

Handlungsfeld Trainerausbildung

1 Einleitung

Trainerinnen und Trainer¹ nehmen bei der Entwicklung sportlicher Höchstleistungen zweifelsfrei eine Schlüsselposition ein. Sie sind mit der Zielsetzung die sportliche Leistungsfähigkeit zu optimieren als wichtigster Partner der Athleten unmittelbar verantwortlich für die zentralen Elemente in der Trainings- und Wettkampfsteuerung. Diese Kerntätigkeit ist nur ein Teilbereich innerhalb des komplexen Tätigkeitsfeldes von Trainern im Leistungssport (Digel et al. 2008). Trainer sind eine tragende Säule des Leistungssportsystems und sollten, so wird vielfach gefordert, wieder verstärkt in den Mittelpunkt dieses Systems gerückt werden (vgl. Gienger 2006; Pfützner 2009). Der Fokus muss hierbei auch auf die Ausbildung von Trainern für den Leistungssport gerichtet werden. Denn nur hoch qualifizierte und engagierte Trainer können den Prozess der Leistungsentwicklung ihrer Athleten optimal gestalten.

International werden gegenwärtig enorme Anstrengungen zur Erhöhung der „Trainerqualität“ durch besondere Qualifizierungsmaßnahmen unternommen. So wurde z. B. in Großbritannien das UK Centre for Coaching Excellence in Sport and Disability Sport mit dem Ziel gegründet, eine nationale Trainerzertifizierung zu entwickeln und umzusetzen (Department for Culture 2002). U. a. dafür hat die Sports Strategy Coaching Task Force (CTF) 28 Millionen £ zur Verfügung gestellt (vgl. Nelson/Cushion 2006). Inwieweit der deutsche Spitzensport auch zukünftig international konkurrenzfähig sein wird, hängt u. a. maßgeblich von der Qualität der Trainer und somit entscheidend von deren Ausbildung ab.

Bildungssysteme und Strukturen des organisierten Sports sind weltweit sehr unterschiedlich, dadurch bedingt sind formale Qualifizierungsmaßnahmen für Trainer uneinheitlich und werden von verschiedenen Ausbildungsträgern angeboten (meist Nationale Spitzenverbände, aber auch Hoch- und Fachhochschulen (siehe hierzu Campbell 1993; Digel et al. 2006; Digel et al. 2008; Erickson et al. 2008; Mallett/Dickens

¹ Nachfolgend wird aus Gründen der besseren Lesbarkeit des Textes auf die explizite Nennung der jeweiligen weiblichen und männlichen Bezeichnungen handelnder Personen verzichtet. Gemeint sind stets beide Geschlechter.

2009; Reade et al. 2009; Rynne et al. 2006). Das European Coaching Council (ECC) hat mit der Abgleichung formaler Ausbildungsprogramme am European Qualification Framework (EQF) einen Rahmen geschaffen, um Qualifizierungsabschlüsse für Trainer vergleichbar zu machen (Review of the EU 5-Level Structure For The Qualification And Recognition of Coaching Qualifications 2007). Dieser Framework kann als Grundlage zur Einordnung aller Qualifizierungsmaßnahmen im Bereich der Traineraus- und -fortbildung dienen.

In den nachfolgenden Ausführungen wird der Versuch unternommen, das Handlungsfeld Trainerausbildung zu skizzieren. Dies geschieht anhand folgender Leitfragen:

- Was beinhaltet das Tätigkeitsfeld von Trainern im Leistungs- und Spitzensport?
- Was macht einen Trainer-Experten aus, d.h. über welche Wissensbereiche, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen müssen Trainer verfügen, um den Anforderungen des Tätigkeitsfeldes gerecht werden zu können?
- Wo und wie entwickelt sich diese Expertise und kann diese Entwicklung durch Interventionsmaßnahmen (z. B. im Rahmen der Trainerausbildung) unterstützt werden?

2 Training - Coaching - Trainertätigkeit: Eine begriffliche Annäherung

Betrachtet man die einschlägige Literatur so zeigt sich zunächst eine begriffliche Vielfalt, wie z. B. Trainer, Coach, Mentor bzw. Coaching, Training, Mentoring, Trainertätigkeit (...). Je nach Sichtweise und Herangehensweise werden diese synonym oder unterschiedlich verwendet (vgl. u. a. Hotz 1997, 114ff.; Lyle 2002, 38ff.).

Aus einer ganzheitlichen Perspektive kann **Training** als umfassende physische, psychische und soziale Entwicklung des Sportlers beschrieben werden (vgl. zur Definition Training u .a. Grosser/Starischka 1998, 12; Hohmann/Lames/Letzelter 2002, 12ff.; Oliver/Marshall/Büsch 2008, 17ff.). Die **Trainertätigkeit** beinhaltet in diesem Verständnis alle Bereiche des komplexen Handlungsprozesses „Entwicklung des Sportlers“ insbesondere auch pädagogische und didaktische Aufgaben, die primär im zwischenmenschlichen Bereich verortet sind (vgl. Lange 2004).

Der Begriff **Coaching** wird in der Fachliteratur unterschiedlich benutzt. In einer engen Definition beschreibt Coaching „die Gesamtheit der fachgerechten Beratungs- und Betreuungsmaßnahmen...die zu einer Leistungsoptimierung im Wettkampf führen soll“ (vgl. Schnabel/Thieß 1993, 193), d.h. Coaching ist ausschließlich auf die Steigerung oder Stabilisierung der Leistung im Wettkampf ausgerichtet. Hotz (1997, 114ff.) beschreibt die Relation zwischen „Training“ und „Coaching“ trefflich als das Verhältnis zwischen „Entwicklung“ und Entfaltung“, d.h. im Training wird Leistung entwickelt, im Wettkampf wird die Leistung durch Coaching (-Maßnahmen) im Sinne einer systematischen und leistungsorientierten Einwirkung vor, während und nach dem Wettkampf, entfaltet.

Oftmals wird jedoch unter den Begriff **Coaching** die Gesamtheit der Tätigkeiten des Trainers verstanden. Dies entspricht auch der Verwendung des Begriffs im angloamerikanischen Sprachraum. Im Hinblick auf das Handlungsfeld Trainerausbildung erscheint ein weites Begriffsverständnis als sinnvoll, damit alle Bereiche der umfassenden Tätigkeit von Trainer im Leistungssport mit einbezogen werden können. Eine spätere Ausdifferenzierung in unterschiedliche Tätigkeits- und Handlungsfelder soll dieses Begriffsverständnis nicht ausschließen. Im weiteren wird der Begriff „**Coaching**“ synonym zum Begriff „**Trainertätigkeit**“ verwendet, da es zum einen um die Trainertätigkeit in ihrer ganzen Komplexität gehen wird, d. h. definitorische Abgrenzungen verschiedenen Sichtweisen primär nicht erforderlich sind. Zum anderen vereinfacht die Gleichsetzung der Begriffe Trainertätigkeit und Coaching die Einbeziehung internationaler Forschungsansätze in den nachfolgenden Ausführungen.

3 Die Trainertätigkeit - ein komplexes Aufgabengebiet

Die Kerntätigkeit von Trainern im Leistungs- und Spitzensport ist die Herausbildung der sportlichen Leistungsfähigkeit von Athleten (vgl. zum Berufsfeld Trainer Digel et al. 2008). Dieser Entwicklungsprozess ist von vielen Faktoren abhängig (Schnabel/Hare/Krug 2009, 47ff.). Für Trainer hat dies zur Folge, dass Sie sich in einem äußerst komplexen Tätigkeitsfeld bewegen, indem Sie selbst verschiedene Rollen (z. B. Erzieher oder Manager) einnehmen (vgl. Cross/Lyle 1999, 7f.) und die Zusammenarbeit mit den aufgrund der zunehmenden Professionalisierung des Leistungssportsystems entstandenen speziellen Rollen (z. B. Assistenztrainer, Sportpsychologen, Physiotherapeuten) organisieren und koordinieren müssen (vgl. Franke 2008, Killing 2002). „Coaching is a very complex and dynamic task, carried out in an ill-structured, constantly changing environment (Nash/Collins 2006, 472)“. Das Tätigkeitsfeld von Trainern ist in Abhängigkeit von der Funktion vielschichtig und komplex, was eine eindeutige Strukturierung erschwert.

In der deutschsprachigen Literatur geht die Beschreibung dieses Tätigkeitsfeldes nicht über die Aufzählung von Rollen, Aufgaben, Eigenschaften oder Kompetenzbereiche von Trainern hinaus (Behm 2008, 294ff.). So schlüsselt z. B. Killing (2002, 50) Aufgaben und Kompetenzen auf (vgl. Tab. 1).

Aufgaben	Erforderliche Kompetenzen
Analyse der Disziplin	Naturwissenschaftliche Kenntnisse Biomechanik, Medizin, Physiologie, Gerätekunde
Wissens-/Kommunikationsvermittlung	(Sport-) pädagogisches Wissen Trainingsmethodik, -didaktik, Lehrtätigkeiten
Führung der Athleten	Psychologische Kenntnisse Anwerbung, Bindung, Motivation, Taktik
Agieren innerhalb der Sportstruktur	Organisationswissen Regeln, Verwaltung, Finanzen
Außenkontakte	Informations- und Kommunikationswissen Kenntnisse über Medien, Werbung, Ökonomie

Diese deskriptive Beschreibung zeigt das vielfältige Spektrum an Aufgaben und erforderlichen Kompetenzbereichen von Trainern. Über den dahinter liegenden komplexen Prozess der Trainertätigkeit mit seinen Strukturen und Funktionen sagt dies jedoch nur wenig aus. „Coaches may be viewed as a manager of the coaching process, a technical advisor, a tactician, and a teacher (Nash/Collins 2006, 468)“.

Einigkeit herrscht in der einschlägigen Literatur darüber, dass effektives Coaching keine willkürliche Aneinanderreihung von Trainingseinheiten und Wettkämpfen darstellt, sondern ein vielschichtiger, langfristiger, ganzheitlicher und koordinierter Prozess ist, indem viele Freiheitsgrade zu bewältigen sind (vgl. Abraham/Collins 1998, Bowes/Jones 2006). Um

diesen Prozess besser verstehen zu können, wurden auf Basis theoretischer und empirischer Forschungsarbeiten verschiedene Modelle entwickelt (Cushion et al. 2006, Cushion 2007). Modelle sind meist durch Reduktion entstandene Annäherungen an die Wirklichkeit, die diese jedoch nicht komplett abbilden können (vgl. Prohl 1991). Sie können jedoch einen Rahmen darstellen, um theoretische, empirische und praktische Positionen zusammenzufassen und einzuordnen.

Nachfolgend werden zwei dieser Modelle dargestellt.

3.1 Das Coaching-Modell von Côté et al. (1995)

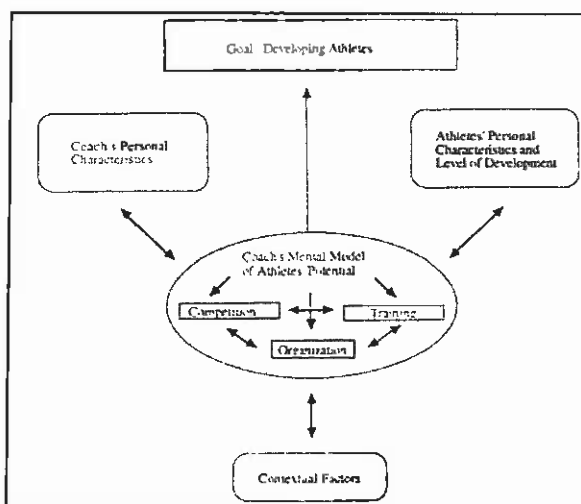


Abb. 1: Coaching-Modell (Côté et al. 1995, 9)

Das von Côté et al. entwickelte „Coaching Modell“ bildet die die Tätigkeit von Trainern als Modell ab (vgl. Côté /Salmela/Trudel/Baria & Russell 1995, 9). Im Mittelpunkt stehen die Komponenten Wettkampf, Training und Organisation, die als zentrale Tätigkeitsbereiche direkten Einfluss auf das Ziel haben. Das Agieren des Trainers in diesen Bereichen wird als „**Coaching-Prozess**“ definiert. Die organisatorischen Tätigkeiten umfassen alle Maßnahmen zur Schaffung optimaler

Bedingungen (z. B. Trainingsplanung) und können vor, während und nach Training und Wettkampf stattfinden. Training zielt darauf ab, Athleten zu helfen bestimmte Fähigkeiten zu entwickeln. Im Wettkampf geht es für den Trainer darum, das Potential des Athleten zu entfalten. Dies beinhaltet z. B. Coaching im Wettkampf im engeren Sinne (vgl. Kap. 2). Die Bereiche Training, Wettkampf und Organisation beeinflussen sich gegenseitig und stellen zur erfolgreichen Bewältigung bestimmte Wissensanforderungen an den Trainer. Das mentale Modell des Trainers über das Potenzial des Athleten entwickelt sich in Abhängigkeit von den peripheren Komponenten und beinhaltet das Wissen darüber was in Training, Wettkampf und Organisation zu tun ist, um die angestrebten Ziele zu erreichen.

Die peripheren Komponenten sind:

- Trainerpersönlichkeit (z. B. Trainerphilosophie)
- Persönlichkeit und Entwicklungsstand des/r Athleten
- Umfeldfaktoren (z. B. Arbeitsbedingungen)

Die peripheren Komponenten haben großen Einfluss auf den Coaching-Prozess. Die Autoren sehen in dem Coaching-Modell einen konzeptionellen Rahmen, um die Tätigkeit von Trainern hinsichtlich der zielgerichteten Entwicklung von Athleten durch die Bildung mentaler Modelle für unterschiedliche Situationen erklären zu können. Mentale Modelle werden in Sinne der Kognitionspsychologie (vgl. Anderson 2007) allgemein als spezifische, individuelle Denkmodelle, die das Verständnis eines bestimmten Sachverhaltes prägen mit deren Hilfe wir planen und entscheiden, definiert. Auf Basis der peripheren Komponenten konstruieren Trainer ein mentales Modell darüber was getan werden muss, um das Potenzial des Athleten optimal zu entwickeln. Dieses mentale Modell ist abhängig vom jeweiligen Athleten und der spezifischen Situation und bildet die Basis dafür, welches Wissen in den Bereichen Training, Wettkampf und Organisation wichtig ist, um die Zielsetzung (optimale Entwicklung des Athleten) zu erreichen. Mentale Modelle von Trainern spiegeln nicht zwangsweise immer ein komplettes und präzises Verständnis bestimmter Phänomene dar, sie sind vielmehr „Gebrauchmodelle“, um bestimmte Situationen zu lösen, deren Genauigkeit vom „Wissenstand“ der jeweiligen Trainer abhängt. Trainer-Experten sind nun auf der Basis ihres gut strukturierten Wissens (vgl. Kap. 4) in der Lage, mentale Modelle situationsangepasst zu variieren, wenn sich z. B. die peripheren Komponenten verändern. Das Coaching-Modell beschreibt Coaching als Prozess auf der Basis mentaler Modelle. Um den Coaching-Prozess präziser bestimmen zu können, um entsprechende Qualifizierungsmaßnahmen zu entwickeln, erscheint es notwendig das relevante Wissen, welches Trainer zur Bildung mentaler Modelle nutzen, zu identifizieren.

3.2 Das Coaching-Schema von Abraham/Collins/Martindale (2006)

Abraham/Collins/Martindale (2006) stellen ein Coaching-Schema vor, welches durch Expertenbefragung überprüft wird. Ziel ist es, die Trainertätigkeit als Prozess besser verstehen zu können, um Trainerinnen und Trainer zielgerichtet entwickeln zu können.

Das Schema gliedert den komplexen Coaching-Prozess in 4 Ebenen:

- Wissensebene,
- Handlungsebene (Fähigkeiten),

- Umsetzungsebene,
- Ziele (vgl. Abb. 2).

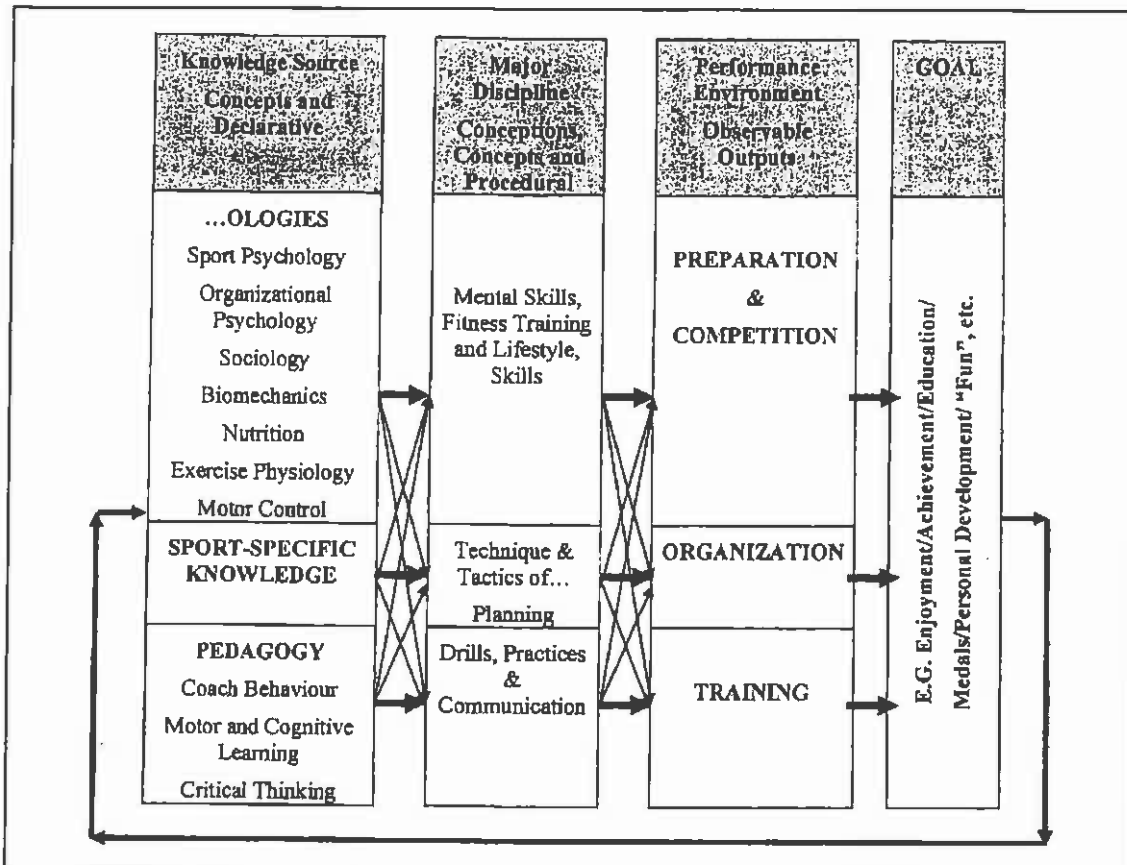


Abb. 2: Coaching-Schema (Abraham/Collins/Martindale 2006, 555)

Trainer sehen ihre zentrale Aufgabe darin, eine Gruppe von Athleten sowie den Betreuerstab zu führen, um eine bestimmte Zielsetzung zu erreichen. Zur Zielerreichung ist es notwendig, die Leistungsfähigkeit der Athleten auf Basis individueller Ziele in verschiedenen Bereichen (technisch, taktisch, physisch, psychisch etc.) zu entwickeln. Voraussetzung hierfür ist eine kurz-, mittel- und langfristige Planung unter Berücksichtigung der Ziele. Dieser Prozess ist äußerst komplex. Zur Bewältigung benutzen Trainer hierarchisch strukturierte Regeln zum Erkennen und Lösen von Problemen. Diese Entscheidungsprozesse werden unter Einbeziehung vieler verschiedener Informationen und auf Basis eines breiten Wissens getroffen. Als zentrale Wissensbereiche werden sportartspezifisches, pädagogisches und sportwissenschaftliches Wissen identifiziert (siehe Abb. 2). Dieses Wissen wird auf der Handlungsebene angewendet und somit in den Haupttätigkeitsbereichen Training, Wettkampf und Organisation umgesetzt. Das Coaching-Schema soll die Trainertätigkeit als intra- und multi-/interdisziplinären

Entscheidungsprozess in einem theoretischen und praktischen Rahmen abbilden (vgl. Abraham/Collins/Martindale 2006).

Dieses Model ist für die Ausbildung von Trainerinnen und Trainern im Spitzen- und Leistungssport deswegen interessant, weil es als theoretische Basis für problemorientierte Ausbildungsprogramme, die sich primär an den Anforderungen des Leistungssports orientieren, dienen kann (vgl. Curriculum der Trainerakademie Köln des DOSB 2004).

3.3 Coaching als Entscheidungsprozess

Als Kernaufgabe der Trainertätigkeit sind kontinuierliche Entscheidungsprozesse (decision making) anzusehen (vgl. u. a. Abraham & Collins 1998; Côté, Salmela, Trudel, Baria & Russell 1995; Cushion, Armour & Jones 2003, Lyle 2002). Ausgesprochene Trainer-Experten entscheiden sich von Novizen darin, dass sie mehr richtige Entscheidungen treffen. "Decision making has been identified as one of the key functions that define a coach but surely the "hallmark" of an expert coach is not merely making decisions but making correct decisions (Nash/Collins 2006, 466)". Trefflich beschreibt Hotz dies wie folgt: „Gute Trainer wissen, was zur „rechten“ Zeit als „Richtiges“ zu tun ist (Hotz 1990, 46)“.

4 Was ist ein Trainer-Experte?

In der Expertiseforschung werden auf Basis des Experten-/Novizen-Designs Unterschiede in den Inhalten, Strukturen und Prozessen von „Wissensleistungen“ untersucht (vgl. Ericsson et al. 2007). Dies geschieht überwiegend in einfach strukturierten, wenig komplexen Feldern. In komplexen Berufen mit vielen Freiheitsgraden in den Handlungen (u. a. in der Trainertätigkeit) werden nur klar definierten Aktivitäten untersucht. Expertise im Sinne beruflicher Handlungskompetenz ist nach Gruber/Harteis/Rehrl (2006) durch vier besondere Strukturmerkmale gekennzeichnet:

- hervorragend strukturiertes, domänenspezifisches Wissen, welches durch die Auseinandersetzung mit spezifischen Lern- und Handlungsgelegenheiten erworben wurde und z. T. phänomenale Gedächtnisleistungen ermöglicht;
- eine hohe Problemlösefähigkeit in Verbindung mit Entscheidungsstärke, d.h. Experten können umfangreiches Wissen schnell in Handlungen umsetzen. Basis hierfür sind Analysefähigkeit, Problemverständnis sowie „eine hohe Flexibilität im Einsatz von Lösungsstrategien“;

- Routinen, welche es ermöglichen eine Vielzahl von Situationen schnell und Ressourcen schonend lösen zu können;
- ein hervorragendes Netzwerk, d. h. sie sind in Experten-Gemeinschaften integriert (vgl. Gruber/Harteis/Rehrl 2006; Nash/Collins 2006).

4.1 Der Trainer als „Wissensexperte“

Ein Trainer-Experte ist in der Lage unter Berücksichtigung des vielschichtigen Bedingungsgefüges Leistungssport richtige Entscheidungen zur Entwicklung sportlicher Leistungsfähigkeit zu treffen (vgl. Lyle 1999, 210ff.). Erfolgreiches Agieren im Leistungs- und Spitzensport erfordert von Trainer zweifelsfrei eine spezielle Expertise. In diesem Zusammenhang wird im Rahmen der Trainer Aus- und Fortbildung häufig von Handlungskompetenzen gesprochen (vgl. DOSB 2005). Kompetenzen können als Dispositionen zur Selbstorganisation, d.h. die Fähigkeit selbstorganisiert zu denken und zu handeln definiert werden (Erpenbeck/Sauter 2007, 67). Kompetenz ist hierbei subjektgebunden und stellt eine Kombination aus Fähigkeiten, Kenntnissen und Haltungen dar, die über „Wissen“ im engeren Sinne hinausgeht. Wissen, Fertigkeiten und Qualifikationen werden erst in Verbindung mit Normen, Regeln und Werten zu Kompetenzen (Erpenbeck/Sauter 2007, 69). In Abbildung 3 werden relevante Kompetenzdimensionen aufgeführt.

Kompetenzbegriff (an Subjekt und Biografie gebunden)

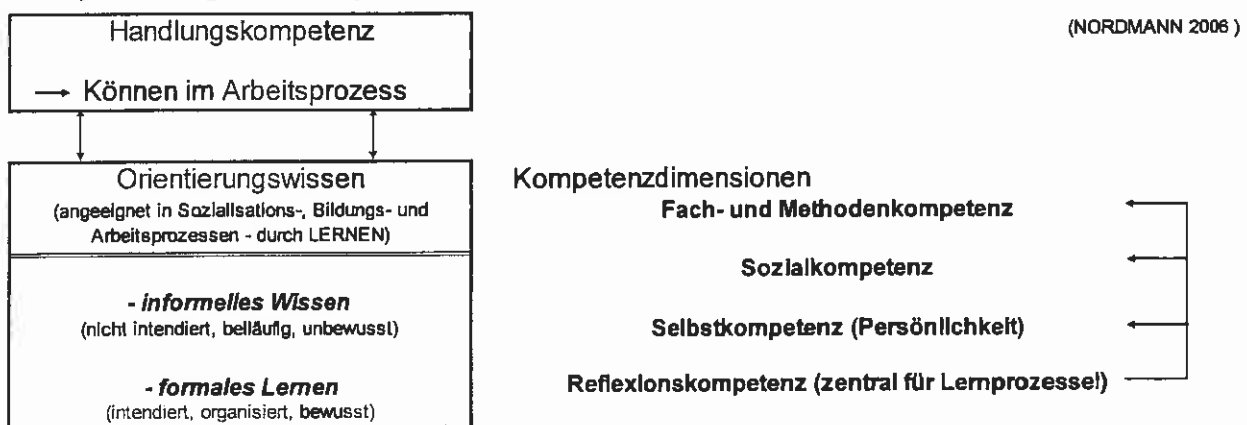


Abb. 3: Kompetenzbegriff und Kompetenzdimensionen (Nordmann 2006, 19)

Diese allgemeine Definition von (Handlungs-)Kompetenzen als Expertise werfen im Handlungsfeld Trainerausbildung konkrete fragen auf:

- Wie kann Expertise im Sinne beruflicher Handlungskompetenzen von Trainer erworben werden?
- Auf welches Wissen greifen Trainer bei Ihren Entscheidungsprozessen zurück?

5 Lernfelder von Trainer

Kompetenzen von Trainer-Experten sind Kontext gebunden und werden über einen langen Zeitraum in unterschiedlichen „Lernfelder“ erworben (Côté, Young, North, Duffy 2007, 5). Coaches learn from a wide variety of formal, nonformal and informal sources (Nelson, Cushion, Potrac 2006, 247). Formales Lernen ist strukturiert, zielgerichtet, führt zu einer Zertifizierung und findet im Rahmen von Bildungs- oder Ausbildungseinrichtungen statt (Overwien 2005, 346). Unter nonformalen Lernprozessen werden Trainerworkshops, Symposien oder vergleichbare Veranstaltungen, die nicht in eine Trainerausbildung integriert sind, verstanden. Informelles Lernen kann auf Erfahrungen (Trainer und/oder Athlet), in der Interaktion mit anderen „Systemteilnehmern“ oder z. B. durch Literatur- und Internetstudium entstehen, beruht also auf Reflexionsprozessen. Die Entwicklung von Handlungskompetenzen für den Trainerberuf im Leistungssport findet innerhalb der Berufskarriere in unterschiedlichen Formen (z. B. Erfahrungen als Athlet und Trainer) sowohl in formalen, nonformalen und informellen Lernfeldern statt (Gilbert/Côté/Mallett 2006, Jones/Armour/Potrac 2003, Wright/Trudel/Culver 2007). Formale Ausbildungsprogramme sind demnach nur ein Teilbereich, der zeitlich gesehen einen geringen Umfang innerhalb des „lebenslangen“ Lernens von Trainern ausmacht. Trotzdem kommt der Ausbildung von Trainern eine entscheidende Bedeutung zu, weil diese nonformelle und informelle Lernprozesse vorbereiten und dadurch langfristig erst ermöglichen helfen. „The effectiveness of coach education programmes has been identified as a key factor in the development of quality coaches (Knowles/Borrie/Telfers 2005, 1715).“



Abb. 4: Formelle und informelles Lernen bei Trainern

Voraussetzung hierfür ist die Entwicklung von „Reflexionsfähigkeiten“ in formalen Qualifizierungsmaßnahmen. Die Wirksamkeit von Trainerausbildungsprogrammen ist ein Schlüsselfaktor für die Entwicklung von qualitativ hochwertig arbeitenden Trainern.

6 Der Trainer als Lerner

Zur Bewältigung der vielfältigen Anforderungen der Trainertätigkeit greifen Experten-Trainer auf eine breite Wissensbasis zurück. Hierzu zählt:

- sportartspezifisches Wissen (u. a. über Technik, Taktik, Methodik)
- pädagogisches Wissen
- sportwissenschaftliches Wissen

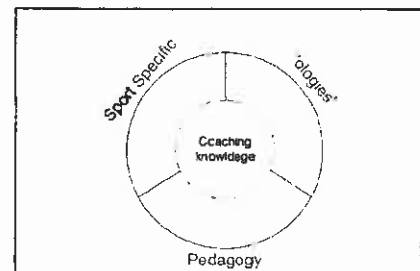


Abb. 5: Wissensbereiche von Trainer (Nash/Collins 2006, 468)

(vgl. Côté et al. 1995).

6.1 Wie liegt dieses Wissen vor?

In der Kognitionspsychologie wird, basierend auf der Theorie „Adaptive Control of Thought“ (Anderson 1983), deklaratives und prozedurales Wissen unterschieden. Deklaratives Wissen ist faktisch vorhandenes Wissen, auf das i. d. R. bewusst zugegriffen werden kann (Faktenwissen). Prozedurales Wissen ist praktisch brauchbares Wissen

(Können), welches sich in Form von „Produktionen“ repräsentiert (d. h. es muss „produziert“ werden). Diese „Produktionsprozesse“ beruhen auf Operatoranwendungen, die übungsabhängig, von Elementaroperatoren basierend auf bereichsspezifischem, deklarativem Wissen, zu Metaoperationen mit größerer Wirkungsbreite umgewandelt werden, wodurch die Anwendung prozeduralen Wissen bei komplexen Problemen ermöglicht wird. Die Anwendung von Operatoren läuft nur zu Beginn bewusst (Elementaroperatoren), mit zunehmender Wirkungsbreite (Makrooperatoren) zunehmend mehr unbewusst, ab (automatisierte Verarbeitungsroutinen). Prozedurales Handlungswissen muss jedoch immer auf eine deklarative Wissensbasis zurückgreifen, wobei es leichter aktiviert werden kann.

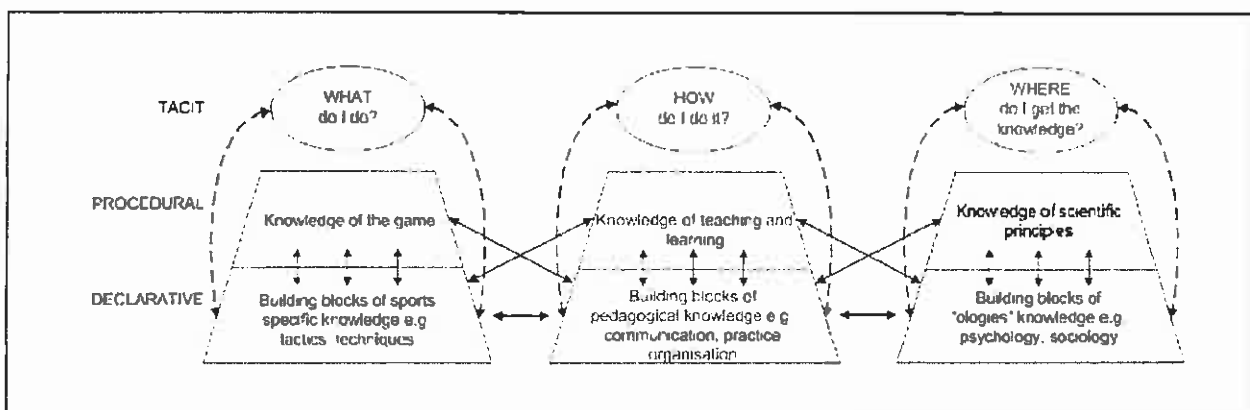


Abb. 6: Lernmodell zur Entwicklung einer Trainerexpertise (Nash/Collins 2006, 473)

Nash/Collins (2006) entwickeln ein mehrdimensionales, interaktives Modell. Eine deklarative Basis von sportartspezifischen, pädagogischen und sportwissenschaftlichen Wissen bildet für Trainer die Grundlage für Erfahrungen in der Anwendung dieses Wissens in verschiedenen Coachingsituationen. Nur auf der Basis dieser Erfahrungen kann variables, prozedurales Wissen im Sinne funktionaler Handlungsfähigkeit aufgebaut werden, welches zu effektiven Problemlösungsstrategien im komplexen Handlungsfeld „Trainertätigkeit“ ausgebaut werden kann.

Experten haben nicht nur ein breiteres und besser organisiertes prozedurales Wissen, sondern auch ein besser strukturiertes deklaratives Wissen. Dies ist wichtig, da beim Lösen von Problemen auf deklaratives Wissen zugegriffen werden muss, um das prozedurale Wissen transferabel zu machen, d.h. es in verschiedenen Situationen

einsetzen zu können. Die Struktur der Wissensorganisation bedingt die Effektivität des Zugriffs (Abraham/Collins 1998, 74).

6.2 Wie lernen Trainer?

Coaching-Erfahrungen spielen bei der Entwicklung einer Trainerexpertise als wichtige Wissensressource eine zentrale Rolle (vgl. Gilbert/Trudel 2001). Expertise steigt aufgrund Erfahrungen indem praktische Probleme reflektiert werden. Effektive Trainer können Erfahrungen durch Reflexionsprozesse in „neues Wissen“ transformieren (Martens 1997). Coaching ist somit ein „lernendes Fach“ (Knowles et al. 2005), wobei Reflexionslernen eine besondere Bedeutung für die Entwicklung von Expertise darstellt (Nelson/Cushion 2006). Gilbert/Trudel (2001) stellen ein Modell zum experimentellen Lernen mittels Reflexion vor. Sie identifizieren sechs Komponenten des Reflexionsprozesses:

1. Coaching-Situationen
2. Trainerphilosophie
3. Problemidentifikation
4. Strategiesuche
5. Durchführung
6. Evaluation

Inwieweit Reflexionsprozesse eingeleitet werden, hängt zunächst primär von der aufgetretenen Situation selbst ab. Die Philosophie des Trainers beeinflusst dabei, welche Situationen als Probleme identifiziert und welche Lösungsstrategien angewendet werden. Der Prozess der Problemidentifikation bestimmt warum eine Situation als relevantes Problem bewertet wird. Geschieht dies, leitet der Trainer den Reflexionsprozess (reflective conversation) ein, wobei ihm verschiedene Ressourcen zur Verfügung stehen (u. a. Coaching Repertoire, kreatives Denken, Materialien, Beratung), um eine geeignete Lösungsstrategie zu finden. Diese wird angewendet und evaluiert. Ist die Lösungsstrategie ineffektiv, so wird sie verworfen und es wird nach einer neuen Lösung gesucht (vgl. Gilbert/Trudel 2001). Dieses Modell zeigt wie Trainer durch Erfahrungen lernen können, Voraussetzung hierfür ist jedoch, dass die Trainer ihre Tätigkeit reflektieren.

Reflexionsprozesse können während des eigentlichen Leistungsvollzuges im Wettkampf (reflection-in-action), nach dem Wettkampf (reflection-on-action) oder nach der Wettkampfsaison (retrospective reflection-on-action) stattfinden (Gilbert/Trudel 2001, 30f.).

Die ersten beiden Formen beinhalten Lernen durch Erfahrungen, die letzte Form das Lernen von Erfahrungen.

Ob und wie Reflexionsprozesse vollzogen werden, hängt im Wesentlichen von 4 Bedingungen ab: Kontakten zu anderen Trainern, Lernniveau des Trainers, Komplexität des Problems und das Umfeld des Trainers (Gilbert/Trudel 2005). Dies gilt es bei der Entwicklung von Qualifizierungsmaßnahmen für Trainer zu berücksichtigen.

7 Zusammenfassung und Ableitung für die Trainerausbildung

Die Trainertätigkeit ist ein kognitiver Prozess (Lyle 2002), der von Trainern kontinuierliche Entscheidungsprozesse fordert. Die Entwicklung einer Expertise im Sinne beruflicher Handlungskompetenzen hängt entscheidend von der Fähigkeit des Trainers ab Erfahrungen auf Basis einer deklarativen und prozeduralen Wissensbasis reflektieren zu können. Die zentrale Fragestellung ist hierbei: „In welcher Trainerausbildung können diese maßgeblichen Fähigkeiten durch welche Art Unterricht erworben werden? (Hotz 1990, 46)“.

7.1 Anforderungen an Trainerausbildungsprogramme

Die zielgerichtete Entwicklung von Trainern im Leistungssport im Rahmen von Trainerausbildungsprogrammen erfordert eine spezielle strukturelle und didaktisch-methodische Herangehensweise. Folgende Besonderheiten sind in diesem Zusammenhang zu berücksichtigen:

- Die Trainertätigkeit findet in einem dynamischen Umfeld statt, weshalb Coaching als „lernendes Fach“ angesehen werden kann. Trainer befinden sich nur während einer relativ kurzen Zeitspanne in formellen Ausbildungsprogrammen im Vergleich zu informellen Lernprozessen, die in der Praxis kontinuierlich, d. h. lebenslang stattfinden. Das bedeutet, dass formale Ausbildung für Trainer zwingend die Fähigkeit zum selbständigen Lernen vermitteln muss (Côté 2006; Knowles et al. 2005).
- Trainer-Expertise entwickelt sich hauptsächlich durch Erfahrungslernen (basierend auf dem experimentellen Lernen von Kolb 1984), vorausgesetzt entsprechende Reflexionsprozesse werden vollzogen. Trainerausbildungsprogramme müssen diese

Prozesse zielgerichtet fordern und fördern, damit Trainer die Fähigkeit entwickeln, ihre Praxiserfahrungen zu verstehen und daraus zu lernen (Gilbert/Trudel 2001).

- Voraussetzung für gelingende Reflexionsprozesse ist eine breite, deklarative Wissensbasis insbesondere in der komplexen Trainertätigkeit. Ansätze zur Trainerausbildung müssen es Trainer ermöglichen eine Brücke zwischen Theorie und Praxis zu schlagen, um Wissen produktiv zu machen (Nash/Collins 2006).

- im Sinne des experimentellen Lernens müssen Lernprozesse an konkreten aus der Leistungssportpraxis abgeleitenden Problemen (Dilemmas) vollzogen werden. Der Umgang mit diesen Praxisproblemen in einem sozialen Lernumfeld (mit Referenten, Mentoren, Trainern aus anderen Sportarten) bildet die Grundlage um „neues“ Wissen zu kreieren.

Ziel ist es Trainer zu entwickeln, die als „**reflektierende Praktiker**“ praktisches Erfahrungswissen und wissenschaftliches Wissen auf Basis einer pädagogisch-methodischen Befähigung in funktionsbezogenes Handlungswissen transformierten und situationsbezogen anwenden können.

Literatur

- Abraham, A., & Collins, D. (1998). Examining and Extending Research in Coach Development. *QUEST*, 50, 59–79.
- Abraham, A., Collins, D., & Martindale, R. (2006). The coaching schematic: Validation through expert coach consensus. *Journal of Sports Science*, 24(6), 549–564.
- Anderson, J. R. (1983). *The architecture of cognition* (3. printing.). Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Anderson, J. R. (2007). *Kognitive Psychologie* (6. Aufl.). Berlin: Spektrum Akad. Verl.
- Behm, K. (2008). *Leistungssport-Pädagogik: Sportpädagogische Ansätze für eine neue Lehr- und Lernkultur*. Marburg: Tectum-Verl.
- Bowes, I., & Jones, R. L. (2006). Working at the Edge of Chaos: Understanding Coaching as a Complex, Interpersonal System. *The Sport Psychologist*, 20, 235–245.
- Campbell, S. (1993). Coaching Education Around the World. *Sport Science Review*, (2), 62–74.
- Côté, J. (2006). The Development of Coaching Knowledge. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 1(3), 217–222.
- Côté, J., Salmela, J. H., Russell, S., Trudel, P., & Baria, A. (1995). The Knowledge of High-Performance Gymnastic Coaches: Competition and Training Considerations. *The Sport Psychologist*, (9), 76–95.
- Côté, J., Young, B., North, J., & Duffy, P. (2007). Towards a Definition of Excellence in Sport Coaching. *International Journal of Coaching Science*, 1(1), 3–17.
- Cross, N., & Lyle, J. (Eds.) (1999). *The coaching process: Principles and practice for sport*. Edinburgh: Butterworth-Heinemann.
- Cushion, C. J. (2007). Modelling the Complexity of the Coaching Process. *International Journal of Sports Science & Coaching*, (4), 395–401.
- Cushion, C. J., Armour, K. M., & Jones, R. L. (2003). Coach Education and Continuing Professional Development: Experience and Learning to Coach. *QUEST*, (55), 215–230.
- Cushion, C. J., Armour, K. M., & Jones, R. L. (2006). Locating the coaching process in practice: models for an of coaching. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(1), 83–99.
- Department for Culture (2002). *The Coaching Task Force - Final Report*, from http://www.culture.gov.uk/pdf/coaching_report.pdf.
- Deutscher Olympischer Sportbund (2005). *Rahmenrichtlinien für die Qualifizierung im Bereich des Deutschen Olympischen Sportbundes*. Köln.
- Digel, H., Burk, V., & Fahrner, M. (2006). *Die Organisation des Hochleistungssports - ein internationaler Vergleich* (1. Aufl.). Schorndorf: Hofmann.
- Digel, H., Thiel, A., Schreiner, R., & Waigel, S. (2008). *Berufsfeld Trainer* (1.th ed.).
- Erickson, K., Bruner, M. W., MacDonald, D. J., & Côté, J. (2008). Gaining Insight into Actual and Preferred Sources of Coaching Knowledge. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 3(4), 527–538.
- Ericsson, K. A., Charness, N., Feltovich, P. J., & Hoffmann, R. R. (2007). *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (5. print.). Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Erpenbeck, J., & Sauter, W. (2007). *Kompetenzentwicklung im Netz: New blended learning mit Web 2.0*. Köln: Luchterhand Wolters Kluwer.
- Franke, E. (2008). Der Trainer im Spannungsfeld von leistungssportlicher Praxis und Wissenschaft. *Leistungssport*, (2), 10–14.
- Gienger, E. (2006, December 09). *Bericht zur Situation des Leistungssports*. Weimar.
- Gilbert, W., Côté, J., & Mallett, C. (2006). Developmental Paths and Activities of Successful Sport Coaches. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 1(1), 69–76.
- Gilbert, W., & Trudel, P. (2001). Learning to Coach through experiences: Reflection in model youth sport coaches. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 16–34.
- Gilbert, W., & Trudel, P. (2005). Learning to Coach through Experience: Conditions that Influence Reflection. *The Physical Educator*, 62(1), 32–43.
- Grosser, M., & Starischka, S. (1998). *Das neue Konditionstraining für alle Sportarten, für Kinder, Jugendliche und Aktive* (7., völlig überarb. und erw. Aufl., (Neuausg.)). München: BLV Verl.-Ges.
- Gruber, H., Harteis, C., & Rehrl, M. (2006). Professional Learning: Erfahrungen als Grundlage von Handlungskompetenzen. *Bildung und Erziehung*, (2).

- Hohmann, A., Lames, M., & Letzelter, M. (2002). *Einführung in die Trainingswissenschaft*. Wiebelsheim: Limpert.
- Hotz, A. (1990). Was zeichnet einen "guten" Trainer letztlich aus?: Sind Ausstrahlung und Glaubwürdigkeit lern- und/oder lehrbar? *Leistungssport*, (5), 45–47.
- Hotz, A. (1997). Die Wettkampfdurchführung. In G. Thieß, P. Tschiene, & H. Nickel (Eds.), *Trainer Bibliothek /// Der sportliche Wettkampf. Der sportliche Wettkampf /// Vorbereitung - Durchführung - Auswertung* (pp. 112–143). Münster: Philippka-Verl.
- Jones, R. L., Armour, K. M., & Potrac, P. (2003). Constructing Expert Knowledge: A Case Study of a Top-level Professional Soccer Coach. *Sport, Education and Society*, 8(2), 213–229.
- Killing, W. (2002). Der Trainerberuf in der Krise. *Leistungssport*, (3), 49–54.
- Knowles, Z., Borrie, A., & Telfer, H. (2005). Towards the reflective sports coach: issues of context, education and application. *Ergonomics*, 48(11-14), 1711–1720.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Lange, H. (2004). Didaktische Perspektiven einer Trainings- und Wettkampfpädagogik des Sports. In R. Prohl & H. Lange (Eds.), *Pädagogik des Leistungssports. Grundlagen und Facetten* (pp. 41–72). Schorndorf: Hofmann.
- Lyle, J. (1999). Coaches' decision making. In N. Cross & J. Lyle (Eds.), *The coaching process. Principles and practice for sport* (pp. 210–232). Edinburgh: Butterworth-Heinemann.
- Lyle, J. (2002). *Sports coaching concepts: A framework for coaches' behaviour* (Reprint.). London: Routledge.
- Mallett, C., & Dickens, S. (2009). Authenticity in formal coach education: Online postgraduate studies in sports coaching at The University of Queensland. *International Journal of Coaching Science*, 3(2), 79–90.
- Martens, R. (1997). *Successful coaching* (Updated 2. ed.). Champaign, Ill.: Human Kinetics.
- Nash, C., & Collins, D. (2006). Tacit Knowledge in Expert Coaching: Science or Art? *QUEST*, 58, 465–477.
- Nelson, L. J., & Cushion, C. J. (2006). Reflection in Coach Education: The Case of the National Governing Body Coaching Certificate. *The Sport Psychologist*, 20, 174–183.
- Nelson, L. J., Cushion, C. J., & Potrac, P. (2006). Formal, Nonformal and Informal Coach Learning: A Holistic Conceptualisation. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 1(3), 247–259.
- Nordmann, L. (2006). Bildung im Sport - Bildung für Sport - Bildung durch Sport: Neue Wege einer modernen Trainerausbildung. *Leistungssport*, (5), 19-14.
- Olivier, N., Marschall, F., & Büsch, D. (2008). *Grundlagen der Trainingswissenschaft und -lehre*. Schorndorf: Hofmann.
- Overwien, B. (2005). Stichwort: Informelles Lernen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8(3), 339–355.
- Pfützner, A. (2009). Die Trainer gehören in den Mittelpunkt des Systems: Interview der DOSB Presse mit Prof. Dr. Arndt Pfützner, Direktor des InstiTrainers für Angewandte Trainingswissenschaft (IAT). *DOSB Presse*, (27).
- Prohl, R. (1991). *Sportwissenschaft und Sportpädagogik - ein anthropologischer Aufriss*. Schorndorf: Hofmann.
- Reade, I., Rodgers, W., Holt, N., Dunn, J., Hall, N., Stolp, S., et al. (2009). *A report on the status of coaches in Canada: A Summary of the Findings*.
- Rynne, S. B., Mallett, C., & Tinning, R. (2006). High Performance Sport Coaching: InstiTraineres of Sport as Sites for Learning. *International Journal of Sports Science & Coaching*, (3), 223–234.
- Schnabel, G., Harre, H.-D., & Krug, J. (2009). *Trainingslehre, Trainingswissenschaft: Leistung - Training - Wettkampf*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Schnabel, G., & Thieß, G. (1993). *Lexikon Sportwissenschaft: : Leistung - Training - Wettkampf* (1. Aufl.). Berlin: Sportverl.
- Trainerakademie Köln (2004). *Curriculum der Trainerakademie Köln des Deutschen Sportbundes e. V.* Köln.
- Wright, T., Trudel, P., & Culver, D. (2007). Learning how to coach: the different learning situations reported by youth ice hockey coaches. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 12(2), 127–144.