 16: BEISPIELE FÜR KOMPLEMENTÄRE TRANSAKTIONEN.....	88
ABBILDUNG 17: BEISPIELE FÜR ÜBER-KREUZ-TRANSAKTIONEN.....	88
ABBILDUNG 18: BEISPIELE FÜR VERDECKTE TRANSAKTIONEN.....	89
ABBILDUNG 19: DRAMA-DREIECK MIT INTERAKTIONEN DER VERFOLGER-, RETTER- UND OPFER-ROLLE...91	
ABBILDUNG 20: PROZEß DER ERARBEITUNG EINES COACHING-KONTRAKTS.....	99
ABBILDUNG 21: COACHING-HAUS.....	103
ABBILDUNG 22: GEGENÜBERSTELLUNG VON BEGRIFFEN, DIE VIELE BZW. WENIGE INTERPRETATIONEN ZULASSEN	112
ABBILDUNG 23: BEISPIELE FÜR AUFGABEN DER LEISTUNGS-INHALTS-MATRIX	125
ABBILDUNG 24: DIE DREI STRAßEN DES LERNENS.....	130
ABBILDUNG 25: „DAS TRAINING AUF EINEN BLICK“	145

TABELLENVERZEICHNIS

TABELLE 1: GEGENÜBERSTELLUNG: „VORBEREITUNG, GRUPPEN- UND TEILNEHMERZENTRIERTE TRAINERAUFGABEN.“	10
TABELLE 2: GEGENÜBERSTELLUNG MÖGLICHER AKTUELLER UND HABITUELLER MOTIVATION AM BEISPIEL „BERUFLICHER AUFSTIEG“	48
TABELLE 3: LEISTUNGS-INHALTS-MATRIX.....	107
TABELLE 4: DIE FÜNF HIERARCHIESTUFEN DER AFFEKTIVEN DIMENSION.....	109
TABELLE 5: LEISTUNGS-INHALTS-MATRIX.....	125
TABELLE 6: KOMBINATION AUS LEHRLEISTUNG UND KONKRETHEIT DER ERKLÄRUNGEN.....	126
TABELLE 7: AUSARBEITUNG DER PRIMÄREN DARSTELLUNGSARTEN FÜR DIE JEWEILIGEN LEHRINHALTSKLASSEN.....	127

1 Einleitung

In der betrieblichen Aus- und Weiterbildung existieren eine Vielzahl von Konzepten zur Qualifizierung von Mitarbeitern. Es geht dabei meist um die Erhöhung der Qualifikation und der Kompetenz. Damit soll ein reibungsloses Funktionieren der Organisation gewährleistet werden, was letztendlich dem eigentlichen Hauptziel fast jeder Unternehmung (z. B. Gewinnmaximierung, Marktanteile, usw.) dienlich ist. Unternehmen werden zukünftig jedoch nur Wettbewerbsvorteile erzielen können, wenn es ihnen gelingt, neben der Qualifikation und der fachlichen Kompetenz auch die Motivation und das Engagement ihrer Mitarbeiter zu steigern. Die Frage lautet: „Wie können Mitarbeiter unterstützt werden, sich persönlich und fachlich weiterzuentwickeln?“ An die Vorgesetzten, die Führungskräfte, werden in diesem Zusammenhang verstärkt Erwartungen herangetragen. Sie sollen nicht mehr bloß „Aufgabenzuweiser“ und „Beurteiler“ sein, sondern vielmehr Qualifizierungshilfen und Partner der Mitarbeiter. Ein Führungs- bzw. Qualifizierungskonzept, das diesen Forderungen gerecht wird, stellt das Mitarbeiter-Coaching dar. Es läßt sich charakterisieren durch eine aus der Humanistischen Psychologie stammenden Grundhaltung, einem auf Reife basierenden Führungs- bzw. Coachingstil und Verhaltensweisen des Vorgesetzten, die vor allem Selbstorganisationsprozesse bei den Mitarbeitern in Gang setzen und dadurch ihre Selbstverantwortung steigern.

Um dem hohen Anspruch, der mit Coaching verbunden ist, gerecht zu werden, bedarf es der Qualifikation der Vorgesetzten. Sie müssen durch entsprechende Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen auf die Anforderungen, die mit der Rolle als „Coach“ verbunden sind, vorbereitet, d. h. geschult/entwickelt werden.

In der vorliegenden Arbeit wird dazu eine Qualifizierungsmaßnahme vorgestellt, die den Vorgesetzten in die Lage versetzt, seiner Rolle als Mitarbeiter-Coach gerecht zu werden. Es handelt sich dabei um ein viertägiges Training. Bei der Konzeption wurde besonders Wert gelegt auf eine eindeutige Lehrzielformulierung, auf empirisch abgesicherte didaktische Modelle zur Planung des Trainings, zur Anordnung der Trainingsinhalte sowie der Trainings- und Lernprozesse. Darüber hinaus lag ein weiterer Schwerpunkt der Konzeption in der Bereitstellung von Trainingsmethoden in Form von Übungen und „Erfahrungen“, welche die Lernenden aktiv in den Prozeß der Wissensvermittlung einbeziehen sollen.

Der zweite Teil der Arbeit, der mehr als Rahmen zu betrachten ist, beinhaltet die Methodik der Gestaltung von Bildungsmaßnahmen, speziell für den kognitiven und affektiven Verhaltensbereich (z. B. Training, Unterricht, usw.). Nach Auffassung des Verfassers sind immer mehr Fachleute in der beruflichen Aus- und Weiterbildung für die Gestaltung und Durchführung von Lehr-/Lernprozessen verantwortlich, ohne dafür speziell ausgebildet zu sein. Da jedoch für eine fundierte

Qualifizierung der Verantwortlichen in der betrieblichen Praxis weder zeitliche noch finanzielle Ressourcen zu Verfügung stehen, bleibt meist nur die Möglichkeit, „privat“ entsprechende Weiterbildungsveranstaltungen wahrzunehmen oder sich durch geeignete Literatur autodidaktisch zu qualifizieren. Die hier bereits angesprochene „Methodik der Gestaltung“ zielt gerade auf das letztere Vorgehen ab. Gemeint ist damit die Bereitstellung von Wissen über das Vorgehen zur Planung von Unterricht und Training. Die darin enthaltenen Wissensgebiete beziehen sich auf den Verantwortlichen selbst (z. B. Lehrer, Trainer, usw.), auf die an der Bildungsmaßnahme teilnehmenden Erwachsenen (die Lernenden), auf den zu vermittelnden Lehr- bzw. Trainingsstoff (hier in Form des Coaching-Konzepts), auf die Formulierung von Lehr- bzw. Trainingszielen und auf die Auswahl geeigneter Instruktionsmodelle.

Demnach gliedert sich der Aufbau dieser Arbeit wie folgt:

Im ersten Kapitel wird der Frage nachgegangen, welche Verhaltensweisen und Einstellungen der Trainer/Lehrer zeigen bzw. aufweisen sollte, um durch seine Person den Lehr-/Lernprozeß positiv, im Sinne der Lehr-/Trainingszielerreichung, zu beeinflussen. Das zweite Kapitel geht auf die besonderen Bedingungen des erwachsenen Lernenden ein. Hierbei wird die weitverbreitete Auffassung über die generell verminderte Lernfähigkeit Erwachsener geklärt bzw. korrigiert. Im Anschluß daran erfolgt im dritten Kapitel die Auswahl und die didaktische Aufbereitung des Trainingsinhalts zum Thema „Der Vorgesetzte als Coach“. Das vierte Kapitel beschäftigt sich mit der Bestimmung und Formulierung von Trainings- bzw. Lehrzielen. In Kapitel fünf werden Instruktionsmodelle zur Planung von Lehr-/Lernprozessen im kognitiven und affektiven Bereich vorgestellt. Das sich daran anschließende Kapitel sechs beinhaltet die Auswahl und das Arrangement der Trainings- und Lernverfahren, einschließlich Alternativen, Methodenwechsel und -kombination.

2 Trainer in der Erwachsenenbildung

Das folgende Kapitel beschäftigt sich mit der Person des Lehrenden. Dabei soll eine entsprechende Berufsbezeichnung für die spezielle Art der Tätigkeit und Verhaltensweisen des Lehrenden gefunden werden. Darüber hinaus befaßt sich dieses Kapitel mit der Rolle des Lehrenden und den damit verbundenen Erwartungen der Teilnehmer einer Lehrveranstaltung. Weiterhin wird eine Auswahl an Aufgaben aufgezeigt, die der Lehrstoffvermittler innerhalb einer Lehrveranstaltung zu „bearbeiten“ hat. Ein weiterer zu behandelnder Punkt stellt die Haltung und das Verhalten des Lehrenden dar. Dabei geht es um die Suche nach dem „effektiven“ Verhalten des Lehrenden und der Frage, ob man dieses Verhalten innerhalb einer Lehrveranstaltung „messen“ kann. Weiterhin wird ein Katalog an Verhaltensweisen vorgestellt, der als „Grundvoraussetzung“ an Verhaltensweisen des Lehrenden angesehen werden kann und als Beitrag zur „guten“ Lehre (im Sinne der Lehrzielerreichung) dienen soll.

2.1 Lehrer, Leiter, Trainer - Standortbestimmung des Berufsbildes „Andragoge“

Der Beruf des „Erwachsenenbildners“ ist noch nicht professionalisiert. Aus diesem Grund fehlt es z. Zt. noch an einheitlichen Berufsbezeichnungen. Für die Tätigkeit des Erwachsenenbildners bieten sich vielerlei Begriffe an: z. B. „Lehrer“, „Dozent“, „Gruppenleiter“, „Trainer“, „Moderator“, usw. Letztendlich beinhaltet jeder dieser Begriffe spezielle Verhaltensweisen, Handlungen und Aufgaben, wodurch sich die Begriffe voneinander unterscheiden. Für die vorliegende Arbeit soll der Begriff „Training“ - bezogen auf die Lehrveranstaltung und „Trainer - bezogen auf die Person des Lehrenden - Verwendung finden (Schrader, 1983; Wittwer, 1992).

„Training wird definiert als ein bewußt vollzogener systematischer Prozeß der Erlebnis- und Verhaltensänderung von Organisationsmitgliedern mit dem Ziel erhöhter Effizienz der Aufgabenlösung.“ (Stocker-Kreichgauer, 1977, S. 176) Den Begriff „Organisation“ verstehen wir im Sinne von Betrieben, Behörden, Verbänden etc.

Die Berufsbezeichnung „Trainer“ wird üblicherweise in der berufsbezogenen Weiterbildung, der Begriff „Dozent“ oder „Referent“ eher in den allgemeinbildenden Einrichtungen der Erwachsenenbildung verwendet. Für den Trainer besteht der überwiegende Teil seiner Arbeit im „... Einüben von Verhaltensweisen und

Fertigkeiten“ (Schrader, 1983, S. 15) „...der Begriff ‘Dozent’¹ trifft eher für inhaltsorientiertes Lehren², der Begriff ‘Trainer’ eher für prozeßorientiertes Lehren zu (prozeßorientiertes Lehren dient „... in erster Linie dem Erwerb sozialer Sensibilität und der Verbesserung des mitmenschlichen Verhaltens (social skills).“; Stocker-Kreichgauer, 1977, S. 189)³ Damit verbunden zeigt sich der Unterschied zwischen inhalts- und prozeßorientierter Lehrstoffvermittlung in den intendierten Ebenen der Verhaltensänderung (Diener et. al., 1978). Diese Ebenen lassen sich in drei Bereiche unterscheiden:

- kognitiver Bereich (Erwerb von Wissen und Kenntnissen),
- affektiver Bereich (Einstellungen, Haltungen),
- psychomotorischer Bereich (Können, Fertigkeiten) (Meyer, 1978).

Innerhofer und Roterberg-Steinberg, (1988) halten es für günstiger, den Begriff „Moderator“ zu verwenden. Jedoch stellt man bei der Betrachtung des Begriffs „Moderator“ schnell fest, daß auch dieser Begriff in seinem Verhaltensspektrum zu sehr auf eine bestimmte Funktion eingeschränkt und deshalb für Lehr-/Lernsituationen, die besonders den affektiven Verhaltensbereich betreffen, nicht zu gebrauchen ist. Bei Klebert et. al. (1985, S. 3) heißt es zum Begriff „Moderieren“:

‘Moderieren’ nennen wir alle Bemühungen zweier Menschen, den Meinungs- und Willensbildungsprozeß einer Gruppe zu ermöglichen und zu erleichtern, ohne inhaltlich einzugreifen und zu steuern. Moderatoren sind methodische Helfer, die ihre eigenen Meinungen, Ziele und Wertungen zurückstellen können.

Nach dieser Definition hält sich der Moderator inhaltlich aus dem Gruppenprozeß heraus. Für die Trainingszielerreichung⁴ ist es jedoch erforderlich, je nach Situation, in den Lehr-/Lern-Prozeß einzugreifen. Aus diesem Grund hält der Verfasser den Begriff „Moderator“ für ungeeignet.

Bei Schrader et. al. (1983, S. 13 ff) hingegen finden wir den Begriff „Trainer“. Dieser Begriff bedeutet und beinhaltet mehr als die Begriffe „Dozent“ oder „Referent“. „Er [der Trainer] ist Moderator, Therapeut, er ist Problemlösungshelfer und Prozeßberater und ein bißchen auch Missionar und Professor.“

¹ Der Begriff „Dozent“ wird vornehmlich in der Erwachsenenbildung, der Begriff „Lehrer“ im Bereich Schule verwendet.

² Inhaltsorientiertes Lehren dient in erster Linie dem Erwerb von Wissen und Kenntnissen (nach Bloom, 1956 bezogen auf den kognitiven Bereich). Zu den inhaltsorientierten Techniken der Lehrstoffvermittlung zählt *Stocker-Kreichgauer* (1977) u. a. den Vortrag, Vorlesung, Referat und Frontalunterricht.

³ Der Trainer behandelt zwar vornehmlich Lehrstoff des affektiven Bereichs, wobei der kognitive und psychomotorische Bereich ebenfalls berührt werden können; je nach zu vermittelndem Stoff.

⁴ Der Begriff Trainingszielerreichung wird synonym zum Begriff der Lehrzielerreichung verwendet.

Wie sich bei Schrader (1983) zeigt, verbindet sich hinter der Bezeichnung „Trainer“ ein breites Spektrum an Rollenzuschreibungen. Welches Rollenverhalten ein Trainer innerhalb einer Lehrveranstaltung zeigen sollte und was unter den einzelnen Rollen zu verstehen ist, wird im nächsten Kapitel gezeigt.

2.2 Der Trainer und seine Rolle im Training

Oftmals wird die Rolle des Trainers aus Sicht der Trainingsteilnehmer und Auftraggeber des Trainings als „Dienstleister“ angesehen. Der Trainer gleicht einem „Versorger“, einem „Stoffvermittler“. Von diesem Rollenverständnis soll hier Abstand genommen werden.

Unter dem Begriff „Rolle“ verstehen wir nach Müller und Müller-Andritzky (1987, S. 251) die „... Summe von Erwartungen .., die andere Personen an den Inhaber einer Position herantragen.“ „Der Inhaber einer sozialen Position hat ganz bestimmte Funktionen und Aufgaben wahrzunehmen.“ (Wittwer, 1992, S. 224)

Natürlich ist es schwer, die Rolle des Trainers umfassend zu beschreiben. Auf der einen Seite sind dort die Erwartungen der Trainingsteilnehmer an die Position des Trainers (z. B. das er als „Stoffvermittler“ fungiert). Diese Erwartungen sind viel zu komplex als das man sie umfassend beschreiben könnte. Auf der anderen Seite ist die eigene Wertorientierung des Trainers (d. h. die Ansicht darüber, welche Rollenfunktionen⁵ er, je nach Situation, übernimmt) von Bedeutung und individuell verschieden. Aussagen über Wertorientierungen sind nicht wahrheitsfähig, d. h. sie können nicht richtig oder falsch sein; sie sind aber diskutier- und kritisierbar. Sie können auf die zugrundeliegenden Werte, Grundsätze und Interessen sowie auf ihre Stimmigkeit im Hinblick auf die Zielsetzung der Arbeit des Trainers hin überprüft werden (Tausch & Tausch, 1977).

Die Rolle des Trainers geht über die des „Stoffvermittlers“ hinaus. Der Trainer soll „...auch Lernprozesse anregen und verstärken, diese beobachten und interpretieren ..., er soll die einzelnen Teilnehmer anregen und anleiten, sich mit den Gegebenheiten auseinanderzusetzen und dazu beitragen, gemeinsame Lernaktivitäten als Gruppenaktivitäten zu entwickeln.“ (Tietgens, 1980, S. 224)

Leiter sein heißt nicht völlige Selbstaufgabe, Erpreßbarkeit durch die Gruppe. Es heißt nicht, ständig Einzelwünschen nachzugehen, alles selbst sorgfältig Geplante zu verleugnen, bloß weil ein Teilnehmer es partout anders organisieren möchte. Leiter sein kann auch heißen, der Lerngruppe Versagung und Arbeitsdisziplin zuzumuten. (Meueler, 1982, S. 112)

⁵ Unter „Rollenfunktion“ verstehen wir die sich aus seiner Rolle ergebenden zielgerichteten Tätigkeiten zur Erreichung eines Zwecks (Dorsch, 1994).

Wenn wir im Sinne des erwachsenen Lernenden argumentieren und ihn als eigenständig, selbstverantwortlich und „mündig“⁶ ansehen, so ist es für den Trainer schon aus diesem Grund erforderlich, daß er sein Rollenverständnis über das des „Stoffvermittlers“ hinaus verändert bzw. erweitert. Aus Sicht des Trainers ist es vorteilhaft, wenn er sein Rollenverständnis für die Teilnehmer transparent macht. Dies wird um so wichtiger, je stärker sich Rollenverständnis (des Trainers) und Rollenerwartungen⁷ (der Teilnehmer) voneinander unterscheiden. Für eine "arbeitsfähige" Gruppe (im Sinne der Trainingszielerreichung) ist es unabdingbar, die Differenz von Rollenverständnis und -erwartung so gering wie möglich zu halten. Differenzen führen zu Rollenkonflikten, die bei den Teilnehmern zu Widerständen (Enttäuschungen oder physischen Spannungen) bis hin zu Aggressionen führen können. Tritt dieser Fall ein, wäre die Trainingszielerreichung in Frage gestellt.

Es ist schwer, wenn nicht unmöglich, eine klare Aussage über die Rolle des Trainers zu finden. Je nach Situation sollte der Trainer ein bestimmtes Verhalten zeigen. Der Trainer muß sich darüber im klaren sein, daß in dem Berufsbild „Trainer“ einige verwandte Berufsbilder eingeschlossen sind. Nach Schrader et. al. (1983) ist der Trainer (auch) gleichzeitig Missionar, Professor, Lehrer, Moderator und Psychotherapeut; weitere Rollenzuschreibungen finden sich bei Innerhofer und Roterberg-Steinberg (1988), die u. a. vom Facilitator, vom Gruppenleiter als gleichrangiges Gruppenmitglied und vom Diagnostiker sprechen.

Die Bedeutungen der Bezeichnungen im einzelnen.

Der **Missionar**, findet sich im Trainer durch die starke Identifikation mit dem eigenen Aufgabengebiet wieder. Darüber hinaus muß der Trainer Toleranz für die Meinungen der Teilnehmer aufbringen. Er darf die Teilnehmer nicht zu seiner Weltanschauung missionieren wollen.

Der **Professor** wird in der deutschen Bildungstradition als akademischer Lehrer, der sich auf dem neusten Stand der Forschung befindet, verstanden. Auch der Trainer sollte Ergebnisse der aktuellen Forschung kennen. Im Gegensatz zum Professor, der die Ergebnisse liefert, muß der Trainer auf Forschungsergebnisse zurückgreifen und sich die Erkenntnisse im Rahmen der eigenen Weiterbildung aneignen.

⁶ Als „mündig“ bezeichnen wir einen Menschen, wenn er fähig/bereit ist, Konflikte rational auszutragen, eine Rolle in und für die Gesellschaft (z. B. im Betrieb) bewußt zu gestalten; seine (beruflich/betriebliche) Rolle kritisch zu reflektieren und die gesellschaftliche (beruflich/betriebliche) Realität in ihrem Bedingungsgefüge zu erkennen, kritisch zu prüfen und im Sinne humaner Daseinsgestaltung verbessern kann/will (Müller, 1979).

⁷ Rollenerwartungen stellen „... bestimmte Vorstellungen über das Verhalten eines Individuums, das in einer Gruppe eine formell oder informell definierte Position einnimmt“ dar. (Arnold et al.; 1995, S. 1933)

Der **Lehrer** (Dozent) versucht innerhalb der Lehr-/Lernsituation die Lehrziele zu erreichen. Seine Haupttätigkeiten zur Lehrstoffvermittlung liegen dabei im Vermitteln und Einüben. Dies trifft ebenfalls für den Trainer zu. Der Lehrer steht vielfach als Vorbild für den Trainer. Einer der Unterschiede zwischen beiden stellt jedoch der Aspekt der Belohnung/Bestrafung dar. Der Lehrer hat als Disziplinierungsmittel die Möglichkeit, Noten zu vergeben, um auf das Verhalten der Lernenden Einfluß zu nehmen. Diese Möglichkeit fehlt dem Trainer in der betrieblichen Weiterbildung weitestgehend. Er ist daher vielmehr darauf angewiesen, seine Teilnehmer ohne Ausübung von Zwang zur Mitarbeit zu motivieren (Neubauer, 1986).

Der **Moderator** steht dem Trainer am nächsten. Jedoch hat der Trainer ein inhaltliches Ziel vor Augen, das er mit der Gruppe erreichen will. Er kann und muß beurteilen, ob eine Aussage, ein Verhalten richtig oder falsch ist. „Der Moderator dagegen hat lediglich die Aufgabe, die in der Gruppe liegenden Informationen, Fähigkeiten und ihr Engagement zu entfalten.“ (Innerhofer & Roterling-Steinberg (1988, S. 17) Im Training treffen oft beide Funktionen aufeinander. In der Phase, in der die Gruppe Probleme beschreibt und Lösungen sucht, ist der Trainer Moderator, während er in anderen Phasen der Wissensvermittlung die eigentlichen Aufgaben eines Trainers wahrnimmt. „Der Trainer ist nicht Besserwisser, sondern Problemlösehelfer und Prozeßberater.“ (Innerhofer & Roterling-Steinberg (1988, S. 17)

Als **Therapeut** wird der Trainer dann tätig, wenn er bestimmte Methoden aus der Psychotherapie anwendet. Beim Therapeuten besteht die primäre Aufgabe darin, mit individuellen seelischen Störungen der Klienten umzugehen. Der Trainer bezieht solche Störungen nur insoweit ein, wie sie das Erreichen des Trainingsziels behindern. Therapeutische Maßnahmen können also als eine Art Hilfsmittel angesehen werden, die geeignet sind, die Lehrziele des Trainings zu erreichen⁸.

Für viele (Theoretiker wie auch Praktiker) der Erwachsenenbildung stellt jedoch dieses Rollenverständnis ein Problem dar. Sie können ihre „Zuständigkeit“ nicht abgrenzen. Sie sind überfordert; sehen sie zwar die Größe und Dimension der ungelösten Fragen und Probleme seitens der Teilnehmer, so wissen sie aber nicht, wo ihre Aufgaben anfangen und wo sie enden. Dieser Umstand stellt ein Problem dar. Die Annäherung an eine Lösung kann nur durch eine Trennung und Definition der Aufgaben des Trainers stattfinden (Dieterich, 1987).

Als **Facilitator**, als „Förderer des Lernens“ (Rogers, 1974) zeigt der Trainer ein Verhalten, das wenig direktiv und darauf gerichtet ist, Lernen zu fördern. Dieser

⁸ Eine Voraussetzung für solche „therapeutische Maßnahmen“ ist natürlich die geeignete Qualifizierung des Trainers. In diesem Zusammenhang halten es Bödiker und Lange (1975) für günstig, wenn der Trainer eine verhaltenstherapeutische Ausbildung besitzt.

Begriff geht auf Rogers zurück. Rogers sagt: „Die Förderung signifikanten Lernens⁹ hängt von bestimmten einstellungsbedingten Qualitäten ab (wie z. B. Real-Sein, Wertschätzung und Empathie), die in der persönlichen Beziehung zwischen dem Facilitator und dem Lernenden existieren.“ (Dieterich, 1987, S. 107)

Der Facilitator fungiert als Lernberater und Helfer bei dem Versuch des Individuums, einen persönlichen Zugang zu einem vorgegebenen Problem- oder Themenzusammenhang zu finden. Er unterstützt dessen persönliche, affektive wie kognitive, [!] Auseinandersetzung in diesem Prozeß, indem er sich den Lernenden gegenüber gleichermaßen real, empathisch und respektierend verhält, wie es der klient-zentrierte Therapeut dem Selbstaktualisierungsprozeß des Klienten gegenüber versucht. (Gesellschaft für wissenschaftliche Gesprächspsychotherapie, 1987, 92 f.)

Der Trainer sollte sich aber stets auch als **gleichrangiges Mitglied** innerhalb einer Gruppe sehen. Von diesem Ansatz gehen „pädagogische Konzepte“ (Lumma, 1988, S. 28) aus, wie z. B. die „Themenzentrierte Interaktion“ (TZI) nach Cohn (1975). Die TZI ist ein durch die Grundannahmen der Humanistischen Psychologie begründetes Gruppenmodell, das durch die Gleichgewichtigkeit von Beziehungs- und Sachebene eine Situation lebendigen Miteinanderlernens (ein Lernen, das vom Lernenden als anregender und engagierter Prozeß erlebt wird) ermöglichen möchte. Die dahinterstehende Methode stellt eine Synthese von Persönlichkeitsentwicklung und Sachlernen dar. Die TZI versucht die Einseitigkeit eines meist nur auf das Thema zentrierten Prozesses zu vermeiden. Die Kunst einer jeden Gruppensitzung stellt das Erreichen einer Balance zwischen der Arbeit am Thema, dem Erleben einzelner Personen und dem Prozeß der Beziehung innerhalb der Gruppe dar. Für diese Balance ist in erster Linie der Gruppenleiter verantwortlich (Lumma, 1988). Er ist „partizipierender Leiter“. Der Gruppenleiter stellt im Sinne der TZI einen "Teilnehmer mit besonderen, klar umrissenen Funktionen dar." (Langmaack, 1991, S. 131) So besteht für die Teilnehmer einer "TZI-Gruppe" die Möglichkeit, den Leiter als "Mensch", als eigenständige Person wahrzunehmen, von der sie sich Schritt für Schritt ein eigenes Bild machen und neue Verhaltensweisen gegenüber dem Leiter erproben können. Dieses, gegenüber "herkömmlichen" Gruppenleiterkonzepten, veränderte Konzept des "TZI-Leiters" ist im besonderen Anliegen der TZI begründet: die Leiterfunktion als solche anzuerkennen und Übertragungssituationen¹⁰ so weit wie möglich aufzulösen. (Langmaack, 1991,) „Der TZI-Gruppenleiter gesteht jedem anderen so viel Autonomie zu, wie es in unserer Kultur seit Jahrhunderten verbal als Selbstverständlichkeit postuliert wird...“ (Lumma, 1988, S. 30) Dies bedeutet für jeden Teilnehmer, daß er für sich selbst verantwortlich ist. Er kann selbst bestimmen, welches

⁹ Signifikantes Lernen stellt ein auf eigener Erfahrung beruhendes Lernen dar (Rogers, 1974).

¹⁰ Jeder Leiter weckt in den Teilnehmern alte Erfahrungen an das Geleitetwerden, aus denen negative und positive Gefühle und Handlungsmuster in die momentane Situation hineingenommen werden, was den Gruppenprozeß stört.

Verhalten (z. B. gegenüber anderen Gruppenmitgliedern) er zeigt oder wie er lernen will.

Als **Diagnostiker** ist der Gruppenleiter ständig gefordert, den Gruppenprozeß oder die Arbeitsabläufe innerhalb der Gruppe (z. B. bei der Gruppenarbeit) zu beobachten. „... [D]er Gruppenleiter [muß] immer wieder eine „Diagnose stellen“, welcher weiteren „Behandlung der Klient Gruppe“ .. bedarf (Innerhofer & Roterberg-Steinberg 1988, S. 38).

Die verschiedenen Berufsbilder und damit verbundenen Verhaltensweisen treffen meist nicht gleichzeitig aufeinander. Je nach Situation sollte der Trainer ein bestimmtes Rollenverhalten zeigen können. Diese Forderung setzt Flexibilität voraus. Flexibilität bedingt jedoch wiederum eine gewisse Kompetenz. Ist diese Kompetenz nicht vorhanden, wird der Trainer mit hoher Wahrscheinlichkeit Verhaltensweisen zeigen, die auf der einen Seite die Trainingszielerreichung erschweren bzw. verhindern und auf der anderen Seite sogar negative Folgen für einzelne Teilnehmer oder die gesamte Gruppe haben können. Dies trifft besonders auf Trainings mit dem Ziel der „Persönlichkeits-/Verhaltensänderung“ zu. Nimmt man nur einmal den Fall an, daß bei einem Teilnehmer therapeutische Interventionen nötig werden, die der Trainer jedoch auf Grund fehlender Kompetenz nicht durchführen kann. (Ein Teilnehmer könnte z. B. suizidgefährdet in das Training kommen. Durch bestimmte Übungen oder Rollenspiele werden „alte“ Erinnerungen aufgeweckt, die beim Teilnehmer Depressionen auslösen, die wiederum zu Selbstmordgedanken führen könnten). Somit wird eine Trainerausbildung zur Erlangung „sozialer Kompetenz und Führung“ (Döring, 1988, 63 ff.) unumgänglich. Nur so wird es dem Trainer ermöglicht, adäquat (im Sinne der Trainingszielerreichung) auf Situationen zu reagieren.

2.3 Aufgaben des Trainers

Der Trainer wird bei der Durchführung des Trainings mit verschiedenen Situationen konfrontiert, in denen er bestimmte Verhaltensweisen zeigen sollte (je nach Situation z. B. Verhaltensweisen eines „Facilitators“ oder eines „Therapeuten“, usw.). Welche Aufgaben nun konkret den Trainer betreffen, soll im folgenden beschrieben werden. Dabei unterscheidet Vopel (1978) zwischen der **Vorbereitung**, den **gruppenzentrierten** und **teilnehmerzentrierten Traineraufgaben** (siehe Tabelle 1)

Vorbereitung (folgende Fragen sollte sich der Trainer vor der Durchführung des Trainings stellen)	gruppenzentrierten Traineraufgaben	teilnehmerzentrierten Traineraufgaben
Wer bin ich in Bezug auf die Gruppe?	Gestaltung der Anfangssituation	Zuhören
Wer ist die Gruppe?	Förderung der Gruppenkohäsion	Veränderungsappelle stoppen
Was sind meine Ziele?	Förderung der Gruppeninteraktion	Unterstützung und Schutz gewähren
Welches Vokabular kann ich verwenden?	Themenfindung	Schweiger einbeziehen
	Förderung der Toleranz	Fragen stellen anstelle von Aussagen formulieren
	Berücksichtigung der Lernwiderstände	Konfrontation
	Konflikte lösen	Bewegungen als Körperaktivitäten ermöglichen
	Diagnose der psychosozialen Situation	

Tabelle 1: Gegenüberstellung: „Vorbereitung, gruppen- und teilnehmerzentrierte Traineraufgaben.“

2.3.1 Vorbereitung auf die Durchführung des Trainings

Zur **Vorbereitung** zählt Vopel die Diagnose der eigenen Person des Trainers (z. B. welches Menschenbild¹¹ er vom erwachsenen Lernenden hat, welche Form des Gruppenleitens er bevorzugt), seiner Rolle als Gruppenmitglied und Gruppenleiter, der Gruppe selbst, ihrer Lernbereitschaft, ihren Erwartungen und der gesamten Lernsituation. Neben der Erstellung verschiedener Vorgehensweisen zur Trainingsgestaltung gehört es für den Trainer ebenfalls zur Vorbereitung, sich vor Beginn der Veranstaltung einige Fragen zu stellen:

Wer bin ich in Bezug auf die Gruppe?

Der Trainer muß sich im klaren sein, welche persönliche Identität die Gruppe bestimmen soll. Er sollte sich fragen, welches Repertoire an möglichen Interventionsmaßnahmen ihm für die spezielle Gruppe zur Verfügung stehen, auf welchem Niveau er mit der Gruppe interagiert (z. B. Sprache, Bemerkungen), ob bestimmte Interaktionsübungen, z. B. Rollenspiele, durchführbar sind und ob er nach solchen Übungen mit persönlichen Reaktionen oder Äußerungen über Gefühle der Gruppenteilnehmer rechnen kann.

¹¹ Unter Menschenbildern verstehen wir „...vereinfachte empirische und/oder normative Aussagen (Vorausurteile) über das Wesen des Menschen, über seine Stellung in der Welt, über das ‘Woher’ und ‘Wohin’ dieser ‘Spezies’...“ (Gottschall, 1986, S. 13)

Wer ist in der Gruppe?

Der Trainer sollte wissen, inwieweit die Teilnehmer des Trainings gewohnt sind zu lernen, wie heterogen/homogen die Gruppe ist (z. B. Leistungsstand, Geschlecht oder Motivation), ob die Teilnehmer bereits Vorerfahrungen haben, ob die Gruppe sich bereits kennt. Diese Fragen sind wichtig, da sie Angaben über Lernbereitschaft und Lernmöglichkeiten der Teilnehmer enthalten.

Was sind meine Ziele?

Wichtig ist die Vorgabe klarer Ziele, gerade für die ersten Sitzungen. Diese Ziele sollten den Teilnehmern zur besseren Orientierung transparent gemacht werden.

Welches Vokabular kann ich verwenden?

Sehr oft tendieren Trainer zu einem typischen Gruppenleiter-Jargon, der die Teilnehmer z. B. eine Arbeitsanweisung nicht verstehen läßt ("bildet Dyaden" anstatt "bildet Zweiergruppen") und das Entstehen von Frustrationen zur Folge haben könnte. Deshalb ist es für den Trainer notwendig, sich auf das Sprachniveau der Teilnehmer einzustellen.

2.3.2 Gruppenzentrierte Traineraufgaben

Die **gruppenzentrierten Traineraufgaben** beziehen sich auf die einzelnen Teilnehmer und deren Lernprozesse; auf die Interaktion mit dem Trainer und der Gruppe. Diese Traineraufgaben schließen die gesamte Gruppe ein. Die Aufgaben ergeben sich aus dem Prozeß der Trainingszielerreichung (z. B. bei der Suche nach bestimmten Lösungen für vorhandene Probleme) bzw. der speziellen Gruppendynamik der jeweiligen Gruppe. Die Aufgaben treten meist nicht gleichzeitig auf und können in ihren Anforderungen/Ausprägungen, je nach Gruppe, unterschiedlich sein. Die „Bearbeitung“ der Aufgaben durch den Trainer wird je nach Situation notwendig und stellt eine unerläßliche Voraussetzung zur Trainingszielerreichung dar.

Die nachfolgende Auflistung an Aufgaben stellt eine Übersicht dar und erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

Gestaltung der Anfangssituation

Am Beginn eines Trainings, der sogenannten Anfangssituation, herrscht bei den Teilnehmern meist ein Gefühl der Unsicherheit und Ratlosigkeit, hervorgerufen durch fehlende Orientierung. Die Lernenden verbindet, daß sie (noch) nichts gemeinsam haben, bzw. daß sie noch nicht wissen, was sie gemeinsam haben. Alle Beteiligten suchen Sicherheit durch Orientierung. Das Augenmerk, die Gefühle der Beteiligten sind auf den Aufbau einer befriedigenden sozialen Beziehung gerichtet. Für die Konzentration auf Trainingsinhalte bleiben nur wenige Ressourcen. Deshalb ist es auch nicht verwunderlich, daß Informationen, die zu Beginn einer Veranstaltung vermittelt werden, von den Teilnehmern sehr schnell wieder verges-

sen werden. Informationen, die am Anfang eines Trainings gegeben werden, dienen in erster Linie der sogenannten „Orientierungsarbeit“ (Geißler, 1992), in der sich Beziehungen zwischen den Teilnehmern entwickeln können. Sie dienen zum Aufbau der Regeln des gemeinsamen Umgangs miteinander, was wiederum unverzichtbar für den Aufbau einer „fruchtbaren“ Trainingsatmosphäre ist (Geißler, 1992).

Zur Aufgabe des Trainers in der Anfangssituation gehört es neben der Vermittlung einer inhaltlichen Orientierung (Bekanntgabe des zu vermittelnden Lehrstoffs), den Teilnehmern durch Strukturvorgaben und Strukturangebote ein Mindestmaß an sozialer Orientierung zu ermöglichen. Dazu hat ein strukturiertes Vorgehen vor allem das Ziel, das Angst- und Unsicherheitsniveau und die Orientierungslosigkeit der Beteiligten zu verringern (Geißler, 1983). Das Training sollte also mit einer Einstiegsphase beginnen. In dieser Phase sollte neben dem gegenseitigen Kennenlernen und der Festlegung/Besprechung des Trainingsablaufs Gelegenheit zu ergänzenden Informationen und zur Beantwortung entsprechender Fragen gegeben werden. Den Anwesenden wird es dadurch ermöglicht, noch einmal zu überprüfen, ob das, was sie erwarten, ihren Zielvorstellungen entspricht. Dadurch werden eventuell falsche Vorstellungen abgebaut, die sonst möglicherweise die Lernmotivation beeinträchtigen könnten. Eine so gestaltete Anfangsphase begünstigt die Akzeptanz der Trainingsinhalte durch die Teilnehmer (Schmiel, 1988). Darüber hinaus können am Beginn des Trainings sowohl Regeln für den gegenseitigen Umgang miteinander erarbeitet werden als auch Befürchtungen und Erwartungen der Teilnehmer transparent gemacht werden.

Förderung der Gruppenkohäsion

Unter dem Begriff „Kohäsion“ verstehen wir "...die Kräfte, die das Individuum bewegen, Mitglied einer Gruppe zu bleiben." (Arnold et. al. 1995, S. 1087).

Gruppenkohäsion entwickelt sich selten von selbst. Ein Patentrezept zur Schaffung von Gruppenkohäsion gibt es nicht. Besonders zu Beginn einer neuen Gruppe, wenn das Zusammengehörigkeitsgefühl der Teilnehmer vom möglichen Gefühl der Unsicherheit überstrahlt wird, ist Gruppenkohäsion kaum vorhanden. Somit liegt es am Trainer, eine angstfreie Atmosphäre zu schaffen, in der sich das Individuum frei entfalten und seine Angst und Unsicherheit abbauen kann. Der Trainer kann Kohäsion auch dadurch fördern, indem er seine eigenen Gefühle den Teilnehmern transparent macht. Weiterhin ist es wichtig, daß alle Teilnehmer auf einer funktional gleichen Basis interagieren, also kein Mitglied besondere Vorrechte besitzt.

Förderung der Gruppeninteraktion

Gruppenkohäsion und Gruppeninteraktion haben gemein, daß beide durch Traineranregungen (z. B. durch Gruppenarbeit mit wechselnder Gruppenzusammensetzung) gefördert werden müssen. Hierbei spielt z. B. auch das physische Arran-

gement, d. h. die Art und Weise, wie die Teilnehmer miteinander interagieren können, eine Rolle. Für Gruppen, in denen der sozial-emotionale Lernbereich im Vordergrund steht, hat sich die Sitzform "kreisförmig" ohne Tisch als optimale Lösung herausgestellt.

Themenfindung

Für eine effektive Arbeit in und mit der Gruppe im Sinne der Trainingszielerreichung ist es erforderlich, daß alle Gruppenmitglieder das gleiche Thema haben, d. h. daß für alle Teilnehmer der Gegenstand, an dem gearbeitet wird, gleich wichtig ist. In Trainingsveranstaltungen, in denen das Thema z. B. durch den Auftraggeber vorgegeben ist, kommt dem Trainer die Aufgabe zu, die Teilnehmer von der Relevanz des Themas zu überzeugen (insbesondere, wenn die Teilnehmer durch betriebliche Weisung, d. h. nicht freiwillig, am Training teilnehmen). Es kann aber ebenso erforderlich sein, daß der Trainer ggf. Änderungen im Trainingsablauf vornimmt; d. h. die Inhalte den Wünschen und Belangen der Teilnehmer anpaßt und inhaltliche Vorschläge aus der Gruppe in der Trainingskonzeption berücksichtigt. Aber auch wenn alle Gruppenmitglieder das gleiche Thema haben, muß es nicht immer aktuell sein. Gerade am Gruppenanfang entstehen oft Konflikte (z. B. Schwierigkeiten mit der Person des Trainers, Rivalität oder Konflikte zwischen Männern und Frauen). Dann sind die Mitglieder der Gruppe nicht am eigentlichen Thema des Trainings interessiert, sondern halten ihre Aufmerksamkeit auf die Störung (z. B. den Konflikt). Wenn dies der Fall ist, sollte der Trainer den Konflikt ansprechen, Stellungnahmen der Teilnehmer einholen, diese thematisch zusammenfassen und durch Interventionen (z. B. durch Präzisierung der Trainerrolle) eine Klärung erreichen.

Förderung der Toleranz

In Gruppen erlebt jedes Gruppenmitglied die Wirkung des Konstrukts "Konformität". Durch dieses Phänomen tendieren einzelne Teilnehmer dahin, ihre Meinung oder ihr Verhalten der Gruppenmeinung oder dem Gruppenverhalten anzupassen. Der Trainer sollte die Gruppe auf den von ihr ausgehenden „Druck“ aufmerksam machen und zugunsten der bedrängten Teilnehmer intervenieren.

Berücksichtigung der Lernwiderstände

Ein Trainer einer interaktionellen Gruppe muß genügend Verständnis für die Empfindlichkeit und Notwendigkeit von Defensivmechanismen (z. B. Schweigen, Zurückhaltung, usw.) haben. Sie müssen respektiert werden. Der Trainer muß den Teilnehmern Zeit geben, sich auf die neuen Gegebenheiten (z. B. neue "Gesichter", neue Formen der Interaktion (z. B. Rollenspiele)) einzulassen. Um Lernwiderstände bei Teilnehmern abzubauen, sollte der Trainer Verständnis zeigen und für eine „angenehme“ Lernatmosphäre sorgen.