



Bundesinstitut
für Sportwissenschaft

BISp-Handreichung

„Fallarbeit in der Trainerausbildung“

Jörg Thiele & Matthias Schierz



Wir helfen dem Sport...

Bundesinstitut
für Sportwissenschaft

BISp-Handreichung
„Fallarbeit in der Trainerausbildung“
Jörg Thiele & Matthias Schierz

Bonn, August 2007

© Bundesinstitut für Sportwissenschaft

Herausgeber: Bundesinstitut für Sportwissenschaft
Autoren: Jörg Thiele & Matthias Schierz
Redaktion: Andreas Pohlmann
Layout: Jutta Walczuch
Druck: Hausdruckerei des Statistischen Bundesamtes
Stand: August 2007

Wir helfen dem Sport...

Inhalt

Einleitung	5
1. Aus- und Fortbildung von Trainern und Trainerinnen im Nachwuchsbereich: Wozu Fallarbeit?	5
1.1 Sich professionalisieren	6
1.2 Aus Geschichten lernen	8
1.3 An Geschichten Kompetenzen bilden	10
1.3.1 Systemkompetenz	10
1.3.2 Sachkompetenz	11
1.3.3 Sozialkompetenz	11
1.3.4 Selbstkompetenz	12
2. Fallarbeit als Vermittlungsprinzip: Was ist Fallarbeit?	13
2.2 Stufen der Fallarbeit	16
2.3 Variationsmöglichkeiten von Fallarbeit	17
3. Exemplarische Darstellung einer Fallanalyse	19
4. Wie lässt sich Fallarbeit vermitteln?	28
4.1 Wie strukturiere ich Kleingruppenarbeit?	28
4.2 Wie präsentiere ich den Fall?	29
4.3 Wie rege ich die Suche nach Kernthemen an?	29
4.4 Wie vertiefe ich Deutungsarbeit?	30
4.5 Wie vervielfältige ich Perspektiven?	30
4.6 Wie verknüpfe ich Wissensformen?	31
4.7 Wie erörtere ich Handlungsmöglichkeiten?	32
5. „Sollen“ impliziert „Können“: Fallarbeit als Herausforderung	33
Kommentierte Literaturhinweise	36
Weitere benutzte Literatur	38
Handout 1: Technische Informationen zum Feedback/zur Bewegungskorrektur	39
Handout 2: Feedback als Kommunikationssituation	41

Einleitung

Die vorliegende Handreichung ist das Ergebnis eines Forschungsprojekts des Bundesinstituts für Sportwissenschaft mit dem etwas sperrigen Titel "Entwicklung und Evaluation einer Konzeption zum fallorientierten Wissenstransfer in der Aus- und Fortbildung von Trainer/-innen im Nachwuchsbereich". Ein Ziel des Projekts war es, die häufig konstatierte Kluft zwischen den auf Erfahrung basierenden Wissensbeständen von Trainern und Trainerinnen auf der einen Seite und den innerhalb von Aus- und Fortbildungen angebotenen theoretischen Wissensbeständen auf der anderen Seite insbesondere in dem hochgradig sensiblen Bereich pädagogischer und sozialer Problemkonstellationen des Nachwuchstrainings im Leistungssport zu verringern. Mittel der Wahl zur Realisierung dieser Zielperspektive war die systematische Arbeit mit Trainerinnen und Trainern an Fällen.

Diese Handreichung ersetzt weder praktische Erfahrungen noch die innerhalb von systematischen Aus- und Fortbildungsprozessen vermittelte Theorie und Empirie zu trainingspädagogischen Situationen. Fallarbeit erleichtert allenfalls, dass praktische Erfahrung und theoretisches Wissen sich gehaltvoller einigen. Im Feld des Nachwuchstrainings dominiert die pädagogische Erfahrung. Anlässe für die Einigung mit theoretischem Wissen scheint es aufgrund eines eklatanten Mangels an konstruktiven Auseinandersetzungen nicht zu geben. Das aber ist in unseren Augen das Problem und nicht die Lösung.

Warum das so ist, begründen wir im ersten Teil der Handreichung, in dem wir uns mit der Frage „Wozu Fallarbeit?“ auseinander setzen. Es folgen zwei weitere Kapitel zu den Fragen „Was ist Fallarbeit?“ und „Wie wird Fallarbeit vermittelt?“. In diesen Kapiteln versuchen wir die zentralen Strukturmerkmale von Fallarbeit sowie die konkreten Arbeitsschritte zur Realisierung und

Einübung in Fallarbeit möglichst anwendungsnah darzustellen. Abschließend versuchen wir zu zeigen, dass Fallarbeit eine zwar anspruchsvolle, aber auch attraktive Herausforderung im Prozess der Professionalisierung von Trainern/innen im Nachwuchsbereich darstellt.

Die vorliegende Handreichung versucht, an Fallarbeit interessierten Trainerinnen und Ausbildern einen ersten Einstieg in diese Vermittlungsvariante zu ermöglichen, ohne dabei vollständig auf die zur reflektierten Anwendung notwendigen Hintergrundinformationen zu verzichten. Wir hoffen damit einen Schritt auf dem Weg zur Etablierung dieser in anderen Professionen mittlerweile sehr geschätzten Vermittlungs- und Arbeitsmethode gemacht zu haben.

1. **Aus- und Fortbildung von Trainern und Trainerinnen im Nachwuchsbereich: Wozu Fallarbeit?**

Traineraus- und -fortbildungen sind dazu da, die Fähigkeiten gezielt auszuprägen bzw. zu optimieren, die für das alltägliche Handeln in der Trainingsarbeit unverzichtbar erscheinen. Wer die Arbeit von Trainerinnen und Trainern¹ beobachtet und analysiert, wird schnell feststellen können, dass die Ansprüche und Aufgaben prinzipiell sehr vielschichtig, gelegentlich auch widersprüchlich sind. Insbesondere Nachwuchstrainer stehen im Unterschied zu Trainern im Erwachsenenbereich unter dem besonderen Anspruch der „stellvertretenden Verantwortung“. Die ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen stehen unter einem besonderen gesellschaftlichen Schutz, der auch (und vielleicht gerade) im Leistungssport mit Heranwachsenden seine uneingeschränkte Berechtigung behält. Kinder und Jugendliche können

¹ Um den Lesefluss des Textes nicht unnötig zu behindern, aber anzuzeigen, dass männliche und weibliche Personengruppen gleichermaßen im Blickpunkt stehen, werden die entsprechenden Wortendungen hier beliebig verwendet.

eine Eigenverantwortung in einem von Erwachsenen geschaffenen System des Hochleistungssports nicht voll übernehmen, eben weil ihnen noch die Kompetenzen eines mündigen Erwachsenen fehlen. „Stellvertretende Verantwortung“ meint daher Verantwortung aus der Perspektive der Kinder und Jugendlichen und im Sinne der langfristigen Entwicklung ihrer Gesamtpersönlichkeit. Wo immer hier Interessenkonflikte denkbar sind, gilt als pädagogische Handlungsmaxime: im Zweifel für die Athleten – nicht für den Sport, nicht für den Verein oder Verband, nicht für andere Interessen. Diese Maxime erscheint aus unserer Sicht nicht verhandelbar.

Aus diesem Grund ist die pädagogische Aus- und Fortbildung von (Jugend-)Trainern von hoher Bedeutung. In der Praxis ist jedoch häufig eine Unzufriedenheit mit bisherigen Konzepten der pädagogischen Aus- und Fortbildung von Nachwuchstrainern anzutreffen. Dies begründet die Zuwendung zu neuen Methoden des Lehrens in der Trainerbildung. Sie sollen sowohl das Lernen als auch den Lerntransfer, also die Umsetzung des Gelernten in der Trainingspraxis, effizienter gestalten, als es bisher der Fall ist. Als eine solche Methode, die an die Stelle sogenannten „trägen Wissens“ ein dynamisches setzt, gilt die Fallarbeit.

Damit ist in unseren Augen die Frage beantwortet, warum an oder neben die Stelle anderer Methoden der Aus- und Fortbildung von Trainern die Fallarbeit treten soll. Wenn man uns jedoch fragt, wozu wir Fallarbeit in die Aus- und Fortbildung von Trainern/innen einführen, dann geben wir über das bisher Gesagte hinaus drei Antworten: 1. um sich zu professionalisieren, 2. um aus Geschichten zu lernen und 3. um an Geschichten Kompetenzen zu bilden. Folgendes ist damit genauer gemeint:

1.1 Sich professionalisieren

Wenn Trainer Theoriewissen erwerben, um es mit ihrem Erfahrungswissen abzugleichen,

dann wird häufig die Rede von der „Professionalisierung“ in Anspruch genommen und auf die Methode der Fallarbeit verwiesen. Der Begriff der „Professionalisierung“ ist schillernd und steht für unterschiedlich Gemeintes. Wenn wir ihn im Folgenden verwenden, dann verbinden wir mit ihm eine bestimmte Bedeutung, die wir weder für wahr noch für falsch halten, sondern in Aus- und Fortbildungskontexten für nützlich erachten.

Unter „Professionalisierung“ wollen wir in dieser Handreichung einen Bildungsgang von Trainern/-innen verstehen, der sie befähigt, in ihrem Trainingsalltag reflektierte Konversation mit komplexen und pädagogisch relevanten Entscheidungssituationen zu führen, um angemessene Umgangsweisen mit den komplizierten Bedarfslagen ihrer Klientel, der Athleten und Athletinnen, zu finden.²

Was verbirgt sich hinter der Rede der „reflektierten Konversation mit der Situation“? Professionswissen ist ein Produkt der spezifischen Anforderungen an professionelles Handeln. Es unterliegt einerseits der Begründungspflicht über theoretisches Wissen. Andererseits steht es unter dem Druck, in uneindeutigen Situationen und in Auseinandersetzung mit den Athlet/innen schnelle und richtige Entscheidungen zu treffen. Dies verlangt ein situatives Urteilsvermögen mit Sinn für das Besondere einer lebensgeschichtlichen Lage. Hierzu ein Beispiel in Form einer Geschichte:

„Eine Schwimmerin verfehlt im Olympiastützpunkt die geforderte Zeit um wenige hundertstel Sekunden. Der Verband will seine Empfehlung an die Partnerschule des Leistungssports, die Athletin in einer Kaderklasse zu unterrichten, deshalb nicht aufrecht erhalten. Damit ist aber eine Versetzung der Schülerin in eine Stadtteilklassen unumgänglich. Der von der Athletin angestrebte

2 Eine ausführliche Diskussion des Professionalisierungsanliegens und der damit verbundenen Problematik kann hier nicht geführt werden. Interessierte verweisen wir auf Schierz/Thiele/Fischer (2006, Kap. 2).

höhere Schulabschluss gilt aufgrund des niedrigen Durchschnittsniveaus der Stadtteilklassen als ernst zu nehmend gefährdet. Die Eltern überlegen, ihre Tochter von der Schule zu nehmen.“

Bei der von Trainern zu verantwortenden Beantwortung der Frage, ob eine Athletin im Kader verbleiben soll oder nicht, greifen Entscheidungszwang, Begründungspflicht und mehrdimensionale Bedarfslagen der Athleten häufig situationsspezifisch ineinander, wenn mit dem Ausscheiden aus dem Kader auch unmittelbar Konsequenzen für den schulischen Bildungsgang verbunden sind. Um angemessen zu handeln, ist daher ein Blick für die Besonderheit der Situation nötig, der sich erst in Professionalisierungsprozessen ausbildet. Dieser die Expertise des Trainers auszeichnende „Blick“ unterscheidet sich vom „Blick“ eines Laien erheblich. Denn er „verkapselt“ eine Vielzahl von Merkmalen einer Situation zu einem Fall. Die mögliche Genese und die Folgen der Situation werden reflektiert und in der „Konversation“ mit der Situation mit Erfahrungswissen und Theoriewissen abgeglichen.

Diese „Konversation“ mit der Situation verläuft bei der Bewältigung schwieriger Entscheidungsfälle auch bei Expertinnen und Experten immer nur mehr oder weniger reibungslos. Dies hat einen einflussreichen Vertreter der Expertenforschung – Donald Schön – veranlasst, zwischen unterschiedlichen Aggregatzuständen des Wissens Professioneller zu differenzieren. Er unterscheidet 1. das „Tacit knowing-in-action“ von 2. der „Reflection-in-action“ und 3. der „Reflection-on-action“.

1. „Tacit knowing-in-action“ bezeichnet die reibungslose, routinemäßige „Konversation“ mit der Situation, in der Wissen als implizite Form gekonnter Praktiken wirksam wird. Für diesen Aggregatzustand des Wissens ist charakteristisch, dass zwischen dem Wissen und dem

Handeln der Person nicht unterschieden wird. Die Grenzen zwischen urteilendem und mechanischem bzw. automatisiertem Handeln verlaufen fließend.

In dem Beispiel ist die Durchführung des Tests in der Trainingsarbeit eine Routineangelegenheit, in der die Handlung des Messens mit dem Wissen um die Leistungspotentiale der Schwimmerin identisch zu sein scheint. Der Trainer „weiß“ aus seiner Erfahrung, dass es keinen Zweck mehr hat und handelt entsprechend ohne zu zögern.

2. Die *reflexive Konversation* mit der Situation, die „Reflection-in-action“, beschreibt einen anderen Aggregatzustand des Wissens. Rambow & Bromme formulieren hierzu kurz und treffend: „Schön (1983) bezeichnet den kreativen Problemlöseprozess als Konversation des Experten mit der Situation. Diese Konversation läuft solange reibungslos (als ‚knowing-in-action‘) ab, solange die routinemäßigen Handlungsschritte aus dem Repertoire des Praktikers die von ihm erwarteten Wirkungen zeitigen. Erst wenn dies nicht mehr der Fall ist und bedeutsame Abweichungen vom erwarteten Ergebnis auftreten, setzen bewusste Reflexionsprozesse ein. Diese führen zu einer Art spielerischen Experimentierens (‚on-the-spot-experiments‘) mit den Bestandteilen der Situation. Das Resultat eines solchen spontanen Experiments kann darin bestehen, dass der Bezugsrahmen verändert und die Situation in einem neuen Licht wahrgenommen wird, welches dann den Ausgangspunkt für alle weiteren Handlungsschritte bildet“ (Rambow & Bromme, 2000, S. 259). Wenn die Routine auf einen Widerstand trifft, wird sie von diesem reflektiert. Solche Reflexion ist die Bedingung dafür, die Situation in einem neuen Rahmen zu deuten und innovativ zu handeln. Wissen ist in diesem Aggre-

gatzustand dynamisch, nicht starr oder träge. Es dient dem Experimentieren mit der Situation während der „Konversation“ und erfüllt eine Suchfunktion nach Lösungen.

Im Fortgang des Beispiels zeigt die Schwimmerin zur Irritation des Trainers kein Anzeichen von Enttäuschung, sondern sogar Gesten der Freude über ihre Zeit. Aufgrund dieser Irritation für den Trainer, die wie ein „Widerstand“ gegen die Selbstverständlichkeit seines Bewertungsmaßstabs wirkt, setzt der Stützpunkttrainer das Testergebnis in einen neuen Bezugsrahmen: Er stellt es nicht nur in einen direkten Vergleich mit der geforderten Norm, sondern betrachtet es nun auch in Relation zur persönlichen Leistungssteigerung der Schwimmerin. Diese neue Deutung, das „reframing“, macht nun ersichtlich, dass die Schwimmerin so betrachtet angesichts ihrer Ausgangsleistung außerordentlich erfolgreich trainiert hat und daher auch bei dem knappen Unterschreiten der erwarteten Zeitnorm weiterhin förderungswürdig sein könnte.

3. Im Aggregatzustand der „Reflection-on-action“ ist Wissen dagegen als Meta-Wissen *über* die Konversation mit der Situation konzipiert. Es ist Wissen, das distanziert auf Voraussetzungen und Folgen unterschiedlicher Umgangsweisen (also Konversationsformen) mit Situationen einen beobachtenden, erklärenden und verstehenden Bezug nimmt. Hier wird das eigene bewusste Wissen aus der Distanz zum Handeln analysiert und gegebenenfalls reorganisiert, indem Zusammenhänge zwischen Konversation, Reflexion und Situation hergestellt werden.

Im Beispiel zeigt sich die distanzierte Reflexion darin, dass Trainer und Verband die Entscheidung vertagen und sich unterschiedliche Informationen einholen. In Gesprächen *mit* der Athletin, und nicht

nur *über* sie, erfahren sie mehr über ihre gegenwärtige Lebens- und Belastungssituation. Mit diesen Ermittlungen verfügen sie über eine auch theoretisch abgesicherte, tiefere und breitere Wissensbasis als vorher und sind in der Lage, in Kenntnis der unterschiedlichen Dimensionen des Einzelfalls, die Entscheidung über den Verbleib im Kader nicht nur von der Momentaufnahme eines Leistungstests abhängig zu machen.

Daraus ergibt sich: Je nach Aggregatzustand wird die Situation als *schlichter Routinefall, einfacher Abwägungsfall oder komplexer Ermittlungsfall* behandelt. Experten verfügen im Fortschritt ihres Bildungsgangs über ein immer größeres und differenzierteres Repertoire, besser wohl Sortiment an *Musterfällen*. Die Musterfälle helfen ihnen bei der Entscheidung, als was sie die Situation, in die sie geraten sind, behandeln sollen. Ob man routiniert, abwägend oder ermittelnd handeln soll, ist unter Druck nicht einfach zu entscheiden. Experten verfügen jedoch über ein Fallrepertoire und dazugehörige Fallklassifikationen, um sich angesichts *neuartiger Situationen* zu orientieren und das Richtige zu versuchen. Erfahren zu sein heißt in diesem Argumentationskontext also, von gegebenen Musterfällen ausgehend in der Konversation mit neuen oder wechselnden Situationen Ähnlichkeiten wahrnehmen bzw. generieren zu können, um *routiniert, abwägend* oder *ermittelnd* zu handeln. Ihr Handeln bemisst sich dann an den Kriterien der Entscheidungsfähigkeit, Begründungspflichtigkeit und Bedarfsgerechtigkeit.

1.2 Aus Geschichten lernen

Ein solcher Experte ist niemand von Geburt aus. Es gibt keine geborenen Trainer. Die reflektierte Konversation mit der Situation, die Erarbeitung und Bearbeitung eines Falls muss gelernt und geübt werden. Man mag einwenden, dass sich Urteilsvermögen in der Praxis des Trainings-

alltags auch ohne angeleitete Fallarbeit durch Erfahrungen mit trainingspädagogischen Handlungssituationen bildet. Trainer bringen in der Regel einen großen Erfahrungsschatz aus ihren Praxisbezügen mit, wenn sie beginnen, sich in die Methode der Fallarbeit einzuarbeiten. *Aber die Fähigkeit, erfahrungsgestützt eine Geschichte als Fall zu verstehen, ist kein Ersatz für die systematische Aneignung theoretischen Wissens.* Erst der Rückgriff auf theoretisches Wissen befähigt dazu, allzu persönliche und durch die Besonderheit der eigenen Praxisgeschichte eingeschränkte Betrachtungsweisen eines komplexen Sachverhalts zu überschreiten und zu neuartigen Erkenntnissen zu gelangen. Fallarbeit ist somit auch mit der Anstrengung verbunden, sich Wissen aneignen zu müssen, das aus eigener Erfahrung nicht einfach vorhanden oder durch die Kontinuität der Alltagspraxis nicht einfach zu bekommen ist. Aber um die bedeutsamen Sachverhalte einer kritischen oder komplexen Situation im Trainingshandeln zu erfassen, bedarf es sowohl des Erfahrungs- als auch des Theoriewissens. *Fallarbeit vermittelt beide Wissensformen und trägt dadurch gezielt dazu bei, sich in pädagogischer Urteilskraft zu üben.* Schwierige oder komplexe Handlungssituationen wären auf diesem Weg auch dann noch zu erschließen, wenn die persönlichen Alltagserfahrungen an ihre Grenzen für eine methodisch versierte und fachlich fundierte Bewältigungsweise stoßen.

Die Einübung in pädagogische Urteilskraft ist, wenn auch nicht ausschließlich, mit der Einführung in die Methode der Fallarbeit möglich, indem *aus Geschichten gelernt* wird³. Wenn Menschen eine Fallgeschichte erzählen oder eine erzählte Geschichte als Fall verstehen, legen sie eine Fülle

3 Geschichten als Lehrmaterial zu verwenden, an dem Professionalisierungsprozesse ansetzen, hat in der Pädagogik eine lange Tradition. Wir setzen sie fort, weisen aber darauf hin, dass es auch andere Lehrmaterialien gibt, aus denen fallorientiert gelernt wird.

eigener Erfahrungen offen. Sie sind auf vielfältige Art und Weise kompetent, sich in ein Geschehen hineinzusetzen, es zu deuten und Vorschläge zu unterbreiten, wie man es besser machen könnte, als es in der Geschichte erzählt wurde. Das Urteilsvermögen des einen kann dem anderen dabei behilflich sein, eine Geschichte neu zu durchdringen. Das eröffnet Spielräume für neue Erfahrungen und Perspektiven und somit die Gelegenheit, sich aus der Rolle des Gefangenen im Kerker der eigenen Einsichten zu befreien. *Fallarbeit ist am einführnden Beginn zuallererst Arbeit an Geschichten, die Trainer/-innen erzählen, wenn man sie auffordert, „Fälle“, die etwas mit Pädagogik zu tun haben, zu erzählen. Die erzählten Geschichten eröffnen die Lernchance, dem eigenen Urteilsvermögen zu vertrauen, aber nicht blind zu vertrauen, sondern offen dafür zu sein, das eigene Urteilsvermögen auch nachhaltig durch Neu- und Umlernen zu verbessern.*

Geschichten sind aber noch keine Fälle. Sie müssen erst „als Fall“ von „etwas“ erarbeitet und gelesen werden. Eine solche Geschichte haben wir schon erzählt. Ohne Frage haben viele Trainer ein vages Gefühl dafür, dass die Geschichte der Schwimmerin, die eine Zeitnorm verfehlt, unterschiedliche Aspekte pädagogischen Handelns berührt. Sie können sie aber oft kaum benennen. Wir glauben sogar, dass alle Trainer in Geschichten über Erfahrungen berichten können, die irgendwie erkennen lassen, das sie *etwas* mit „Pädagogik“ zu tun haben. Wir wissen aber auch, dass nur wenige dieses „etwas“ näher bestimmen und womöglich in ihr Wissen *über* Sportpädagogik einordnen können⁴.

Die Geschichte könnte daher als Ermittlungsfall erarbeitet werden, indem (wissenschaftliches) Wissen über das Schulsystem, die Auswirkungen von Doppelbelastungen, die Güte von Tests, die Folgen von Drop-Out, die Entwicklung

4 mehr dazu in Kapitel 1 in Schierz/Thiele/Fischer (2006)

von Selbstkonzepten über die Geschichte vermittelt und angeeignet wird. Das zu klärende „etwas“ läge darin, besser zu erkennen, wie tief und folgenreich die Trainingsarbeit in den biographischen Bildungsgang der Athletin verschränkt ist und wie sehr die gekoppelten Systemlogiken von Sport und Schule in ein doppeltes Drop-out führen können.

Aber die zur Er- und Bearbeitung eines Ermittlungsfalls notwendige Wissensaneignung ist nicht der alleinige Zweck des Ganzen. Es geht in der pädagogischen Fallarbeit letztendlich darum, in der Bearbeitung und Erarbeitung von Fällen sich reflektierend der Bedeutung dessen bewusster zu werden, was es heißt, als Trainerin und Trainer in „stellvertretender Verantwortung“ zu handeln. Professionalisierung durch Fallarbeit zielt auch darauf, eines der wichtigsten Merkmale von Professionen zu entwickeln, nämlich ein Ethos. So könnte und sollte in der Er- und Bearbeitung des Falls ersichtlich werden, dass Talentförderung in der Kooperation zwischen Schule und Verein auch für die Seite des Sports bedeutet, Talentförderung als Bildungsgangförderung zu begreifen, wenn der Anspruch der Kooperation unter pädagogischer Perspektivität ernst gemeint sein soll. Erst indem die Geschichte in den Bedeutungszusammenhang der Mitverantwortung für den Bildungsgang der Athletin gestellt wird, wird sie zum pädagogischen Fall.

1.3 An Geschichten Kompetenzen bilden

Trainer stehen, das sollte am bisher Gesagten deutlich geworden sein, in besonderer Verantwortung, kompetent mit pädagogischen Ansprüchen umzugehen, da sie in vielen Hinsichten in die Bildungsgänge der ihnen Anvertrauten

eingreifen und in manchen Fällen sogar für sie stellvertretend handeln und deuten müssen. Die Abbildung 1 bietet einen Überblick über vier zentrale Trainerkompetenzen und ihnen zugeordnete Handlungsorientierungen.

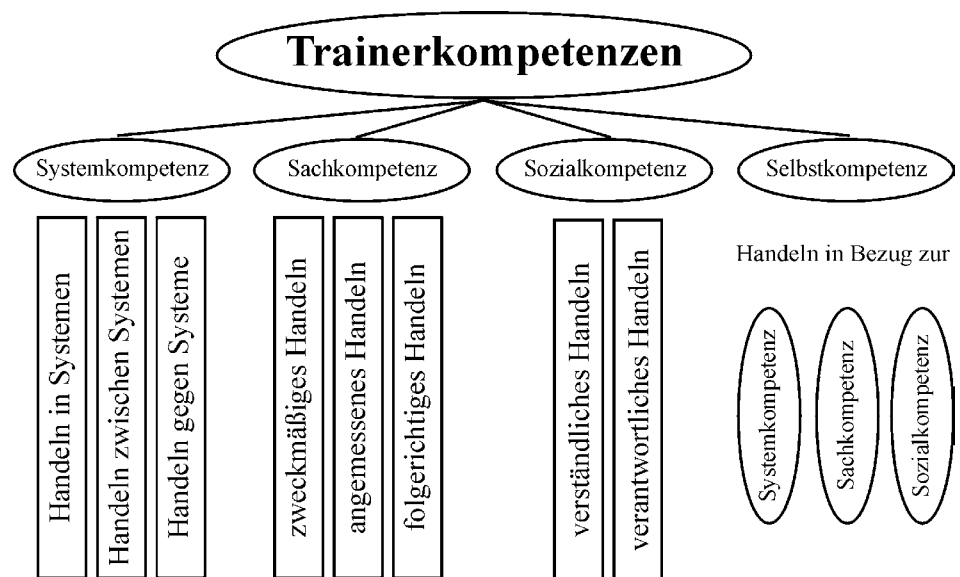


Abb. 1: Trainerkompetenzen

Wir erachten den Erwerb dieser Kompetenzen im Bildungsgang von Trainern für eine außerordentlich wichtige Entwicklungsaufgabe und werden daher ihre Besonderheiten im Einzelnen charakterisieren.

1.3.1 Systemkompetenz

Trainer im Nachwuchsleistungssport handeln im System des Hochleistungssports und der darin eingebundenen und kooperierenden Institutionen (Verbände, Stützpunkte u. a.). Insbesondere für Trainer im Nachwuchsbereich erwächst daraus die besondere Aufgabe, kompetent *innerhalb* dieser Strukturen handeln zu können, d. h. die jeweiligen Systemstrukturen zu kennen, sie analysieren und nutzen zu können. Die Besonderheit der Aufgabe besteht in der „stellvertretenden Verantwortung“ der Trainer für die Nachwuchsathleten.

Wissen und Können benötigen die Trainer jedoch auch in den mit dem Nachwuchsleistungssport in unterschiedlich enger Weise verbundenen anderen Systemen (Schule, Medien, Politik u. a.). Das wurde an der Geschichte der Schwimmerin deutlich. Verständigungs- und in der Folge häufig auch Entscheidungs- und Handlungsprobleme resultieren insbesondere aus Defiziten in der Abstimmung der Anforderungen zwischen unterschiedlichen Systemen. So etwa, wenn Trainingsbelastungen – also Ansprüche des Systems Hochleistungssport – und Anforderungen der Schule – also Ansprüche des Systems Bildung – gleichzeitig ansteigen. Häufig genug müssen Trainer gerade an diesen Schnittstellen immer wieder wichtige Vermittlungsfunktionen erfüllen, eine Aufgabe, die ohne Kenntnis der Funktionsprinzipien aller beteiligten Systeme schlicht nicht bewältigt werden kann.

Neben *Analyse* und *Koordination* existiert ein drittes Feld systemischen Handelns: Trainer sollten auch über Strategien der Beeinflussung bzw. *Steuerung* von Systemen verfügen, sich also darin auskennen, wie man effektiv in die Abläufe institutioneller Handlungsvollzüge eingreifen kann, wenn die Situation es erforderlich zu machen scheint. Das schließt ausdrücklich auch das Handeln gegen das System Hochleistungssport mit ein, da – wie oben erwähnt – die besondere Situation der „stellvertretenden Verantwortung“ auch Eingriffe *gegen* potenzielle Systemansprüche erlauben muss, etwa, wenn Interessen der Athleten an ihrem Bildungsgang mit Interessen des Sports kollidieren.

1.3.2 Sachkompetenz

Unter Sachkompetenz wird die Fähigkeit von Trainern verstanden, *zweckmäßig, folgerichtig* und *angemessen* im Hinblick auf die sachlichen Erfordernisse einer Trainingssituation zu handeln. Die sachlichen Erfordernisse einer Trainingssituation liegen insbesondere in der korrekten Anwendung von konventionellen Trainings-

Vermittlungs- und Testverfahren. Der Gebrauch dieser methodischen Verfahren wird unsachlich, sofern gegen Kriterien der Zweckmäßigkeit, Folgerichtigkeit und Angemessenheit verstoßen wird. Fallarbeit hat das Ziel, ein Anwendungswissen zu vermitteln, das für den sachgerechten Gebrauch von Trainings- und Vermittlungsverfahren unabdingbar ist. Es ist Wissen über

- *die Zweckmäßigkeit von Handlungen:* Zwecke von Trainingshandlungen sind Entwürfe erwünschter Handlungswirkungen. Deshalb sind Handlungen auch daraufhin zu prüfen, ob sie jene Zwecke erreicht haben, zu deren Verwirklichung sie eingesetzt wurden.
- *die Angemessenheit von Handlungen:* Trainingshandlungen können in unserer Sicht in drei Bezügen angemessen oder unangemessen sein, nämlich in Bezug auf die Voraussetzungen der Athlet/-innen, die Struktur der Inhalte des Trainings und die Komplexität der Handlungsumstände. Eben in dieser Hinsicht ist die in der Geschichte der Schwimmerin angedeutete Testpraxis für Kaderathleten/innen zu überdenken.
- *die Folgerichtigkeit von Handlungen:* Trainingshandlungen bestehen aus diversen Teilhandlungen. Treten in der Abfolge von Teilhandlungen Widersprüche, Auslassungen oder Vertauschungen auf, dann sind sie nicht folgerichtig. Ihre Wirksamkeit ist damit beeinträchtigt.

1.3.3 Sozialkompetenz

Sozialkompetenz im Sinne des Umgangs mit Menschen bedeutet, dass Trainer *verständlich* und *verantwortlich* handeln.

Verständliches Handeln meint zum einen, dass Trainer sich einfach und präzise mitteilen. Die sprachliche Gestaltung ihrer Äußerungen sollte eine klare Ordnung haben und eine zusätzliche Stimulans besitzen. Die nonverbalen Anteile ihrer Kommunikation müssen dem entsprechen.

Weiterhin ist es auch bedeutsam, zuhören zu können und anderen Einfühlungsvermögen entgegenzubringen. Es bedarf also letztendlich *unterschiedlicher kommunikativer Kompetenzen, um situationsangemessen verständlich handeln zu können.*

Verantwortliches Handeln meint, dass die Trainer sich über die Wirkungen ihrer Tätigkeit für die Athleten bewusst sind und dementsprechend handeln. Dazu ist es sinnvoll, die Perspektiven von verschiedenen Personen auf das Handlungsfeld wahrzunehmen und diese gegeneinander abzuwägen. Bei der Übernahme einer Perspektive sind dann die Folgen für und im Sinne der Athleten abzuschätzen. Verantwortliches Handeln beinhaltet die Berücksichtigung gesellschaftlicher Wertvorstellungen im zwischenmenschlichen Umgang. An der Geschichte der Schwimmerin stellt sich die Frage, ob sie als Subjekt ihrer Lebenslage in den Entscheidungsprozess über ihre sportliche und schulische Zukunft mit einbezogen wird oder ob sie nur als Objekt nach dem Motto „Die Guten ins Töpfchen“ Gegenstand einer qualitätsbezogenen Ein- und Aussortierung bleibt.

1.3.4 Selbstkompetenz

Mit Selbstkompetenz bezeichnen wir den bewussten und verantwortlichen *Umgang mit der eigenen Person*. Wer selbstkompetent handelt, zeigt sich aktiv zuständig für seine persönliche Gesamtentwicklung. Idealtypisch wird darunter verstanden, dass Selbstgefährdendes vermieden und Selbstförderliches gesucht wird. Erworbenes Wissen und reflektierte Erfahrungen werden dann bewusst für eine erfolgreiche Persönlichkeitsentwicklung genutzt.

Selbstkompetenz ist in enger Verbindung zu den bereits genannten Kompetenzen zu entwickeln, die auf die Zwänge und Erwartungen von außen gerichtet sind. Dazu zählen die System-, Sach- und Sozialkompetenzen. *Trainer/-innen handeln dann selbstkompetent, wenn sie die*

komplizierten Einflüsse von System, Sache und sozialem Miteinander auf ihr persönliches Handeln wahrnehmen, anerkennen und in der Konsequenz ihre Kompetenzen in allen drei Handlungsfeldern sinnvoll aufeinander beziehen.

Mit Blick auf die Geschichte handelt der Trainer einerseits selbstgefährdend, wenn er ignoriert, dass sein Vertrag als Stützpunkttrainer an die Erfolge seiner Athletinnen gebunden ist. Gleichwohl muss er sich fragen, ob er in diesem Fall nicht die Courage aufbringen muss, sich nötigenfalls auch gegen die Systemimperative des Sports zu stellen, wenn er es aus der stellvertretenden Verantwortung gegenüber seinen Athleten heraus für nötig erachtet. Dass er damit in eine antinomisch strukturierte Situation gerät, da er gleichermaßen geltenden, aber gleichwohl sich ausschließenden Imperativen ausgesetzt ist, gilt es für ihn auszuhalten, ohne dass eine schnelle Lösung gleich in Sicht ist. Diese Spannung nicht vorschnell einseitig aufzulösen oder zu verdrängen, sondern zu lernen, sie in der Person auszuhalten, gehört zu dem, was wir als aktive Zuständigkeit für die eigene Person bezeichnen.

In der methodisch angeleiteten Auseinandersetzung mit Geschichten, die als Fälle er- und bearbeitet werden, besteht die Chance, dass sich die vier benannten Kompetenzen im Bildungsgang von Trainern/innen reflektiert herausbilden:

- *Selbstkompetenz* zu bilden bedeutet für uns, in der Auseinandersetzung mit der Geschichte zu lernen, wie man sich dem Leitbild des „reflektierenden Praktikers“ im eigenen Bildungsgang als Trainer aktiv annähert, auch mit dem Ziel, in Ermittlungsfällen Antinomien des eigenen Handlungsbereichs wahrnehmen, anerkennen und aushalten zu können.
- *Sozialkompetenz* zu bilden meint hingegen, in der Auseinandersetzung mit Geschichten zu lernen, wie man als Trainer ein verantwortliches Anerkennungsverhältnis von unter-

schiedlichen Lebenslagen der Athlet/innen gestaltet und auch in einem empathischen Sinn beziehungsfähig wird.

- *Sachkompetenz* zu bilden zielt darauf, in der Er- und Bearbeitung von Fällen exemplarisch zu lernen, die sachlichen Erfordernisse im Umgang mit den konventionellen Verfahren des Trainerhandelns auf ihre Angemessenheit, Zweckmäßigkeit und Folgerichtigkeit reflektieren zu können.
- *Systemkompetenz* zu bilden bedeutet, die Imperative, Relevanzen und Logiken unterschiedlicher Systeme an der Geschichte distanziiert herauszuarbeiten, um zu lernen, wie man sich ihnen gegenüber reflektiert verhält und im Interesse der Bildungsgangförderung der Athleten auch engagiert positioniert.

Die Geschichten, die wir in der Fallarbeit einsetzen, werden vor dem Hintergrund der vorgestellten Antworten auf das „Wozu“ der Fallarbeit in der Aus- und Fortbildung von Trainern ausgewählt und bearbeitet. Geschichten bilden einen Ausgangspunkt für Fallarbeit. Sie bilden das einführende Material, an dem Trainerinnen und Trainer etwas lernen können, das für ihr professionelles Selbstverständnis von Bedeutung ist. Gleichwohl sind Geschichten nur eine einführende Vorübung zu methodischer Fallarbeit. Es handelt sich bei Geschichten „um ‚Momentaufnahmen‘ aus solchen Fällen, die in irgendeiner Form die Frage: ‚Was tun?‘ stellen“ (Müller, 1993, S. 19). An die Stelle von Geschichten können daher im Ansatz der Fallarbeit komplexe Erzählungen treten, die bei der Er- und Bearbeitung als Fall viele unterschiedliche Ermittlungen mit sich bringen, die das pädagogische „Etwas“ auch mit dem juristischen, psychologischen, medizinischen, ökonomischen „Etwas“ konfrontieren und somit an der Erzählung unterschiedliche Fälle generieren und/oder am generierten Fall unterschiedliche Lesarten zulassen. Auf dieser Stufe der Komplexität der Fallarbeit wird allerdings deutlich, dass man sich

nicht einfach irgendwie einer Erzählung deutend nähert, sondern dass dies methodisch reflektiert geschehen sollte. Welche Modelle für komplexe Fallarbeit vorliegen und sich bewährt haben, werden wir im folgenden Kapitel vorstellen.

2. Fallarbeit als Vermittlungsprinzip: Was ist Fallarbeit?

Das Arbeiten mit Fällen ist alles andere als neu. Im Gegenteil ist die „Kasuistik“ vermutlich eine der tradiertesten Vermittlungsformen überhaupt. Der enge Bezug zur Wirklichkeit, zur Realität macht die Arbeit an Fällen zu einem sehr praxisaffinen, attraktiven Instrument der Einübung in nahezu beliebige Felder menschlicher Aktivität. Gleichwohl ist auch zu konstatieren, dass das systematische Arbeiten mit Fällen in der jüngeren Vergangenheit in Vergessenheit geraten ist. Viele Aus- und Fortbildungskonzeptionen haben im Zuge einer vermehrt „wissenschaftlichen“ Orientierung anderen Vermittlungsformen den Vorzug gegeben, insbesondere wohl auch deshalb, weil der Arbeit mit Fällen häufig ein hoher Grad an Subjektivität und Beliebigkeit unterstellt wird. Wir möchten im Folgenden auch zeigen, dass man dies zumindest nicht so sehen muss und dass es durchaus Konzepte der Fallarbeit gibt, die Ansprüchen an eine systematische Aus- und Fortbildung genügen. Nicht zuletzt zeigen dies auch Institutionen wie z. B. die renommierte Harvard-Universität, die in vielen Bereichen ihrer Ausbildung auf die intensive Auseinandersetzung mit Fällen setzen. Diese Modelle sollen hier aber nicht weiter diskutiert werden (vgl. dazu Schierz/Thiele/Fischer, 2006, S. 68ff.). Stattdessen soll im Folgenden an tradierten Domänen der Fallarbeit deren spezifische Funktion verdeutlicht werden. Im Anschluss daran sollen zwei grundsätzliche, aber auch sehr unterschiedliche Richtungen der Fallarbeit (Stufenmodelle, Kollegiale Fallberatung) etwas näher beleuchtet werden, weil sie aus unserer Sicht auch für den Bereich der Traineraus- und -fortbildung Bedeutung besitzen.

2.1 *Traditionelle Domänen der Fallarbeit*

Bereits am Anfang dieser Handreichung wurde auf die enge Verknüpfung von Professionalisierungsbestrebungen und Fallarbeit hingewiesen. Diese Verknüpfung ist insofern alles andere als zufällig, als innerhalb der in den jüngeren Sozialwissenschaften identifizierten „klassischen“ Professionen offenbar bestimmte Handlungs- und Entscheidungsmuster stilbildend wirken. Die Existenz eines ausdifferenzierten Wissensrepertoires einerseits und die Anwendung relevanter Wissensanteile in spezifischen, d. h. in bestimmter Hinsicht einzigartigen Handlungskontexten markiert dabei professionelles Handeln in besonderer Weise. Vor diesem Hintergrund gewinnen ‚Fälle‘ für (einige) Professionen eine herausgehobene Bedeutung, denn Fälle sind quasi der normale Ausgangspunkt der alltäglichen Arbeit von Professionellen.

Nirgendwo wird dies so plastisch klar wie in den Feldern der Medizin und der Rechtswissenschaft, da hier zudem noch der ausgesprochen pragmatische Existenzgrund dieser Wissenschaftsdisziplinen für jedermann direkt nachvollziehbar ist. Weil sie sich direkt und konkret mit „Unfällen“ der menschlichen Existenz auseinander setzen müssen, wird von ihnen ein hohes Maß an praktischer Wirksamkeit erwartet: Der Patient möchte gesund werden, der Klient möchte sein Recht bekommen. Um nun Vertreter der jeweiligen Disziplinen in die Kunst der Wiederherstellung des Wohlergehens von Menschen entsprechend einzuweisen, bedienen sich beide Disziplinen seit alters her der systematischen Auseinandersetzung mit Fällen. Auf dem Untergrund rechtlicher Dogmatik oder medizinischen Wissens wird so mit Hilfe der Arbeit an konkreten Fällen die Verknüpfung von individueller oder kontextueller Besonderheit und theoretischer Allgemeinheit erprobt. Aufgrund der unterschiedlichen Entwicklung der Disziplinen, der unterschiedlichen Formen des zugrunde lie-

genden Wissens, haben sich unterschiedliche Ausprägungen der Fallarbeit ergeben.

Erwähnenswert ist besonders die Einsicht, dass die Medizin aufgrund ihrer in der Neuzeit verstärkt bzw. ausschließlich naturwissenschaftlich-technologischen Orientierung die Anlehnung an die Fallarbeit zunehmend aus den Augen verloren hatte, was erst in aktuellen Veränderungen der Ausbildungsstrukturen von Medizinerinnen und Medizinerinnen wieder schrittweise zurückgenommen wird. Die weitgehende Ausrichtung an naturwissenschaftlichem Gesetzeswissen und technologischer Umsetzung hat die Bedeutsamkeit individueller Fallbearbeitungen in den Hintergrund treten lassen. Technologie folgt Kausalitätsprinzipien und entwertet damit zugleich die Notwendigkeit der Arbeit an Fällen.

Anders in der Rechtswissenschaft, die sich schon immer, wenngleich in unterschiedlicher Ausprägung, als hermeneutische, d. h. verstehend orientierte Disziplin verstand, die zwar auf Prinzipien und Dogmatiken aufruht, aber ihre Besonderheit immer eben in der Passung von individuellem Kontext und Prinzipienanwendung verortet hat. Zwar folgt die Rechtswissenschaft einer Subsumtionslogik, indem sie aus einer individuellen Problemkonstellation durch Einordnung unter Rechtsprinzipien einen „Fall von X“ macht, doch geschieht dies nie rein technologisch, sondern immer unter Berücksichtigung der relevanten Kontexte. Gerade deshalb können unterschiedliche Rechtsauffassungen überhaupt auftreten, und gerade deshalb ist man in Rechtsfragen immer auch – wie ein Sprichwort sagt – „in Gottes Hand“.

Dem gemeinsamen Anliegen, das Individuelle (das Faktum) zum Allgemeinen (das „abstrahierte Wissen“) in die richtige Relation zu setzen, um damit ein Besonderes, einen „Fall von“ zu konstituieren und auf der Basis von technischen oder kommunikativen Einflussnahmen zu „lösen“, liegen (also) schon bei den genannten klassischen

Professionen recht unterschiedliche Handlungsmuster zu Grunde. *Technologie und Hermeneutik sind zwei Pole des Umgangs mit Fällen, die letztendlich auf unterschiedlichen Handlungs- und Erkenntnislogiken basieren und insofern auch schwer vereinbar erscheinen.* Mit diesen unterschiedlichen Handlungs- und Erkenntnislogiken wird ein Problemfeld angesprochen, das für die konkrete Realisierung von Fallarbeit von nicht zu unterschätzender Bedeutsamkeit ist. Denn die Präferenzierung einer bestimmten Logik führt zu unterschiedlichen Modellen der Fallarbeit. Medizin und Recht, aber auch die anderen Bereiche professioneller Fallbearbeitung, wie z. B. Wirtschaft, Sozialarbeit oder Unterricht, haben es ganz allgemein gesprochen ‚mit Menschen zu tun‘. Von entscheidender Bedeutung für die Ausgestaltung von Fällen ist nun, wie die Relation der jeweiligen Domäne zum Menschen interpretiert wird. Die Medizin oder auch die Ökonomie favorisieren Wissensstrukturen, die auf Kausalitäten aufbauen und damit in der Anwendung zu Technologien führen. Die Fälle bedürfen nur der eindeutigen Diagnose, um dann eindeutigen Lösungen (z. B. Therapien) zugeführt werden zu können. Dies funktioniert genau so lange recht gut, wie man die den Fällen zugrunde liegenden Menschen als Objekte betrachtet. Bereits der Blick in die Jurisprudenz zeigt, dass damit nur Teilfacetten des Menschen angesprochen sind. Das Rechtssystem betrachtet den Menschen zwar auch notwendig abstrahierend und reduzierend, unterstellt aber durchaus psychische Dispositionen, Emotionalität, Unzurechnungsfähigkeit u. a. m. Damit werden Irritationen in die Rechtsdogmatik eingeschleust, die kausale Ableitungsketten zumindest deutlich erschweren, was zu den angesprochenen Unwägbarkeiten des Rechtssystems führt. Potenziert werden solche Schwierigkeiten, wenn – wie etwa in der Sozialarbeit oder im Unterricht – der Mensch als „Person“ zur Grundlage fallspezifischen Agierens gemacht wird. Wenn Personen als Akteure ins Spiel kommen, die so, aber auch ganz anders

handeln und erleben können, dann potenzieren sich zum einen die entscheidungsrelevanten Wissensbestände und zum anderen ist Wissen nur noch in vergleichsweise ungewisser Form verfügbar, was in der Konsequenz zum *Verlust eindeutiger (kausaler) Lösungsmuster* führt.

Auch der uns besonders interessierende ‚pädagogische Fall‘ wird damit strukturell zum Gegenstand *mehrperspektivischer* Auslegungen, für den Lösungen nur noch als begründete Handlungsoptionen ohne Wirkungsgarantie entworfen werden können.⁵

Wendet man an dieser Stelle einmal den Blick auf den Bereich des Trainerhandelns, dann deutet sich eine interessante Variante an, die in den bisher behandelten Domänen so nicht auftaucht. Überspitzt formuliert könnte man sagen, dass der Trainer „Physiker“ und „Pädagoge“ sein kann, d. h. dadurch, dass sein zentrales Handlungsfeld die Optimierung der körperlichen Leistungsfähigkeit seiner Akteure ist, kann er Fallrekonstruktionen – schematisch gesprochen – sowohl „physikalisch“ wie auch „pädagogisch“ vornehmen. Das direkte Arbeiten an der Körperlichkeit der Akteure und die damit unbestreitbare Aufdringlichkeit physischer Materialität lässt es durchaus wahrscheinlich und auch verständlich erscheinen, dass sich eine Fokussierung auf diese Facette alltäglicher Arbeit in den Vordergrund schieben kann. Der Vorteil dieser Option liegt auf der Hand, bietet sie doch deutlich höhere Vergewisserungsgrade bei weitgehender Eliminierung von Nicht-Wissen und Ungewissheit. Auf

5 Damit sind natürlich nicht alle Besonderheiten „pädagogischer Fälle“ angesprochen. Eine weitere für die alltägliche Arbeit bedeutsame Spezifität liegt sicher in der Struktur der Beziehung Professioneller – Klient, die in pädagogischen Kontexten durch einen hohen Grad gegenseitiger Beeinflussung und (!) Abhängigkeit gekennzeichnet ist, was z. B. für Ärzte oder Juristen so nicht zutrifft (vgl. auch Oevermann, 2000, S. 151ff.) Die Unsicherheitsgrade werden hier also potenziert, was die Bearbeitung „pädagogischer Fälle“ natürlich noch komplexer macht.

den Körper kann man kausal einwirken. Mit Personen muss man sich jedoch verständigen.

2.2 *Stufen der Fallarbeit*

Das von uns im nächsten Kapitel vorgestellte Modell basiert auf bereits existierenden, in sich jedoch auch wieder variierenden Ansätzen, die wir im Rahmen dieser Überlegungen nicht weiter explizieren können (vgl. Schierz/Thiele/Fischer, 2006, S. 68ff.) Es scheint uns aber aus Gründen der besseren Nachvollziehbarkeit angeraten, zumindest einige basale Gedanken zur systematischen Arbeit mit Fällen zu formulieren. Diese Gedanken beziehen sich vor allem auf die Ebene der konkreten Vermittlung und bieten somit denjenigen, die sich selbst mit Fallarbeit systematisch auseinandersetzen wollen, einige Anknüpfungspunkte. Zunächst ist noch einmal darauf hinzuweisen, dass die Arbeit an Fällen eine gute Möglichkeit der Verknüpfung von theoretischen und praktischen Ansprüchen ermöglicht. Diese Möglichkeiten variieren aber sehr stark vor dem Hintergrund der jeweils konkret existierenden Rahmenbedingungen.

So unterscheiden sich Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten sehr grundsätzlich in der jeweils ins Auge gefassten Klientel, in ihrer institutionellen Verankerung oder hinsichtlich der zur Verfügung stehenden Zeitbudgets. Um dies nur an einigen Beispielen zu verdeutlichen: Es macht einen erheblichen Unterschied, ob die Adressaten von Fallarbeit Studierende sind, die in der Regel eine Auseinandersetzung mit Theorie aus dem universitären Kontext bereits kennen, oder ob es sich um hinsichtlich ihrer Voraussetzungen heterogene Gruppen im Kontext verbandlicher Aus- und Fortbildungskontexte handelt, wie etwa in der Trainerausbildung. Es macht auch einen erheblichen Unterschied, ob Fallarbeit konzeptionell und systematisch in Ausbildungsprogrammen und Curricula festgeschrieben ist oder ob sie eher zufällig und abhängig von individuellen Lehr-Lern-Präferenzen allenfalls punktuell betrieben

wird. Und es macht natürlich einen Unterschied, welche zeitlichen Umfänge für die Einübung und Durchführung von Fallarbeit systematisch innerhalb von Aus- und Fortbildungskontexten veranschlagt werden. Die Bandbreite der Möglichkeiten reicht dementsprechend von hochgradig ausdifferenzierten und nahezu durchgängig fallorientiert angelegten Vollzeitstudiengängen bis hin zu eher rhapsodisch und zufällig in traditionelle Ausbildungskonzepte hineingenommenen Analysen einzelner Fälle zum Zwecke der Veranschaulichung theoretischen Wissens. Um auf diese sehr unterschiedlichen Bedingungen zu reagieren, empfiehlt es sich, Fallarbeit nicht eindimensional anzulegen. Aus unserer Sicht könnte ein gestuftes Modell der Fallarbeit die Möglichkeit bieten, auf solche Unterschiede zu reagieren und einen für die eigenen Rahmenbedingungen angemessenen Zugang zu finden.

Betrachtet man die unterschiedlich anspruchsvollen Zielsetzungen von Fallarbeit wie Wissensgenerierung, Theorieanwendung, Schulung der Perspektivenvielfalt, Entwicklung der Urteilskraft, Entscheidungsfindung, Selbstbildung u. a., dann dürfte schnell einleuchten, dass diese Ziele nicht alle gleichzeitig oder in gleichem Maße angesteuert werden können. Wenn man zudem unterstellt, dass die meisten fallbasierten Arbeitsmethoden aus durchaus guten Gründen davon ausgehen, dass Fallarbeit zumeist an so genannten „ill structured domains“ ausgerichtet ist, also Bereichen, die sich durch hohe Situationsgebundenheit und Komplexität und wenig Handlungssicherheit auszeichnen, dann ist klar, dass sich selbst unter den entschärften und handlungsentlasteten Situationen von Fallarbeitsübungen leicht Überforderung, Unsicherheit und gelegentlich auch Ablehnung einstellen kann. Um solche nicht intendierten Effekte zu reduzieren, bietet es sich an, Komplexitätsebenen und Anforderungsprofile im Rahmen einer systematischen Fallarbeit stufenweise zu erhöhen. Auch wenn dies gewissermaßen einer didaktischen Redu-

zierung von Wirklichkeit gleichkommt, was dem Grundgedanken einer möglichst wirklichkeitsgetreuen Annäherung an die komplexe Berufspraxis zu widersprechen scheint, so dürften doch die Gewinne auf Dauer für ein solches Vorgehen sprechen. Ohne hier ein fertiges oder empirisch erprobtes Modell vorstellen zu können, ist eine Strukturierung über vier Stufen denkbar:

- Auf Stufe 1 könnte es darum gehen, unterschiedliche Deutungen im Sinne von Lesarten zu vorgestellten Fällen zu entwickeln. Diese könnten einer Auflockerung von bereits strukturierten „Vorverständnissen“ dienen. Vorhandene Wissensbestände könnten zur Lösung herangezogen werden, um auch „selbstversichernd“ auf existierende Ordnungsschemata zurückgreifen zu können.
- Auf Stufe 2 sollte neben dieser Vermehrung von Lesarten eines Problems auch der systematische Wissenserwerb und die Einbeziehung von Theorien zur Plausibilisierung und Erklärung der vorgestellten Deutungsangebote zum Gegenstand gemacht werden. Im Kern sollten hier sowohl der Stellenwert von Wissen und Theorien wie auch ihre prinzipielle Gleichrangigkeit angesichts unterschiedlicher, je für sich plausibler Deutungsangebote thematisiert werden.
- Stufe 3 sollte schwerpunktmäßig ausgewählte Sichtweisen vertiefen und intensiv theoretisch bearbeiten. Erfordernisse eines externen Curriculums können hier durchaus ihre Berücksichtigung finden. Hier sollten vor allem der Nutzen, aber auch die Grenzen von Theorien – wie auch von eventuell eingebrachten eigenen Erfahrungen – bei der Strukturierung von Wahrnehmungen, Deutungen und Lösungsangeboten zum Gegenstand gemacht werden.
- Stufe 4 schließlich sollte den Rahmen erneut flexibilisieren (ähnlich wie Stufe 1), allerdings jetzt auf einem anderen reflexiven Niveau. Das Beleuchten eines Falls von unterschiedli-

chen Seiten, das Spielen mit seinen Möglichkeiten, aber auch das begründete Entscheiden für bestimmte Handlungsalternativen kennzeichnen das Vorgehen auf dieser Stufe. Reflektierende Urteilskraft, die sich ihrer Möglichkeiten, aber auch ihrer Irrtumsanfälligkeit vor dem Hintergrund letztlich nicht steuerbarer Komplexität bewusst ist, bildet den Zielpunkt dieser letzten Stufe und käme dem skizzierten Idealtypus professionellen Handelns durchaus nahe.

2.3 *Variationsmöglichkeiten von Fallarbeit*

Ein derart strukturiertes Modell könnte die unterschiedlichen Möglichkeiten fallbasierten Arbeitens integrativ zusammenbringen. Allerdings ist auch klar, dass dies nur auf der Basis bestimmter (und bislang nicht vorliegender) Voraussetzungen möglich sein kann. Die wesentlichste Voraussetzung wäre eine systematische Umstellung von Ausbildungscurricula hin zu einer deutlichen Steigerung der fallbasierten Ausbildungsanteile. Anders ist eine Umsetzung eines wie auch immer gearteten Stufenmodells kaum denkbar. Auch wenn dies aktuell für Deutschland kaum realisierbar erscheint, könnte ein solches Modell dennoch Hinweise darauf geben, was bei weniger idealen Ausgangsbedingungen gleichwohl wichtige Kernbestandteile von Fallarbeit sein sollten. Die Darstellung unseres im nächsten Kapitel beschriebenen, eigenen Modells von Fallarbeit in der Trainerausbildung versucht genau dies: eine Umsetzung von Fallarbeit unter deutlich eingeschränkten Rahmenbedingungen.

Diese eher systematische Perspektive zur Fallarbeit abschließend, soll noch auf einige Variationsformen eingegangen werden, die die *Flexibilität* des Arbeitens mit Fällen auf einer grundsätzlichen Ebene weiter verdeutlichen sollen und denjenigen, die sich selbst der Fallarbeit widmen

wollen, einige Orientierungs- und Planungskriterien an die Hand geben können.

Eine erste Variation betrifft die *Präsentationsform* der zu bearbeitenden Fälle. Die verbreitetste Form der Präsentation ist die Vorlage eines schriftlichen Textes. Ein „aufgeschriebener“ Fall ist die Grundlage für die weitere Bearbeitung. Diese Version hat einige Vorteile, wie leichte Verfügbarkeit, klare Abgrenzung oder gute Planbarkeit des eigenen Vorgehens, besitzt aber auch Nachteile, wie eventuelle Probleme der Nachvollziehbarkeit oder mangelnde Kontextinformationen⁶. Daneben werden Videosequenzen vor allem im Bereich unterrichtlichen Handelns aufgrund der mittlerweile leicht verfügbaren Technik immer beliebter. Vorteile liegen z. B. in der hohen Anschaulichkeit und dem „direkteren“ Zugang zur jeweiligen „Realität“ des Falls, Nachteile etwa in der hohen Komplexität an Informationen oder in häufig auftretenden Problemen der Festlegung, was eigentlich der „Fall“ innerhalb des Materials ist. Schließlich können auch Erzählungen die Basis der Fallarbeit bieten, wobei hier insbesondere auf die Varianten des Erzählens anderweitig erlebter oder eigener Fälle abzuheben ist. Zumeist wird im Kontext konkreter, so genannter „kollegialer Fallberatungen“ auf die Bearbeitung selbst erlebter Fälle abgehoben. Auf deren spezifische Rahmung soll am Ende des Abschnitts noch einmal gesondert eingegangen werden.

Eine ganze andere Form der Variation betrifft den gewählten *Umfang* der Fälle. So können Fälle aus sehr kurzen Sequenzen bestehen, wenn einzelne, gut abgrenzbare Situationen zum Gegenstand der Betrachtung werden. Eine kommunikative Sequenz aus einem Gespräch zwischen Trainer und Athlet könnte wörtlich wieder gegeben werden und damit zum Analysegegenstand werden. Denkbar sind aber auch komplexere bzw. umfangreichere Darstellungen, wenn längerfristige Prozesse zum Gegenstand

der Betrachtung werden sollen, wie z. B. in der Rekonstruktion eines Drop-Out-Prozesses, der sich in aller Regel über einen längeren Zeitraum ankündigt. Hier könnten mehrseitige Dokumente zum Ausgangspunkt der Analyse werden. Insbesondere die Frage des Umfangs und damit einhergehend häufig auch der Komplexität hängt natürlich ausgesprochen eng mit den schon erwähnten Rahmungen zusammen, die für die Fallarbeit zur Verfügung stehen. So macht die Analyse komplexer Fälle nur dann Sinn, wenn auch genügend Zeit zur Bearbeitung zur Verfügung steht. Im Bereich der Trainerausbildung wird unter den aktuellen Voraussetzungen daher die Arbeit mit weniger aufwändig gestalteten Fällen die Regel sein.

Eine weitere Variation liegt in der *Konstruktion* von Fällen. So besteht die unter dem Gesichtspunkt der Entwicklung von Fallarbeit besonders interessante Möglichkeit der Sequenzierung von Fällen in A-, B- und C-Fälle. Ein A-Fall wird hier bis zu einem bestimmten Punkt beschrieben, bearbeitet und mögliche Lösungsvorschläge entworfen, bevor dann im nächsten Schritt der tatsächliche weitere Verlauf des Falles, der B-Fall, in die Diskussion eingespeist wird⁷. Hier ergeben sich interessante Möglichkeiten der Integration und Diskussion vorgeschlagener Lösungsvarianten und deren Abgleich mit den tatsächlich sich ergebenden Fallverläufen. Die innerhalb von Falldiskussionen immer wieder auftretende Frage „Wie geht die Geschichte weiter?“ wird in dieser Variante systematisch aufgegriffen und didaktisch nutzbar gemacht. Ein unbestreitbarer Vorteil dieser Variante liegt in ihrem hohen Motivationscharakter, ein Nachteil in dem höheren Zeitaufwand.

Der motivationale Aspekt spielt auch bei der schon erwähnten Variante der Arbeit mit selbst

⁶ Diese Art der Fallarbeit wird auch in dem Beispiel im folgenden Kapitel ausführlicher vorgestellt.

⁷ Prinzipiell lässt sich diese Muster in beliebig vielen Schritten wiederholen, pragmatisch endet das Verfahren aber in den meisten Fällen bei der B- oder C-Variante; vgl. Barnes/Christensen/Hansen (1994).

erlebten Fällen eine bedeutende Rolle. Es ist jedoch an dieser Stelle auch direkt darauf hinzuweisen, dass sich die Auseinandersetzung mit eigenen Fällen sehr grundsätzlich von der mit fremden Fällen unterscheidet und folgerichtig auch eine andere Rahmung erfordert. Die zentralen Unterschiede liegen dabei nicht primär in der formalen Abfolge einzelner Arbeitsschritte, sondern in der persönlichen Betroffenheit des Fallerszählers und der Einbezogenheit der Fallarbeitsgruppe in diese Betroffenheit. Die Anonymität und Distanz der üblichen Fallarbeit ist hier nicht mehr gegeben. Worum geht in dieser Form der Fallbearbeitung, der so genannten Kollegialen Beratung?

Die *Kollegiale Beratung* ist „ein strukturiertes Beratungsgespräch in einer Gruppe, in dem ein Teilnehmer von den übrigen Teilnehmern nach einem feststehenden Ablauf mit verteilten Rollen beraten wird mit dem Ziel, Lösungen für eine konkrete berufliche Schlüsselfrage zu entwickeln“ (Tietze, 2003, S. 11). Ziele solcher Beratungsrunden können nahe an der alltäglichen Praxis liegende konkrete Unterstützungsmaßnahmen sein, aber auch die Reflexion der eigenen beruflichen Tätigkeit oder auch die Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen. Der mögliche Nutzen liegt in einem Rückhalt und möglicher Entlastung innerhalb der Gruppe, im fachlichen Austausch zwischen Experten oder auch im Ausbau einer systematischen Unterstützungskultur in beruflichen Feldern mit hohen Ungewissheitspotentialen. Kollegiale Beratung ist aber auch ein sehr sensibles Feld und bedarf daher zumindest in den ersten Phasen einer systematischen und kompetenten Anleitung, die in der Regel in eigenen Prozessen erst erlernt werden muss. Trainer und Trainerinnen sind häufig strukturell bedingt „Einzelkämpfer“, die mit ihren Problemen allein fertig werden müssen. Sie unterscheiden sich damit von anderen Berufsgruppen, die innerhalb ihrer beruflichen Kontexte solche Unterstützungssysteme kollegialer Art systematisch

integriert haben. Es wäre auch der Trainerzunft bzw. übergeordneten Verbänden dringend anzuraten, zumindest Angebote für solche kollegialen Austauschprozesse systematisch in Aus- und Fortbildungskonzepte zu integrieren, damit derartige Unterstützungssysteme eine strukturelle Grundlage erhalten und nicht von personalen oder lokalen Zufälligkeiten abhängig bleiben.

Unsere eigenen Erfahrungen mit dem Angebot „kollegialer Beratung“ sind bei den Trainern wenig überraschend auf eine sehr hohe Resonanz gestoßen, so dass eine systematische Ausweitung durchaus auf Interesse treffen dürfte. Wir wollen uns aber im folgenden nicht an der Variante der kollegialen Beratung orientieren, wenngleich die formalen Abläufe sich nicht erheblich unterscheiden müssen. Der weitgehend andere Kontext indes spricht für eine Konzentration auf Fallarbeit als klassische Variante der Verknüpfung von theoretischen und praktischen Ansprüchen innerhalb von systematischen Aus- und Fortbildungsprozessen.

3. Exemplarische Darstellung einer Fallanalyse

Das hier vorgestellte Arbeitsmodell ermöglicht eine systematische Abarbeitung von Fällen ganz unterschiedlicher Art. Dabei spielt die Integration von theoretischem Wissen im Hinblick auf Aus- und Fortbildungskontexte eine wesentliche Rolle. Insbesondere die Gliederung in einzelne Arbeitsschritte macht das Modell zu einem praktikablen Instrument, das auch von uns in Aus- und Fortbildungskontexten unterschiedlicher Art (Trainerausbildung und Lehrerausbildung) immer wieder Anwendung findet – wenngleich manchmal hinsichtlich der spezifischen Erfordernisse bestimmter Gruppen modifiziert. Dennoch bleibt es ein Modell und damit notwendig auf einer Abstraktionsebene, die für konkrete Umsetzung vor Ort noch der Veranschaulichung bedarf. Genau dies soll im Folgenden in gewisser Weise „idealtypisch“ versucht werden, indem ein konkreter

und von uns bereits mehrfach erprobter Fall in seinen Kernstücken durchgespielt wird.

Um aber einem möglichen und erfahrungsgemäß auch nahe liegenden Missverständnis möglichst bereits zu Beginn vorzubeugen: Nicht intendiert ist mit diesem Beispiel die Erstellung einer „Blaupause“ oder eines „Rezepts“, das in der Ausbildung vor Ort schlicht „kopiert“ werden könnte. Wie bei allen didaktisch relevanten Instrumentarien existieren auch für die Fallarbeit relevante und notwendige Strukturmerkmale, die auch angegeben werden können. Sie alleine reichen aber nicht zur Umsetzung aus, sondern bedürfen immer wieder der Überprüfung und Anpassung an die spezifischen Bedingungen vor Ort. Insofern dient das nachfolgende Beispiel der Veranschaulichung und nicht der reflexionslosen Kopie.

Eine Trainingssituation aus dem Nachwuchsleistungssport soll im Folgenden die Vorlage bilden für die idealtypische Durcharbeitung des Falles aus der Sicht eines Unterrichtenden. Dargestellt werden sollen die systematische Einordnung in Bezug auf die angezielten Kompetenzen, die einzelnen Arbeitsschritte und denkbare Variationsmöglichkeiten.

Der Fall „Kira“ – Einordnung, Darstellung, Ausarbeitung

Aus einer pädagogisch-didaktischen Perspektive steht die Frage nach den Bezügen von Fallarbeit am Anfang der Überlegungen für die Auswahl eines geeigneten ‚Falls‘. Wofür soll ein Fall stehen? Pragmatisch reduziert und auf die enger definierten Ziele von Ausbildungskontexten bezogen, soll ein Fall beim Erwerb bzw. der Ausdifferenzierung oder Spezifizierung bestimmter, für die in Frage stehende Tätigkeit wichtiger Kompetenzen behilflich sein. Auf der Basis unserer Kompetenzmatrix haben wir den folgenden Fall „Kira“ in die Domänen der Sozialkompetenz (Verhältnis Trainerin – Athletin) und Sachkompetenz (Feedback/Korrekturen geben) eingeordnet und

damit eine vor dem Hintergrund unserer Zwecke (Fortbildung, Wissensvermittlung) und Möglichkeiten (Zeitressourcen) notwendige Eingrenzung bereits zu Beginn der didaktischen Überlegungen vorgenommen. Auch wenn Fallarbeit im Idealfall eine weitgehend offene Arbeitsform ist, bieten sich solche Eingrenzungen vor allem zu Beginn der Fallarbeit, d. h. mit wenig erfahrenen Teilnehmern, an. Auf Alternativen werden wir am Ende der Darstellungen unter dem Stichwort „Variationen“ noch einmal zurückkommen.

Schritt 1

Jede Fallarbeit beginnt im ersten Arbeitsschritt mit der Darstellung eines Falls. In unserem Beispiel handelt es sich um eine verschriftlichte, also in Textform vorliegende Beschreibung einer Trainingssituation. Dieser Text dient als Grundlage der Bearbeitung:

„Kira, 15 Jahre alt, ist seit 9 Jahren Leistungsturnerin. Sie steht in einer Trainingsstunde auf dem Schwebebalken und trainiert eine neue Bewegungsfolge: Flick-Flack, Bücksalto. Ihre langjährige Trainerin, Frau Oerter, 56 Jahre alt, steht direkt daneben und hat ihre Aufmerksamkeit auf Kira gerichtet. Die ersten vier Versuche von Kira, die Bewegungskombination ‚zu stehen‘, waren erfolglos. Die Trainerin gibt nach jedem Versuch sachliche Korrekturhinweise.

Auch der fünfte Versuch, den Salto zu stehen, misslingt nun. Während Kira langsam und missmutig wirkend wieder auf den Balken klettert, korrigiert Frau Oerter: „Schon wieder. Genau wie eben. Der Übergang – Hey, sieh mich bitte an, wenn ich mit dir rede.“ Kira reagiert nicht gleich und Frau Oerter wiederholt etwas eindringlicher: „Kira, schau mich an. Du hörst mir ja gar nicht zu“. Auf den hergestellten Blickkontakt hin, führt die Trainerin die Korrektur fort: „Also: Flick-Flack – Bücksalto muss flüssiger kommen, damit Du den Schwung mitnehmen kannst in den Salto. Okay. Dann los“.

Es folgt der sechste Versuch, wieder ohne den Erfolg des ‚Stehens‘. Kira bleibt jetzt leise weinend neben dem Balken stehen. Sie blickt zu Boden, während ihre Trainerin unmittelbar mit den Korrekturen einsetzt: „Ich kann mich nur wiederholen: flüssiger das Ganze, der... – Mensch, nun sieh mich an: Ich hab keine Lust mit deinem Rücken zu reden“. Auch jetzt reagiert die Jugendliche nicht gleich und Frau Oerter wiederholt: „Na

komm, rauf da. Neuer Versuch jetzt. Und schau her, damit Du verstehst, was ich Dir erklären will“. Kira klettert auf den Balken. Sie hält den Blick gesenkt. Die Trainerin spricht sie unmittelbar wieder an: „Reiß Dich jetzt zusammen und guck mich an, damit es weiter gehen kann“. Keine Reaktion. „Hör zu, es ist wohl nicht zuviel verlangt, dass Du mir etwas Aufmerksamkeit schenkst, wenn ich hier meine Zeit für dich frei schaufele und Miriam und Jana derweil alleine zurecht kommen müssen. Also sieh mich jetzt an, wir haben nicht ewig Zeit“. Kira wendet sich ihrer Trainerin zu, vermeidet jedoch einen direkten Blickkontakt. Die Trainerin erklärt: „Du kannst nicht sauber zum Salto hoch steigen, wenn Du den Schwung vom Flick-Flack nicht voll mit nimmst. Jetzt gib mal Power und zieh' Dich hoch zum Salto. Komm jetzt, drei stehen noch auf dem Plan“. Kira reagiert nicht gleich. Frau Oerter wird ungeduldig: „Na los, von nichts kommt nichts“.

Kira startet einen neuen Versuch, bricht jedoch nach dem Flick-Flack ab, verliert das Gleichgewicht und muss wieder abspringen. Die Trainerin kommentiert: „Okay, das war's dann wohl. Vergeudete Zeit, würde ich sagen. Den Rest kannst Du dann alleine machen. Fünf noch“. Sie verlässt das Gerät. Kira macht noch zwei Versuche, bricht jedoch beide Male vor dem Flick-Flack ab.“

Eine immer wieder auftretende Schwierigkeit bei der anfänglichen Arbeit mit Fällen liegt in der Nachfrage nach zusätzlichen Hintergrundinformationen. Dabei wird meist übersehen, dass alltägliches auch professionelles Handeln immer unter der Voraussetzung der unvollständigen Informiertheit abläuft. Fehlende Informationen stellen demnach den Normalfall und nicht die Ausnahme menschlichen Handelns dar. Gleichwohl kann es wiederum unter didaktischen Gesichtspunkten durchaus Sinn machen, dem Wunsch nach Kontextinformationen nachzukommen und „mehr“ Informationen für die Fallbearbeitung zur Verfügung zu stellen. Für das vorliegende Beispiel haben wir dies auch getan und den Trainern die folgenden Zusatzinformationen direkt mit der Beschreibung der Trainingssituation zur Verfügung gestellt:

Kontextinformationen 1:

Umfeld Kira

Kira turnt seit ihrem 6. Lebensjahr und ist Mitglied des B-Kaders. Sie stammt aus einer Kleinstadt und ist zwei Jahre zuvor an einen Leistungsstützpunkt nach W. gewechselt, der ca. 150 km von ihrem Heimatort entfernt liegt. Seither wohnt Kira bei einer Gastfamilie in W. Die Tochter der Gastfamilie, Diane, ist ein Jahr jünger und ebenfalls Kunstturnerin im gleichen Leistungsstützpunkt. Kira und Diane verstehen sich gut und turnen ungefähr auf dem gleichen Leistungsniveau. Wann immer möglich, fährt Kira am Wochenende in ihren Heimatort zu ihren Eltern.

Die Eltern sind beide berufstätig. Die Mutter ist 44 Jahre alt, Ärztin und praktiziert im eigenen Wohnhaus. Der Vater von Kira ist 46 Jahre und Diplomingenieur. Kira hat zwei Geschwister, wobei die jüngere Schwester ebenfalls mit dem Kunstturnen begonnen hat. Nach Auskunft der Mutter wird die Schwester als noch größeres Talent im Vergleich zu Kira gehandelt. Kira kann alle Probleme mit ihren Eltern besprechen, die ihrerseits großen Wert auf ein gutes Vertrauensverhältnis zu ihrer Tochter legen. Engste Bezugsperson von Kira ist nach wie vor die Mutter, mit ihr telefoniert sie beinahe täglich. Kira ist nach eigenen Angaben sehr freiheitlich erzogen und von ihren Eltern stets als gleichwertige Person behandelt worden.

Kontextinformationen 2:

Kiras Trainerin Frau Oerter

Frau Oerter ist 56 Jahre alt und stammt aus H. Sie hat an der ehemaligen Deutschen Hochschule für Körperkultur (DHfK) studiert und ihr Diplom abgelegt. Sie hat ca. 20 Jahre in verschiedenen Funktionen als Kunstturntrainerin im Hochleistungsbereich in der DDR gearbeitet. Seit Beginn der 90er Jahre ist Frau Oerter in Nordrhein-Westfalen, genauer in W., tätig. Sie ist dort zum Teil als Stützpunkttrainerin engagiert, zu einem größeren Teil wird sie über Mäzene finanziert, die besonderes Interesse an der Förderung von Dianes Karriere besitzen.

Frau Oerter wird von den Athletinnen einerseits als umgänglicher Mensch geschildert. So reduziert sie beispielsweise Trainingseinheiten, wenn wichtige Klassenarbeiten anstehen. Andererseits erleben sie die Athletinnen als sehr fordernd, was die Erreichung von gesetzten Trainingszielen angeht. Frau Oerter selbst ist sich durchaus der enormen Beanspruchungen bewusst, die die Athletinnen zu erfüllen haben, doch sieht sie in diesem Tun auch wichtige erzieherische Dimensionen, die sich

positiv auf die Persönlichkeitsentwicklung der von ihr betreuten Kinder und Jugendlichen auswirken werden.

Was ihre eigene Arbeitssituation angeht, so ist Frau Oerter froh, das sie im Kunstturnen arbeiten kann, vermisst aber zugleich die Sicherheit und Kontinuität, mit der das Arbeiten an ihren alten Wirkungsstätten verbunden war. Seit drei Monaten ist Frau Oerter ein russischer Trainer an die Seite gestellt worden, der sich vornehmlich um die Entwicklung von Diane im akrobatischen Bereich kümmern soll.

Diese drei Texte bildeten die Ausgangssituation zur weiteren Bearbeitung, und es dürfte unmittelbar einsichtig sein, dass auch die Kontextinformationen natürlich keine vollständige Informiertheit bewirken können. Dieses „Informationsdefizit“ kann aber auch konstruktiv für die Veranschaulichung unseres ganz alltäglichen Handelns gewendet werden, indem man klarmacht, dass selbst dort, wo man glaubt, die Situation „in- und auswendig zu kennen“, immer wieder Besonderheiten auftauchen, die der Bearbeitung bedürfen, ohne dass immer von Beginn an klar wäre, welche Kontexte in die Situation hinein spielen.

Nach der Darstellung des Falles sollten zunächst *nur Fragen zugelassen werden, die zum unmittelbaren Verständnis notwendig erscheinen*. Solch eine Verständnisfrage könnte z. B. die Bewegungskombination „Flick-Flack – Bücksalto“ betreffen, die Nicht-Turnern erläuterungsbedürftig sein könnte. Vermieden werden sollten die genannten Diskussionen um mehr zusätzliche Informationen zu den Rahmenbedingungen etc., weil nur so eine seriöse Analyse möglich sei. Solche frühzeitigen Diskussionen sind insofern kontraproduktiv, als sie die eingeschliffenen alltäglichen Handlungsmuster einfach aufnehmen und bedienen. Systematische Fallarbeit will hier aber gerade einen Kontrapunkt setzen, deshalb sollte möglichst stringent am Ablauf der einzelnen Arbeitsschritte festgehalten werden.

Schritt 2

Das Entdecken von Kernthemen als erster analytischer Schritt wurde von uns im Hinblick auf aus unserer Sicht bedeutsame Kompetenzen eingegrenzt. Damit wird sinnvoller Weise auch die Suche nach interessanten Themen bereits vorstrukturiert. In aller Regel werden bei einem Brainstorming sehr viele Themen auf sehr unterschiedlichen Abstraktionsebenen ausfindig gemacht, die es zu ordnen und ggf. auch zu selektieren gilt. In unserm Beispiel ist die Dimension der Beziehung zwischen Trainerin und Athletin in vielfachen Variationen Gegenstand der Themenfindung geworden, so dass das Thema „*Beziehung Trainerin – Athletin*“ bei unterschiedlichen Anlässen relativ schnell als weiteres Bearbeitungsfeld klar war. Auf der Ebene der Sachkompetenz wurden demgegenüber recht unterschiedliche Aspekte heraus gestellt, die von Methodenfragen eines angemessenen Übungsaufbaus durch die Trainerin bis hin zu Fragen einer sinnvollen Bewegungskorrektur reichten. Die Auswahl eines Themas kann hier sehr unterschiedlichen didaktischen Gesichtspunkten folgen. In aller Regel sollten Vorkenntnisse der Gruppe, Interessenlagen der Gruppe und inhaltliche Anforderungen des Curriculums die Rahmungen einer geeigneten Themenauswahl leiten. Wir haben uns vor allem vor dem Hintergrund der Heterogenität unserer Gruppen (Trainer aus unterschiedlichsten Disziplinen auf hohem Niveau) für eine Facette der Sachkompetenz entschieden, die über die Sportartenspezifik deutlich hinausreicht: das Thema „*Feedback geben und nehmen/Bewegungskorrekturen*“. Ein wichtiger grundsätzlicher Anspruch dieses Arbeitsschritts liegt in der Offenlegung der möglichen Vielfalt von Themen- und Problemstellungen einerseits und der notwendigen Eingrenzung dieser Vielfalt vor dem Hintergrund der konkreten Bearbeitung eines Falls. Die Einsicht in die Existenz vieler „loser Enden“ bewirkt in aller Regel auch eine mögliche Transformation auf die Reali-

tät der alltäglichen Trainingsarbeit, die allerdings genau diese Konstellationen häufig aufgrund des akuten Handlungsdrucks zwangsläufig ausblenden muss.

Schritt 3

Ganz Ähnliches gilt für den dritten Schritt des Gewinnens von Perspektiven. Aus welchem Blickwinkel, z. B. hinsichtlich der beteiligten Akteure, kann man den Fall aufrollen? Auch hier sind wir aufgrund unserer vorgegebenen Zielrichtung zu einer raschen Begrenzung der Perspektiven gelangt, allerdings auch nicht ohne auf die Perspektivenvielfalt zunächst aufmerksam gemacht zu haben. Am Beispiel der Perspektiven der handelnden Akteure sei dies kurz verdeutlicht. Es ist leicht nachvollziehbar, dass die Trainer in Fortbildungskontexten sofort die Perspektive von Trainern bei der Einordnung und Deutung von Fällen einnehmen, doch ist natürlich genau so klar, dass damit sofort einer monoperspektivischen Konstruktion Vorschub geleistet wird. Die Perspektive der Turnerin Kira in unserem Fall oder der Turmkameradinnen wird so vorschnell ausgeblendet, ohne dass über deren mögliche Relevanz für Themen- oder Problemstellungen bereits entschieden wäre. Je nach Konstellation kann es so ein durchaus wirksames Mittel sein, die im Alltag nicht thematisierten Perspektiven systematisch zu erschließen, z. B. durch Rollenspiele oder andere Simulationen. Denkbar wäre aber auch die Thematisierung einer Systemperspektive und die Frage, inwieweit die handelnden Akteure hier zum Objekt von Systembedingungen werden. Weil es in unseren Fortbildungen um die besondere Funktion der Vermittlung theoretischen Wissens durch Fallarbeit ging, haben wir uns auf die Trainerperspektive konzentriert.

Schritt 4

Nach diesen Schritten der Ausdifferenzierung und Entfaltung von Optionen auf verschiedenen Ebenen und der anschließenden kontextgelei-

teten Reduktion auf die Trainerperspektive und die inhaltlichen Aspekte der Beziehung Trainerin – Athletin und Feedback/Bewegungskorrektur geht es im vierten Schritt um die systematische Einbeziehung von theoretisch relevanten Wissensanteilen in die Fallbearbeitung. Dabei sind zwei Dimensionen systematisch zu unterscheiden. Zum ersten das bereits vorhandene Wissen hinsichtlich der zu bearbeitenden Themen. Dieses Wissen kann in Form von Gruppendiskussionen thematisiert, strukturiert und hinsichtlich seiner Fallrelevanz geprüft und eingesetzt werden. Darüber hinaus kann über die Frage nach fehlenden Wissensanteilen auch die Aufmerksamkeit auf existierende Theorieansätze gelenkt und deren praktische Anwendbarkeit zumindest in Form der Simulation geprüft werden. Da – aus unserer Sicht überraschender Weise – relativ wenig Kenntnisse über den Bereich Feedback/Bewegungskorrekturen auf Trainerseite vorhanden waren, soll ein solcher theoretischer Aufriss hier in seiner Grundstruktur kurz vorgestellt werden. Dabei wird sich zeigen, dass sich trotz der Fokussierung auf den Bereich der Sachkompetenz auch sehr schnell Brücken zum Bereich der Sozialkompetenz schlagen lassen.

Den Trainern wurden von uns verschiedene Materialien zur vertieften Auseinandersetzung mit dem Thema Feedback/Bewegungskorrekturen an die Hand gegeben, die sie konstruktiv auf unseren Fall anwenden sollten. Die Materialien bezogen sich auf unterschiedliche Dimensionen des Themas, die man vielleicht als „technisch“ und „kommunikativ“ bezeichnen kann. Folgende Materialien standen den Trainern zur Verfügung⁸:

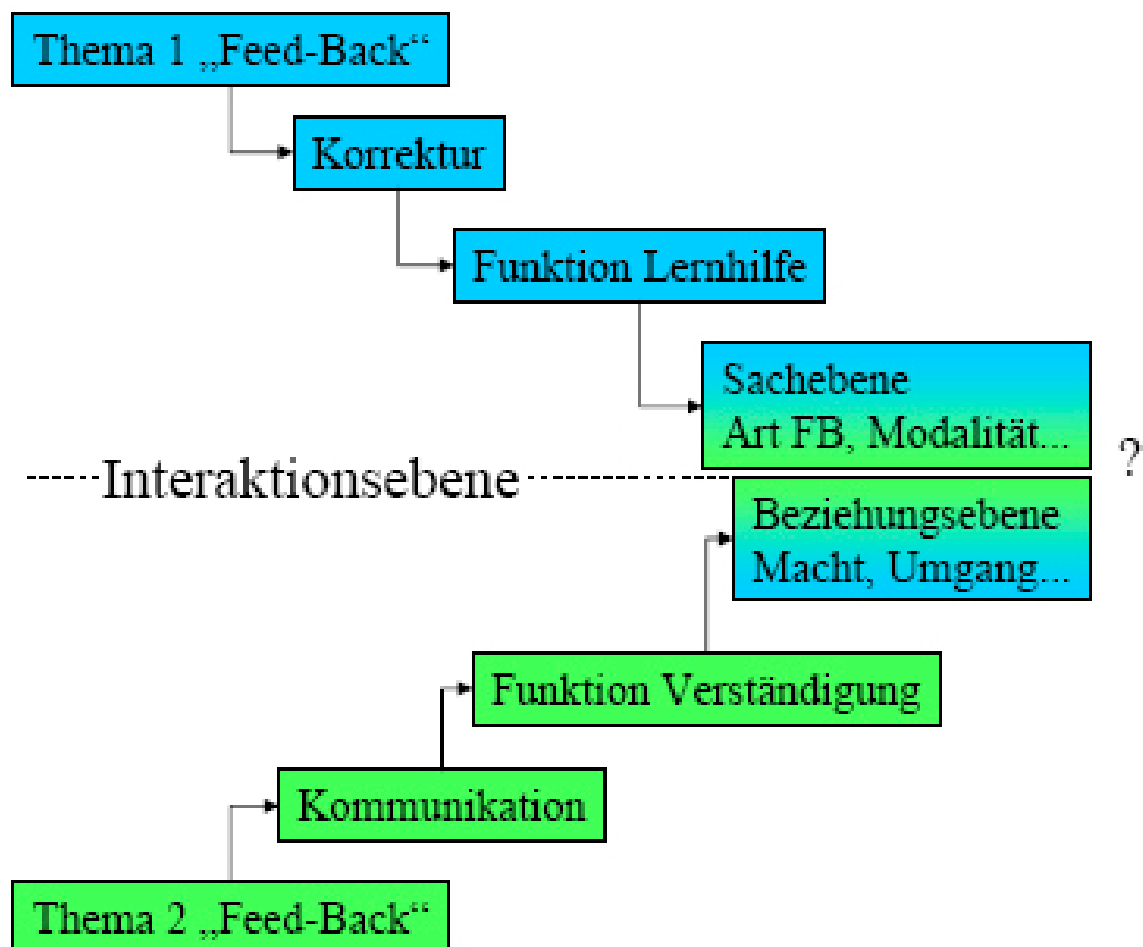
⁸ Die Handouts 1 und 2 finden Sie zusätzlich auf jeweils gesonderten Seiten am Ende der Broschüre.

Fall „Schwebebalken“ – „Kira“

Grundstruktur: relativ kurz, relativ begrenzter Kontext

Kompetenzen: Sach-, Sozialkompetenz

Schwerpunkt: Trainerin-Athletin-Interaktion



Konsequenzen:

- Vernetzung von Themenstrukturen erhöht die Komplexität
- Theorien können helfen bei:
 - Analyse der Problemstrukturen
 - Suche nach Lösungsmöglichkeiten

Abb. 2: Fall „Schwebebalken“ – „Kira“

Handout 1: Technische Informationen zum Feedback/ zur Bewegungskorrektur

Zusammenfassung aus: Hanke, U. & Woermann, S. (1993): Trainerwissen. Ein Experten-Novizen-Vergleich der Wissensstrukturierung als beeinflussende Variable des sportmotorischen Lernprozesses. Köln: Strauß (S. 70-106).

Man kann sehr viele Unterscheidungsmerkmale für Feedback (FB) prinzipiell herausarbeiten, allerdings ist die Forschungslage zu diesen Aspekten sehr unterschiedlich. Folgende Aspekte werden mit unterschiedlicher Gewichtung und Bedeutungsbeimessung in der vorhandenen Forschungsliteratur immer wieder genannt:

- Intrinsisches und extrinsisches FB: Ersteres bezieht sich auf Rückmeldungen über die eigenen Sinnesorgane, es ist sozusagen „Selbst-FB“, letzteres erfolgt über eine äußere Quelle, z. B. Trainer und/oder Video. Ziel ist im Prinzip immer die Verbesserung des intrinsischen FB, wenn man so will, Hinführung zur Selbstständigkeit/Autonomie. Trainer-FB soll den Athleten auf keinen Fall abhängig machen. Idealerweise erlangt der Athlet im Laufe der Zeit zunehmend die Kompetenz zu intrinsischem FB.
 - Unterschieden werden auch die Sportarten in resultatorientierte (Fußball, Weitsprung...) und verlaufsorientierte (Turnen, Eislaufen...) Tätigkeiten. FB orientiert sich bei letzteren auch bzw. vornehmlich an der Qualität der Bewegung, damit wird FB noch schwieriger (z. B. Welche Kriterien werden angelegt? Wie steht um die Beobachtungsfähigkeit des FB-Gebers?). Bei resultatorientierten Bewegungen erscheint das prinzipiell leichter.
 - Als Variablen des FB werden genannt: Präzision, Modalität, Frequenz und zeitliche Platzierung. Die Ergebnisse von vorliegenden empirischen Untersuchungen sind meistens sehr heterogen bis widersprüchlich!
 - Zur Frequenz: in frühen Lernphasen besser mehr FB geben; Bedeutungsverlust der absoluten Häufigkeit im Verlauf des Lernprozesses; kompetente Sportler kommen auch mit geringen Frequenzen aus; Frequenz hängt auch von der Komplexität der Aufgabe ab; vom Athleten selbstgewähltes bzw. gewünschtes FB scheint am leistungswirksamsten.
 - Die Frage nach dem „Wann“ (direkt nach dem Versuch, direkt vor dem neuen Versuch, in Pausen...) lässt sich offenbar bislang kaum einheitlich beantworten.
- Zur Präzision: abhängig vom Lernstand, hohe Präzision des FB wirkt eher bei gekonnten Bewegungen; Präzision ist abhängig von der zur Verfügung stehenden Verarbeitungszeit, abhängig vom kognitiven Entwicklungsstand (also z. B. Alter). FB kann auch „zu präzise“ sein.
 - Zur Modalität: Hier wird insbesondere auf Video-FB abgehoben; nur Anschauen von Videoszenen hilft kaum, besser die Bewegung wird kommentiert; Fortgeschrittene können besser mit Video-FB umgehen.
 - Zu diesen wissenschaftlichen Resultaten gesellen sich „Erfahrungsberichte“ von Trainern/Praktikern zum FB; hier treten folgende Gemeinsamkeiten hervor: Lerntypen beachten, Abhängigkeit des FB vom Könnensstand und von der Art der Bewegung, Rückmeldung und Instruktion zusammen geben, Berücksichtigung organisatorischer Probleme (z. B. Menge der Lernenden), FB sollte eher positiv ausgerichtet sein (was soll ich tun, nicht was soll ich nicht tun...).

Weitere Informationen zum Thema (allerdings hauptsächlich auf kognitives Lernen ausgerichtet): www.phil.uni-sb.de/~jakobs/wwwartikel/feedback/index.htm

Handout 2: Feedback als Kommunikationssituation aus: Günther, U. & Sperber, W. (2000): Handbuch für Kommunikations- und Verhaltenstrainer. München: Reinhardt-Verlag.

Regeln zur konstruktiven Verhaltens-Rückmeldung

A. Wie gebe ich Rückmeldung?

1. Im allgemeinen: Zuerst positives Feed-Back, dann negatives. (Kritik verletzt so weniger das Selbstwertgefühl und wird eher angenommen.)
2. Keine Pauschalkritik, sondern: Einzelne Kritikpunkte genau benennen. (Sonst beginnt der Kritisierte sofort mit der Verteidigungsplanung, statt erst mal genau zuzuhören.)
3. Hinweise auf Konsequenzen – positive und negative. (Einsicht in die Folgen ist eine gute Voraussetzung für die Bereitschaft, auf Feed-Back einzugehen.)
4. Bei Kritik möglichst auch konkrete und realisierbare Änderungsvorschläge machen. (Ist hilfreich und vermittelt trotz Kritik eine wertschätzende Haltung.)
5. Geeignete Zeitpunkte wählen. (Möglichst zeitnah, evtl. aber auch abwarten; Gefühlslage beachten (Erschöpfung, Niedergeschlagenheit...aber auch: Euphorie). Empfänger soll offen sein für Rückmeldung.)

B. Wie nehme ich Rückmeldung an?

6. Zunächst: Kritik in Ruhe anhören (Nicht sofort in Gegenkritik verfallen! Das macht Sie stärker und gibt Gelegenheit etwas Wichtiges zu erfahren.)
7. Kritik in eigenen Worten wiederholen und Verständnisfragen stellen (Verhindert Missverstehen und signalisiert Selbstsicherheit.)
8. Evtl. andere um Rückmeldung bitten (Möglicherweise wird negative Kritik relativiert.)

Der Sinn der Auswahl dieser Materialien lag darin, den Trainern deutlich zu machen, dass auch ein vermeintlich gut abgrenzbares Thema wie Feedback/Bewegungskorrekturen in sich durchaus differenziert zu betrachten ist. Zudem sollte aber zugleich auch konstruktiv auf existierende Erkenntnisse hingewiesen werden, die auch in der Betrachtung des Falles „Kira“ zur Anwendung kommen könnten. So ließen sich bei der Bewegungskorrektur durch die Trainerin Fragen nach dem Zeitpunkt, der Modalität und der Häufigkeit des Feedbacks stellen, die mit den theoretischen Erkenntnissen abgeglichen werden müssten. Gleiches ließe sich für die interaktionale Ebene des Feedbacks konstatieren, z. B. wenn man die Regel „Zuerst positives Feedback, dann negatives“ mit dem beschriebenen Verhalten der Trainerin spiegelt. Theoretisches Wissen lässt sich auf diese Art und Weise an konkrete Situationen anbinden und auch auf andere Fälle übertragen. So könnte nach einer Sequenz der Erarbeitung theoretischen Wissens und der Anwendung auf den Fall „Kira“ z. B. ein weiterer, am besten auf das Thema Feedback zugeschnittener Fall mit den Trainern bearbeitet werden. Im Rahmen unserer Fortbildungen wurde zusätzlich noch besonderer Wert auf die Verknüpfung der beiden Zugänge zum Thema Feedback Wert gelegt. Hintergrund dieses Vorgehens war die ebenfalls über Fallarbeit gut demonstrierbare, allerdings meist unterschätzte Komplexität der Strukturen, die auch vermeintlich überschaubare Fälle beinhalten.

Abbildung 2 (siehe Seite 24) veranschaulicht, wie die gleiche Thematik – aus verschiedenen Perspektiven betrachtet – zu ganz unterschiedlichen Konsequenzen auf der Handlungsebene führen kann. So mag der Hinweis, dass ein Feedback an Kira besser zu einem anderen Zeitpunkt gegeben werden könnte, zwar durchaus sachlich richtig sein, es kann jedoch zugleich sein, dass ein solcher Hinweis und seine Umsetzung keinerlei Wirkung zeigen werden, weil das Kernproblem eher auf einer kommunikativen Ebene zu suchen ist. Den Trainern kann durch solche Demonstrationen an konkreten Fällen sehr viel deutlicher gemacht werden, wo Stärken einer theoretischen Analyse und mithin der Nutzen der Aneignung theoretischen Wissens liegen können. Der kurze Blick auf die in der Abbildung angedeutete Beziehungsebene macht darüber hinaus sehr deutlich, dass über die Thematisierung dieses Aspekts direkte Anschlussmöglichkeiten auch an das hier nicht behandelte zweite Thema des Verhältnisses von Trainerin und Athletin hergestellt werden können.

Pädagogische Themen sind somit nicht einfach ein überflüssiger Appendix in Fragen des Nachwuchsleistungssports, sondern tauchen auch dort immer wieder auf, wo sie auf den ersten Blick nicht vermutet werden, z. B. auch auf der Ebene der Sachkompetenz.

Schritt 5

So notwendig die theoretische Analyse innerhalb der Fort- und Ausbildung von Trainern auch ist, sie wird letztlich fruchtlos bleiben, wenn neben der Analyse oder Diagnose nicht auch Lösungs- und Handlungsmöglichkeiten im Hinblick auf die identifizierten Problemstellungen erarbeitet werden. Im Rahmen unserer Fallarbeit bietet sich dazu ein zweischrittiges Vorgehen an, das zunächst Lösungsmöglichkeiten grundsätzlicher Natur auf der Basis von vorhandenen oder erworbenen Wissensbeständen sammelt

und strukturiert und in einem zweiten Schritt dann konkretisierend Handlungsoptionen für den konkreten Fall empfiehlt, die allerdings – und da ergeben sich dann auch Grenzen der Fallarbeit – in aller Regel bei von außen herangetragenen Fällen nicht mehr in ihrer Wirksamkeit erprobt werden können. Sie verbleiben auf einer prinzipiell theoretischen Ebene, eröffnen aber durchaus Möglichkeiten für eine systematische Schulung der Problemlösekompetenzen, die häufig in der alltäglichen Realität nur auf die eingeschliffenen Muster rekurren. Diese abschließende Konkretisierung ist auch deshalb besonders wichtig, weil sie den Trainern eine konkrete Vorstellung zur Veränderung der Problemsituation ermöglicht. Selbst wenn die Belastbarkeit von Lösungsmöglichkeiten und Handlungsschritten bei der Bearbeitung fremder, konstruierter Fälle nicht mehr überprüfbar ist, so erschließt sich den Trainern zumindest der enge und systematische Zusammenhang der Erarbeitung theoretischer Wissensbestände und ihrer Verknüpfung in konkrete Handlungsoptionen.

Im Kontext unserer eigenen Fortbildung haben wir den Trainern am Ende der eigenständigen Bearbeitung eine Art „Musterlösung“ für unseren Fall an die Hand gegeben, die auf die Prinzipien des Vorgehens aufmerksam macht:

Handout 3:
Musterlösung Fall „Kira“ – Teilbereich
„Bewegungskorrektur/Feedback“

- A) Welche möglichen Kernthemen und Perspektiven bieten sich an?
- ✓ Bewegungskorrektur/Feed-Back
 - ✓ Kommunikation
 - ✓ Pädagogische Beziehung
 - ✓

B) Lösungsmöglichkeiten „Bewegungskorrektur/Feedback“

- ✓ technische Lösungen:
 - Häufigkeit des FB überprüfen
 - Zeitpunkt des FB überprüfen (emotionale Situation)
 - Einschätzung der Athletin einbeziehen (intrinsisches FB)
 - ...
- ✓ „kommunikative“ Ansätze:
 - motivierendes FB geben (z. B. Verbesserungen herausheben)
 - Inter-Aktion herstellen (vgl. intrinsisches FB)
 - Ebenen der Kommunikation beachten (es gibt keine reine Sachebene)
 - Perspektiven einbeziehen (Trainerin und (!) Kira)

C) Handlungsschritte (Maßnahmen im Anschluss an die Lösungssuche; nicht mehr in der Handreichung zur Fallarbeit abgehandelt)

- ✓ Klärung der Situation durch Reflexion: Ist sich die Trainerin der genannten Aspekte bewusst? Handelt es sich um gar nicht thematisierte Standardrituale etc.?
- ✓ Erarbeitung oder Aktualisierung von „Wissensbeständen“, z. B. hinsichtlich der technischen Dimensionen des FB
- ✓ Erarbeitung von gewünschten, zukünftigen Handlungsmustern
- ✓ Veränderung der Kommunikationsstrategie der Trainerin durch konkrete Übungen (Verhaltensbeobachtung, Coaching, Teamteaching)
- ✓ (Einbeziehung der Handlungsmuster der Athletin)

Die Gefahr derartiger „Musterlösungen“ liegt natürlich in ihrer möglichen rezeptorientierten Nutzung. In dem Moment, wo „Lösungen“ explizit formuliert werden, bekommen sie in der Regel eine eigene Dynamik. Es ist deshalb bei einem solchen Verfahren darauf zu achten, auf die Beispielhaftigkeit solcher Lösungen zu verweisen. Die „Alternative“, auf die Bestimmung

von Lösungsmöglichkeiten zu verzichten, bietet sich aus unserer Sicht nicht an, da sie den Fall in gewisser Weise „unabgeschlossen“ im Raum stehen lässt. Da aber eine Stärke der Fallarbeit gerade in der Wissensanwendung liegt, würde ein solcher Verzicht aufgrund möglicher rezeptologischer Missdeutungen auch an den Erwartungen der Trainer vorbei gehen, die ja in aller Regel gerade die Anwendbarkeit der entsprechenden Wissensbestände in Zweifel ziehen.

Der hier vorgestellte Fall der Turnerin Kira hat die formalen Ablaufstrukturen von Fallarbeit in den Vordergrund gestellt. Die Orientierung an diesen Ablaufstrukturen ist wichtig und sollte auch im Kern beibehalten werden, damit nicht vorschnell wieder alte Bearbeitungsmuster die Handlungsroutinen bestimmen. Neben diesen formalen Strukturen gibt es aber zudem didaktische Besonderheiten, die auch einer genaueren Betrachtung bedürfen. Dieser dient das folgende Kapitel.

4. Wie lässt sich Fallarbeit vermitteln?

Die zurückliegenden Überlegungen sollten einen konkretisierenden Einblick in den Ablauf einer Fallarbeit geben, die mit Trainern/innen auch bereits mehrmals durchgeführt wurde. Sie stellt indes kein Rezept zur reflexionslosen Anwendung dar, sondern bedarf selbstverständlich der Anpassung an die jeweils vor Ort vorfindlichen situativen Rahmungen. Es dürfte deutlich geworden sein, dass an unterschiedlichen Schaltstellen auch andere Entscheidungen oder Variationen möglich gewesen wären. Die Arbeit mit Fällen ist also flexibel zu handhaben, insofern verläuft auch die mehrmalige Bearbeitung des gleichen Falles in unterschiedlichen Gruppen stets anders. Fallarbeit folgt aber auch bestimmten Prinzipien oder Leitlinien, die aus ihr eine systematisch anwendbare Methode machen. Im Weiteren sollen noch für die Umsetzung wichtige methodische Hinweise formuliert werden, die

zukünftigen Vermittlern/innen von Fallarbeit eine Hilfestellung bei der Umsetzung bieten können.

4.1 Wie strukturiere ich Kleingruppenarbeit?

Fälle werden in Gruppenarbeit behandelt. Die Kleingruppe ist eine Interpretationsgemeinschaft, in der Fallmaterialien gedeutet werden. Der Vorteil der Interpretationsarbeit in Kleingruppen liegt insbesondere in der Binnendifferenzierung der Perspektiven, unter denen etwas als ein Fall betrachtet werden kann, sofern die Teilnehmer/innen unterschiedliches Vorwissen und verschiedene Vorerfahrungen in die Interpretationsarbeit einbringen. Fallarbeit in Gruppen zielt also einerseits auf die Erzeugung vielfältiger Verstehenszugänge zum Fallmaterial. Andererseits verlangt Gruppenarbeit hohes Engagement auf der Ebene der Verständigungsprozesse, denn auseinanderliegende oder gar konträre Verstehenszugänge geben Anlässe, sich in der Gruppe geregelt und kriterienorientiert über Verstehensdifferenzen zu verständigen. *Verstehen* und *Verständigung* sind somit die beiden Basisoperationen der Fallarbeit in Gruppen.

Für eine gelingende Verständigung in Gruppen ist die Berücksichtigung von Wissen über *psychosoziale Rollen und Funktionsrollen* hilfreich. Psychosoziale Rollen entstehen aus der eigenen Haltung im Gruppengefüge und regeln dessen Beziehungsgeschehen. Streiter, Alleswissender, Redseliger, Schüchterer, Desinteressierter können die Interpretationsarbeit der Gruppe positiv wie negativ beeinflussen. Die Dominanz psychosozialer Rollen kann durch die bewusste Verteilung von Funktionsrollen gebrochen werden. Zu den wichtigsten *Funktionsrollen* zählen:

- **Regelwächter.** Er sorgt für die Einhaltung wesentlicher Verständigungsregeln.
- **Zeitwächter.** Er sorgt für die Einhaltung der Zeitvorgaben.

- Ergebniswächter. Er achtet auf den roten Faden, protokolliert und sichert Ergebnisse.
- Moderator. Er leitet den Arbeits- und Gruppenprozess.
- Präsentator. Er stellt im Plenum die Arbeitsergebnisse der Gruppe vor.

In unseren Fortbildungen hat sich gezeigt, dass einer Einübung in Gruppenarbeitsverfahren sehr großer Stellenwert beizumessen ist, da Trainer mit derartigen Arbeitstechniken nur sehr unzureichend vertraut sind.

4.2 Wie präsentiere ich den Fall?

Bei der Arbeit mit Fällen wird zunächst eine Fallgeschichte dargelegt. Dies kann auf unterschiedliche Weise erfolgen. Zu differenzieren ist dabei, ob der *Fall für die Fallarbeit konstruiert* wird oder ein *selbst erlebter Fall eines Teilnehmers aus seiner Trainingspraxis* ist.

Ein ‚fiktiver‘ Fall kann von Ausbilder/-innen selbst konstruiert werden oder aus einer Fallsammlung stammen. Er kann den Teilnehmer/-innen einzeln oder in der Gruppe als Text dargeboten werden. Ein Nachfragen bei Verständnisfragen ist bei dieser Variante nur beschränkt möglich.

Entstammt der Fall aus dem Trainingsalltag eines Teilnehmers, dann kann er in schriftlicher Form oder durch eine persönliche Schilderung vermittelt werden. Dabei wird davon ausgegangen, dass die Gestaltung dieser Darlegung für das Verstehen des Falls von prinzipieller Bedeutung ist. Aus diesem Grunde ist es sinnvoll, dem Fall erzähler zu überlassen, wie ausführlich und in welcher Form (Grad der Genauigkeit und Ausmaß an emotionaler Färbung) er seine Geschichte erzählt. Es ist aber darauf zu achten, dass der Fall keine bloße Beschreibung eines Problems darstellt. Im Anschluss an die Falldarlegung ist es bei dieser Form möglich, Nachfragen durch die Zuhörer/-innen zuzulassen, welche das Bild von der Fallgeschichte vervollständigen können.

Dabei ist es bedeutsam, dass diese möglichst interpretations- und wertfrei („Habe ich das richtig verstanden, dass der Athlet seit fünf Jahren von Herrn Müller trainiert wird?“ - neutrale Nachfrage, „Der Athlet ist also den Wettkampfbelastungen psychisch nicht gewachsen?“ - keine neutrale Nachfrage) gestellt werden.

Bei der Fallarbeit, wie wir sie in Ausbildungen durchgeführt haben, arbeiten wir zunächst mit konstruierten Fallgeschichten über Textdarlegungen. Wir haben uns für diese Variante entschieden, weil sie gegenüber der Erzählung Vorteile hat. Liegt die Fallgeschichte als Text vor, so können die Teilnehmer/-innen einzelne Sequenzen bei Bedarf jederzeit nachlesen. Des Weiteren ist der Zeitbedarf für die Darlegung der Fallgeschichte (hier das Lesen des Textes) besser abschätzbar. Bei der Erzählung der Fallgeschichte ist dementsprechend die Länge der Erzählung kaum einschätzbar, ebenso wenig der Zeitbedarf für den Nachfrageteil.

4.3 Wie rege ich die Suche nach Kernthemen an?

Nachdem ein Bild von der Fallgeschichte vorliegt, beginnt die eigentliche Arbeit mit dem Fall. Es wird begonnen diesen auszuleuchten, indem zunächst Kernthemen identifiziert und benannt werden. Dabei sollten möglichst viele Kernthemen entdeckt werden. Es wird davon ausgegangen, dass diese Deutungsspuren für ein vertiefendes und weiterführendes Verstehen der Fallproblematik von zentraler Bedeutung sind. Das Entdecken und Bearbeiten von Kernthemen dient der Erarbeitung grundlegender Bedeutungszusammenhänge.

Die Themensuche kann angeregt werden, indem versucht wird, den Fall als „Fall von...“ zu beschreiben. Die entdeckten Kernthemen können dann z. B. auf einem Plakat oder auf Kärtchen gesammelt und zur weiteren Bearbeitung mit übergeordneten Begriffen zusammengefasst werden. Aus diesen werden dann z. B. zwei

Nennungen ausgesucht, die in den folgenden Arbeitsschritten weiter behandelt werden, weil eine Diskussion aller genannten Punkte wahrscheinlich den zur Verfügung stehenden Zeitrahmen überschreiten würde. Wir haben bei der Themenauswahl zum einen eines berücksichtigt, welches der Gruppe wichtig ist, denn wir wollten ihre Arbeitsergebnisse ernst nehmen. Zum anderen haben wir aber auch ein Kernthema für die weiteren Arbeitsschritte ausgewählt, durch das wir die von uns intendierten Wissensinhalte vermitteln konnten. Letzteres ist vor allem mit Blick auf die systematische Integration von Fallarbeit in Ausbildungscurricula von Bedeutung.

4.4 *Wie vertiefe ich Deutungsarbeit?*

Nachdem mit der Suche nach Kernthemen erste Deutungsversuche unternommen wurden, findet eine *Vertiefung der Deutungsarbeit* statt. Das Ziel ist die Erarbeitung eines differenzierteren Fallverständnisses. Es ist nahe liegend, dass Trainer Fälle aus der Trainingspraxis zunächst aus der eigenen Perspektive betrachten und relativ schnell Handlungsmöglichkeiten finden, welche die Problematik des Falls entschärfen könnten. Trotzdem müssen vorschnelle Lösungsentwürfe in dieser Arbeitsphase vermieden werden. Hier geht es vielmehr darum, *Fälle als nicht eindimensional strukturiert*, sondern als komplexe Gefüge von Personen, Interaktionen und Kontexten anzuerkennen. So könnte theoretisch bereits ein simples „Guten Morgen“ zum Fall werden, wenn z. B. Kontextbedingungen, Interaktionsmuster oder Persönlichkeiten in problematischer Weise zusammen spielen. Dieser Arbeitsschritt zielt also auf *absichtsvolle Komplexitätssteigerung durch mehrperspektivische Betrachtung*. Im Wechsel der Perspektive liegt die Möglichkeit, die Begrenztheit der eigenen Situationsauffassungen zu erkennen und sich damit kritisch zu befassen. So kann der menschlichen Neigung zu zügigen Einordnungen (auf den ersten Blick)

und zu einfachen Lösungen methodisch begegnet werden.

Wir haben in unseren Aus- und Fortbildungen immer dann, wenn sich eine Perspektive ohne die gründliche Berücksichtigung anderer Perspektiven verfestigte, bewusst den „Diabolo“, den teuflischen Gegenspieler gespielt. Dessen Rolle besteht darin, die Plausibilität einer allzu selbstsicheren Perspektive kritisch, wenn nicht sogar provokant zu hinterfragen, um den Prozess der Suche nach weiteren Perspektiven nicht vorschnell zum Erliegen kommen zu lassen.

4.5 *Wie vielfältige ich Perspektiven?*

Die Gruppe soll versuchen, den vorliegenden Fall mit dem Analyseschlüssel „Personen - Interaktionen – Kontexte“ (nicht ganz passungsgleich zu vorherigen Aussagen über diesen Arbeitsschritt, s. o.) aufzubrechen und so ihre bisherigen Sichtweisen auf den Fall aktiv zu vielfältigen. Damit wird ihnen ein Rahmen angeboten, der ihre weiterführenden Falldeutungen anleitet. Der Vorteil des Analyseschlüssels besteht aber nicht nur in einer *Strukturierungsfunktion*, die den Diskussionsbeiträgen eine grobe Orientierung gibt, sondern gleichermaßen in einer *Zeigefunktion*, dass nämlich jede Fallproblematik grundlegend mehrdimensional ist. Folgende Fragen sind dann in der Fallbearbeitung zu klären:

- Welche Personen sind involviert? Dazu zählt neben der Nennung von Personen auch das Sammeln von Informationen über die Akteure und eine Einschätzung ihrer Bedeutsamkeit für den Fall.
- Welche Interaktionen laufen ab? Dazu zählt alles, was zwischen den Akteuren aktiv geschieht wie z. B. Handlungen, Gespräche und Äußerungen, evtl. auch geschilderte Denkprozesse. Von besonderem Interesse könnten hier auch die unterlassenen Handlungen und Gespräche sein. Hierauf sollte jedoch nicht

von vornherein die Aufmerksamkeit der Teilnehmer gelenkt werden.

- In welchen Kontexten spielt sich der Fall ab? Dazu zählen Informationen über situative Bedingungen wie Umgebungen/Orte (Halle, Sportplatz, zu Hause, Straße...), Anlässe (Wettkampf, Geburtstagsfeier, Heimfahrt...), Atmosphären (angespannt, konzentriert, locker, in großen Gruppen, unter vier Augen...) u. Ä.

Jede der drei Fragen provoziert wiederum für sich eine weitere Perspektivenvielfalt. Das bedeutet: Neben dem Versuch, Fälle nach Personen, Interaktionen und Kontexten aufzuschlüsseln, können Fälle auch aus der Sicht unterschiedlicher Akteure wie Trainer/-innen, Athlet/-innen, Physiotherapeut/-innen etc. betrachtet werden. Es wird in erster Linie von dem zur Verfügung stehenden Zeitbudget abhängen, wie umfangreich die Sichtweisen auf den Fall vervielfältigt werden können.

Methodisch bietet es sich an, dass die Gruppe ihr Ergebnis visualisiert. Dies geschieht vorteilhaft über ein Strukturdiagramm, das Ebenen (horizontal, vertikal, diagonal), Nähen und Distanzen, Dominanzen, positive oder negative Interaktionsmodi (starke/schwache Pfeile, Pfeilrichtungen, Farben Symbole...) u. a. m. darstellen kann. Diese Methode motiviert die Teilnehmenden in der Regel, weil sie kreative Momente enthält und ein sichtbares und diskutierbares Ergebnis hervorbringt. Eine erweiterte Form einer vertiefenden Fallbetrachtung, in der die Sichtweisen verschiedener Akteure interessieren, kann systematisch erfolgen, wenn die Aufgabe erteilt wird, den Fall aus der Sicht einer anderen Person umzuschreiben.

4.6 *Wie verknüpfe ich Wissensformen?*

Nachdem die Problemdimensionen und -perspektiven des jeweils vorliegenden Falls erarbeitet worden sind, soll in diesem Schritt nun eine erste Verknüpfung von ausgewählten Problemperspektiven und möglicherweise hilfreichen theoretischen Wissen vorgenommen werden. Einen möglichen systematischen Zugriff bieten die bereits angesprochenen Kompetenzbereiche der Trainer. Sind beispielsweise in einem Fall die Interaktionen zwischen den handelnden Akteuren als zentrale Problemperspektive identifiziert worden, so bieten sich, bezogen auf den vorliegenden Arbeitsschritt, nun theoretische Vertiefungen (Kommunikationstheorien, Führungsstile o. Ä.) an. Betrachtet man klassische Aus- und Fortbildungskonzepte von Trainern, dann steht dort die Wissensvermittlung im Zentrum. Innerhalb der Fallarbeit hingegen ist der Erwerb von Wissen nur ein Arbeitsschritt unter anderen.

Da niemand alle in Frage kommenden Theoriebestände gewissermaßen auf Abruf parat haben kann, benötigt man bei der Fallarbeit auch *Strategien eines systematischen Wissenserwerbs*. Es geht um die Fragen:

Was muss ich tun, um das neu entdeckte und nicht vorgesehene Problem systematisch strukturieren und theoretisch einordnen zu können? Wo bekomme ich wie, welche Informationen und wie wähle ich aus? Dieser gerade genannte Aspekt eines eher „formalen“ Erwerbs von Wissen ist auch deshalb von besonderer Bedeutung, weil er Trainer/-innen die Möglichkeit eröffnet, selbstständig die in der individuellen, alltäglichen Arbeit auftretenden Fragen und Probleme bei Bedarf passgenauer bearbeiten zu können. Aus- und Fortbildungsangebote stehen in aller Regel unter einem permanenten Zeitdruck, das gilt in besonderem Maße auch für Trainer. Da Vollständigkeit des Wissenserwerbs bzw. der Wissensvermittlung angesichts der zur Verfügung stehenden Zeit ausgeschlossen ist, kann die Konsequenz

nur in der „Hilfe zur Selbsthilfe“ liegen. Effektive Zeitnutzung ist also zwingend erforderlich. Organisatorisch und methodisch gewendet bedeutet dies, dass für die Vermittlung von bewährten Theorieansätzen durchaus darstellende Verfahren, z. B. im Sinne klassischen Referierens, zum Einsatz kommen müssen. Veranschaulichungen (Schemata, Modelle, Abbildungen u. a.) können helfen, abstraktes Theoriewissen in einem ersten Schritt zu konkretisieren. Es können Literaturquellen benannt, auf Datenbanken und andere Informationsquellen hingewiesen werden. Wissenserwerbsstrategien, Partnerarbeit, Arbeit in Kleingruppen, Systematisierung und Bündelung von Erarbeitetem mittels Metaplantechniken o. Ä. sind hier sinnvolle methodische und organisatorische Varianten. Aufgrund der eng begrenzten zeitlichen Möglichkeiten kann wohl nur exemplarisch gearbeitet werden, dies sollte dann aber auch tatsächlich in die Planung einbezogen werden.

4.7 Wie erörtere ich Handlungsmöglichkeiten?

Bis hier hin haben sich die Teilnehmer/innen über ausgedehnte Reflexionsprozesse ein relativ differenziertes Bild vom Fallgeschehen erarbeitet und im vorherigen Arbeitsschritt ein Theorieangebot bekommen, welches den Deutungen des Falls neue Anstöße geben kann. Im Idealfall werden die bisher angehäuften Informationen und Auslegungen aktiv angewendet, um Handlungswege in der Gruppe zu diskutieren, welche die Problematiken des Falls abschwächen, bewältigen oder gänzlich vermeiden. Damit auch in diesem abschließenden Arbeitsschritt die Einübung einer nachdenklichen, fragenden Grundhaltung im Vordergrund steht und keine vielleicht vorschnelle Einigung auf einfache Lösungsmuster erfolgt, sollten folgende Aspekte bekannt sein:

- *Theoriewissen ist für praktisches Handeln grundsätzlich nicht direkt nutzbar*, denn die beiden Wissensfelder Theorie und Praxis

besitzen eine je eigene Logik. Damit Theoriewissen die Praxisreflexion bereichern kann, muss dieses aktiv in ein spezifisches Deutungswissen umgewandelt werden. Deutungswissen versucht nicht, vermeintliche Realitäten zu erkennen, sondern es stellt selbst Sinn her. Deutungswissen versucht demnach nicht nur, den Eigensinn des Falls nachzuvollziehen, sondern es verknüpft auch unterschiedliche Sinnwelten. Diese veränderte Verwendung des Theoriewissens als Deutungswissen sollte dringend allen Beteiligten bewusst sein, da die verbreitete Ansicht, wissenschaftliche Theorie könne den Praktikern keine Hilfe sein, auch auf der naiven und zugleich utopischen Annahme gründet, dass dies unmittelbar geschehen müsse. Theorie ist hingegen für die Praxis erst kompatibel zu machen.

- *Es gibt immer mehrere Handlungsmöglichkeiten.* Es sollten Alternativen zur Bewältigung der Problemlagen gesucht werden. Erinnerung sei dazu an Arbeitsschritt 3, in dem der Fall aus vielfältigen Sichtweisen betrachtet wird, die, hier erneut angelegt, auch die Handlungswege in verschiedene Richtungen lenken können. Weiterhin zeigt die Erfahrung, dass Lösungen häufig eng an die vom Fall präsentierten Kontexte geknüpft werden. Dies sind sogenannte „*Lösungen 1. Ordnung*“. Sie greifen deshalb häufig zu kurz, weil sie am Kern des Problems vorbeigehen können. Dann kann es notwendig sein, sogenannte „*Lösungen 2. Ordnung*“ zu suchen, die nur gefunden werden, wenn der aktuelle Interpretationsrahmen verlassen und eine gänzlich neue Problemrahmung vorgenommen wird. So kann z. B. innerhalb einer Verletzungsserie jede Einzelverletzung als „Fall von eingeschränkter Trainierbarkeit“ (Pech) gedeutet und entsprechend bewältigt werden. Eine Verletzungsserie könnte aber in einem anderen Fall vielleicht erst dann angemessen gedeutet werden, wenn sie als „Fall von versuchter Karrierebeendigung“ (Mutwil-

ligkeit) eingestuft wird. Das wäre denkbar bei Athlet/-innen, die für sich nicht die Möglichkeit sehen, die Karriere aus eigener Entscheidung zu beenden, weil sie vermuten, dass z. B. die Eltern dies nicht dulden würden. Eine ernste oder dauerhafte Verletzung aber böte eine legitime Form der Karrierebeendigung.

Es sei darauf hingewiesen, dass es vorteilhaft ist, diese Fragen in Kleingruppenarbeit anzugehen, da dies intensive Diskussionen ermöglicht und den kreativen Reflexionsprozess unterstützt. Es ist aber auch denkbar, zunächst jeden Teilnehmer für sich Vorschläge erarbeiten zu lassen, die dann in unterschiedlicher Form gesammelt, strukturiert und visualisiert werden können.

Damit sind die wesentlichen Grundlagen zur Arbeit mit Fällen gelegt. Natürlich ist auch klar, dass allein aus dem Studium solcher Anleitungen noch keine Fallarbeitspraxis entsteht. Hier ist, wie bei anderen Arbeitstechniken auch, die Übung an konkreten Fällen unabdingbar. Für die Vertiefung einzelner Fragen bietet sich zudem noch der Blick in das kommentierte Literaturverzeichnis am Ende der Handreichung an. Fallarbeit erschöpft sich indes nicht in der Abarbeitung spezifischer Techniken. Unsere eigene Arbeit mit Trainern hat gezeigt, dass Fallarbeit in verschiedener Hinsicht auch ganz eigene Herausforderungen stellt, die nun abschließend behandelt werden sollen.

5. „Sollen“ impliziert „Können“: Fallarbeit als Herausforderung

Wir haben bislang ausführlich das Wozu, Was und Wie der Fallarbeit dargestellt und an einem Beispiel veranschaulicht. Wir sind aber aufgrund der Erfahrungen in Projekten zur Fallarbeit (Müller, 1999; Schierz/Thiele/Fischer, 2006) sehr sensibel dafür geworden, dass es zur erfolgreichen Anwendung des Vermittlungsprinzips Fallarbeit nicht ausreicht, sich das Wissen um das Wozu, Was und Wie eines Vermittlungsprinzips anzueignen. Damit Fallarbeit ihr Potenzial auch ent-

falten kann, sind aus unserer Sicht Voraussetzungen verschiedener Art notwendig, die u. U. als Zumutungen aufgefasst werden können. Ohne die Auseinandersetzung mit diesen Herausforderungen verfehlt Fallarbeit aber das ihr innewohnende Potenzial.

- **Fallarbeit als persönliche Herausforderung:** Sofern pädagogisch-sozialwissenschaftliche Fallarbeit bei Trainern Irritationen auslöst, ist dies u. E. ein Indikator dafür, dass Professionalisierungsanstrengungen in eine Steigerung des Widersprüchlichkeitspotenzials der Trainertätigkeit führen, die von den Trainern schwer ausgehalten, im Grunde gar nicht erst zugelassen wird. 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. Diese Vereinbarkeit unterschiedlicher Rationalitäten auszubalancieren und immer wieder erneut herzustellen, wäre 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.

- **Fallarbeit als organisatorische Herausforderung:** Wie in der Darstellung vorhandener Fallarbeitskonzepte bereits angedeutet, erfordert ein sinnvoller, d. h. effizienter Einsatz von Fallarbeit die systematische Einbindung in curriculare Strukturen, um die notwendigen und nicht zu unterschreitenden zeitlichen Voraussetzungen für die Arbeit an und mit Fällen zu sichern. Für Fallarbeit, das zeigen diverse Erfahrungen in der Aus- und Fortbildung, ist ein beliebiges Unterschreiten zeitlicher Rahmenvorgaben nicht möglich. Die zeitlich eingezwängte Vermittlung von Prinzipien der Gruppenarbeit, die Einführung in die Fallarbeit und die Vermittlung von (fall-)relevantem pädagogischem Wissen führen zu einer eindeutigen Überforderung auf Seiten der Lehrenden und der Lernenden. Sinnvoll ist demgegenüber die systematische Integration von Fallarbeit als (ein) Prinzip der Trainerausbildung in die Organisation des Curriculums. 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 (Lernen aus Geschichten), 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. 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, eben auch zeitlich erhöhter Aufwand bei teilweise veränderter Zielsetzung der Trainerausbildung eingefordert werden müssen.

- **Fallarbeit als Bildungsherausforderung:** Ein weiteres Grundproblem des erfolgreichen Einsatzes von Fallarbeit ist das der „verspäteten Ausbildung“ oder – anders gewendet – das Problem der Trainersozialisation. *Überspitzt formuliert: Trainer/-innen 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 im Bildungsgang von Trainern 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 DOSB 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.

- **Fallarbeit als Spezifikationsherausforderung:** 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 Nachwuchstrainer/-innen*. 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

gehören⁹, 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 ausgebildete 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. 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, so dass den Besonderheiten dieser Adressatengruppe auch systematisch Rechnung getragen werden kann. Wiederrum unter dem Gesichtspunkt systematischer Ausbildung und Professionalisierungswünschen 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

⁹ Wobei zumeist offen bleibt, was mit diesen Qualitätsbezeichnungen eigentlich gemeint ist. Sind die „besten“ Trainer die, die am erfolgreichsten sind (z. B. hinsichtlich der Medaillenausbeute) 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.

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 stringenter und spezifischere Ausbildung aber durchaus Ansatzpunkt für eine spezifischere Zurichtung sein.

Neben diesen Herausforderungen besitzt Fallarbeit aber auch Möglichkeiten und Chancen, die durch eine systematische Integration in Aus- und Fortbildungskonzepte deutlicher als bisher prononciert werden könnten. Die vorliegende Handreichung soll einen Schritt in diese Richtung anzeigen, indem sie Trainern die Möglichkeit an die Hand gibt, sich systematisch und fortschreitend mit Fallarbeit auseinander zu setzen. Insbesondere für die hier in's Auge gefasste Thematik pädagogischer und psycho-sozialer Dimensionen des Trainerhandelns scheint Fallarbeit eine Chance für nachhaltigere Rezeptionsstrategien darzustellen. Angesichts des immer noch eher marginalen Stellenwerts dieser Fragen auch im Nachwuchsleistungssport sollten solche Möglichkeiten auch systematischer als bisher in Ausbildungskonzepte integriert werden. Die entsprechenden Rahmenbedingungen dafür zu schaffen, ist allerdings vor allem Sache der Verbände.

Kommentierte Literaturhinweise

Die folgenden Quellen können zur Vertiefung einiger praktischer Fragestellungen im Hinblick auf die methodische Durchführung von Fallarbeit zu Rate gezogen werden. In ihnen finden sich sowohl einige Erläuterungen zu Grundlagen, die innerhalb dieser Kurzeinführung nicht weiter entfaltet werden konnten, wie auch konkrete Umsetzungshinweise für bestimmte methodische Schwerpunktsetzungen der Arbeit an Fällen.

Müller, B. (1993). *Sozialpädagogisches Können. Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit.* Freiburg: Lambertus.

Müller stellt in sehr verständlicher Form das Anliegen und die Vorgehensweise von Fallarbeit am Beispiel sozialpädagogischer Problemlagen dar, zu denen auch viele trainingspädagogische Problemlagen zählen dürften. Auch Müller wählt als Ausgangspunkt für das Verständnis von Fallarbeit das Lernen aus Geschichten. Er unterscheidet – über unsere Einführung hinaus gehend – den „Fall von“ vom „Fall für“ und „Fall mit“ und unterteilt den Prozess der Fallarbeit weniger nach Arbeitsschritten als nach unterschiedlichen Funktionen: Anamnese, Diagnose, Intervention und Evaluation. Die Lektüre dieses Buches eröffnet somit weitere wichtige Perspektiven auf das Aufgabenspektrum von Fallarbeit und vermittelt Anregungen, „im Gehen zu lernen“.

Weber, A. (2004). *Problem-Based Learning. Ein Handbuch für die Ausbildung auf der Sekundarstufe II und der Tertiärstufe.* Bern: h.e.p Verlag.

Die Arbeit von Agnes Weber bezieht sich zwar nicht explizit auf den hier vorgestellten Ansatz der Fallarbeit, gleichwohl lassen sich aber zahlreiche Anschlussmöglichkeiten herstellen, zumal „Problem-Based learning“ (PBL) und Fallarbeit viele Berührungspunkte besitzen. Hervorzuheben an der Arbeit von Weber ist der ausführliche Versuch, die Leserinnen und Leser mit den konkreten Umsetzungsmöglichkeiten von PBL und den Voraussetzungen z.B. auf Seiten der Lehrenden und Lernenden vertraut zu machen. In diesem Sinne handelt es sich um ein „Handbuch“, das mit zahlreichen konkreten Ratschlägen denjenigen Hilfestellung bieten kann, die sich in PBL einarbeiten wollen. Viele der dort gegebenen Ratschläge lassen sich problemlos auch auf die Arbeit mit Fällen übertragen und insofern stellt das Buch eine gute Unterstützung auch für die Umsetzung von Fallarbeit dar.

Mutzeck, W. (1996). *Kooperative Beratung. Grundlagen und Methoden der Supervision im Berufsalltag*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Mutzeck liefert eine fundierte und gut nachvollziehbare Einführung in kollegiale Beratung, die von ihm etwas weiter gefasst als „kooperative Beratung“ bezeichnet wird. Das Buch zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass nicht nur schlichte Rezepte zur Durchführung einzelner Beratungsschritte beschrieben werden, wie sie sich in der Ratgeberliteratur häufig finden, sondern durch eine gute Mischung von grundlegenden theoretischen Hintergründen der Beratung und darauf aufbauenden konkretisierenden Beratungsschritten. Personen oder Gruppen, die an der Umsetzung einer kollegialen Beratung interessiert sind, finden in diesem Buch zahlreiche Anregungen und Hinweise sowohl inhaltlicher als auch formaler Natur. Zwar betont auch Mutzeck, dass die Unterstützung eines erfahrenen Beraters oder Supervisors in jedem Fall anzuraten ist, doch bietet das Buch für den Fall, dass eine solche Unterstützung nicht zu bekommen ist, auch die Möglichkeit einer seriösen selbst gesteuerten Einarbeitung, die über schlichte Rezeptologie deutlich hinaus geht.

Bauer K.-O., Kopka, A. & Brindt, St. (1996). *Pädagogische Professionalität und Lehrarbeit. Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewußtsein*. Weinheim und München: Juventa.

Bauer, Kopka und Brindt führen in das Thema „Pädagogische Professionalität“ zwar nicht am Beispiel des Trainerhandelns ein, gleichwohl lassen sich viele Brücken zu unserer Handreichung schlagen, insbesondere zu den Teilen, in denen Professionalität unter dem Gesichtspunkt des Aufbaus von Kompetenzen, der Konversation mit der Situation und der Erweiterung eines Handlungsrepertoires behandelt wird. Wenn auch die Professionalität von Lehrern im Vordergrund

steht, so sind die in diesem Buch vorgestellten Bereiche und Arbeitsfelder, in denen sich pädagogische Professionalität bildet, auch für Trainer/innen gleichermaßen relevant. Man erhält anhand eines Modells pädagogischer Professionalität gute Einblicke in die Aufgaben sozialer Strukturierung, Interaktion, Sprache und Kommunikation, Gestaltung und Hintergrundarbeit. Insbesondere die Ausführungen zur Entwicklung eines „professionellen Selbst“ sollten für Trainer von hohem Interesse sein.

Schierz, M. & Thiele, J. & Fischer, B. (2006). *Fallarbeit in der Trainerausbildung. Möglichkeiten und Grenzen einer pädagogischen Professionalisierung* (BISp, Wissenschaftliche Berichte und Materialien, 2006/13). Köln: Strauß.

Die vorliegende Handreichung basiert auf diesem Buch. Viele der hier nur kurz angerissenen Themen werden in dem Buch ausführlicher zur Darstellung gebracht, so dass vor allem interessierte Trainerinnen und Trainer hier vertiefende Informationen finden können. Insbesondere die empirische Untersuchung zum Umgang der in der Ausbildung zum „Diplomtrainer“ befindlichen Trainerinnen und Trainer mit pädagogischem Wissen zeigt zweierlei: zum einen den dringend notwendigen Bedarf an praxisaffinen Vermittlungsstrukturen auch für „theoretische“ Wissensformen und zum anderen die bei allen Schwierigkeiten in der Fallarbeit liegenden Möglichkeiten einer solchen Vermittlung. Wer sich also theoretisch und empirisch vertieft mit den Möglichkeiten und Grenzen von Fallarbeit in der Trainerausbildung und -fortbildung auseinandersetzen möchte, der findet in diesem Buch die notwendigen Informationen.

Weitere benutzte Literatur

Barnes, L. B., Christensen, R. C. & Hansen, A. J. (1994). *Teaching and the Case Method. Instructor's Guide*. Boston: Harvard Business School.

Günther, U. & Sperber, W. (2000). *Handbuch für Kommunikations- und Verhaltenstrainer*. München: Reinhardt-Verlag

Hanke, U. & Woermann, S. (1993). *Train-erwissen. Ein Experten-Novizen-Vergleich der Wissensstrukturierung als beeinflussende Variable des sportmotorischen Lernprozesses*. Köln: Sportverlag Strauß

Oevermann, U. (2000). Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie in der klinischen und pädagogischen Praxis. In K. Kraimer (Hrsg.), *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung* (S. 58-156). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Rambow, R. & Bromme, R. (2000). Was Schöns „reflective practitioner“ durch die Kommunikation mit Laien lernen könnte. In G. H. Neuweg (Hrsg.), *Wissen – Können – Reflexion* (S. 245-265). Innsbruck, Wien, München: Studien-Verlag.

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*. New York: Basic Books.

Tietze, K.-M. (2003). *Kollegiale Fallberatung. Problemlösungen gemeinsam entwickeln*. Reinbek: Rowohlt.

Handout 1:

Technische Informationen zum Feedback/zur Bewegungskorrektur

Zusammenfassung aus: Hanke, U. & Woermann, S. (1993): Trainerwissen. Ein Experten-Novizen-Vergleich der Wissensstrukturierung als beeinflussende Variable des sportmotorischen Lernprozesses. Köln: Strauß (S. 70-106).

Man kann sehr viele Unterscheidungsmerkmale für Feedback (FB) prinzipiell herausarbeiten, allerdings ist die Forschungslage zu diesen Aspekten sehr unterschiedlich. Folgende Aspekte werden mit unterschiedlicher Gewichtung und Bedeutungsbeimessung in der vorhandenen Forschungsliteratur immer wieder genannt:

- Intrinsic und extrinsic FB: Ersteres bezieht sich auf Rückmeldungen über die eigenen Sinnesorgane, es ist sozusagen „Selbst-FB“, letzteres erfolgt über eine äußere Quelle, z. B. Trainer und/oder Video. Ziel ist im Prinzip immer die Verbesserung des intrinsic FB, wenn man so will, Hinführung zur Selbstständigkeit/Autonomie. Trainer-FB soll den Athleten auf keinen Fall abhängig machen. Idealerweise erlangt der Athlet im Laufe der Zeit zunehmend die Kompetenz zu intrinsic FB.
- Unterschieden werden auch die Sportarten in resultatsorientierte (Fußball, Weitsprung...) und verlaufsorientierte (Turnen, Eislaufen...) Tätigkeiten. FB orientiert sich bei letzteren auch bzw. vornehmlich an der Qualität der Bewegung, damit wird FB noch schwieriger (z. B. Welche Kriterien werden angelegt? Wie steht um die Beobachtungsfähigkeit des FB-Gebers?). Bei resultatsorientierten Bewegungen erscheint das prinzipiell leichter.
- Als Variablen des FB werden genannt: Präzision, Modalität, Frequenz und zeitliche Platzierung. Die Ergebnisse von vorliegenden empirischen Untersuchungen sind meistens sehr heterogen bis widersprüchlich!
- Zur Frequenz: in frühen Lernphasen besser mehr FB geben; Bedeutungsverlust der absoluten Häufigkeit im Verlauf des Lernprozesses; kompetente Sportler kommen auch mit geringen Frequenzen aus; Frequenz hängt auch von der Komplexität der Aufgabe ab; vom Athleten selbstgewähltes bzw. gewünschtes FB scheint am leistungswirksamsten.
- Die Frage nach dem „Wann“ (direkt nach dem Versuch, direkt vor dem neuen Versuch, in Pausen...) lässt sich offenbar bislang kaum einheitlich beantworten.
- Zur Präzision: abhängig vom Lernstand, hohe Präzision des FB wirkt eher bei gekonnten Bewegungen; Präzision ist abhängig von der zur Verfügung stehenden Verarbeitungszeit, abhängig vom kognitiven Entwicklungsstand (also z. B. Alter). FB kann auch „zu präzise“ sein.
- Zur Modalität: Hier wird insbesondere auf Video-FB abgehoben; nur Anschauen von Videoszenen hilft kaum, besser die Bewegung wird kommentiert; Fortgeschrittene können besser mit Video-FB umgehen.
- Zu diesen wissenschaftlichen Resultaten gesellen sich „Erfahrungsberichte“ von Trainern/Praktikern zum FB; hier treten folgende Gemeinsamkeiten hervor: Lerntypen beachten, Abhängigkeit des FB vom Könnensstand und von der Art der Bewegung, Rückmeldung und Instruktion zusammen geben, Berücksichtigung organisatorischer Probleme (z. B. Menge der Lernenden), FB sollte eher positiv ausgerichtet sein (was soll ich tun, nicht was soll ich nicht tun...).

Weitere Informationen zum Thema (allerdings hauptsächlich auf kognitives Lernen ausgerichtet): www.phil.uni-sb.de/~jakobs/wwwartikel/feedback/index.htm

Handout 2:

Feedback als Kommunikationssituation

aus: Günther, U. & Sperber, W. (2000): Handbuch für Kommunikations- und Verhaltenstrainer. München: Reinhardt-Verlag.

Regeln zur konstruktiven Verhaltens-Rückmeldung

- A. Wie gebe ich Rückmeldung?
1. Im allgemeinen: Zuerst positives Feed-Back, dann negatives. (Kritik verletzt so weniger das Selbstwertgefühl und wird eher angenommen.)
 2. Keine Pauschalkritik, sondern: Einzelne Kritikpunkte genau benennen. (Sonst beginnt der Kritisierte sofort mit der Verteidigungsplanung, statt erst mal genau zuzuhören.)
 3. Hinweise auf Konsequenzen – positive und negative. (Einsicht in die Folgen ist eine gute Voraussetzung für die Bereitschaft, auf Feed-Back einzugehen.)
 4. Bei Kritik möglichst auch konkrete und realisierbare Änderungsvorschläge machen. (Ist hilfreich und vermittelt trotz Kritik eine wertschätzende Haltung.)
 5. Geeignete Zeitpunkte wählen. (Möglichst zeitnah, evtl. aber auch abwarten; Gefühlslage beachten (Erschöpfung, Niedergeschlagenheit...aber auch: Euphorie). Empfänger soll offen sein für Rückmeldung.)
- B. Wie nehme ich Rückmeldung an?
6. Zunächst: Kritik in Ruhe anhören (Nicht sofort in Gegenkritik verfallen! Das macht Sie stärker und gibt Gelegenheit etwas Wichtiges zu erfahren.)
 7. Kritik in eigenen Worten wiederholen und Verständnisfragen stellen (Verhindert Missverstehen und signalisiert Selbstsicherheit.)
 8. Evtl. andere um Rückmeldung bitten (Möglicherweise wird negative Kritik relativiert.)

Bundesinstitut für Sportwissenschaft
Graurheindorfer Str. 198, 53117 Bonn
Telefon 0228 99 640-0, Telefax 0228 99 640 9008
E-Mail: infobisp.de, <http://www.bisp.de>