

# **Fällarbeit in der Trainerausbildung –**

## **Möglichkeiten und Grenzen einer pädagogischen Professionalisierung**

**Matthias Schierz  
Jörg Thiele  
Britta Fischer**

**Bundesinstitut für Sportwissenschaft  
Wissenschaftliche Berichte und Materialien**

**Band 13/2006**

1. Auflage  
Sportverlag *Strauß* 2006  
Olympiaweg 1, 50933 Köln

ISBN 3-939390-92-5

## Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis.....	3
Einleitung.....	5
<b>1 Problemaufriss.....</b>	<b>9</b>
1.1 Brauchen Trainer Pädagogik?.....	9
1.2 Nutzen Trainer Pädagogik? .....	14
1.3 Bekommen Trainer Pädagogik? .....	21
<b>2 Profession – Professionalität – Professionalisierung.....</b>	<b>29</b>
2.1 Profession und Beruf im strukturfunktionalen und systemtheoretischen Diskurs.....	30
2.1.1 Kriterienorientierte Ansätze .....	32
2.1.2 Funktionsorientierte Ansätze.....	34
2.2 Professionalität im aufgaben- bzw. kompetenztheoretischen Diskurs .....	38
2.2.1 Stellvertretende Deutung und Fallverstehen unter den Vorgaben eines Arbeitsbündnisses.....	41
2.2.2 Relationierung von Theorie und Praxis.....	46
2.2.3 Umgang mit Ungewissheit .....	49
2.2.4 Reflektierte Konversation mit der Situation.....	52
2.2.5 Sportpädagogische Resonanz .....	56
<b>3 Fallarbeit als Vermittlungsprinzip in Aus- und Fortbildungskontexten.....</b>	<b>60</b>
3.1 Zur Geschichte der Arbeit mit Fällen .....	60
3.2 Domänen der Fallarbeit .....	65
3.3 Modelle der Fallarbeit.....	68
3.3.1 Das Harvard-Business-School-Modell.....	68
3.3.2 Problem-Based-Learning.....	71
3.3.3 Fallorientierung in der beruflichen Aus- und Fortbildung .....	74
3.4 Stufenmodelle der Fallarbeit.....	78
3.5 Fallarbeit im Traineralltag - kollegiale Fallberatung.....	80
3.5.1 Professionalisierung des Trainerhandelns durch kollegiale Fallberatung.....	80
3.5.2 Charakteristika und Rahmenbedingungen der kollegialen Beratung.....	82
3.5.3 Ablaufstruktur.....	84
3.5.4 Rollen.....	87
<b>4 Fallorientierte Trainerausbildung – das Arbeitsmodell.....</b>	<b>89</b>
4.1 Zusammenfassung der theoretischen Vorüberlegungen.....	89
4.2 Projektbezogene Zieldimensionen der Fallarbeit .....	90

---

4.3	Das Arbeitsmodell der Fallarbeit im Kontext der Trainerausbildung .....	94
<b>5</b>	<b>Verlauf und Methodik des Projekts</b> .....	<b>105</b>
5.1	Beschreibung und Begründung von konzeptionellen Änderungen im Projektverlauf.....	105
5.2	Drei Säulen des Gesamtprojekts .....	109
5.3	Grundannahmen und Leitdifferenzen der Evaluationsforschung.....	112
5.4	Fallarbeit als ‚qualitatives Experiment‘ .....	118
<b>6</b>	<b>Auswertung der Fallbearbeitungsprozesse</b> .....	<b>124</b>
6.1	Fallbearbeitungssystematik und Rollenfunktionen .....	124
6.1.1	Fallbearbeitungssystematik und Rollenfunktionen in der Phase der Methodeneinübung.....	126
6.1.2	Fallbearbeitungssystematik und Rollenfunktionen in der Phase der Vertiefung einzelner Arbeitsschritte .....	140
6.1.3	Fallbearbeitungssystematik und Rollenfunktionen bei der kollegialen Fallberatung .....	145
6.2	Zum Umgang mit Wissen bei Trainern .....	148
6.2.1	Der Umgang mit Wissen .....	148
6.2.2	Konsequenzen.....	195
<b>7</b>	<b>Diskussion und Ausblick</b> .....	<b>199</b>
<b>8</b>	<b>Literatur</b> .....	<b>207</b>

## Einleitung

Die Frage nach einer zumindest auch pädagogischen Legitimation des Nachwuchsleistungssports steht immer wieder einmal im Mittelpunkt des öffentlichen Interesses, insbesondere dann, wenn über die Medien das Fehlverhalten einzelner Akteure in diesem Feld thematisiert wird. Dass insbesondere der Bereich des Nachwuchsleistungssports primär mit pädagogischen Fragestellungen konfrontiert wird, kann kaum überraschen, gehören doch Kinder und Jugendliche zu der traditionellen Kernklientel der Pädagogik. Überraschend ist dagegen schon die weitgehende Abstinenz, die dem spezifischen Bereich des Nachwuchsleistungssports von sportpädagogischer Seite entgegengebracht wird. Allenfalls in den Sportarten, in denen das Höchstleistungsalter eng mit dem Jugendalter korreliert (also etwa dem weiblichen Kunstturnen, der Rhythmischen Sportgymnastik, dem Eiskunstlauf oder auch dem Schwimmen) und somit bereits in sehr frühen Entwicklungsphasen ein sehr intensives Leistungstraining erforderlich wird, finden sich vereinzelt auch sportpädagogische Stellungnahmen.

Neben sehr wenigen empirischen Untersuchungen (vgl. z. B. Richartz & Brettschneider, 1996; Frei, Lüsebrink, Rottländer & Thiele, 2000) handelt es sich in der Regel eher um normativ gefärbte Grundsatzklärungen zum Für und Wider des Hochleistungssports mit Kindern und Jugendlichen. Der Sinn derartiger Diskussionen soll in keiner Weise bestritten werden, doch werden damit allenfalls Teilbereiche des gesamten pädagogisch relevanten Feldes angesprochen. Abgesehen von den genannten, besonders betroffenen Sportarten darf nämlich nicht ausgeblendet werden, dass im Prinzip jede hochleistungssportliche Karriere bereits im Kindes- und Jugendalter beginnt und spätestens im beginnenden Jugendalter auch mit erheblichen zeitlichen Beanspruchungen verbunden ist (vgl. Deutscher Sportbund, 1997). Der Leistungssport wird damit zu einem dominanten Element in der Lebenswelt der involvierten Heranwachsenden. Hinzu kommt, dass das ‚System Hochleistungssport‘ mit seiner Eigenlogik wie selbstverständlich spezifische Verhaltensmuster von seinen Akteuren einfordert (vgl. Bette & Schimank, 1997, S. 21 ff.), die durchaus nicht notwendig mit den gesamtgesellschaftlich geteilten Anforderungsprofilen an Kinder und Jugendliche in Übereinstimmung stehen müssen. Hier steht einem sportpädagogischen Beratungsbedarf in der Praxis eine weitgehende Reserviertheit auf der wissenschaftlichen Ebene entgegen.

Die im Nachwuchsleistungssport handelnden Akteure haben sich mit diesen Konstellationen nun alltäglich auseinanderzusetzen, wobei die Aktiven und deren Trainer\* sicher am massivsten betroffen sind. Von besonderer pädagogischer Relevanz sind dabei nun die Trainer, da sie a) in pädagogisch relevanten Situationen handeln (müssen) und b) explizit pädagogische Ansprüche mit ihrem Handeln verbinden (müssen). Vor diesem Hintergrund ergibt

---

\* Bei der hier und in weiteren Beiträgen verwendeten männlichen Form der Personenbezeichnung ist die weibliche Form stets mitgedacht!

sich die Frage nach den handlungsleitenden Konzepten der Trainer hinsichtlich ihrer pädagogischen Interventionsstrategien.

Eine eigene vom Bundesinstitut für Sportwissenschaft geförderte Untersuchung im Bereich des weiblichen Kunstturnens (vgl. Frei et al., 2000) hat sich u. a. dieser Frage gewidmet. Die dort gewonnenen Erkenntnisse zeigen eine deutliche Diskrepanz von Wollen und Können auf Seiten der Trainer. Der generell bestätigten Einsicht in die Bedeutsamkeit pädagogischer Themenstellungen stehen kaum elaborierte Handlungsstrategien gegenüber. Die Trainer verfügen über wenig ausdifferenziertes pädagogisches Wissen, trauen diesem ‚pädagogischen Wissen‘ zudem geringe Praxisrelevanz zu und berufen sich dementsprechend auf den Stellenwert der selbst gewonnenen ‚Erfahrung‘ im Umgang mit den Aktiven (Frei et al., 2000, S. 197 ff.; Thiele, 2000). Die Gründe für diese Geringschätzung von pädagogischem Wissen liegen sowohl in der wenig effektiven Art der Vermittlung pädagogischen Wissens in der Trainerausbildung, wie auch in der fehlenden Möglichkeit, pädagogisches Wissen und situational notwendiges Handeln in angemessener Weise zu verknüpfen. Der prinzipiellen Bestätigung der Wichtigkeit pädagogischer Handlungskompetenz steht die Einsicht in die beklagte Unbrauchbarkeit des innerhalb von Aus- und Fortbildungen Vermittelten gegenüber.

An diesem Punkt setzt das vorliegende Projekt an, indem versucht wurde, im Rahmen der Trainerausbildung eine an den Bedürfnissen der Trainer orientierte Vermittlungsstrategie für pädagogisch relevante Themenstellungen in Form von Fallarbeit zu entwickeln, durchzuführen und zu evaluieren. Bereits an dieser Stelle sei erwähnt, dass der ursprüngliche Gedanke eines mehrstufigen Vorgehens im Projektverlauf aufgegeben und variiert werden musste. Die Idee der Schulung von erfahrenen Trainern als Multiplikatoren, die das Konzept einer fallorientierten pädagogischen Ausbildung in die Breite tragen sollten, scheiterte am Problem der Rekrutierung von erfahrenen Nachwuchstrainern in den angefragten Verbänden. So mussten aufgrund der strukturellen Rahmungen Veränderungen der ursprünglichen Projektidee entwickelt und abgestimmt werden, die schließlich zur partiellen Integration des Vorhabens in die Ausbildungslehrgänge der Trainerakademie führten. Für den Aufbau des vorliegenden Forschungsberichts hatten die skizzierten Umstrukturierungen indes keine Auswirkungen.

In Kapitel 1 wird das Verhältnis der Trainer zur (Sport-)Pädagogik zunächst aus unterschiedlichen Perspektiven aufgerissen. Die Leitfragen, ob Trainer Pädagogik brauchen, ob sie sie nutzen und ob sie sie schließlich auch bekommen, führen zu unterschiedlichen Perspektiven und Resultaten, die in den nachfolgenden Kapiteln theoretisch weiter vertieft werden. Das zentrale Problem der Professionalisierung wird dazu in Kapitel 2 einer genaueren Analyse unterzogen. Da auch die Professionalisierungsdiskussion durchaus nicht eindimensional verläuft, werden die für unsere Fragestellungen wichtigen Dimensionen vorgestellt und hinsichtlich einer für die Tätigkeit von Trainern relevanten Nutzung zugespitzt. Die Ergebnisse des zweiten Kapitels leiten über zur Auseinandersetzung mit professions-spezifischen Vermittlungsfragen und -modellen. In Kapitel 3 wird deshalb der Ansatz der

Fallarbeit im Kontext von Ausbildungsstrategien in klassischen Professionen thematisiert. Die insbesondere im anglo-amerikanischen Raum bereits lang andauernden und breit ausdifferenzierten Erfahrungen mit unterschiedlichen Fallarbeitskonzeptionen liefern begründete Anlässe dazu, Fallarbeit auch als eine Möglichkeit zur angemessenen Vermittlung von pädagogisch relevanten Themenstellungen innerhalb der Ausbildung von Trainern ins Kalkül zu ziehen. Da sich die existierenden Modelle aufgrund der doch sehr verschiedenen Rahmenbedingungen professionsspezifischer Ausbildungskontexte (z. B. in der Medizin oder den Wirtschaftswissenschaften) und existierenden Trainerausbildungsstrukturen nicht einfach buchstabengetreu übernehmen lassen, wird in Kapitel 4 ein Modell für die Fallarbeit im Kontext der Trainerausbildung entwickelt und vorgestellt. Auf der Basis der vorangegangenen theoretischen Überlegungen auf der einen und den Erfordernissen und Rahmungen der Trainertätigkeit auf der anderen Seite stellt dieses Modell den pragmatischen Kompromiss der verschiedenen Ansprüche dar. Kapitel 5 leitet zum empirischen Teil der Untersuchung über. Da das Modell der Fallarbeit nicht nur konzipiert, sondern auch in Ausbildungskontexten erprobt und evaluiert werden sollte, werden hier die methodologischen und methodischen Rahmungen des empirischen Teils vorgestellt. Zum besseren Verständnis des Ablaufs der Untersuchung wird allerdings eingangs des Kapitels auch auf die schon erwähnten programmatischen Veränderungen im Projektdesign hingewiesen. Im umfangreichen Kapitel 6 werden die Ergebnisse der qualitativen Studie vorgestellt. Zwei Themenstränge stehen dabei im Vordergrund. Einerseits werden die Rahmenbedingungen und Strukturen der Fallarbeit und deren Umsetzung durch die Trainer fokussiert, andererseits wird auf der Basis der erhobenen Daten versucht, einen differenzierteren Einblick in den Umgang mit unterschiedlichen Wissensformen bei den Trainern zu gewinnen, um daraus zumindest erste Einblicke in die Wirksamkeit fallorientierter Vermittlungsstrategien gewinnen zu können. Das abschließende Kapitel 7 versucht in Form einer knappen Zusammenfassung, die sowohl aus den theoretischen wie den empirischen Anteilen der Untersuchung gewonnenen Einsichten im Hinblick auf mögliche Konsequenzen für eine Veränderung der Trainerausbildung und -fortbildung zu bündeln.

Wie die meisten anderen Untersuchungen im Bereich des Hochleistungssports wäre auch die vorliegende nicht möglich gewesen ohne die Unterstützung zahlreicher Institutionen und Personen. Zu nennen ist hier insbesondere das Bundesinstitut für Sportwissenschaft, das diese Untersuchung nicht nur finanziell gefördert, sondern auch angesichts der nicht immer leichten strukturellen Rahmungen konstruktiv und unterstützend bei der Suche nach Lösungen geholfen hat. Insbesondere Dietrich Kayser und in seiner ‚kommissarischen‘ Nachfolge Dr. Georg Anders ist hier persönlicher Dank auszusprechen. Dank geht auch an die Trainerakademie Köln, die es auf unbürokratische Weise möglich gemacht hat, dass wir unsere Untersuchung im Rahmen von zwei Ausbildungslehrgängen zum Diplom-Trainer doch noch verwirklichen konnten. Ein Dank ganz anderer Art gebührt den Trainerinnen und Trainern der von uns besuchten Lehrgänge, die mit einem neuen und nicht vorgesehenen Ausbildungsteil konfrontiert wurden, sich aber trotzdem kritisch-konstruktiv auf diese neue Herausforderung eingelassen haben. Ohne ihre Bereitschaft zur Teilnahme hätte die Unter-

suchung so nicht durchgeführt werden können. Unser Dank gilt schließlich auch zwei Mitarbeiterinnen, die in unterschiedlicher Funktion und zu unterschiedlichen Zeiten an der Untersuchung mitgewirkt haben: Daniela Rottländer, die zu Beginn des Projekts aktiv und konstruktiv mitgewirkt hat und allein durch die Geburt einer Tochter von weiteren Aktivitäten abgehalten werden konnte, und Esther Serwe, die mit ihrem Sachverstand allen Tücken des Layouts getrotzt und die vorliegende Fassung des Forschungsberichts in die gewünschte Form gebracht hat.

Matthias Schierz

Jörg Thiele

Britta Fischer

## 7 Diskussion und Ausblick

Nach dem Durchgang durch die theoretische Positionierung einerseits und die empirische Erkundung andererseits soll abschließend der Versuch einer komprimierten Bilanzierung unternommen werden. Welche Konsequenzen lassen sich aus den gewonnenen Einsichten plausibel begründen und welche Empfehlungen ergeben sich aus unserer Sicht daraus? Als Strukturierungshilfe sollen dazu die Schwerpunkte dienen, die unsere Gesamtuntersuchung wie ein roter Faden durchzogen haben. Ausgehend von der Dimension der Wissensverwendung, sollen danach Schlussfolgerungen für das Konzept der Fallarbeit als Möglichkeit der Wissensvermittlung diskutiert werden. Diese eng an den eigenen empirischen Ergebnissen ausgerichteten Konsequenzen sollen dann überleiten zu den übergeordneten Themenfeldern der Trainerausbildung insgesamt und dem immer wieder zu vernehmenden Anspruch nach einer vermehrten Professionalisierung der Trainertätigkeiten.

Auch bei Akzeptanz der prinzipiellen Schwierigkeiten, die alle empirischen Forschungen über die Konzeption, die Verarbeitung, die Strukturierung oder die Verwendung von Wissen sowohl unter theoretischer wie auch unter empirischer Perspektive fast immanent nach sich ziehen, lassen sich aus unseren Deutungen der Gruppendiskussionen doch zahlreiche interessante Einzelergebnisse hinsichtlich der unterschiedlichen Dimensionen der Wissenspräsentation und -anwendung bei den untersuchten Trainern aufweisen. Oberhalb dieser differenzierten Teilaspekte sind einige Einsichten aber auch von prinzipiellem Interesse.

So ist deutlich geworden, dass viele der am empirischen Material gewonnenen Einsichten sich durchaus zur Bestätigung von bereits existierenden, innerhalb der Sportpädagogik aber bislang wenig rezipierten Erkenntnissen der sozialwissenschaftlich inspirierten Wissensverwendungsforschung eignen. Noch etwas weiter zugespitzt könnte man auch sagen, dass es sich bei unserer Klientel von Spitzentrainern um eine besonders profilierte Reinform von ‚Praktikern‘ handelt, an deren Umgang mit Wissen sich wesentliche Aspekte existierender Theorien vielleicht noch schärfer heraus präparieren lassen als in anderen untersuchten Berufsfeldern. Diese Schärfung des Profils macht aber auch noch einmal in einschneidender Weise deutlich, dass es bei Aktivierung bzw. Nichtaktivierung von Wissensbeständen beileibe nicht allein um ein Vermittlungsproblem geht. Vielmehr zeigt sich, dass der Versuch der Implementierung von pädagogischen Wissensbeständen bei den Trainern auf Barrieren trifft, die nicht allein mit dem herkömmlichen Etikett der Abstraktheit erklärt werden können. Viel bedeutsamer scheint zum einen die Dichotomie zwischen technologischem und nicht-technologischem Wissen zu sein, die in hohem Maße selektierend bei der Frage nach der Integration in die jeweiligen Wissensbestände zu wirken scheint. Hinzu kommt zum zweiten die Funktion der Erfahrung als eine Art ‚Wissenswächter‘. Da Trainer nun aufgrund ihrer spezifischen biographischen Karrierepfade eine langwierige Praxissozialisation mit der Aufschichtung entsprechender Erfahrungsbestände hinter sich haben, bevor

überhaupt systematische Ausbildungsprozesse initiiert werden, ist relativ gut plausibilisierbar, warum wissenschaftliches Wissen im Allgemeinen und pädagogisches Wissen im Besonderen als erfahrungsferne kognitive Angebote nur schwer Zutritt zu den erfahrungsgesättigten Räumen alltäglicher Trainertätigkeit bekommen.

Wenn diese Deutung zumindest tendenziell zutrifft, dann wird man sich in der Konsequenz auch von einem schlichten Aufklärungsoptimismus innerhalb systematischer Ausbildungsprozesse verabschieden müssen. Die mit hoher Wahrscheinlichkeit untauglichste Optimierungsvariante dürfte dabei in dem gängigen Rezept des ‚Mehr desselben‘ zu finden sein. Wenn strukturell tief verankerte Selektionsmechanismen die Rezeption pädagogischen Wissens erschweren oder gar verhindern, dann wird z. B. eine Erhöhung der Anzahl der verbindlichen Unterrichtseinheiten innerhalb der curricularen Rahmungen daran auch nichts verändern können. Erfolgversprechender erscheinen dann schon Verfahrensweisen, die sich den existierenden Erfahrungsstrukturen zunächst anpassen, um in einem weiteren Schritt alternative Deutungsangebote zumindest unterbreiten zu können. Die Überwindung des Erfahrungswächters garantiert zwar noch lange keine zwangsläufige Akzeptanz, sie ist aber *conditio sine qua non* für potenzielle Relevanz bei der Bearbeitung von Handlungsproblemen.

Vor diesem Hintergrund ist der Rückgriff auf das Vermittlungskonzept der Fallarbeit zur Implementierung pädagogischen Wissens theoretisch sehr plausibel. Wenn nun die Ergebnisse des Lehrexperiments im Vergleich zu den Erwartungen eher ernüchternd ausgefallen sind, so ergibt sich auch daraus die Frage nach möglichen Konsequenzen. Defizite waren sowohl hinsichtlich der Anwendung des formalen Rahmens der Fallarbeit zu konstatieren, wie auch hinsichtlich der Ebene der Wissensvermittlung. Wenngleich auf die Heterogenität der Lerngruppen und die Varianz der Lernergebnisse aufmerksam gemacht wurde, so bleibt doch der grundsätzliche Eindruck geringer Effizienz der Fallarbeit in den durchgeführten Ausbildungssequenzen. Die Gründe hierfür sind sehr unterschiedlicher Natur und reichen von schwierigen Rahmenbedingungen in den konkret durchgeführten Workshops über zu hoch angesetzte Erwartungen hinsichtlich des Wirkpotenzials unsererseits bis hin zu den prinzipiellen Rezeptionsbarrieren auf der Adressatenseite, die eben geschildert wurden.

*Trotz dieser eher ernüchternden Bilanz gibt es auch Anzeichen dafür, dass der Weg der Fallarbeit ein prinzipiell gangbarer Weg zu sein scheint.* Damit aber Fallarbeit ihr Potenzial auch entfalten kann, sind aus unserer Sicht Veränderungen verschiedener Art notwendig. Zum einen sind die Ausgangsvoraussetzungen der Adressaten genauer zu bedenken. Fallarbeit erfordert grundlegende Kenntnisse hinsichtlich der formalen Ablaufstrukturen und der internen Steuerung von Gruppenarbeitsprozessen. Zumindest bei den von uns durchgeführten Ausbildungssequenzen konnte auf diese Voraussetzungen nicht zurückgegriffen werden, was zumindest hinsichtlich der Organisationsform ‚Gruppenarbeit‘ einigermaßen überraschend wirken muss. Die aktive und intensive Einführung in diese Prozessabläufe könnte für die Tätigkeit von Trainern in vielfacher Hinsicht hilfreich sein, gerade auch weil der Trainingsalltag häufig als Einzelkämpferdasein bestritten werden muss. Dies kann aber

nur die grundlegende Voraussetzung sein für die Einübung der Fallarbeit. Hier ist sicher zu konstatieren, dass Veränderungen unserer Ausgangskonzeption notwendig sind. Angesichts der offensichtlich erheblichen Barrieren auf Seiten der potenziellen Rezipienten muss – will man Fallarbeit erfolgreicher gestalten – noch näher an den Ausgangslagen der Trainer angeschlossen werden. Die von uns favorisierte Form der Fallarbeit als primär reflexiv strukturierte Deutungsarbeit, die über eine Vervielfältigung der ursprünglichen Lesart eines Falls eine Öffnung der Bearbeitungsperspektiven bewirken sollte, kann erst das Endprodukt eines gestuften Entwicklungsprozesses in der Fallarbeit sein. Dies hätte einige nachhaltige Konsequenzen zur Folge, die hier nur kurz angerissen werden können.

Unser Plädoyer für eine Fortentwicklung der Fallarbeit zieht vor allem eine zeitliche Extension nach sich. Wie in der Darstellung vorhandener Fallarbeitskonzepte bereits angedeutet, erfordert ein sinnvoller, d. h. effizienter Einsatz von Fallarbeit die systematische Einbindung in curriculare Strukturen. Unser Versuch einer weitgehenden Reduzierung der Ansprüche hat im Grunde gezeigt, dass ein beliebiges Unterschreiten zeitlicher Rahmenvorgaben nicht möglich ist. Die zeitlich eingezwängte Vermittlung von Prinzipien der Gruppenarbeit, die Einführung in die Fallarbeit und die Vermittlung von (fall-)relevantem pädagogischem Wissen hat zu einer eindeutigen Überforderung auf beiden Seiten geführt. Sinnvoll wäre demgegenüber die systematische Integration von Fallarbeit als (ein) Prinzip der Trainerausbildung in das Curriculum. Da das Prinzip Fallarbeit durchaus nicht thematisch gebunden ist, ist dafür auch keine Beschränkung auf die pädagogischen Inhalte von Nöten. Die systematische Integration hat daher keine zwangsläufige Ausweitung der pädagogischen Inhalte zur Folge.

Notwendig wäre aber ein weitgehender Konsens hinsichtlich der Ausbildungsgestaltung. Auf dieser Basis ließe sich dann über die stufenweise Entwicklung der Ansprüche von Fallarbeit begründet nachdenken. Ausgehend von wenig komplexen und stark lösungsorientiert verfahrenen Konzepten, könnte über die Einführung an stark technisch orientierten Modellen – wie dem „problemorientierten Lernen“ – auf der elaboriertesten Stufe der Fallarbeit dann die Schulung von Urteilskraft und hermeneutischer Kompetenz angegangen werden, was unter professionstheoretischen Gesichtspunkten unabdingbares Ziel von Fallarbeit bleiben muss (vgl. Kap. 3.4). Allein diese knappe Vision zeigt, dass die Realisierung dieses Ansatzes ein grundsätzliches Umdenken in einigen Bereichen der Trainerausbildung voraussetzt. Wenn Fallarbeit nicht nur eine didaktische Abwechslung sein soll, dann wird ein deutlich erhöhter Aufwand bei teilweise veränderter Zielsetzung der Trainerausbildung eingefordert werden müssen.

Dies ist aber nicht die einzige Konsequenz, die sich an die Ausbildung von Trainerinnen und Trainern ergibt. Wir sind zu unterschiedlichen Gelegenheiten immer wieder auf diesen Aspekt zu sprechen gekommen, sodass auch für diese Fragestellung noch einmal zusammenfassend Position bezogen werden soll. Im Vordergrund soll dabei nicht die allzu leicht als professionspolitisch zu denunzierende Forderung nach mehr Pädagogik in den Ausbildungscurricula stehen. Auch wenn eine solche Forderung angesichts der Sichtung der päd-

gogischen Anteile auf den unterschiedlichen Stufen der Trainerausbildung durchaus begründet erscheinen mag, liegt hierauf nicht unser Hauptaugenmerk. Betrachtet man die Trainerausbildung aus einem grundsätzlichen Blickwinkel, dann fällt als Erstes das strukturelle Problem der durch die Verbandshoheit bewirkten Heterogenität der Ausbildungskonzepte auf. Dieses Problem sei hier nur genannt, eine Veränderung steht kaum in Aussicht. Neben dieser Heterogenität existieren natürlich auch übergeordnete Strukturen, die aber das Grundproblem hinsichtlich der Ausbildung aus unserer Sicht ebenfalls nicht tangieren können. Dieses Grundproblem ist das der ‚verspäteten Ausbildung‘ oder anders gewendet das Problem der Trainersozialisation. *Überspitzt formuliert: Trainer werden sozialisiert und nicht ausgebildet.* Wenn die systematischen Ausbildungsstrukturen einsetzen, liegt bereits in aller Regel eine intensive sportliche Sozialisation hinter den potenziellen Trainern, was u. a. zu den bereits genannten Selektionsfiltern hinsichtlich der Rezeption und Einordnung von neuen Wissensbeständen führt. Die Ausbildung ist also insofern ‚verspätet‘, als sie auf bereits intensiv vorkultiviertes Gelände trifft, den ‚Boden‘ also weder bereiten kann, noch muss, weil zentrale Vorarbeiten bereits abgeschlossen sind. An diesem Sachverhalt wird sich strukturell nichts ändern lassen, wohl aber kann es einen Unterschied machen, ob man diese spezifische Rahmenbedingung, die kaum mit anderen ‚Berufen‘ vergleichbar ist, systematisch innerhalb von Ausbildungsprozessen thematisiert. Da auch hier mit entsprechenden Rezeptionswiderständen zu rechnen sein dürfte, könnte sich an dieser Stelle Fallarbeit als Möglichkeit anbieten. Auch wenn es mit erheblichen Schwierigkeiten verbunden sein dürfte, eine solche Forderung auf den unter Verbandshoheit stehenden Stufen der Trainerausbildung umzusetzen, so sollte zumindest auf dem Level der Diplomtrainerausbildung an der Trainerakademie des DSB eine solche Form der Selbstreflexion der eigenen Tätigkeit systematisch betrieben werden. Auch wenn dies den Aspekt der Verspätung eher noch weiter prononciert, sind es gerade die professionspolitischen Ansprüche, die mit dieser höchsten Stufe der Ausbildung immer wieder verknüpft werden, die eine derartige Selbstbezüglichkeit geradezu einfordern.

Eine völlig andere Konsequenz im Rahmen der Trainerausbildung darf aus unserer Sicht ebenfalls nicht unerwähnt bleiben. Es ist die durchaus nicht neue Frage nach der Spezifität eines Nachwuchstrainings bzw. präziser noch die *Forderung nach der eigenständigen Ausbildung von Nachwuchstrainern*. Unabhängig von der ebenfalls bekannten, aber mittlerweile angesichts der Realität wohl nur noch als rituell zu kennzeichnenden Forderung danach, dass die besten und bestausgebildeten Trainer in den Nachwuchsbereich gehören<sup>101</sup>, ist es in höchstem Maße erstaunlich, dass ‚dem Nachwuchs‘ im Rahmen der Ausbildungskonzeptionen bis auf die höchste Stufe kaum eine eigenständige Bedeutung zugemessen wird. ‚Nachwuchstrainer‘ sind insofern dann auch nicht speziell für den Nachwuchs aus-

---

<sup>101</sup> Wobei zumeist offen bleibt, was mit diesen Qualitätsbezeichnungen eigentlich gemeint ist. Sind die ‚besten‘ Trainer die, die am erfolgreichsten sind (z. B. hinsichtlich der Medallenausbeute), oder die, die die höchstmögliche formale Qualifikation besitzen? Letztlich bleibt beides Wunschdenken, da der Nachwuchsbereich eben nicht die (finanzielle) Attraktivität besitzt, um die ‚besten‘ Trainer binden zu können. In der Trainingsrealität muss der Nachwuchs eben mit den Trainern auskommen, die gerade zur Verfügung stehen – ein altes Problem, für das wir auch keine Lösung haben.

gebildete Trainer, sondern schlicht im Nachwuchsbereich mehr oder weniger zufällig tätige Trainer, völlig unabhängig von ihren formalen und inhaltlichen Qualifikationen. Wenn dem Nachwuchs eine so zentrale Bedeutung zukommt, wie in den Grundsatzreden aller Sportfunktionäre immer wieder behauptet, dann muss diese stiefmütterliche Behandlung schon verwundern. Dies ist im Übrigen auch die Auffassung der in unserer Untersuchung mitwirkenden Trainer.

Unabhängig von der alltäglichen Trainingsrealität ist aber die Forderung berechtigt und auch realisierbar, das Thema ‚Nachwuchstraining‘ in allen seinen Facetten (d. h. nicht allein unter trainingswissenschaftlichen Gesichtspunkten) auch zum Gegenstand einer systematischen Ausbildung zu machen, sodass den Besonderheiten dieser Adressatengruppe auch systematisch Rechnung getragen werden kann. Wiederum unter dem Gesichtspunkt systematischer Ausbildung und Professionalisierungswünsche ist schwer nachvollziehbar, warum ein zentraler Bereich wie das Nachwuchstraining zumindest hinsichtlich seiner pädagogischen Besonderheiten eher dem Zufall überlassen und auf eine Art naturwüchsiger Kompetenz der Beteiligten gehofft wird. Zwar wird einerseits die erzieherische Funktion des Trainers und des Trainings immer wieder beschworen, bei der Einlösung wird aber offensichtlich sehr schlicht auf den ‚geborenen Erzieher‘ gesetzt. Neben den anderen erwähnten Problemen bleibt der Nachwuchsleistungssport wohl auch deshalb eine Art pädagogikfreier Raum. Dass dieses Problem nicht allein über Ausbildung zu lösen sein wird, scheint klar, andererseits könnte eine stringendere und spezifischere Ausbildung aber durchaus für eine spezifischere Zurichtung zumindest auf der Ebene der elaboriertesten Stufe der Ausbildung sorgen.

Angesichts der bislang entfalteten Problemkonstellationen ergibt sich aber auch die grundsätzlichere Frage, ob Professionalität *überhaupt* ein Anspruch ist, der legitimer Weise an Trainer gestellt werden kann.

Ohne Frage ist es eines der sehr ernüchternden Ergebnisse unserer Untersuchung, dass es den Trainern in der Regel nicht gelingt, den im ersten Zugriff diffusen Aussagegehalt eines Falls unter Einbezug wissenschaftlichen Wissens so zu reformulieren, dass er überhaupt erst in ein professionell zu bearbeitendes Problem zu überführen ist. Die Zuspitzung des Einzelfalls auf ein Kernproblem durch den Einsatz von berufswissenschaftlichen Wissenselementen kennzeichnet aber professionelles Arbeiten. Dies gleicht das diffus vorliegende Problem auf der Basis einer kategorialen Problemwahrnehmung einem Problemtypus an, um es erst in dieser rekonstruierten Form einer in der Profession als begründet geltenden Lösung zuzuführen. Dass dieser diagnostische Prozess dann wiederum mit dem hermeneutischen Prozess des Deutens der Besonderheit und der Geschichte des Einzelfalls abgeglichen werden muss, stellt die Notwendigkeit wissenschaftlicher Wissensrepertoires nicht in Frage. Wenn anstelle der notwendigen berufswissenschaftlichen Wissensbasis aber selbst bei hoch lizenzierten Trainern als ‚Notlösung‘ letztendlich nur Wissensformen einer lebensweltlich getönten Erfahrungsbasis und bürokratisch-technisch getönten Rationalitätsbasis treten, obwohl für die Fallbearbeitungen der Zugriff auf treffende berufswissenschaftliche Wissens-

elemente vermittelt wurde, zeichnen sich die Grenzen sowohl der Verberuflichung, als auch der Professionalisierung von Trainern deutlich ab. Dies umso mehr, als auch eklatante Defizite in der reflexiven Selbstvergewisserung des Umgangs mit Deutungen, Aufgaben und Bildungsgängen deutlich werden.

Die Irritationen und Abwehrmaßnahmen, die pädagogisch-sozialwissenschaftliche Fallarbeit auslöst, sind u. E. Indikatoren dafür, dass Professionalisierungsanstrengungen in eine Steigerung des Antinomiepotezials der Trainertätigkeit führen, die von den Trainern schwer ausgehalten, im Grunde gar nicht erst zugelassen werden kann. Das hat Gründe: Sie handeln und deuten auf der Basis einer Organisationsrationalität, die eine zuverlässige Konditionalplanung erwartet und einen geregelten ‚technokratischen‘ Umgang mit Menschen und Sachen ermöglicht. Organisationsrationalität zielt auf die Herstellung von person- und situationsunabhängiger Gewissheit. Riskante Ungewissheit, eine notorische Unberechenbarkeit der Subjekte und moralische Dilemmata stellen dagegen den Rahmen und das Reservoir von Deutungs- und Handlungsmöglichkeiten in Professionen dar, die ihre Entscheidungen von Fall zu Fall individuell zu treffen haben, auf die eigenständige Mitarbeit ihres Klientels angewiesen sind und sich ständig neu begründen müssen. Professionsrationalität steht daher in einem starken Spannungsverhältnis zur Organisationsrationalität, das nicht ohne weiteres harmonisierbar ist. Anders gesagt: Professionalisierungsanstrengungen führen in einem von Organisationsrationalität dominierten sozialen Umfeld zwangsläufig in Antinomien. Die Verberuflichung von Trainern auf der Grundlage von zuverlässigen Konditionalplanungen und bürokratischen Verwaltungslogiken im leistungssteigernden Umgang mit Menschen ist mit Professionalisierung auf der Grundlage von stellvertretenden Deutungen zu Merkmalen individueller Problemlagen bei gleichzeitiger Loyalität zum Klienten und der Wahrung seiner Autonomie schwer vereinbar. Diese Vereinbarkeit unterschiedlicher Rationalitäten auszubalancieren und immer wieder erneut herzustellen, wäre jedoch der Leistungsanspruch an eine verberuflichte und professionalisierte Tätigkeit von Trainern, also an eine *Trainingsprofession*. Über den Weg des bloßen Erwerbs der unterschiedlichen Trainerlizenzen und einer daran anschließenden kurzen Studienphase ist dieser Leistungsanspruch sicher nicht zu realisieren. Daher können wir durchaus verstehen, dass am Ende eines solchen Bildungsgangs selbst bescheidene Professionalisierungsansprüche durch Fallarbeit trotz oder aufgrund ihres Anregungspotenzials als Zumutungen direkt oder indirekt zurückgewiesen werden. Alternative Ausbildungsgänge für Trainer, die auf die Ausübung einer Profession vorbereiten, führen dann aber nur über den grundständigen Weg des akademischen Studiums und der berufspraktischen Ausbildung in ein- oder zweiphasigen Modellen.

Das antinomische Verhältnis von Organisation und Profession ist aber auch schon in die Bildungsgänge von Trainern eingeschrieben, die nicht auf eine Professionsausübung vorbereiten, sondern ‚nur‘ auf die Planung und Leitung von Trainingseinheiten im ehrenamtlichen Sektor. Es spiegelt sich in der fatalen Spannung von Lizenz und Mandat wider. Gerade im Kinder- und Jugendbereich liegt eine äußerst enge Lizenz zur Gestaltung von Übungs- und Trainingsprozessen vor, die in keinem Verhältnis zur Weite des Mandats der Humani-

sierung des Leistungssports, der Pädagogisierung kindlicher und jugendlicher Lebenswelten durch Sport und der verantwortungsvollen Begleitung von Bildungsgängen Heranwachsender steht. Das gesellschaftliche Mandat wird durch keine verbandsspezifische Lizenz abgedeckt. Diese erlaubt auch nur die Gestaltung von Vermittlungsprozessen im Sport, erlaubt aber nicht den Eingriff in die Autonomie der Aneignungsprozesse der sporttreibenden Subjekte. Gleichwohl geschieht dies im Leistungstraining mit Kindern und Jugendlichen unabdingbar. Da das gesellschaftliche Mandat zum verantwortungsvollen Umgang mit Heranwachsenden nicht beliebig außer Kraft zu setzen ist, verlangt es Professionalisierung auch dort, wo keine Profession vorhanden ist, sondern Organisationsrationalität überdimensioniert auftritt und berufswissenschaftliche Wissens Elemente allenfalls synaptisch präsentiert werden.

Die Implementierung von Elementen der Professionalisierung in den Bildungsgang von Trainern ist daher u. E. unausweichlich, sofern das gesellschaftliche Mandat zur stellvertretenden Verantwortung im Umgang mit Kindern und Jugendlichen nicht zurückgewiesen werden soll. D. h. aber auch, dass die Inhalte und Modi der Lizenzvergabe sich weitaus stärker darauf zu konzentrieren hätten, den Nachweis des reflektierten und permissiven Umgangs mit Antinomien des Trainerhandelns zwischen Organisations- und Professionsrationalität zu ermöglichen. Eine Reform der Curricula des Lizenzsystems unter Einbezug fallorientierter Problemstellungen wäre daher ebenso erforderlich wie die des Leitbilds der Kompetenzen von Trainern. Anzusprechen, aber hier nicht weiter auszuführen ist in diesem Zusammenhang auch, dass schon im Fall vorberuflicher Tätigkeit die konsequente Durchsetzung einer Professionsethik oder aber die erhöhte staatliche Kontrolle des Handelns von Trainern zu fordern sind.

Professionelles Handeln ist u. E. nicht per se an eine Profession gebunden. Strebt man aber die Verberuflichung des Trainings unter den Vorgaben einer Profession an, dann bietet das bestehende Lizenzsystem keinen adäquaten Ausbildungsrahmen. Es ist vielleicht sogar ein bildungsgangbiografisches Hindernis. Trainingstätigkeiten im Rahmen einer Profession verlangen konsequent Wege der Ausbildung und der Lizenzierung, wie sie in den traditionellen Professionen üblich sind – und damit die dort etablierten Formen des fall- und forschungsorientierten Lehrens und Lernens. Verzichtet man im Feld des Sports auf den Anspruch, Profession zu sein, strebt aber trotzdem die Verberuflichung der Trainingsgestaltung auf der Basis eines eng gefassten Organisationszwecks der Herstellung des sportlichen Siegs an, dann wäre die Organisation des Sports etwa der des Militärs gleichgestellt. Es zählte einzig die Vorbereitung auf den sportlichen Einsatz. Die Ausbildung der Ausbilder könnte in diesem Fall den Umgang mit beruflichen Antinomien ausblenden, die sich im Zusammenhang mit Professionalisierungsansprüchen ergeben. Für dieses Modell verfügt der Sport aber in der gegebenen historischen Konstellation über keine demokratische Legitimationsbasis. Er wird den *Ansprüchen an Professionen* und der Auseinandersetzung mit beruflichen Antinomien nur entkommen, indem er der Verberuflichung von Trainertätigkeiten entsagt. Er wird aber den *Ansprüchen an Professionalisierung* auch dort genügen

müssen, wo er weder Beruf noch Profession ist. Das spricht dafür, das qualitative Experiment Fallarbeit fortzusetzen.