

Dr. Hans Pongratz

Eigendynamik und Steuerung in Trainings-  
projekten.  
Erfahrungen aus einem "Train-the-Trainer"-Projekt  
für betriebliche Ausbilder.

In: Grundlagen der Weiterbildung, Jg. 9, 1998, S. 150 – 152  
© Dr. Hans Pongratz, Rosner Consult Partnerschaft



**Rosner Consult Partnerschaft - Unternehmensberater und Managementtrainer**  
Wilhelm-Mayr-Str. 19 • D-80689 München • Internet: [www.rosner-consult.de](http://www.rosner-consult.de)  
Tel: +49 (89) 54 64 20 40 • Fax: +49 (89) 54 64 20 41 • E-Mail: [Office@rosner-consult.de](mailto:Office@rosner-consult.de)  
Bankverbindung: Kto. 3008605143 • Advance Bank München • BLZ 702 300 00

# Eigendynamik und Steuerung in Trainingsprojekten

Erfahrungen aus einem "Train-the-Trainer"-Projekt für betriebliche Ausbilder<sup>1</sup>

Dr. Hans J. Pongratz

**Aktuelle Berufsbildungs- und Beratungskonzepte formulieren erweiterte Ansprüche an die Förderung und Nutzung von eigendynamischen Entwicklungen in betrieblichen Lern- und Veränderungsprozessen. Auf der Grundlage von Erfahrungen mit einem zweijährigen Trainingsprojekt "Methoden- und Sozialkompetenz für Ausbilder" wird das Verhältnis der Eigendynamik eines Projekts und seiner Steuerung durch den Trainer reflektiert. Nach der Skizzierung der Projektentwicklung werden vier Handlungsgrundsätze vorgestellt, die sich im Sinne einer Ermöglichungsdidaktik bewährt haben. Der Beitrag plädiert für die Selbstreflexion strategischer Maßnahmen und ihr Ausbalancieren mit eigendynamischen Entwicklungen in permanenten Aushandlungsprozessen.**

Kommunikationstrainer verstehen sich in der Regel eher als Moderatoren eines dynamischen Gruppenprozesses denn als Dozenten vorgegebenen Lehrstoffs. Mit einem vielfältigen Methoden-Instrumentarium – der auf den persönlichen Stil abgestimmten "tool-box" – versuchen sie, ihren Teilnehmergruppen ein kurzweiliges Erleben und aktives Erfahren der Lernthematik zu ermöglichen. Der Trainer konzentriert sich auf die Steuerung der Gruppenaktivitäten in der Überzeugung, daß Menschen, die sich in einer positiven Atmosphäre aktiv mit einem für sie relevanten Thema beschäftigen, viel dabei lernen. Obgleich dieses Moderationsverständnis einer permanenten Motivierung der Teilnehmer Abschied nimmt von didaktischen Planungskonzepten, wie sie für eine "Erzeugungsdidaktik" (Arnold 1991) charakteristisch sind, bleibt es stark methodenverhaftet: Bei aller Teilnehmerorientierung erscheint der Trainer – in der flexiblen Anwendung geeigneter Aktivierungsverfahren für jegliche Seminarsituation – als zentrale Steuerungsinstanz mit umfassenden Gestaltungsansprüchen.

Als Alternative wird in der Berufspädagogik der Anspruch einer "Ermöglichungsdidaktik" (Arnold 1991), einer "dialogischen Lehr-Lern-Kultur" (Meueler 1993) oder eines Lehrens mit "Angebots-, Beratungs-, gar Begleitungscharakter" (Müller 1995) postuliert, der den Teilnehmenden weitreichende Freiräume zur Selbstbestimmung von Bildungssituationen einräumt.<sup>2</sup> Diese Ansätze gehen zwar auch davon aus, daß Lernprozesse durch aktive Auseinandersetzung gefördert werden, sie stellen jedoch über bildungstheoretische Überlegungen den Subjektstatus der Teilnehmenden, ihre individuell ausgeprägte Eigenwilligkeit und Eigenverantwortlichkeit, in den Vordergrund. Das Steuerungsproblem verschwindet damit nicht, sondern wird komplexer: Nunmehr

<sup>1</sup> Für Anregungen zur Überarbeitung danke ich dem Ausbildungsleiter Alois Braun, den Ausbildern Bernhard Hanslmaier, Jürgen Lehmailer und Ludwig Pschierl sowie Professor Kurt Müller.

<sup>2</sup> Ähnliche Grundsätze werden in der Theorie systemischer Beratung (vgl. Exner u.a. 1987) formuliert: Berater sollen aus einer Beobachterrolle heraus Impulse geben zur möglichst eigenständigen Auseinandersetzung der Betroffenen mit einengenden Handlungsstrukturen.

sollen Reflexions- und Handlungsräume für die Beteiligten geschaffen werden, in denen diese zwanglos Bedingungen und Ablauf des Weiterbildungsprozesses mitgestalten.

Im folgenden reflektiere ich die Steuerungsproblematik von Lernprozessen in Gruppen am Beispiel eines selbst durchgeführten Trainingsprojekts. In den vergangenen beiden Jahren (von März 1996 bis November 1997) hatte ich im Rahmen eines Trainingsprojekts zur “Methoden- und Sozialkompetenz für Ausbilder” für das Ausbildungszentrum der Stadtwerke München Gelegenheit, mich als externer Trainer mit der Eigendynamik einer Gruppe von ca. 35 hauptberuflichen Ausbildern (überwiegend in Metall- und Elektroberufen) auseinanderzusetzen. Ausgangspunkt des Projekts bildete die Absicht des Führungskreises (des Ausbildungsleiters und der beiden Fachgruppenleiter), angesichts eines hohen fachlichen Niveaus auch die methodisch-didaktischen und sozial-kommunikativen Kompetenzen der Ausbilder systematisch zu fördern. Mein Konzeptvorschlag sah wechselnde Seminar- und Teamprojekt-Phasen vor, wobei die inhaltlichen Schwerpunkte jeweils halbjährlich zwischen Trainer, Führungskreis und Ausbildern ausgehandelt wurden.

### **Projektphasen<sup>3</sup>**

Eigendynamik in Trainings- und Beratungsprojekten stellt sich oft recht unvermittelt ein. Schon Projektplanungen lösen spontane Kommunikationsprozesse unter den Beteiligten aus, die in ersten Formen von Meinungsbildung und informellen Absprachen münden.

**Phase 1: Sicherstellung von Akzeptanz.** Die betrieblichen Ausbilder begegneten dem Trainingsprojekt mit verhaltener Skepsis. Sie ließen keine offene Ablehnung erkennen, äußerten aber z.B. Vorbehalte bezüglich früherer Projekte. Im ersten halben Jahr ging es deshalb unter Steuerungsaspekten darum, die Akzeptanz der Ausbilder zu erreichen. Mit dem Angebot formaler Mitbestimmungsmöglichkeiten und der Gestaltung der ersten Seminare mit allen Mitteln der “tool-box” blieb mein Vorgehen zunächst “erzeugungsdidaktisch” ausgerichtet. Es stellte sich der für Kommunikationstrainings typische Erfolg ein, daß die Ausbilder die ersten Seminare in einer lockeren und konstruktiven Gruppenatmosphäre und mit einem gewissen persönlichen Gewinn erlebten. Die Mitgestaltungsoptionen nahmen sie dennoch nur zögernd an. Als Trainer habe ich in dieser Phase unter Rückgriff auf mein bewährtes Handlungsrepertoire die Rolle einer zentralen Lenkungsinstanz beansprucht, die mir selbst Sicherheit und Zuversicht gab und die den Erwartungen von Führungskreis und Ausbildern entgegenkam.

**Phase 2: Gemeinsame Projektplanung.** Der Transfer von Seminarergebnissen gelang den Ausbildern in unterschiedlichem Ausmaß. In Teamprojekten sollten darüber hinaus konkrete Veränderungen der Ausbildungspraxis gemeinsam geplant und umgesetzt werden. Die Suche nach Projektideen stieß schnell an Grenzen: Die Ausbilder zeigten wenig Neigung, sich zusätzliche Arbeit in Form künstlich ausgedachter Projekte aufzuladen. Eine Übereinkunft zeichnete sich erst ab, als wir beim Thema “Leittext”

---

<sup>3</sup> Ich danke Birgit Lipowsky für die sachkundige und einfühlsame Begleitung der Prozeßreflexion während des gesamten Projektverlaufs.

(Koch/Selka 1991) feststellten, daß einige Ausbilder bereits über diese neuartige Ausbildungsmethode informiert waren und ein Interesse an ihrer Umsetzung, aber bisher keinen Weg dafür gefunden hatten. Es entwickelte sich ein Prozeß ständigen Ausbalancierens der Interessen zwischen Trainer, Ausbildergruppe und Führungskreis mit der Leitfrage: In welcher Form sind Leittext-Teamprojekte für die Ausbilder akzeptabel und nützlich? Als Experten bewährten sich dabei mehrere engagierte Ausbilder mit ihrem zuverlässigen Gespür für Interessen und Belastbarkeiten der Kollegen. In einer Arbeitsgruppe konzipierten wir gemeinsam Leittext-Workshops, bei deren Durchführung diese Ausbilder zunehmend eine Trainerrolle gegenüber den Kollegen übernahmen – und eine Kollegenrolle im Verhältnis zum Trainer. Mit dem Ausbildungsleiter wurden Zielvereinbarungen zu den einzelnen Teamprojekten ausgehandelt. Die Erfahrung eigener Kompetenz in der Trainerrolle ermutigte die Ausbilder zur selbständigen Gestaltung weiterer Teamprojekte (z.B. zur Neukonzeption des Einführungsseminars für Auszubildende), die ich nur noch in beratender Funktion begleitete.

**Phase 3: Erweiterung des Trainingsauftrags.** An der Entwicklung von Teamprojekten wirkte insgesamt gut ein Drittel der Ausbilder eigenverantwortlich mit. Neues Interesse erfaßte noch einmal die gesamte Gruppe, als es um konkrete Normen der Zusammenarbeit im Ausbildungszentrum ging. In der Bearbeitung von Motivationsproblemen von Auszubildenden mit dem Bildungskonzept der “Fallarbeit” (Müller u.a. 1997) hatten die Ausbilder erkannt, daß solche Schwierigkeiten häufig mit institutionellen Beschränkungen durch enge (formelle und informelle) Regeln im Betrieb zusammenhängen. Eine Bearbeitung dieser Normen wies in Richtung einer Team- und Organisationsentwicklung und damit über den ursprünglichen Trainingsauftrag deutlich hinaus. Doch da sich der Führungskreis dieser Einsicht anschloß, konnte das Thema im letzten Seminarblock (im Juni 1997) ausführlich behandelt werden. In dieser Phase beschränkte ich mich auf die klassische Moderation der Kritikpunkte und Vorschläge der Beteiligten, die auf erhebliche Verbesserungen ihrer Arbeitsbedingungen hofften. Viele Ausbilder werden von den wenigen konkreten Resultaten letztlich enttäuscht gewesen sein. Aus meiner Sicht wurde ein wichtiger Schritt in der Bewußtwerdung und Verhandlung von Problempunkten der Zusammenarbeit gemacht, der aber nur den Anfang für einen langfristigen Normen- und Kulturwandel bilden kann.

### **Bewährte Handlungsgrundsätze**

Daß immer wieder eine konstruktive Balance zwischen den unterschiedlichen Interessen aller Beteiligten gelingen konnte, hängt mit vier Handlungsgrundsätzen zusammen, die sich im Projektverlauf als Leitlinien gegenseitiger Orientierung bewährten. Sie erscheinen mir in hohem Maße kompatibel mit ermöglichungsdidaktischen Ansprüchen:

- **Konsensprinzip:** In wichtige Entscheidungen wurden alle Beteiligten einbezogen (in Workshops und Steuerungsgruppe). Mit der Maßgabe, daß nichts gegen die ausdrücklichen Interessen einer Gruppe unternommen würde, hatten faktisch auch die Ausbilder ein Vetorecht. Die Zwei-Jahres-Perspektive eröffnete ausreichend Zeit für die schrittweise und behutsame Entwicklung gegenseitigen Vertrauens.

- **Dynamischer Realismus:** Mit diesem Etikett möchte ich im nachhinein meine Trainerstrategie kennzeichnen, mit ständigen Initiativen realistische Gestaltungsmöglichkeiten zu erkunden. “Realismus” verlangt, Grenzen zu akzeptieren und auch als Trainer zurückzustecken; “Dynamik” meint unablässiges Suchen nach Alternativen und stetes Werben um Unterstützung.
- **Ressourcenorientierung:** Was sind die tatsächlichen Interessen der Beteiligten, und wie kann ihnen das Trainingsprojekt nützlich sein? Die Förderung der eigenverantwortlichen Mitgestaltung durch die Ausbilder erforderte ein flexibles Vorgehen, das skeptische Ausbilder nicht unter Veränderungszwang setzte und zugleich interessierten Kollegen individuelle Entwicklungsräume öffnete.
- **Reflexive Verantwortung:** Das Trainingsprojekt wurde über die gesamte Laufzeit von den Führungskräften geschlossen und konsequent unterstützt. Sie hatten großes Interesse, selbst an den Seminaren teilzunehmen, überließen aber den Ausbildern die Entscheidung, wann diese Teilnahme erwünscht war. Im Rahmen der Normenbearbeitung ließen sie ihre eigene Rolle zum Thema machen und nahmen das Feedback der Ausbilder entgegen.

### Strategie und Emergenz

Das Verhältnis von Eigendynamik und Steuerung stellt sich in dem Trainingsprojekt in ähnlicher Weise dar wie in betrieblichen Reorganisationsprozessen, die auf die verstärkte Nutzung eigenverantwortlichen und kooperativ-vernetzten Handelns setzen (Moldaschl 1998). Das Grundproblem solcher Formen “fremdorganisierter Selbstorganisation” (Pongratz/Voß 1997) ist, daß Eigendynamik zwar gewollt ist, aber nur in bestimmten Formen und zu vorab definierten Zwecken. Emergente Prozesse werden auf neuer Stufe strategisch zu vereinnahmen versucht. Manager – und Trainer – interessieren sich weniger für die emergente Dynamik an sich (z.B. in ihrer Bedeutung für die handelnden Subjekte) als für ihre Motivations- und Kooperationspotentiale. Hinter Schlagworten wie “Selbstorganisation” oder “Ermöglichung” schimmert eine neue Machbarkeitsvorstellung durch nach dem Motto: “Wir können Menschen dazu bringen, das von selbst tun (lernen) zu wollen, was sie tun (lernen) sollen”. Damit wird meines Erachtens die unausgesetzte, nicht einseitig abschließbare Wechselwirkung von Strategie und Emergenz verkannt. Wer meint, den Eigensinn von Individuen oder Gruppen strategisch überlisten zu können, wird sich alsbald erneut mit eigenwilligen Reaktionen konfrontiert sehen.

Mein Fazit aus dem Trainingsprojekt ist, daß sich diese Dynamik – mit welcher Methodik auch immer – nicht von einer quasi übergeordneten Plattform aus beherrschen läßt, daß man aber in der Steuerungsfunktion wirkungsvoll mitspielen kann. Dabei gilt es, die Macht aller Beteiligten in Form individueller und kollektiver Handlungskontrolle uneingeschränkt zu respektieren – ohne von eigenen Anliegen Abstand zu nehmen. Das erfordert neben Gestaltungswillen vor allen Dingen Geduld: im Wechsel von Beobachten und Nutzen von Chancen, Verhandeln und Akzeptieren von Grenzen. Als maßgeblichen persönlichen Lernerfolg betrachte ich es, daß ich die Handlungsoptionen, die Aus-

bilder und Führungskreis – direkt und indirekt – immer wieder anboten, in zunehmendem Maße erkennen und annehmen konnte. Emergenz läßt sich wohl nicht überlisten, aber sie läßt “mit sich handeln”.

Die selbstkritische Reflexion des gemeinsamen Prozesses und die permanente, offene Aushandlung von Handlungswegen eröffnen Spielräume zur wechselseitigen Koordination von Strategie und Emergenz. Dabei muß keine Seite auf Machtmittel und mikropolitische Taktiken verzichten, was wohl ohnehin illusorisch wäre (vgl. *Horsthemke-Becker* 1991). Aber diese sollten wie alle strategischen Maßnahmen hinterfragt werden können und sich gegenüber gemeinsam formulierten Anliegen rechtfertigen müssen. Die Metapher eines “spielerischen Ausbalancierens” strategischer Pläne mit eigendynamischen Entwicklungen ist mir insofern zu einer hilfreichen Leitlinie geworden, als sie einerseits den Reiz der Mitgestaltung von Prozeßdynamiken betont, aber andererseits auf die Grenzen aller strategischen Handlungsabsicht verweist.

## Literatur

- Arnold, R.* (1991): Betriebliche Weiterbildung. Bad Heilbrunn/Obb.
- Exner, A., R. Königswieser, S. Titscher* (1987): Unternehmensberatung – systemisch. In: *Die Betriebswirtschaft* 47, 265-284
- Horsthemke-Becker, E.* (1991): Die Macht des Trainers und seine Verantwortung. In: *Grundlagen der Weiterbildung* 2, 256-259
- Koch, J., R. Selka* (1991): Leittexte – ein Weg zu selbständigem Lernen. Berlin, Bonn
- Meueller, E.* (1993): Die Türen des Käfigs. Wege zum Subjekt in der Erwachsenenbildung. Stuttgart
- Moldaschl M.* (1998): Internalisierung des Marktes. In: *IfS u.a.* (Hg.): Jahrbuch Sozialwissenschaftliche Technikberichterstattung 1997. Berlin, 197-250
- Müller, K. R.* (1995): Lernen in der Weiterbildung. In: *R. Arnold, A. Lipsmeier* (Hg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen, 283-293
- Müller, K. R., M. Mechler, B. Lipowsky* (1997): Verstehen und Handeln im betrieblichen Ausbildungsalltag. Hg. vom Bayer. Staatsmin. für Arbeit und Sozialordnung. München
- Pongratz, H. J., G. G. Voß* (1997): Fremdorganisierte Selbstorganisation. In: *Zeitschrift für Personalforschung* 11, 30-53