BISp-Handreichung

„Fallarbeit in der Trainerausbildung“
Jörg Thiele & Matthias Schierz

Wir helfen dem Sport...
Inhalt

Einleitung ........................................................................................................................................... 5

1. Aus- und Fortbildung von Tränern 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 verknüpe 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

„Fallarbeit in der Trainerausbildung“
Einleitung


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 Trainer/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?


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.

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 sogenannter „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. **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


„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 Stadtteilklasse unumgänglich. Der von der Athletin angestrebte..."
höhere Schulabschluss gilt aufgrund des niedrigen Durchschnittsniveaus der Stadtteilklasse als ernst zu nehmend gefährdet. Die Eltern überlegen, ihre Tochter von der Schule zu nehmen.”


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.

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


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 differenziertes 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 Fallbacklassifikationen, um sich angesichts neuerartiger 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 wahrzunehmen 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-
Fallarbeit in der Trainerausbildung

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 bedeutenden 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 verfeinerte 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 wird.3 Wenn Menschen eine Fallgeschichte erzählen oder eine erzählte Geschichte als Fall verstehen, legen sie eine Fülle 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 einführenden Beginn zumindest 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.*


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

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.

4 mehr dazu in Kapitel 1 in Schierz/Thiele/Fischer (2006)
von Selbstkonzepten über die Geschichte vermittelt und angenehmt wird. Das zu klärende „etwas“ läge darin, besser zu erkennen, wie tief und folgenreich die Trainingsarbeit in den biographischen Bildungsgang der Athletin verschrankt ist und wie sehr die gekoppelten Systemlogiken von Sport und Schule in ein doppeltes Drop-out führen können.


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.

![Trainerkompetenzen](image)

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 Nachwuchschleistungsport 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 Nachwuchsatleten.
Wissen und Können benötigen die Trainer jedoch auch in den mit dem Nachwuchsliegeleisungs-
sport in unterschiedlicher enger Weise verbunde-
nen anderen Systemen (Schule, Medien, Politik 
u. a.). Das wurde an der Geschichte der Schwim-
merin deutlich. Verständigungs- und in der Fol-
ge häufig auch Entscheidungs- und Handlungs-
probleme resultieren insbesondere aus Defiziten 
in der Abstimmung der Anforderungen zwischen 
differenzierten Systemen. So etwa, wenn Trai-
ningsbelastungen – also Ansprüche des Systems 
Hochleistungssport – und Anforderungen der 
Schule – also Ansprüche des Systems Bildung 
gleichzeitig ansteigen. Häufig genügt müssen 
Trainer gerade an diesen Schnittpunkten immer 
widrig wichtige Vermittlungsfunktionen erfüllen, 
eine Aufgabe, die ohne Kenntnis der Funktions-
prinzipien aller beteiligten Systeme schlicht nicht 
bewältigt werden kann.

Neben Analyse und Koordination existiert ein 
drittes Feld systemischen Handelns: Trainer soll-
ten auch über Strategien der Beeinflussung bzw. 
Steuerung von Systemen verfügen, sich also dar-
in auskennen, wie man effektiv in die Abläufe 
institutioneller Handlungsvollzüge eingreifen kann, 
was die Situation erfordert, um 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 Systemansprü-
che erlauben muss, etwa, wenn Interessen der 
Athleten an ihrem Bildungsgang mit Interessen 
der(svg) 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 Trainings-
situation liegen insbesondere in der korrekten 
Anwendung von konventionellen Trainings-
Vermittlungs- und Testverfahren. Der Gebrauch 
dieser methodischen Verfahren wird unsach-
lich, sofern gegen Kriterien der Zweckmäßigkeit, 
Folgerichtigkeit und Angemessenheit verstoßen 
will. Fallarbeit hat das Ziel, ein Anwendungs-
Wissen zu vermitteln, das für den sachgerechten 
Gebrauch von Trainings- und Vermittlungsver-
fahren unbedingt ist. Es ist Wissen über

- die Zweckmäßigkeit von Handlungen: 
Zwecke von Trainingshandlungen sind Ent-
würfe 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 unange-
mesen sein, nämlich in Bezug auf die Vor-
aussetzungen der Athlet/-innen, die Struktur 
der Inhalte des Trainings und die Komplexität 
der Handlungsumstände. Eben in dieser Hin-
sicht ist die in der Geschichte der Schwimme-
rin angedeutete Testpraxis für Kaderathleten/ 
ninnen 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 beein-
trächtigt.

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 zusätz-
lliche Stimulanz besitzen. Die nonverbalen Anteile 
ihre Kommunikation müssen dem entsprechen.

„Fallarbeit in der Trainerausbildung“
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.


1.3.4 Selbstkompetenz


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 gleichhermaßen 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 erarbeitet 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 wahrzunehmen, 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 distanziert herauszuarbeiten, um zu lernen, wie man sich ihnen gegenüber reflektiert verhält und im Interesse der Bildungsgangförderung der Athleten auch engagiert positioniert.


2. **Fallarbeit als Vermittlungsprinzip: Was ist Fallarbeit?**


„Fallarbeit in der Trainerausbildung“
2.1 Tradierte Domänen der Fallarbeit


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 Medizinern 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. versteckte orientierte Disziplin verstand, die zwar auf Prinzipien und Dogmatiken aufruft, 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

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 auf- taucht. 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 Körperrlichkeit 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 Ver gewissungsgrade bei weitgehender Eliminie rung 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


Betrachtet man die unterschiedlich anspruchsvollen Zielsetzungen von Fallarbeit wie Wissensgenerierung, Theorieanwendung, Schulung der Perspektivenvielfalt, Entwicklung der Urteilkraft, 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:


- Stufe 4 schließlich sollte den Rahmen erneut flexibilisieren (ähnlich wie Stufe 1), allerdings jetzt auf einem anderen reflexiven Niveau. Das Beleuchten eines Falls von unterschiedlichen Seiten, das Spielen mit seinen Möglichkeiten, aber auch das begründete Entscheiden für bestimmte Handlungsalternativen kennzeichnen das Vorgehen auf dieser Stufe. Reflektierende Urteilkraft, 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


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 Planungskrite-
rien an die Hand geben können.

Eine erste Variation betrifft die *Präsentations-
form* der zu bearbeitenden Fälle. Die verbreitets-
ten 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 Ver-
fügarkeit, klare Abgrenzung oder gute Planbar-
keit des eigenen Vorgehens, besitzt aber auch
Nachteile, wie eventuelle Probleme der Nach-
volziehbarekeit oder mangelnde Kontextinforma-
tionen
daneben werden Videosequenzen vor
allem im Bereich unterrichtlichen Handelns auf-
grund 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 Materi-
als ist. Schließlich können auch Erzählungen
die Basis der Fallarbeit bieten, wobei hier insbe-
sondere auf die Varianten des Erzählens ande-
weilig erlebter oder eigener Fälle abzuheben ist.
Zumeist wird im Kontext konkreter, so genannter
„kollegialer Fallberatungen“ auf die Bearbeitung
selbst erlebter Fälle abgehoben. Auf deren spe-
zifische Rahmung soll am Ende des Abschnitts
noch einmal gesondert eingegangen werden.

Eine ganz andere Form der Variation betrifft
den gewählten Umfang der Fälle. So können
Fälle aus sehr kurzen Sequenzen bestehen,
wen in 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 Analy-
segegenstand 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
diesen Ausgangspunkt der Analyse werden. Ins-
sondere 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 Ver-
fügung steht. Im Bereich der Trainerausbildung
wird unter den aktuellen Voraussetzungen daher
die Arbeit mit weniger aufwändig gestalteten Fäl-
len die Regel sein.

Eine weitere Variation liegt in der Konstruktion
von Fällen. So besteht diese unter dem Gesichts-
punkt 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 ent-
worf en, bevor dann im nächsten Schritt der tat-
sächliche weitere Verlauf des Falles, der B-Fall,
in die Diskussion eingespeist wird7. Hier ergeben
sich interessante Möglichkeiten der Integration
und Diskussion vorgeschlagener Lösungsver-
teilen 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 Moti-
vationscharakter, 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 Ver-
fahren aber in den meisten Fällen bei der B- oder C-
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 Fallzählers und der Einbezugigkeit 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?


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

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


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

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:


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

„Fallarbeit in der Trainerausbildung“


**Kontextinformationen 1: Umfeld Kira**


**Kontextinformationen 2: Kiras Trainerin Frau Oerter**


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 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 gewertet 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 eingeschütteten 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**


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**


**Schritt 4**


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 Verfügung:

---

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

Thema 1 „Feed-Back“
  → Korrektur
  → Funktion Lernhilfe

Interaktionsebene
  → Sachebene
    Art FB, Modalität...
  → Beziehungsebene
    Macht, Umgang...
  → Funktion Verständigung
  → Kommunikation

Thema 2 „Feed-Back“

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*


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 resultatsoorientierte (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 scheint 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](http://www.phil.uni-sb.de/~jakobs/wwwartikel/feedback/index.htm)

**Handout 2:**

*Feedback als Kommunikationssituation*


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 Missverständen und signalisiert Selbstsicherheit.)

8. Evtl. andere um Rückmeldung bitten (Mögerlicherweise wird negative Kritik relativiert.)


Pädagogische Themen sind somit nicht einfach ein überflüssiger Apendix 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 fruchlos 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 zwei schrittiges Vorgehen an, das zunächst Lösungsmöglichkeiten grundsätzlicher Natur auf der Basis von vorhandenen oder erworbenen Wissensbeständen sammelt.

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. Verbesse rungen 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 rezep
tologischer Missdeutungen auch an den Erwartungen der Trainer vorbei gehen, die ja in aller Regel gerade die Anwendbarkeit der entsprechenden Wissensbestände in Zweifel ziehen.


4. Wie lässt sich Fallarbeit vermitteln?

Die zurückliegenden Überlegungen sollten einen konkreteren 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 selbstverständ
dlich der Anpassung an die jeweils vor Ort vor
dfindlichen situativen Rahmungen. Es dürfte deut
dlich 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 bestimm
ten 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 Vor
teil 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 Verstehens
zugänge 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 verstehen. Verstehen und Verständigung sind somit die beiden Basisoperationen der Fallarbeit in Gruppen.

Für eine gelingende Verständigung in Grup
nen ist die Berücksichtigung von Wissen über psychosoziale Rollen und Funktionsrollen hilf
reich. Psychosoziale Rollen entstehen aus der eigenen Haltung im Gruppengefüge und regeln dessen Beziehungsgeschehen. Streiter, Alles
wisser, Redselige, Schüchterne, Desinteressier
te können die Interpretationsarbeit der Gruppe positiv wie negativ beeinflussen. Die Dominanz psychosozialer Rollen kann durch die bewusste Verteilung von Funktionsrollen gebrochen wer
den. Zu den wichtigsten Funktionsrollen zählen:

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

Wenn 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 Fallzähler 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.


4.3 Wie regle ich die Suche nach Kernthemen an?


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 Arbeitsstufen 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 Ausbildungscurrícula von Bedeutung.

4.4 **Wie vertiefe ich Deutungsarbeit?**


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 vor- schnell zum Erliegen kommen zu lassen.

4.5 **Wie vervielfältige 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 vervielfältigen. 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, Pfelrichtungen, 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?


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:


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:


• Es gibt immer mehrere Handlungsmöglichkeiten. Es sollten Alternativen zur Bewältigung der Problemlagen gesucht werden. Erinnert 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 ange messen gedeutet werden, wenn sie als „Fall von versuchter Karrierebeendigung“ (Mutwil-
igkeit) 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.


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


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 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

„Fallarbeit in der Trainerausbildung“
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 Ausbildungszprozessen 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 Verbandsshoheit 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 weiterproniert, sind es gerade die professsionspolitischen Ansprüche, die mit dieser höchsten Stufe der Ausbildung immer wieder verknüpft werden, die eine derartige Selbstbezüglichkeit geradezu einfordern.


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.

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 forschend 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.


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 konkreteren 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.


**Weitere benutzte Literatur**


Handout 1: Technische Informationen zum Feedback/zur Bewegungskorrektur

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 instrinsischen 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 instrinschem 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

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 Missverständnisse 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