

Interdisziplinäre Beiträge zur Trainingspädagogik

# Soziale Kompetenzen von FußballtrainerInnen

Günther Blumhoff



Cuvillier Verlag Göttingen  
Internationaler wissenschaftlicher Fachverlag

2

Interdisziplinäre Beiträge zur Trainingspädagogik, Band 2



# Soziale Kompetenzen von FußballtrainerInnen

Dissertationsschrift zur Erlangung des akademisches Grades  
des Doktors der Philosophie (Dr. phil.)

vorgelegt am Institut für  
für Soziale Arbeit, Bildungs- und Sportwissenschaften (ISBS) der Universität Vechta  
im Arbeitsbereich Sportwissenschaft

von Günther Blumhoff

Erstgutachterin: Prof. Dr. Iris Pahmeier  
Zweitgutachter: Prof. Dr. Alexander Woll

## **Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

1. Aufl. - Göttingen : Cuvillier, 2009

Zugl.: Vechta, Univ. Diss., 2009

978-3-86955-143-2

Umschlagbilder:

© Philipp Flury/PIXELIO und Michael Berger/PIXELIO

© CUVILLIER VERLAG, Göttingen 2009

Nonnenstieg 8, 37075 Göttingen

Telefon: 0551-54724-0

Telefax: 0551-54724-21

[www.cuvillier.de](http://www.cuvillier.de)

Alle Rechte vorbehalten. Ohne ausdrückliche Genehmigung des Verlages ist es nicht gestattet, das Buch oder Teile daraus auf fotomechanischem Weg (Fotokopie, Mikrokopie) zu vervielfältigen.

1. Auflage, 2009

Gedruckt auf säurefreiem Papier

ISBN 978-3-86955-143-2

ISSN 1866-3095

## Danksagung

In erster Linie möchte ich meiner Familie und besonders meiner Frau Miriam Blumhoff danken, die mir auch über orthografische Fragen hinaus immer zur Seite stand.

Ganz besonderen Dank möchte ich auch an meine Betreuerin Prof. Dr. Iris Pahmeier richten, die mir in vielen fachlichen Fragen immer wieder wichtige Hilfen und Anregungen gab.

Weiterhin möchte ich Prof. Dr. Anne Honer danken, die mir vor allem in methodischen Fragen die richtige Richtung aufzeigte sowie Prof. Dr. Petra Wolters, die mir in den Kolloquien wichtige fachliche Hinweise gab.

# Inhaltsverzeichnis

1	<i>Einführung</i>	6
2	<i>Der Fußballtrainer – ein Anforderungsprofil</i>	12
2.1	Die Ausbildung zum Fußballtrainer	15
2.1.1	Die Ausbildung im Überblick	15
2.1.2	Die Ausbildungslizenzen	17
2.1.3	Veränderungen der Trainerrolle in der Ausbildung	25
2.2	Aufgaben und Anforderungen des Trainerberufs	29
2.2.1	Der Trainer als Fachmann und Wettkampfbetreuer	35
2.2.2	Der Trainer als Funktionär und Repräsentant des Vereins	38
2.2.3	Der Trainer als Pädagoge	39
2.2.4	Der Trainer als Psychologe	39
2.2.5	Problemspieler und -situationen für Trainer	41
2.3	Der Trainer aus Sportlersicht	49
2.4	Der Trainer aus Trainersicht	59
3	<i>Einordnung in ein Kompetenzmodell</i>	71
4	<i>Soziale Kompetenzen</i>	76
4.1	Soziale Kompetenzen und deren Abgrenzung zu anderen Konstrukten	76
4.1.1	Abgrenzung zu wesensnahen Konstrukten	76
4.1.2	Gemeinsamkeiten und Unterschiede zur Persönlichkeitsforschung und zur Ethik- und Wertediskussion	80
4.1.3	Abgrenzung zu weiteren verwandten Thematiken	85
4.2	Definition sozialer Kompetenzen	89
4.3	Kategorien Sozialer Kompetenzen	103
5	<i>Modell zu den sozialen Kompetenzen von Fußballtrainern</i>	113
6	<i>Zusammenfassung und Fazit des Theorieteils</i>	117
7	<i>Design und Methodik der empirischen Studie</i>	119
7.1	Theoretischer Hintergrund zur Methode	119
7.2	Forschungsproblematik und Methode	121

7.2.1	Forschungsfragen	122
7.2.2	Überblick zum Forschungsprozess	124
7.2.3	Experteninterviews	126
7.2.4	Das Interviewsetting im Experteninterview	130
7.2.5	Die Konstruktion des Leitfadens	131
7.2.6	Rekrutierung der Experten und Durchführung der Interviews	134
7.2.7	Beschreibung der Stichprobe	135
7.2.8	Auswertungsmethodik der Experteninterviews	138
7.2.9	Beschreibung der Auswertungsschritte	140
7.3	Zusammenfassung	145
8	<i>Ergebnisdarstellung</i>	146
8.1	Konzeptualisierung	146
8.2	Theoretische Generalisierung	205
8.3	Untersuchungsfragen	219
9	<i>Fazit und Ausblick</i>	228
	<i>Anhang I</i>	235
	Literaturverzeichnis	235

# 1 Einführung

Bei der Suche nach Führungspersonal fehlen sie in keiner Stellenanzeige: die so genannten Soft Skills oder soziale Kompetenzen. Große Unternehmen führen schon seit den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts Assessment Center für die Rekrutierung von führenden Mitarbeitern durch. Das Hauptaugenmerk liegt dabei auf den so genannten weichen Faktoren: "In der Dienstleistungs- und Informationsgesellschaft von heute spielen Soft Skills eine größere Rolle denn je. Erfolg hat, wer sich gut verkauft, überzeugend auftritt und mit unterschiedlichen Menschen klarkommt", so der Hochschulanzeiger der FAZ im Oktober 2007, der weiter feststellt: "Wer heute Absolventen für verantwortungsvolle Positionen sucht, will gestandene Persönlichkeiten, die zielorientiert, verlässlich, teamorientiert und kommunikationsstark sind." (FAZ, HAZ 10/07, 4). Die so genannte soziale Kompetenz ist in der Wirtschaft seit langer Zeit eine unumstrittene Schlüsselqualifikation und schon lange nicht mehr nur für die oberste Führungsetage. In einer Umfrage unter 80 Personalern großer und mittelständischer Unternehmen wurde sie sogar wichtiger eingestuft als das Fachwissen (vgl. ebd., 12). Die Gründe für die Forderung nach sozialen Fertigkeiten liegen vor allem darin, dass nicht mehr über die Köpfe der Belegschaft hinweg entschieden werden soll. Angestellte sollen auf den Weg des Unternehmens mitgenommen werden, sich verantwortlich fühlen und selbst profitieren, so dass sich eine Win-Win Situation einstellt, in der immer beide Seiten von Entscheidungen profitieren. Die soziale Kompetenz von führenden Mitarbeitern soll dabei behilflich sein.

In der Sportwelt und damit auch im Fußball kommt dem Trainer<sup>1</sup> eine zentrale Rolle zu, er hat eine ähnliche Führungsrolle wie ein Manager in der Wirtschaft. Er leitet an, er koordiniert, er führt, er lehrt, er managt etc. Ein autoritärer Führungsstil scheint sich immer mehr zu überholen, ist aber dennoch heute keine Seltenheit. So polterte der Ex-Bundesligatrainer und Fußballlehrer Werner Lorant noch im Jahre 1999 "Was soll ich mit den Spielern reden, ich bin doch kein Pfarrer." (Köster, 2006, 38). Es stellt sich aktuell die Frage, was heute einen erfolgreichen Trainer von einem weniger erfolgreichen unterscheidet. Das Absolvieren der Trainerausbildung ist ebenso wenig eine Garantie für die erfolgreiche Tätigkeit eines Trainers wie eine gelungene Sport-

---

<sup>1</sup> Aufgrund der besseren Lesbarkeit wird die maskuline Form verwendet; es sind jedoch beide Geschlechter gemeint.

karriere. Dies belegen die Karrieren hervorragender Ex-Fußballspieler, die sich als Trainer versuchten und trotz Trainerausbildung in dieser Position scheiterten. Es müssen also weitere Gründe für den Erfolg eines Trainers verantwortlich sein. Neben den fachlichen Kompetenzen benötigt ein Trainer weitere Kompetenzen. Dies ist auch in der Sportwissenschaft mittlerweile unumstritten.

Trainer müssen demnach neben der sportlichen Fachkompetenz in besonderer Weise Sozialkompetenz entwickeln (vgl. Schiffer, 1996). Der Trainer ist vor allem auch Fachmann im Umgang mit dem Menschen. Dies wird durch Aussagen von Trainern immer wieder bestätigt, wie z.B. Skisprung Bundestrainer Wolfgang Steiert, der auf die Frage, welches seine wichtigste Aufgabe sei, antwortet: „...vor allem zu schauen, dass im Team der Zusammenhalt da ist“ (FAZ 15.05.2003) oder an anderer Stelle: „Wenn man mit so hochkarätigen Athleten zusammen trainiert, muss man auch charakterlich in Ordnung sein“. Die von Steiert beschriebenen Bereiche betreffen alleamt die Interaktionen mit dem Athleten oder der Mannschaft und sind nicht fachlicher sondern sozial-interaktiver Natur.

Die Trainertätigkeit bereitet aber seit längerer Zeit in allen Sportarten und auf allen Professionalisierungsebenen Probleme. Dies wird besonders deutlich, wenn man immer wieder das „Infragestellen“ vieler Trainer in den Medien mitverfolgt. Die Absender dieser Botschaft sind vielfältig: von den Sportjournalisten, über die Athleten bis hin zu den Funktionären. Das daraus resultierende „Heuern und Feuern“ der Trainer im Spitzensport gewährleistet aber weder eine bessere und stetige Zusammenarbeit mit den Athleten, vielmehr verhindert es sie, noch ist durch die Maßnahme die Rückkehr des Erfolgs sichergestellt, wie durch vielfältige Beispiele belegt wird. Nur selten sind Trainer in der Bundesliga länger als drei Jahre bei einem Verein. Trainerwechsel gehören nicht nur im professionellen Fußball zur Normalität, auch im Amateurbereich stellen sie keine Seltenheit dar. Eine Ausnahme sind die Jugendmannschaften, darunter vor allem die jüngeren Jahrgänge. Es kann zwar nicht behauptet werden, dass soziale Kompetenzen die Lösung für diese Probleme wären, sie könnten den Trainern bei einer längerfristigen Beschäftigung allerdings behilflich sein.

Ein weiterer Grund für die intensive Beschäftigung mit dem Thema ist die Unzufriedenheit der SportlerInnen mit dem Trainer oder der Trainerin, die sich insbesondere

durch das Phänomen der Fluktuation (Drop - out) zeigt. Gerade im Nachwuchsbereich des Spitzensports geben viele SportlerInnen die Zusammenarbeit mit ihrem Trainer oder ihrer Trainerin als einen der Hauptbeweggründe für ihren Ausstieg aus dem Leistungssport an. Bedenklich stimmen müssen deshalb die Untersuchungsergebnisse aus dem Leistungs- und Hochleistungssport Jugendlicher, die zeigen, dass der Trainer und sein Verhalten Drop-out verursachen (vgl. Saborowski, C.; Würth, S. & Alfermann, D. 2000). Aber auch beim Drop-out im Breitensport spielt die Person des Trainers eine zentrale Rolle, die im Gegensatz zu anderen Faktoren (wie z.B. lange Anfahrtswege) beeinflussbar wäre. Durch soziale Kompetenzen besitzen Trainer eine große und nicht zu unterschätzende Möglichkeit Jugendliche sowohl im Breiten- als auch im Leistungssport enger an ihre Sportart zu binden. Angesichts der drastisch angestiegenen Zahlen an übergewichtigen Kindern in Deutschland (Anstieg um rund 50 Prozent seit den neunziger Jahren lt. Bericht der KiGGS, 2008) gewinnt dieser Aspekt an Bedeutung. Auch für Jugendliche im Leistungssport könnten in den verbesserten sozialen Kompetenzen eine Chance liegen ihre Karriere nicht vorzeitig zu beenden.

Als das zentrale Argument für die Bedeutung sozialer Kompetenzen wird neben dem sportlichen Erfolg das veränderte Trainerbild angeführt. Der Trainer ist Übungsleiter, Manager, Psychologe und Öffentlichkeitsarbeiter in Personalunion (vgl. Köster, 2006). Um all diesen Funktionen gerecht zu werden, sollte ein Trainer ein gehöriges Maß an sozialer Kompetenz besitzen. Aufgrund dieser Aufgabenfülle wird der Trainerposten immer mehr aufgeteilt. Einige Mannschaften besitzen nicht nur Physiotherapeuten und Konditionstrainer, sondern jeder einzelne Bereich wird erneut aufgeteilt. So gibt es neben Fitness-Trainern, weitere Co-Trainer für Technik und Taktik und bisweilen für verschiedene Mannschaftsteile vom Sturm bis zum Torhüter. Der "Chef-Trainer" sollte dann die Adresse sein, an der die Kommunikationsstränge ihren Knotenpunkt haben und zusammenlaufen. Ansonsten kann er sich heillos darin verstricken (vgl. ebd., 37). Soziale Kompetenzen sollen dem Trainer helfen, dieser neuen Rolle gerecht zu werden.

Der immer wieder genannte Hauptgrund für die Forderung nach sozialen Kompetenzen für Trainer liegt aber in der Hoffnung einer optimaleren Ausschöpfung der Potentiale um den sportlichen Erfolg gewährleisten zu können. Studien zum Thema Leis-

tungssteigerung und sportlicher Erfolg (als oberste Maxime leistungssportlichen Handelns) dokumentieren, dass Sportler nur dann in der Lage sind Höchst- und Bestleistungen zu bringen, wenn ihnen innere Stabilität und ein „freier Kopf“ die nötige Sicherheit geben (vgl. Meutgens, 1996; Cachay & Thiel, 1996; Riemann & Allgöwer, 1998). Konflikte zwischenmenschlicher Kultur sind an dieser Stelle kontraproduktiv. Daher wird immer häufiger die Forderung nach professioneller psychologischer Betreuung für Athleten und Athletinnen gestellt. In Zeiten knapper Kassen wird dies in vielen Bereichen, vor allem im Nachwuchsbereich, nicht immer möglich sein. Aber nicht nur finanzielle Bedenken, sondern auch Zweifel seitens der Funktionäre, der Sportler oder der Trainer verhindern häufig eine Zusammenarbeit. So bleibt der Trainer der Hauptinteraktionspartner für die Athleten.

Die „Berufsunsicherheit“ der Trainer sowie die veränderte Rolle durch Aufgabenteilung, die Leistung der Athleten und die Drop - Out Problematik können als gewichtige Gründe für eine Beschäftigung mit den sozialen Kompetenzen angesehen werden. Die zentrale Frage der vorliegenden Untersuchung lautet:

### **Welche sozialen Kompetenzen benötigen Fußballtrainer und Fußballtrainerinnen, um erfolgreich ihre Arbeit absolvieren zu können?**

Eine Antwort hierauf zu finden ist nicht einfach. Wissenschaftlich aber vor allem empirisch wurde diese Thematik bisher kaum erforscht. Selbst im Bereich der Wirtschaftspsychologie und der Personalauswahl gibt es hierzu keine gesicherten empirischen Befunde. Der Bochumer Psychologieprofessor und Eignungsdiagnostiker Heinrich Wottawa stellt dazu fest, dass oftmals den in Stellenanzeigen typischerweise geforderten sozialen Kompetenzen seitens der Unternehmen völlig unterschiedliche Vorstellungen zugrunde liegen. Bestimmte Begriffe (wie Teamfähigkeit) finden sich darin zwar fast immer wieder, es mangelt jedoch an einem einheitlichen Verständnis der Inhalte (vgl. HAZ, FAZ 10/2007). Trotz der defizitären und vor allem uneinheitlichen Literaturlage in den verschiedenen Wissenschaftsbereichen, wird der Versuch unternommen relevante Ergebnisse aufzuzeigen. Um die Kompetenzbereiche herauszuarbeiten, werden Erkenntnisse unterschiedlicher Fachgebiete herange-

zogen. Vor allem Ansätze aus der Psychologie, der Psychotherapie und aus der Wirtschaftspsychologie bzw. Managerliteratur werden hier neue Erkenntnisse zur Sozialkompetenz von Führungspersonen liefern, da die Forschungslage in der Sportwissenschaft selbst geradezu desolat ist.

In die Sportwissenschaft hielt das Thema 1996 bei einem Workshop der Trainerakademie in Köln Einzug. Die Ergebnisse dieser Tagung brachten jedoch kaum neue Erkenntnisse. Einigkeit herrschte vor allem darin, dass das Thema weiter verfolgt werden müsse. Mittlerweile gibt es neben der "normalen" Trainer- und Coachingliteratur, einigen Erfahrungsberichten und Essays auch eine erste empirische Untersuchung zum Thema der sozialen Kompetenzen von Trainern bezogen auf den Leistungssport. Es wurden insgesamt fünfzig Trainer, Sportler und Funktionäre mit einem soziologischen Hintergrund befragt (Borggreffe, Cachay & Thiel, 2006, 2007; Borggreffe & Cachay, 2008). Die Ergebnisse werden ebenfalls zur Beantwortung der Untersuchungsfragen herangezogen und im theoretischen Teil der Arbeit behandelt.

Die Ziele des Theorieteils sind zunächst das Herausarbeiten und das Entwickeln einer Arbeitsdefinition der wesentlichen Aufgaben des Trainers, sowie die Darstellung seines Interaktionsumfeldes. Des Weiteren werden die wesentlichen Bereiche der sozialen Kompetenzen von Fußballtrainern herausgearbeitet und beschrieben. Die Analyse mündet in die Entwicklung eines umfassenden theoretisch heuristischen Modells zu den sozialen Kompetenzen und den Qualitäten von Trainern im Mannschaftssport.

Der theoretische Teil der Arbeit gliedert sich folgendermaßen:

In **Kapitel 2** wird ein Anforderungsprofil des Fußballtrainers entwickelt. Dabei werden zum Einen seine Ausbildung und seine Aufgaben näher betrachtet und zum anderen Merkmale aufgezeigt, die den „guten Trainer“ aus Sicht der Athleten und des Trainers beschreiben sollen.

Im **dritten Kapitel** wird die soziale Kompetenz in ein Kompetenzmodell eingeordnet. Darin wird aufgezeigt, wie die soziale Kompetenz zu anderen Kompetenzbereichen in Beziehung steht.

**Kapitel 4** zeigt eine Abgrenzung aber auch Ähnlichkeiten der sozialen Kompetenz mit weiteren Konstrukten. Des Weiteren wird eine Arbeitsdefinition aufgestellt und es werden mögliche Kategorien aus verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen diskutiert.

**Kapitel 5** fasst die wichtigsten Ergebnisse des Theorieteils zusammen.

Aufgrund der diffusen Literaturlage sowie der Situations- und Interaktionsspezifität (s. Kapitel 4.2) des Themas liegt eine eigene empirische Studie mit einem qualitativ-explorativen Design nahe. Sie fokussiert den Fußballtrainer. Hauptziele des empirischen Teils der Arbeit sind die Erforschung der Bereiche sozialer Kompetenz aus der Sicht der Trainer sowie die Darstellung der inhaltlichen Überschneidungen und Differenzen. Abschließend wird ein empirisches Modell aufgestellt.

Der empirische Teil der Arbeit gliedert sich wie folgt:

In **Kapitel 6** wird die Erhebungsmethode beschrieben. Zu Beginn wird ein Überblick über den theoretischen Hintergrund zur Methode, über die Forschungsfragen sowie über die Methode des Experteninterviews gegeben. Des Weiteren werden Überlegungen zum Interviewsetting bei Experteninterviews angestellt und es wird auf die Konstruktion des Leitfadens eingegangen. Die Durchführung und Beschreibung der Erhebung sowie der Auswertungsmethodik bilden den Abschluss des Kapitels.

**Kapitel 7** zeigt die Ergebnisse der Studie. Zu Beginn wird die Ergebnisdiskussion zu den Inhalten sozialer Kompetenzen von Trainern geführt und anhand verschiedener Zitate dargestellt. Anschließend werden die identifizierten Kategorien zueinander in Beziehung gesetzt und es wird das empirische Modell dargestellt. Den Abschluss des Kapitels bildet die Beantwortung der Forschungsfragen.

Im **achten Kapitel** werden die Ergebnisse der Arbeit zusammengefasst. Ein Vergleich zwischen Theorie und Empirie, eine Diskussion über die Qualität der Ergebnisse sowie ein Ausblick über weitere Forschungsmöglichkeiten schließen die Untersuchung ab.

## 2 Der Fußballtrainer – ein Anforderungsprofil

„Ein Sportler ist nur so gut wie sein Trainer“, dieses Zitat von Willy Weber (Zit. n. Tschiene 2004, 4), dem ehemaligen Präsidenten des Deutschen Sportbundes, zeigt Abhängigkeiten zwischen Sportler und Trainer und die damit verbundenen Konsequenzen auf. Aber welche Anforderungen und Aufgaben muss ein Trainer überhaupt meistern? Die Aufgaben und Anforderungen an einen Trainer können sehr unterschiedlich sein. Sie können mehr oder weniger stark variieren, je nachdem, ob der Trainer eine Junioren-, Herren- oder Damenmannschaft trainiert und in welcher Spielklasse diese spielt. Auch von Verein zu Verein ist das Arbeitsfeld ein anderes und die Anforderungen können unterschiedlich sein.

Nach Erkenbrecher (1993) ist in den letzten Jahren das Aufgabenfeld eines Trainers immer vielschichtiger geworden. Es reicht vom Umgang mit der Medienpräsenz, über die Talentsichtung bis hin zur differenzierten Trainingsplanung für einzelne Mannschaftsteile. Da ein Trainer dieses Aufgabenspektrum kaum noch alleine bewältigen kann, ist er in vielen Bereichen auf Hilfe angewiesen. Erkenbrecher (ebd.) betont, dass der Trainer bei der Aufgabenteilung immer die zentrale Schaltstelle bleibt und die Oberaufsicht über alle Funktionsbereiche behalten muss. Diese Forderung erhebt Schaare (1993) auch für den Amateurbereich, denn auch hier steht der Trainer im Mittelpunkt der Interessen- und Einflussbereiche. Deshalb, so postuliert Schaare, ist es für einen Trainer heutzutage nicht mehr ausreichend nur der fachkompetente Experte zu sein. Ein Trainer muss heute ein Multitalent sein, um seine Anforderungen bewältigen zu können. Demnach sind es die Fähigkeiten „Vertrauen, zwischenmenschliche Führungsstärke, Respekt und Überzeugungskraft“ (Schaare, 1993, 3), die ein Trainer besitzen sollte. Dass diese Anforderungen jedoch nicht immer erfüllt werden können, finden Bisanz & Gerisch (1988, 336): „Auch im Trainerberuf zeigen sich zwischen dem Idealbild und der Realität in der Regel mehr oder minder große Abweichungen. Der Fußballsport, insbesondere im Hochleistungsbereich, erfordert über eine fachliche fundierte Trainingsplanung und -gestaltung hinaus vor allem eine gute Mannschaftsführung. Entsprechend vielschichtig sind die Rollenerwartungen, die dem Trainer seitens der Spieler, des Vorstandes, gegebenenfalls des Managements oder von Seiten der Öffentlichkeit entgegengebracht werden.“ Bisanz und Gerisch beschreiben

hier schon die vielfältigen Anforderungen an den Trainer. Wie sie bereits darlegen, wird ein Anforderungsprofil von verschiedenen Seiten an den Trainer gestellt. Das Grundlegendste wird ihm durch die Ausbildung, die Aufgabe und die daraus resultierende Rolle vorgegeben. Allerdings interpretiert jeder Trainer seine Aufgabe und Rolle anders, deshalb ist es wichtig das Selbstbild des Trainers zu betrachten und zu analysieren.

Aber auch externe Faktoren stellen ihre „Anforderungen“ an die Rolle und Aufgaben des Trainers. Hier sind als wichtigen Faktoren die zu trainierende Mannschaft und im Einzelnen die verschiedenen Spieler zu nennen, denn sie sind die Hauptinteraktionspartner des Trainers. Weiterhin sind die Vereinsführung (Vorstand, Präsident), die Mitarbeiter (Trainerstab, Betreuer, Masseur, etc.), die Öffentlichkeit (Zuschauer, Presse, Fanclub, etc.), der Verband (Ausbildung, Fortbildung) und das engere Umfeld des Trainers (Familie) zu nennen. Wie vielfältig dieses Umfeld des Trainers sein kann und welche Aufgaben der Trainer mit seinem Umfeld zu koordinieren hat zeigt die Abbildung 1 ausführlich. Je nach Spielklasse und Professionalität treten starke Abweichungen auf. All diese Faktoren können die Anforderungen an einen Trainer, an seine Aufgaben, seine Rolle und sein eigenes Rollenverständnis entscheidend beeinflussen, deshalb wird im folgenden Kapitel versucht, seine Rolle und seine Aufgaben aus der Trainerliteratur, aus dem eigenen Verständnis des Trainers und aus Sicht der Spieler darzulegen. Häufig wird postuliert, dass die Trainerrolle insbesondere aus soziologischer Sicht betrachtet werden muss, da sich erst dann bestimmte Sachzwänge zeigen, die dem Trainerhandeln seine Ursachen und Grenzen zeigen (vgl. z.B. Gahai & Holz, 1986). Es ist nicht zu leugnen, dass die Organisation des Sports seitens der Verbände und Vereine sowie der weitere soziologische Rahmen des Trainers (Medien, Familie, etc.) seine Arbeit beeinflussen. Jedoch ist der große Rahmen, den die Verbände setzen, für jeden Trainer der gleiche. Der Trainer besitzt die Möglichkeit, die Interaktion mit seinen Athleten selbst zu bestimmen auch wenn er hierbei einem vorgegebenen Rahmen unterliegt. Die Einflussgrößen Vorstand, Öffentlichkeit und engeres Umfeld des Trainers werden somit weitestgehend außer Acht gelassen, da sich der Ansatz der Untersuchung vor allem auf die Interaktion zwischen Trainer und Mannschaft bzw. Trainer und Spieler bezieht. Der größte und wichtigste Interaktionspartner des Trainers ist, wie in der Abb. 1 zu sehen, die Mannschaft.

Das weitere Umfeld wird nur dann näher berücksichtigt, wenn es einen unmittelbaren Einfluss auf die Trainer – Mannschaftsbeziehung/Spieler hat.

Ein Anforderungsprofil für den Fußballtrainer zu entwickeln besitzt aus verschiedenen Gründen eine große Relevanz für diese Arbeit. Zum Einen können soziale Kompetenzen nur aus ihrem spezifischen Situations- und Interaktionskontext (vgl. Stangl, 2003; Kanning, 2003) definiert und operationalisiert werden und diese sollen hier aus der (Fußball-) Trainerliteratur abgeleitet werden. Zum Anderen ist es wichtig aufzuzeigen, welche (Rollen-) Erwartungen an den Trainer gestellt werden und welches Selbstbild er besitzt, denn nur vor diesem Hintergrund lässt sich ein Rahmen für die Aufgaben eines Trainers genauer spezifizieren und nur so kann darauf basierend ein heuristisches Modell zu den benötigten sozialen Kompetenzen des Trainers entstehen.

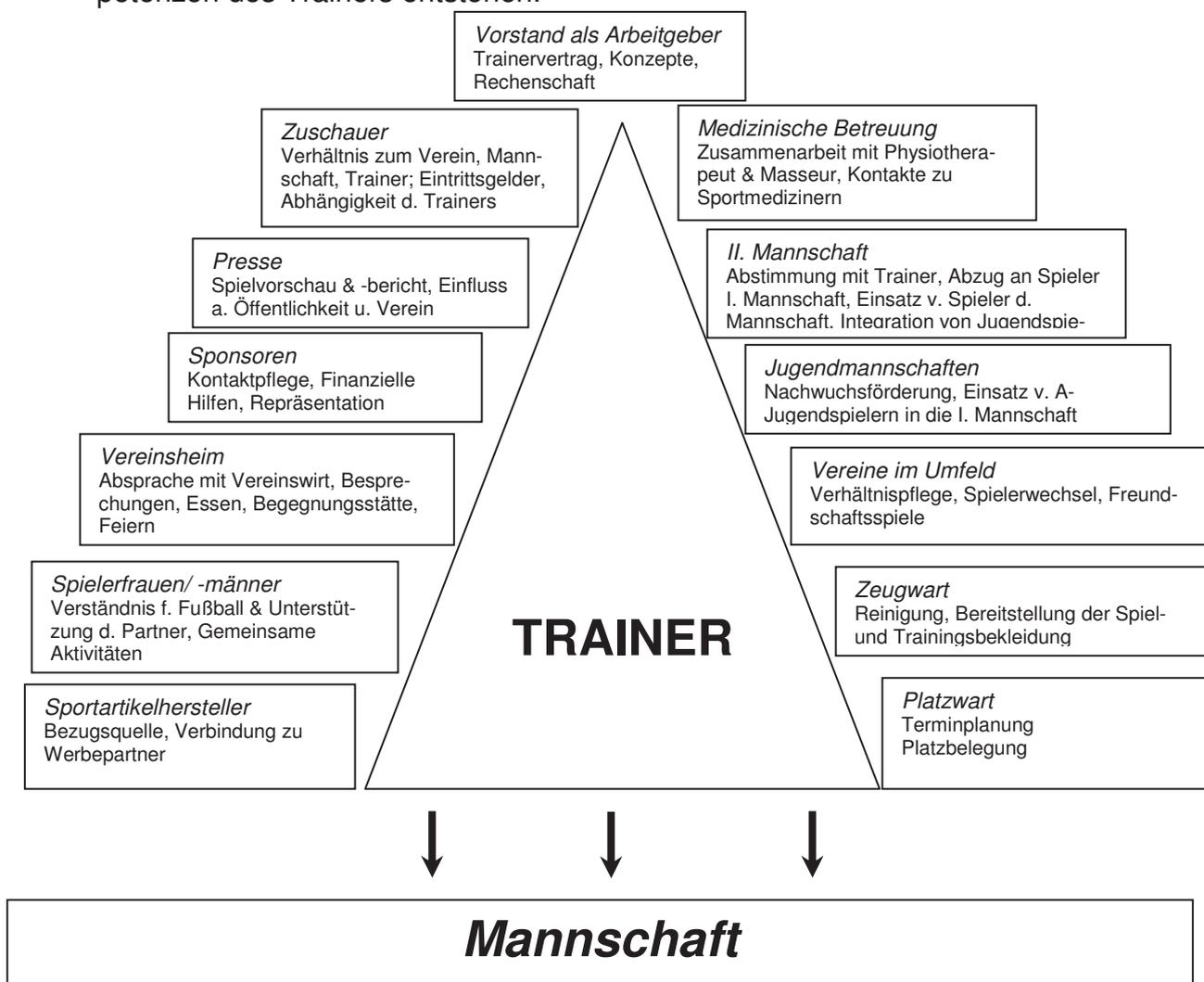


ABB. 1: DAS UMFELD DES TRAINERS (NACH SCHAARE, 1993, 5)

Zu Beginn sollen die Ausbildung und die Aufgaben des Trainers dargestellt werden, darauf folgen die Kompetenzen, die das direkte Umfeld des Trainers von ihm fordert und letztlich soll das Selbstbild des Trainers erörtert werden.

## **2.1 Die Ausbildung zum Fußballtrainer**

Wie bereits angesprochen, sind die Aufgaben eines Fußballtrainers sehr vielschichtig. Sie reichen vom „Kleinkram“ (vgl. Schaare, 1993) bis hin zu der zentralen Aufgabe die eigene Mannschaft zum Erfolg zu führen (Mitrotasios, Tokarski & Gerisch, 2002). Um mit seiner Mannschaft Erfolg zu haben, muss der Trainer eine Vielzahl von Aufgaben, Hindernissen und Anforderungen bewältigen. Diese sollen in diesem Kapitel ausführlich besprochen werden. Des Weiteren soll ein Blick auf die Ausbildung zum Fußballtrainer geworfen werden, in der der Trainer auf seine zukünftigen Aufgaben vorbereitet wird. Durch seine Ausbildung soll der Trainer das Rüstzeug erwerben, um die späteren Anforderungen an ihn zu erfüllen. Welche Ausbildungslizenzen es gibt, was die Voraussetzungen hierfür sind, in welcher Form die Ausbildung stattfindet und welche Inhalte vermittelt werden, soll im nächsten Abschnitt dargestellt werden. Die Aufgaben und Anforderungen des Fußballtrainers werden aus der Fachliteratur hergeleitet.

### **2.1.1 Die Ausbildung im Überblick**

Im Jahr 2000 hat der DFB beschlossen die Trainerordnung als Teil einer neuen DFB-Ausbildungsordnung inhaltlich zu überarbeiten und umzustrukturieren. Dabei sollte insbesondere berücksichtigt werden, dass die Aus- und Fortbildung der Trainer modernen Erkenntnissen der Trainingslehre sowie den Anforderungen einer verstärkten Talentsichtung und -förderung zu entsprechen hat. Das Ergebnis dieser Arbeit wird anhand des nachfolgenden Schaubilds verdeutlicht (vgl. Abb. 2). Im Jahre 2003 sind diese Ergebnisse umgesetzt worden. Die wesentliche Neuerung im Ausbildungssystem besteht in der Viergliederigkeit, aufgegliedert in C-, B-, A- und Fußball-Lehrer-Lizenz. Mit diesem Schritt ist man der in den Rahmenrichtlinien des Deutschen Sportbundes (DSB) geforderten Vierstufigkeit im Ausbildungssystem nachgekommen. Es besteht damit die Möglichkeit, schwerpunktmäßig im Juniorenbereich oder auch im Seniorenbereich ausgebildet zu werden (vgl. Trainerausbildung, [www.dfb.de](http://www.dfb.de)).

# QUALIFIZIERUNG IM FUSSBALL

## ÜBERBLICK DER FUSSBALLPRAKTISCHEN AUS-, FORT- UND WEITERBILDUNGSANGEBOTE

<b>INSTITUTION/UMFANG</b>	<b>FUSSBALL-LEHRER</b>		<b>EINSATZBEREICH</b>	
<b>DFB/HENNES-WEISWEILER- AKADEMIE (HWA)</b> • 48 Ausbildungswochen, davon: • 28 Wochen Präsenzausbildung HWA • 14 Wochen Praktikum • 6 Wochen Selbststudium			Hauptamtliche Stellen • DFB • Lizenzmannschaften • Leiter Nachwuchszentren • Verbände	
<b>INSTITUTION/UMFANG</b>			<b>A-TRAINER</b>	<b>EINSATZBEREICH</b>
<b>DFB</b> 80 Lerneinheiten zuzüglich Prüfung				1. Alle Amateurmansschaften 2. Alle Juniorenmansschaften 3. Alle Frauenteams (inklusive Bundesliga) 4. Honorartrainer Landesverbände, C-Lizenz-Ausbilder
<b>INSTITUTION/UMFANG</b>			<b>B-TRAINER</b>	<b>EINSATZBEREICH</b>
<b>DFB</b> 60 Lerneinheiten zuzüglich 20 Lerneinheiten Prüfung		1. Alle Juniorenteams inklusive Junioren-Regionalliga 2. DFB-Stützpunktrainer 3. Mitarbeiter (nicht Leiter) in den Leistungszentren der Lizenzverbände 4. Honorartrainer (Junioren) der Landesverbände		
<b>INSTITUTION/UMFANG</b>	<b>C-TRAINER</b>	<b>TRAINER C-BREITENFUSSBALL</b>	<b>INSTITUTION/UMFANG</b>	
<b>Landesverbände</b> 120 Lerneinheiten zuzüglich 20 Lerneinheiten Prüfung, davon 80 Lerneinheiten Basiswissen, 40 Lerneinheiten Profildarstellung		<b>PROFIL KINDER- UND JUGENDTRAINING</b>	<b>Landesverbände</b> 120 Lerneinheiten inklusive Prüfung, davon 30 Lerneinheiten Basiswissen und 2 x 40 Lerneinheiten profilspezifische Lerninhalte	
<b>EINSATZBEREICH</b>		<b>PROFIL ERWACHSENE (UNTERER AMATEURBEREICH)</b>	<b>EINSATZBEREICH</b>	
1. Alle Juniorenmansschaften außer Junioren- Regionalliga/Bundesliga 2. Alle Frauenteams (außer Bundesliga) 3. Alle Amateurmansschaften bis 6. Spielklasse		<b>PROFIL FREIZEIT- &amp; BREITEN-/ GESUNDHEITSSPORT</b>	Vorrangig Breitensportorientierte Fußballmannschaften aller Altersklassen	
<b>INSTITUTION/UMFANG</b>	<b>LIZENZ-VORSTUFEN</b>		<b>EINSATZBEREICH</b>	
<b>Landesverbände</b> 70 Lerneinheiten inklusive Prüfung, davon 30 Lerneinheiten Basiswissen und 40 Lerneinheiten profilspezifisch	<b>TEAMLEITER KINDER</b>	<b>TEAMLEITER JUGEND</b>	<b>TEAMLEITER ERWACHSENE</b>	
			<b>TEAMLEITER FREIZEIT- UND BREITEN- SPORT</b>	
	<b>KURZSCHULUNGEN</b>		• Bambini bis E-Junioren- Mansschaften • D- bis A-Junioren-Mansschaften • Seniorenmanschaften im unteren Amateurbereich • AH-Mansschaften über 35 Jahre	
	<b>DFB-MOBIL</b>			
	<b>TRAINING ONLINE</b>			

ABB. 2: DIE VERSCHIEDENEN LIZENZSTUFEN DES FUßBALLTRAINERS. (TRAINERAUSBILDUNG, WWW.DFB.DE)

Nachdem das Ausbildungssystem des DFB erklärt wurde, soll nun ein genauerer Blick auf die Voraussetzungen, Organisation und Inhalte der verschiedenen Ausbildungslizenzen geworfen werden. Die folgenden spezifizierten Angaben zu den verschiedenen Lizenzstufen entstammen den Informationen zur Trainerausbildung vom DFB bzw. NFV (Ausbildungsverordnung), der Deutschen Sporthochschule Köln und der Berufsbeschreibung zum Trainer durch das Arbeitsamt. Die folgenden Ausführungen stellen eine Zusammenfassung dieser Informationen dar und sind nach den einzelnen Lizenzstufen untergliedert. Die in Abb. 1 gezeigten Lizenzvorstufen werden aufgrund ihrer nicht direkten Zugehörigkeit außer Acht gelassen.

### 2.1.2 Die Ausbildungslizenzen

#### **Die C-Lizenz**

Bei der Ausbildung zum Trainer mit C-Lizenz handelt es sich um eine Ausbildung in den Fußball-Landesverbänden. Sie wird in 3 Perioden mit jeweils 40 Unterrichtsstunden und 20 Stunden für Prüfungen absolviert. Diese drei Perioden besitzen verschiedene Profile: Kinder/Jugendliche, Erwachsene sowie Breiten/Freizeitsport. Insgesamt sind mindestens 120 Unterrichtsstunden zu belegen. Die Ausbildungen zum Trainer mit C-Lizenz oder zum Jugendtrainer erfolgt in Abend-, Tages-, Wochenend- oder Wochenlehrgängen, zum Teil dezentral, zum Teil zentral in den Sportschulen. Die Lehrgänge werden nach den Rahmenrichtlinien des Deutschen Sportbundes und den Richtlinien der Landessportverbände durchgeführt. Die Anmeldung zur Ausbildung für einen Trainer-Lehrgang für die C-Lizenz erfolgt über den Verein bei dem Vorsitzenden des zuständigen Lehrausschusses. Bei einem Überangebot an Bewerbern und Bewerberinnen entscheidet der Lehrausschuss über die Vergabe der Ausbildungsplätze. Mit der erworbenen Lizenz dürfen alle Kinder- und Jugendmannschaften außer Junioren-Bundes- und Regionalliga, alle Frauenmannschaften außer Bundesliga und alle Herrenmannschaften der Amateurklassen bis einschließlich der 5. Spielklasse trainiert werden. Die Ausbildungsziele sind das Erlangen des methodischen Handwerkszeugs, das Planen, Organisieren, Auswerten des Trainings, die Mitgestaltung des Vereinsumfeldes sowie das Erlangen eines pädagogisch-psychologischen Grundwissens.

### *Ausbildungsinhalte*

Die Ausbildung zum Trainer mit C-Lizenz gliedert sich in einigen Fußball-Landesverbänden in die folgenden, schon genannten, drei Profile. Während der Ausbildung werden die Teilnehmer in folgenden Bereichen unterrichtet:

#### Basiswissen:

1. Trainingsplanung
2. Lehr- und Trainingsmethoden
3. Fußballtechnik
4. Fußballtaktik
5. Trainingslehre (Sportbiologie/Nachwuchsarbeit)
6. Mannschaftsführung
7. Aufgaben des Trainers (Coaching & Psychologie)
8. Regelkunde
9. Verwaltungslehre
10. Aufsichtspflicht, Haftung, Versicherungen
11. Erste Hilfe (für Trainer im Erwachsenenfußball über einen externen Kurs bei freien Wohlfahrtsverbänden)

#### Profil 1 Junioren:

1. Ausbildungsabschnitte
2. Trainingsplanung
3. Methodisches Erarbeiten der Grundtechniken
4. Mustertrainingseinheiten

#### Profil 2 Senioren:

1. Spielbeobachtung
2. Technik, Taktik stabilisieren
3. Mannschaftstaktik
4. Planung einer Saison
5. Mannschaftsumfeld

*Ausbildungsabschluss, Voraussetzung, Nachweise und Prüfungen*

Die Prüfungen für Jugendtrainer und Trainer mit C-Lizenz werden nach den Rahmen-Richtlinien des DOSB durch die Landes-Sport-Verbände durchgeführt. Wer an den vorgeschriebenen Lehrgängen erfolgreich teilgenommen und eventuell geforderte Leistungsprüfungen abgelegt hat, wird zur Prüfung zugelassen. Die Prüfung besteht aus einer Klausurarbeit, einer eigenen Demonstrationstechnik, einem Prüfungsgespräch und einer Lehrprobe mit der entsprechenden Altersgruppe. Für die Zulassung zur Ausbildung ist vorgeschrieben, dass der Bewerber Mitglied in einem Verein oder einem Organ des Fußball-Landesverbandes sein muss. Für die Trainer mit C-Lizenz ist ein Mindestalter von 16 Lebensjahren vorgeschrieben, über Ausnahmen entscheidet der Lehrausschuss des Landesverbandes. Die Lizenz wird frühestens nach Vollendung des 18. Lebensjahres erteilt.

### **Die B-Lizenz**

Der Erwerb der B-Lizenz dauert mindestens 60 Unterrichtseinheiten und 20 Stunden für Prüfungen. Die Lehrgänge für die B-Lizenz-Prüfung finden zumeist in drei Aufbaulehrgängen in Sportschulen nach der Trainer-Ordnung des DFB statt. Die fachliche Eignung kann in einer besonderen Eignungsprüfung festgestellt werden. Über die Zulassung und über Sonderregelungen in Härtefällen entscheidet der zuständige Landesverband. Ziele der Ausbildung sind die Vertiefung der Kenntnisse über leistungsorientiertes Juniorentaining, das Steuern technisch-taktischer Lernprozesse und die Betreuung von Junioren auch außerhalb des Fußballs. Während der Ausbildung zur B-Lizenzprüfung werden den Teilnehmern praktisches Können, fachtheoretische Kenntnisse und die Lehrbefähigung vermittelt. Die Fächer sind:

1. Technik
2. Taktik
3. Mannschaftsführung
4. Trainingslehre
5. Grundwissen in Sportmedizin (Erste Hilfe bei Sportverletzungen)
6. Regelkunde
7. Sportverwaltungslehre

Innerhalb dieser Fächer werden folgende Inhalte vermittelt:

Techniktraining (Detailkenntnisse, richtiges Demonstrieren und Korrigieren usw.)

Taktiktraining (individual- und gruppentaktische Mittel in Angriff und Verteidigung)

Grundwissen über Juniorentaining (pädagogische Leitlinien, Trainieren und Betreuen in unterschiedlichen Altersklassen)

Talentsichtung und Förderstrukturen im DFB (Konzeption von Junioren-Nationalmannschaften, DFB-Talentförderprogramm, Förderstrukturen der DFB-Landesverbände)

Wettspiele im Juniorenbereich (Wettspielformate, altersgemäße Spielkonzeptionen, Spielvor- und -nachbereitung)

Konditionstraining im Juniorenfußball (Grundprinzipien und Inhalte in unterschiedlichen Altersklassen)

*Ausbildungsabschluss, Voraussetzung, Nachweise und Prüfungen*

Die Prüfung für Trainer mit B- Lizenz umfasst einen fußballpraktischen Teil (technisches Können und Wettkampfpraxis) sowie einen mündlichen und einen schriftlichen Teil. Die Fußball-Theorie ist aufgeteilt in eine mündliche und eine schriftliche Prüfung. Darüber hinaus ist eine fachliche Prüfung in Regelkunde (Schiedsrichterprüfung) und in erster Hilfe notwendig. Für die Zulassung zur Ausbildung sind ein Nachweis über die Mitgliedschaft in einem Verein des DFB sowie ein Lebenslauf mit besonderer Darlegung der bisherigen sportlichen Betätigung vorgeschrieben. Für die B-Lizenz ist ein Mindestalter von 18 Jahren erforderlich und außerdem ein Nachweis darüber, dass der Bewerber in einem Verein eines der FIFA angehörigen Nationalverbandes Fußball gespielt hat. Weitere notwendige Voraussetzungen sind ein ärztliches Zeugnis über die sportliche Tauglichkeit, ein polizeiliches Führungszeugnis als Nachweis eines tadelfreien Leumunds und eine Erklärung, dass der Bewerber sich der gültigen Ausbildungsordnung, den Satzungen und den Ordnungen des DFB und seines zuständigen Landesverbandes unterwirft. Des Weiteren muss der Bewerber eine gültige DFB-B-Lizenz (alt) bzw. DFB-C-Lizenz (neu) und mindestens eine einjährige Trainertätigkeit mit DFB-B-Lizenz (alt) bzw. DFB-C-Lizenz (neu) vorweisen. Mit der bestandenen Prüfung wird dem Trainer ermöglicht, alle Kinder- und Juniorenteams einschließlich der Junioren-Regionalliga zu trainieren, Mitarbeiter (nicht Leiter) in den Leistungszentren der Lizenzvereine zu werden sowie als DFB-Stützpunkttrainer oder als Honorartrainer (Junioren) der Landesverbände zu arbeiten.

## Die A-Lizenz

Die Ausbildung zum A-Lizenztrainer dauert mindestens 4 Wochen und 120 Unterrichtsstunden. Die einzelnen einwöchigen Ausbildungsabschnitte haben in der Regel einen zeitlichen Mindestabstand. Die A-Lizenz-Ausbildung wird vom DFB in der Sportschule Hennef oder in anderen Sportschulen nach der Trainer-Ordnung des DFB durchgeführt. Die fachliche Eignung wird in einer besonderen Eignungsüberprüfung festgestellt. Über die Zulassung entscheidet der Lehrstab des Deutschen Fußballbundes. Die Ziele sind, den Trainer vorzubereiten auf seine Aufgaben als Trainer im höheren Amateurbereich und in der Regionalliga, die Erarbeitung von mannschaftstaktischen Konzepten und die Vermittlung von Kompetenzen für verschiedene Aufgabenfelder im Leistungsfußball. Während der Ausbildung zur A-Lizenzprüfung werden den Teilnehmern praktisches Können, fachtheoretische Kenntnisse und die Lehrbefähigung vermittelt. Die Fächer sind:

1. Technik
2. Taktik
3. Mannschaftsführung
4. Trainingslehre
5. Grundwissen in Sportmedizin (Erste Hilfe bei Sportverletzungen)
6. Regelkunde
7. Sportverwaltungslehre

Innerhalb dieser Fächer werden folgende Inhalte vermittelt:

Taktiktraining im Leistungsfußball (Planung, Erarbeitung, Anpassung mannschaftstaktischer Grundkonzeptionen)

Training der Mannschaftstaktik (unterschiedliche Spielkonzepte und -systeme, Standardsituationen, usw.)

Coachen rund um ein Spiel (Gegner-Analyse, spieltaktische Vorbereitung, taktische Einstellung und Steuerung der Mannschaft im Spielverlauf)

Konditionstraining in höheren Spielklassen (Prinzipien der Belastungssteuerung, konditionelles Anforderungsprofil)

Ergänzende Fachinformationen (Prävention und Regeneration, Ernährung, Torhüter-Training, Trainerrolle)

### *Ausbildungsabschluss, Voraussetzung, Nachweise und Prüfungen*

Die Prüfung umfasst einen fußballpraktischen Teil, in dem das technische Können getestet wird. Die Theorieprüfung beinhaltet darüber hinaus einen mündlichen und einen schriftlichen Teil. Außerdem muss eine ergänzende fachliche Prüfung in Regelkunde (Schiedsrichterprüfung), in Sportmedizin und in der Sportverwaltungslehre abgelegt werden. Für die Zulassung zur Ausbildung müssen zudem ein Nachweis über die Mitgliedschaft in einem Verein des DFB sowie ein Lebenslauf mit besonderer Darlegung der bisherigen sportlichen Betätigung vorliegen. Für die A-Lizenz ist ein Mindestalter von 18 Jahren erforderlich und außerdem ein Nachweis darüber, dass der Bewerber in einem Verein eines der FIFA angehörigen Nationalverbandes Fußball gespielt hat. Weitere notwendige Voraussetzungen sind ein ärztliches Zeugnis über die sportliche Tauglichkeit, ein polizeiliches Führungszeugnis als Nachweis eines tadelfreien Leumunds und eine Erklärung, dass der Bewerber sich der gültigen Ausbildungsordnung, den Satzungen und den Ordnungen des DFB und seines zuständigen Landesverbandes unterwirft. Außerdem muss eine gültige DFB-B-Lizenz (neu) und eine mindestens einjährige Trainertätigkeit mit DFB-B-Lizenz (neu) vorhanden sein. Eine Ausnahme bilden Lizenzspieler. Sie können vom DFB-Lehrstab ohne B-Lizenz-Prüfung unmittelbar zur A-Lizenz-Ausbildung zugelassen werden, wenn sie mindestens sieben Jahre als Lizenzspieler tätig waren und in den beiden letzten Jahren vor Antragstellung mindestens ein Jahr im Juniorenbereich gearbeitet haben. Aktive Lizenzspieler benötigen die schriftliche Freistellung ihres Vereins. Die A-Lizenz berechtigt dazu alle Amateurmanschaften, alle Juniorenmannschaften, alle Frauentams (inklusive Bundesliga) zu trainieren und außerdem als Honorartrainer in Landesverbänden sowie als Ausbilder zur C-Lizenz zu arbeiten.

### **Der Fußballlehrer**

Die Ausbildung zum Fußballlehrer dauert ca. ein halbes Jahr (ca. 20 Unterrichtswochen) mit 35 bis 40 Unterrichtsstunden pro Unterrichtswoche. Sie erfolgt in einem Studienlehrgang an der Deutschen Sporthochschule in Köln nach der Ausbildungs- und Prüfungsordnung des DFB. Alle Lehrgänge bestehen aus theoretischen und praktischen Anteilen. Die fachliche Eignung wird in einer besonderen Eignungsüberprüfung festgestellt. Über die Zulassung entscheidet die Zulas-

sungskommission für den Fußball-Lehrer-Lehrgang. Abweichende Regelungen gibt es für die Teilnehmer des Lizenzspieler-Lehrganges und können durch den Lehrstab entschieden werden. Wenn eine Eignungsüberprüfung durchgeführt und die fachliche Eignung nicht bescheinigt worden ist, ist die erneute Teilnahme an der Eignungsüberprüfung nur einmal, und zwar frühestens nach einem Jahr, möglich. Vor Beginn eines Fußball-Lehrer-Lehrgangs und eines A-Lizenz-Lehrgangs soll der Bewerber einen Schiedsgerichtsvertrag mit dem DFB abschließen. Er muss glaubhaft nachweisen, dass er nach seinen persönlichen und beruflichen Verhältnissen an allen Ausbildungsteilen regelmäßig teilnehmen kann. Die Ausbildung zum Fußball-Lehrer an der Sporthochschule in Köln erfolgt auf wissenschaftlicher Grundlage. Das Hauptausbildungsziel ist die Vorbereitung auf die Aufgaben in verschiedenen Berufsfeldern des Fußballs (DFB-/Verbandstrainer, Berufsfußballtrainer, Leitung von Nachwuchszentren). Innerhalb der Ausbildung wird in besonderen fußballbezogenen Veranstaltungen folgender Bereiche unterrichtet:

1. Lehrpraxis
2. Methodik, Pädagogik
3. Medizin, Naturwissenschaft
4. Psychologie
5. Sportrecht

Die Ausbildung an der Sporthochschule schließt ein Berufspraktikum (meistens bei einem Bundesligaverein) ein. Innerhalb dieser Bereiche gibt es folgende Schwerpunkte:

- Strukturanalyse des Hochleistungsfußballs
- Technik-Taktik-Training im Hochleistungsfußball
- Konditionstraining im Hochleistungsfußball
- Trainingsplanung und -analyse
- Juniorenfußball
- Coachen beim Spiel
- Sportmedizin
- Sportpädagogik und -psychologie
- Sportrecht und Vereinsmanagement

### *Ausbildungsabschluss, Voraussetzung, Nachweise und Prüfungen*

Die Prüfung zum Fußballlehrer besteht aus vier Teilen. Dies ist zunächst ein fußballspezifischer Teil, der aus einer mündlichen Prüfung von ca. 20 Minuten Dauer besteht. Sie erstreckt sich auf die 3 Fachgebiete der schriftlichen Prüfung, die nicht schriftlich geprüft worden sind. Die Vornote in der Fußballpraxis muss in einem Wettspiel bestätigt werden. Der lehrpraktische Teil besteht aus einer Lehrprobe, zu der einen Tag vorher eine schriftliche Ausarbeitung vorgelegt wird und dauert 20 Minuten. Ein Prüfungsgespräch kann sich hieran anschließen. Außerdem muss eine schriftliche Prüfung abgelegt werden. Sie beinhaltet die folgenden Bereiche, wobei vier Themen zur Wahl gestellt werden, von denen eines bearbeitet werden muss: Methodik/Pädagogik, Psychologie, Sportmedizin (internistischer Bereich, Sportmedizin bzw. orthopädischer Bereich). Für die Arbeit stehen 2 Stunden zur Verfügung. Für das Absolvieren des Fußballlehrerlehrgangs gibt es eine Vielzahl von Voraussetzungen. Hierzu gehört eine gültige A-Lizenz des DFB, ein Nachweis einer mindestens zweijährigen, besonders qualifizierten Tätigkeit als Trainer mit A-Lizenz des DFB und zwar als verantwortlicher Trainer im Amateur-Seniorenbereich (mind. Verbandsliga), im Bereich der A-Junioren (mind. Oberliga), in einem Landesverband oder als Co-Trainer einer Mannschaft der ersten oder zweiten Bundesliga. Weitere Voraussetzungen sind ein handschriftlicher Lebenslauf in deutscher Sprache mit Angabe zum Bildungsgang und sportlichen Werdegang, Zeugnisse über Ausbildung und Beruf, ein ärztliches Zeugnis über die volle Sporttauglichkeit, ein Zeugnis über persönliche Führung (durch Vorlage eines polizeilichen Führungszeugnisses), eine Erklärung, dass der Bewerber sich der gültigen Ausbildungsordnung, den Satzungen und den Ordnungen des DFB und seines zuständigen Landesverbandes unterwirft, ein Nachweis über die Mitgliedschaft in einem Verein eines Mitgliedsverbandes des DFB, ein Nachweis darüber, dass der Bewerber in einem Verein eines der FIFA angehörigen Nationalverbandes Fußball gespielt hat, ausreichende deutsche Sprachkenntnisse in Wort und Schrift und fachspezifische Sprachkenntnisse in mindestens einer europäischen Fremdsprache. Außerdem ist die Fachoberschulreife oder ein vergleichbarer Abschluss Voraussetzung. Durch den Erwerb der Fußballlehrerlizenz ist der Inhaber berechtigt, in allen hauptamtlichen Trainerstellen im DFB, in den Lizenzmannschaften, als Leiter der Nachwuchszentren und den Landesverbänden zu arbeiten.

## Allgemein

Für alle Lizenzen müssen mind. ausreichende Leistungen in den Prüfungen erbracht werden. Die Prüfungen können einmal wiederholt werden. Nach den bestandenen Trainerprüfungen werden auf Antrag die entsprechenden Lizenzen erteilt. Wer die Fußballlehrerprüfung bestanden hat, erhält ein Zeugnis und eine Urkunde des Deutschen Fußball-Bundes. Die Lizenz-Inhaber müssen während der Gültigkeitsdauer an vorgeschriebenen Fortbildungen teilnehmen, andernfalls erlischt die Gültigkeit.

### 2.1.3 Veränderungen der Trainerrolle in der Ausbildung

Ein weiterer Aspekt, der in der Vorstellung der Ausbildung zu den verschiedenen Trainerlizenzen bisher nicht beschrieben wurde, ist die Veränderung der Ausbildungscurricula in der Vergangenheit. Durch viele Veränderungen in den letzten Jahrzehnten in Gesellschaft und Technik, änderten sich auch Rolle und Aufgaben des Trainers. Dies trifft auch auf den Bereich des Sports und damit auf die Rolle des Trainers zu. Nach Gahai & Holz (1986) sind unter diesen Veränderungen folgende Prozesse zu nennen: Institutionalisierung, Formalisierung, Bürokratisierung, Professionalisierung, Verwissenschaftlichung, Kommerzialisierung und Nutzung der Massenmedien. Einige Prozesse sind deutlicher, einige weniger deutlich und zum Teil bedingen sie einander. Die Betrachtung der Curricula der Trainerausbildung gibt einen Einblick in die Veränderungen der Trainerrolle, denn die Ausbildung passt sich den Anforderungen an den Trainer an. Somit ist die Betrachtung der Veränderungen im Trainercurriculum ein verspätetes Spiegelbild von dem Verständnis der Rolle des Trainers. Diese Vorgehensweise wählte Teipel (1990, s. a. Tab. 1), indem er anhand des Curriculums der Fußballlehrerausbildung die Trainerrolle analysierte. Die Rolle kann ganz allgemein als ein Konzept von Erwartungen und Normen verstanden werden, das sich in einer Gruppe in Hinsicht auf einen bestimmten Status oder eine Position einer Person oder einer Personengruppe bzw. deren Aktionen unter bestimmten situativen Bedingungen herausgebildet hat (vgl. ebd.). Im engeren Verständnis kann Rolle als ein Bestandteil der sozialen Interaktion verstanden werden, eine Sequenz von Verhaltensweisen, die eine Person in einer Situation sozialer Interaktion zeigt. Untersuchungen zur Rolle und Berufsbild des Trainers sind schon öfter durchgeführt worden (vgl. z.B. Gahai & Holz, 1986; Gabler, 1975; Hagedorn, 1988; Krüger 1980).

Tabelle 1: Vergleich der Curricula der Ausbildung für Fußballlehrer von 1947-1987 (nach Teipel 1990, 38)

	1947/48		1981		1987	
	Inhalt	Std.	Inhalt	Std.	Inhalt	Std.
Theoretische Fächer/ Fach- wissenschaftliche Ausbildung	Anatomie/Biologie	3	Sportmedizin/Intern./ Trainingslehre	3	Sportmedizin/Intern./ Trainingslehre	3
	Sportverletzungen/ Erste Hilfe	1	Sportmedizin/Orthopäd./ Sportverletzungen	1 1	Sportmedizin/Orthopäd./ Sportverletzungen	1 1
	Pädagogik/ Psychologie	3	Erste Hilfe	1	Erste Hilfe	1
			Pädagogik/Methodik	2	Pädagogik/Methodik	2
	Psychologie	3	Psychologie	3	Psychologie	4
Geschichte	1	-----			-----	
<b>Std.</b>		<b>8</b>		<b>11</b>		<b>12</b>
Fußballspezifische Ausbildung	-----		-----		Allg. Theorie	2
	-----		Trainingsl./Kondition	2	Spez. Trainingslehre	2
	Körperschule/ Bodenturnen	2	Körperbild. Üb.	1	Gymnastik	1
	Kondition	1	Kondition		Kondition	2
	Ballschule	1	-----	2	-----	
	Hallentraining/ Sondertraining/ Wettkampfvorber.	3				
	Vereinsübungsstd.	1	Mannschaftstraining	4	Vereinstraining	4
	Takt. Einzel- und Mannschaftsschul.	2	Taktik/Individual/ Mannschaft	4	Besprech. Vereinst. Individual-/Gruppen- Mannschaftstaktik	2 5
	Jugendtraining	1	-----		-----	
	Wettspiel	3	Wettspiel	2	Wettspiel	2
Sportmassage	1	Mannschaftsführung	1	-----		
Aktuelle Fragen	2	Massage	1	-----		
		-----		Aktuelle Stunde	2	
<b>Std.</b>		<b>18</b>		<b>17</b>		<b>22</b>
Ergänzende fach- liche Ausbildung	Regelkunde	1	Regelkunde	1	Akt. Schiriinstrukt.	1
	Rechtsfragen	1	Sportrechts-/ Verwaltungslehre	1	Sportrecht/ Verwaltungslehre	
	Vortragsseminar	1	Spielbeobachtung	3	Spielbeobachtung/ Hospitation	1 2
<b>Std.</b>		<b>3</b>		<b>5</b>		<b>4</b>
<b>Std. gesamt</b>		<b>29</b>		<b>33</b>		<b>38</b>

Die Rollen des Trainers reichen vom Fachmann und Experten über Animateur, Erzieher und Freund bis hin zum Arzt und Psychologen. Die Rollenerwartungen an den Trainer differierten deutlich in Bezug auf die Variablen Alter, Motivation, Geschlecht und Leistungsklasse. Junge Kinder erwarteten eher die Rolle des Vaters und Erziehers. Jugendliche erwarteten eher den Freund und leistungsorientierten Spieler als den Fachmann und Psychologen. In sehr stressigen Situationen wurde die Rolle des Diktators gefordert und im Freizeit- und Breitensport die Rolle des Animateurs und Pädagogen (vgl. Teipel, 1990). Gerisch (1996) betont, dass eine fachliche Leistungsdiagnostik, Trainingsplanung und Trainingssteuerung, der Blick für Talente und die individuelle Leistungsförderung im Fremd- und Selbstverständnis der Trainerrolle keiner besonderen Erwähnung bedürfen, da sie als selbstverständlich angesehen werden. Anders verhält es sich mit Faktoren des Coachings, wie z.B. die Wettkampfbetreuung, die Leistungsanalyse, die Führung und Formung einer Mannschaft und die Wahrnehmung, Interpretation und Beeinflussung sozial- und individualpsychologischer Prozesse, die im Spannungsfeld weiterer Interessensgruppen ablaufen (vgl. ebd.). Darüber hinaus hegen diese aus dem Umfeld beteiligten Personen weitere umfangreiche Erwartungen, so erwarten z.B. die Medien den Rhetoriker oder Medienfachmann. Eine Vielzahl von Erwartungen sind somit an den Trainer gestellt (vgl. Hagedorn, 1987; Teipel, 1990). Die Ausbildung soll den Trainer auf diese Rolle und Anforderungen vorbereiten. Dabei legt Teipel (1990) die Vermutung nahe, dass die Veränderungen der Curricula der Fußballlehrerausbildung aufgrund der Diskrepanz zwischen den Anforderungen an den Trainer und dem jeweiligen Lehrplan notwendig wurden und insofern diese Lehrplanveränderungen eher Resultate einer nachlaufenden Anpassung waren, als eine vorausschauende Entwicklung. Im folgenden Abschnitt soll der Blick auf diese Veränderungen geworfen werden.

Die Fußballtrainerausbildung im Jahre 1930 organisiert vom Arbeiter-, Turn- und Sportbund war noch nicht allein fußballspezifisch ausgerichtet und beinhaltete vor allem die Vermittlung von Technik, Taktik und Spielsystemen (vgl. Giesler & Giesel, 1996). Im Jahre 1947/48 wurde zum ersten Mal ein Fußballlehrerlehrgang an der Deutschen Sporthochschule Köln unter DFB Führung durchgeführt (vgl. Gerisch, 1996). Wie sich aus der Tabelle 1 entnehmen lässt, hat sich die Unterrichtsstundenanzahl von 1947/48 mit 29 Stunden, über 1981 mit 33 Stunden auf 38

Stunden im Jahr 1987 erhöht. Vor allem in den theoretischen Fächern der fachwissenschaftlichen Ausbildung zeigt sich eine Vermehrung der Stundenanzahl von 4 Stunden (Anatomie/Physiologie) auf 6 Stunden (Internistischer & orthopädischer Bereich) und von 3 Stunden (Pädagogik/Psychologie) auf 6 Stunden (Methodik/Pädagogik/Psychologie). Die Fächer Bodenturnen, Massage und Geschichte entfielen. Die Ballschule wurde in Individual- und Gruppentaktik integriert und auf fünf Stunden erhöht. Das Vereinstraining wurde stärker berücksichtigt sowie die aktuelle Stunde für spezifische Probleme und Gastvorträge errichtet. Außerdem wurde besonderer Wert auf die Spielerbeobachtungen und Hospitationen in den Bundesligavereinen gelegt (vgl. Teipel, 1990). Zusammenfassend fand eine Entwicklung vom eher allgemeinen Sportlehrer zum Fußballlehrer statt. Teipel (ebd., 39) erklärt dies mit der „Veränderung vom Amateur-Fußball zum Profi-Fußball, von eher langsamen zu schnelleren Spielen, von sporadischer Beratung zur permanenten Betreuung der Spieler, von geringer Mediendarstellung bis zu allgegenwärtigen Medienpräsenz“. Weiterhin erklärt er, dass es sich bei den Curriculumänderungen nicht um eine systematische Weiterentwicklung aufgrund von Evaluation, Revision und Adaption handelte, sondern vor allem um spezifische organisatorische und inhaltliche Anforderungen aus dem Umfeld des Profi-Fußballs. Zu vermuten ist, dass aufgrund der Professionalisierung, Kommerzialisierung und Internationalisierung weitere vielfältige Anforderungen an die Rolle des Trainers gestellt werden. Vermutlich werden die Rollen des fußballbezogenen Verwaltungsfachmannes, des Physiotherapeuten und des Schiedsrichters immer weniger relevant. Der Umgang mit den Medien und die Wahrnehmung und Bewältigung von Stress und Konflikten innerhalb der Mannschaft bedarf hingegen offenbar einer Verstärkung innerhalb der Ausbildung (vgl. ebd.). Der Verspezialisierung der Rollen von Chef-Trainer, Co-Trainer, Konditionstrainer und Manager muss also durch die Veränderung der Ausbildung begegnet werden. Hier wünscht sich Teipel (ebd.) für die weitere Entwicklung eine systematischere Curriculumsevaluation der Ausbildung für die Fußballlehrer.

Es kann festgehalten werden, dass es auch weiterhin notwendige Veränderungen aufgrund der veränderten Aufgaben des Trainers geben muss. Diese Veränderungen betreffen durchaus den Bereich der sozialen Kompetenzen. Der Umgang mit einer Vielzahl von Personen und deren verschiedenen Aufgabenbereichen ist

vergleichbar mit einer Führungsposition in einem Wirtschaftsunternehmen. Soll der Trainer auf diese Aufgaben durch seine Ausbildung vorbereitet werden, ist eine stärkere Fokussierung der Vermittlung von sozialen Kompetenzen notwendig. Im folgenden Unterkapitel soll ein Blick darauf geworfen werden, welche Aufgaben und Anforderungen an den Trainer aus der Fachliteratur abgeleitet werden können. Dies ist einerseits besonders wichtig um die Interaktionen des Trainers mit verschiedenen Partnern in verschiedenen Situationen zu beschreiben, um bestimmte Kompetenzbereiche daraus abzuleiten. Andererseits ist auch die Frage interessant, inwiefern Defizite zu erkennen sind im Vergleich zur Trainerausbildung.

## **2.2 Aufgaben und Anforderungen des Trainerberufs**

Nachdem nun ausführlich die Ausbildung zum Fußballtrainer besprochen wurde soll im Folgenden ein Blick auf die Aufgaben und Anforderungen des Trainerjobs geworfen werden. Dieser Blick ist notwendig um den Interaktionsrahmen des Trainers genauer darzustellen und aufzuzeigen wie dieser sich gestaltet.

Bisanz und Gerisch (1988, 338) beschreiben die übergeordneten Aufgaben des Trainers wie folgt: „Zentrale Aufgaben eines Trainers sind der Aufbau einer leistungsfähigen Mannschaft und deren Führung.“ Diese Aussage ist natürlich sehr weit gefasst und muss konkretisiert und inhaltlich gefüllt werden. Nach Gerisch (1996) sind die Bereiche Leistungsdiagnostik, Trainingsplanung und -steuerung, die Sichtung von Nachwuchsspielern sowie individuelle Leistungsdiagnostik völlig unumstrittene Aufgaben des Trainers.

Das Arbeitsamt (2004) beschreibt die Aufgaben, Anforderungen und Tätigkeitsgebiete des Fußballtrainers und der Trainer sehr breit gefächert und ausführlich. Die folgenden Ausführungen stellen eine Zusammenfassung dieser Darstellung dar. Fußballtrainer betreuen Fußballmannschaften unterschiedlichen Alters und verschiedener Leistungsniveaus. In Abhängigkeit von ihrer Lizenz reicht ihr Tätigkeitsbereich von der Betreuung von Jugend- und Erwachsenenmannschaften im Breitensport und im Amateurbereich bis zu der Betreuung von Leistungssportlern und Leistungssportlerinnen in den höheren Amateurligen und im bezahlten Fußball. Sie bereiten Fußballmannschaften auf Spiele vor, vermitteln praktische Fä-

higkeiten und theoretische Kenntnisse, erstellen alters- und leistungsgerechte Trainingspläne, leiten die einzelnen Übungseinheiten und betreuen die Mannschaft während des Spiels. Fußballtrainer erstellen alters-, entwicklungs- und leistungsgemäße Trainingspläne und schulen fußballtechnische, taktische und konditionelle Fähigkeiten. In Abhängigkeit vom Gegner bestimmen sie die Mannschaftsaufstellung und die jeweilige Taktik, betreuen die Mannschaft während des Spiels und versuchen mit gezieltem Training noch vorhandene Defizite zu verbessern. Fußballtrainer müssen aber auch psychologische und vor allem im Jugendbereich auch pädagogische Aufgaben wahrnehmen. Motivation der SpielerInnen, Förderung des Teamgeistes und die Erziehung zu fairem Verhalten sind da nur einige Faktoren. In höheren Spielklassen und im bezahlten Fußball übernehmen sie aber auch Aufgaben in der Öffentlichkeitsarbeit und pflegen den Kontakt zu Sponsoren und Fans. In höheren Spielklassen arbeiten Fußballtrainer und Fußballtrainer auch mit einem Co-Trainer oder einer Co-Trainerin oder sogar mit einem Trainerteam zusammen und lassen sich zum Beispiel von Sportmedizinern und Sportmedizinerinnen unterstützen. Eine gut koordinierte Abstimmung zwischen den Personen ist unverzichtbar. Auch die Planung und Durchführung von Trainingslagern gehört zu den Aufgaben. Fußballtrainer informieren sich vor einem Spiel über die Stärken und Schwächen des Gegners, überlegen sich die Spieltaktik und bestimmen die Mannschaftsaufstellung. In der Mannschaftsbesprechung weisen sie den Spielern und Spielerinnen spezielle Aufgaben im Spiel zu und versuchen sie zu motivieren. Hierbei ist vor allem viel psychologisches Geschick gefragt. Während des Spiels versuchen sie durch Ein- und Auswechslungen oder durch taktische Änderungen Einfluss zu nehmen. Auf das Spiel folgt die Spielanalyse. Fehler oder besonders gelungene Spielsituationen werden herausgearbeitet und mit der Mannschaft oder in Einzelgesprächen angesprochen. Ein Trainer oder eine Trainerin muss die Schwächen der Mannschaft oder einzelner Spieler und Spielerinnen erkennen und in den folgenden Trainingseinheiten gezielt darauf reagieren. Auch bei der Spielersichtung und der Zusammenstellung des Spielerkaders für die nächste Saison wirken sie mit. Fußballtrainer müssen auch bei ihrer Tätigkeit mit häufiger Abwesenheit von zu Hause rechnen. Im Jugendfußball und im unterklassigen Amateurbereich - hier arbeiten die Trainer und Trainer meist nebenberuflich - finden die Trainingseinheiten meist in den Nachmittags- und Abendstunden statt, gespielt wird am Wochenende. Im höherklassigen Amateur-

bereich und vor allem im Profi-Bereich kommen zur eigentlichen, zum Teil täglichen Trainingsarbeit und zur umfangreichen Spielvor- und -nachbereitung noch längere An- und Heimreisezeiten bei Auswärtsspielen, Aufenthalte in Trainingslagern oder Spiel- und Spielerbeobachtungen bei anderen Vereinen hinzu. Fußballtrainer, die eine Vereinsmannschaft trainieren, üben ihre Tätigkeit meist nur in den höheren Spielklassen hauptberuflich aus. Dabei tragen sie ein hohes Arbeitsplatzrisiko. Ihre Leistung wird im Wesentlichen nur am Erfolg der Mannschaft gemessen und die geschlossenen Arbeitsverträge sind in der Regel zeitlich sehr knapp befristet. Bei einem dauerhaften sportlichen Misserfolg wird der laufende Vertrag meist vorzeitig aufgelöst. Fußballtrainer müssen deshalb, neben der fachlichen, psychologischen und pädagogischen Qualifikation, auch die Fähigkeit besitzen, mit Stress-Situationen umzugehen. Soweit das Berufsbild des Arbeitsamts, dass die vielseitigen Anforderungen an die Trainer und für die dargestellten Aufgaben das Erfordernis sowohl von Fach- als auch von Sozialkompetenz betonen (vgl. Arbeitsamt, 2004). Welche Inhalte die Sozialkompetenz nach Sicht des Arbeitsamtes besitzen sollte ist in Kapitel 4.3 dargestellt. Bauer und Ueberle (1984) beschreiben ebenfalls das Aufgabenspektrum des Trainers (s. Abb. 3). Der Trainer benötigt danach bestimmte Voraussetzungen, um seine Aufgaben bewältigen zu können. Das sind Fach- und Sozialkompetenz, sowie psychische Qualitäten. Diese muss er einsetzen, um den letztlich entscheidenden Erfolg zu erringen. Das Arbeitsumfeld, Präsidium, Mitarbeiter und Öffentlichkeit, sollten problemlos mit dem Trainer interagieren und im bestmöglichen Fall immer seine Arbeit unterstützen. Bauer und Ueberle (ebd.) sehen drei Hauptaufgaben für den Trainer: die Steuerung des Trainings, die Mannschaftsbildung und die Steuerung des Spiels (Wettkampfbetreuung). Welche Elemente hier im Einzelnen dazuzählen kann man der Grafik (s. Abb. 3) entnehmen, allerdings ist eindeutig zu erkennen, dass die Mannschaftsbildung und die damit verbundene Spieler- und Mannschaftsführung einen zentralen Aspekt in der Trainerarbeit ausmachen. Die vorwiegenden Aufgaben des Trainers sind verbunden mit der Interaktion mit seiner Mannschaft und seinen Spielern, denn all sein Handeln zielt letztlich auf den Erfolg seiner Mannschaft.

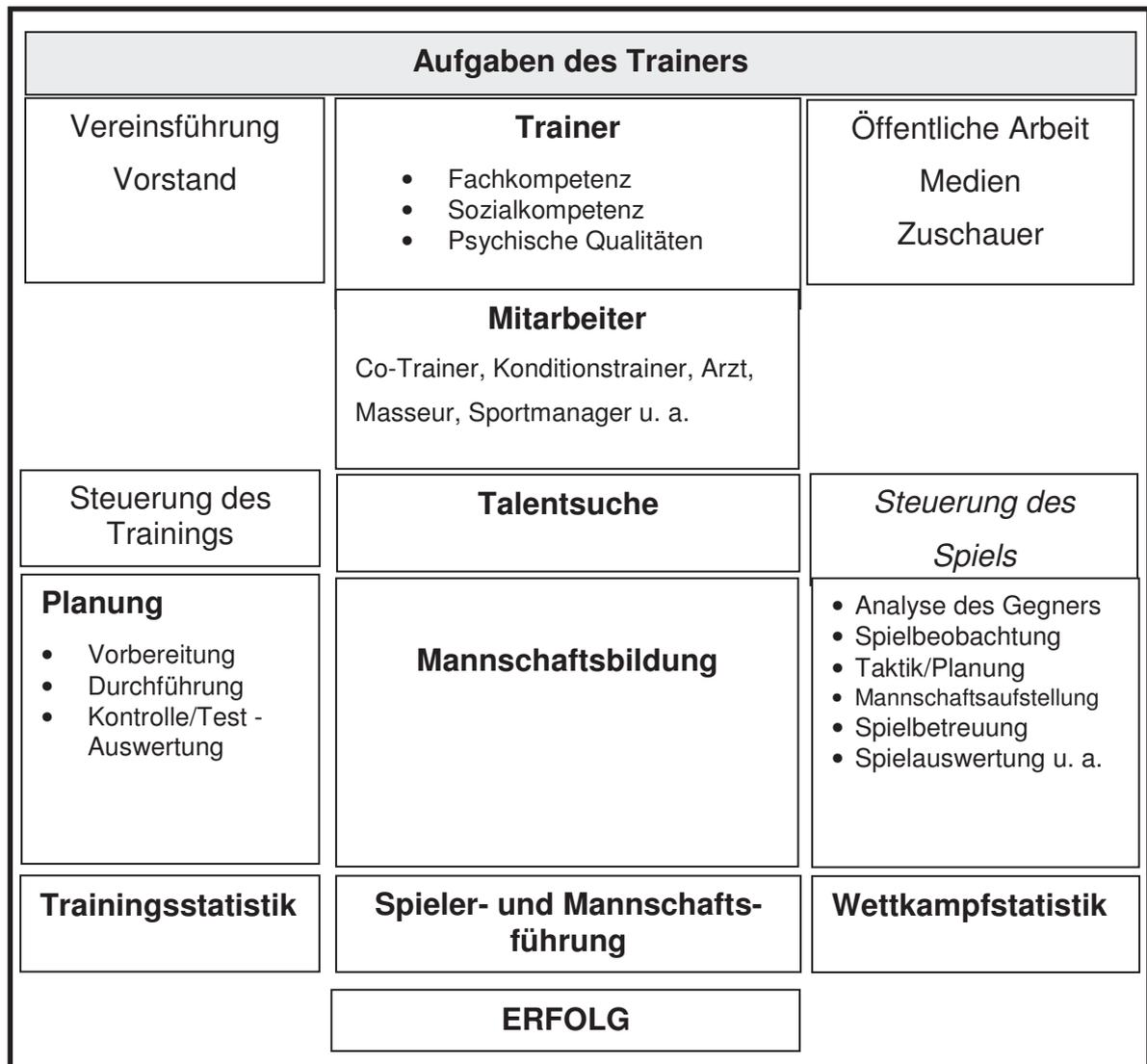


ABB. 3: AUFGABEN EINES FUßBALLTRAINERS IM VEREIN. (MODIFIZIERT NACH BAUER & UEBERLE, 1984; IN: MITROTASIOS, TOKARSKI & GERISCH, 2004, 87. )

Wie schon erwähnt gestalten sich die Aufgaben je nach Leistungs- und Altersstufen der zu betreuenden Mannschaften anders und können somit verschieden ausgeprägt sein. Eine stichwortartige Übersicht über die Aufgaben des Trainers findet man bei Bauer & Ueberle (1984), Bisanz & Gerisch (1988) Gerisch (1996) und in der Berufsbeschreibung des Arbeitsamts (2004). Die folgenden Punkte stellen eine Zusammenfassung der Veröffentlichungen dar:

- Zusammensetzung des Spielerkaders, Formung der Mannschaft,
- Saisonplanung durchführen, Trainingspläne und Trainingsprogramme ausarbeiten,

- Festlegung verbindlicher Regeln und Normen,
- Alters-, entwicklungs- und leistungsgemäßes Konditions- und Techniktraining durchführen,
- Taktikschulungen durchführen,
- Umgang mit Spielern die besonderer Förderung oder Zuwendung bedürfen (z.B. Reservespieler, ältere Spieler, junge Spieler u. a.),
- Trainings- und Vorbereitungsspiele, Trainingslager organisieren,
- Informationen über gegnerische Mannschaften zum Beispiel durch Spielbeobachtungen einholen,
- Mannschaftsbesprechungen durchführen und SpielerInnen auf den nächsten Gegner einstellen, dabei zum Beispiel Taktik besprechen, Spielaufstellung bekannt geben, Spieler/innen motivieren, Einzelgespräche führen,
- Mannschaft während eines Spieles betreuen, Spieler je nach Spielverlauf ein- und auswechseln, Taktik verändern,
- Spielverlauf analysieren, Fehler und gelungene Aktionen herausarbeiten und mit der Mannschaft besprechen, festgestellte konditionelle, taktische oder spieltechnische Defizite im Training gezielt verbessern,
- neue SpielerInnen sichten und ggf. Gespräche über einen Vereinswechsel führen,
- persönliche Berufs- und Lebensberatung,
- Orientierungshilfen und Unterstützung bei der Persönlichkeitsentwicklung,
- Verstärkung positiver Charaktereigenschaften (Verantwortungsbewusstsein, Zivilcourage u.a.),
- Förderung von Eigeninitiative, Kreativität u.a.,
- Unterstützung bei der Bewältigung von Spannungen und Konflikten, Anleitung zur Kritikfähigkeit;
- Mannschaftszusammenhalt und Teamgeist fördern, neue SpielerInnen integrieren,
- Pädagogische Aufgaben im Jugendbereich wahrnehmen, Jugendliche zur Fairness gegenüber dem Gegner und dem Schiedsrichter erziehen und auf eine gesunde Lebensweise hinwirken,
- Spezielle zusätzliche Traineraufgaben in den höheren Amateurlassen und vor allem im bezahlten Fußball ausüben, wie zum Beispiel ein Trainerteam leiten, Trainingspläne zusammen mit Vereinsärzten und Physiotherapeuten

erstellen, Öffentlichkeitsarbeit durchführen, Kontakte zu Sponsoren und Fans pflegen,

- Trainertätigkeiten in Fußball-Verbänden ausüben, dabei zum Beispiel Talentsichtung/-auswahl und -förderung durchführen, Auswahlmannschaften betreuen oder in der Trainerausbildung mitwirken,
- an Sportschulen oder privaten Fußballschulen unterrichten,
- speziellen Sportunterricht (Fußballunterricht) durchführen und begabte Schüler/innen fördern und
- Eigene Fort- und Weiterbildung durch Fachliteratur und Lehrgänge, Spielbeobachtungen sowie Erfahrungsaustausch mit Kollegen und der Praxis nahe stehenden Wissenschaftlern.
- Angebote der Fußballschule planen, Fußballferienprogramme organisieren, mit Sponsoren verhandeln

Diese Aufzählung mit den bisherigen Ausführungen stellt jedoch lediglich eine Auswahl der Aufgaben des Trainers dar und hätte noch um Einiges fortgesetzt werden können. Dies scheint allerdings nicht besonders sinnvoll, da es zu mehr oder weniger großen Überschneidungen der einzelnen Punkte kommen würde (vgl. Gerisch, 1996). Daher sollen die vorrangigen und wichtigsten Aufgaben ausführlicher besprochen werden. Um die Aufgabenbereiche und die daraus für den Trainer resultierenden Rollen näher zu beschreiben, soll in Anlehnung an Bauer & Ueberle (1984) und Bisanz & Gerisch (1988) folgende Aufgliederung vorgenommen werden:

- Der Trainer als Fachmann und Wettkampfbetreuer
- Der Trainer als Funktionär und Repräsentant des Vereins
- Der Trainer als Pädagoge und Lehrer
- Der Trainer als Psychologe

Auch hier ließen sich weitere Funktionen wie z.B. der Trainer als Motivationsvermittler, als Partner des Präsidiums, als Medienfachmann finden. In den vier aufgezählten Rollen sind aber schon jetzt Überschneidungen vorhanden. Diese Reduktion dient letztlich nur der Vereinfachung und der besseren Übersicht. Im Alltag

wird der Trainer vermutlich kaum so klar zwischen den Rollen und Aufgaben trennen, da diese Anforderungen dort miteinander verzweigt sind.

### 2.2.1 Der Trainer als Fachmann und Wettkampfbetreuer

Das Fachwissen des Trainers und die damit verbundenen zentralen Aufgaben, wie die Bildung und Ausformung der Mannschaft, Talentsuche, und -förderung, eine gute Trainingsarbeit und eine erfolgreiche Wettkampfbetreuung, werden häufig als alleinige und isolierte Aufgaben des Trainers angesehen. Bevor dieser Bereich dargestellt wird, soll deshalb hier schon darauf hingewiesen werden, dass zur Bewältigung dieser Aufgaben der Trainer mit vielen weiteren Menschen in Interaktion treten muss. Deshalb sind auch die weiteren folgenden Traineraufgaben eng mit diesem Bereich verflochten.

Bisanz und Gerisch beschreiben die Aufgaben des Fußballtrainers, die das Fachwissen und das Coaching betreffen, sehr ausführlich. Aus der weiter oben schon genannten zentralen Aufgabe, dem Aufbau und der Führung einer Mannschaft, ergeben sich für Bisanz und Gerisch (1988, 336ff.) folgende Arbeitsschwerpunkte des Trainers:

- Ausbildung der sportmotorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Spieler (Kondition, Technik);
- Ausbildung taktischer Handlungsfähigkeit der Spieler im individual-, gruppen- und mannschaftstaktischen Rahmen. Entwicklung von Spielintelligenz und Kreativität (Taktik);
- Bildung einer funktionsfähigen Mannschaftseinheit: Leistungs- und Aufgabenbestimmung, leistungsfördernde Interaktionsprozesse und stabiles Zusammengehörigkeitsgefühl

Neben der intensiven Trainingsarbeit ist ein weiteres zentrales Arbeitsfeld die Betreuung der Mannschaft während des Spiels oder das so genannte Coaching (s. a. Kapitel 4.1.3). Bisanz und Gerisch (ebd., 339 ff.) beschreiben, dass die Bereiche Leistungsaktivierung und Wettkampfbetreuung sowie die Spielbeobachtung und die Spielanalyse hier dazu zu zählen sind. Die Wettkampfbetreuung teilen sie (ebd.) in vier unterschiedliche Bereiche ein: Vor dem Spiel, während des Spiels, in der Halbzeitpause und nach dem Spiel. Weiterhin ist darauf hinzuweisen, dass ein

optimales Coaching die ständige Reflexion des Trainerhandelns voraussetzt (vgl. Bauer & Ueberle, 1984). Die folgenden Ausführungen dazu orientieren sich an Bisanz und Gerisch (1988) sind aber so auch bei Bauer und Ueberle (1984) zu finden. Außerdem ist darauf hinzuweisen, dass es sich bei den Ausführungen nur um Orientierungen für einen Trainer handelt. Jeder Trainer muss letztlich für sich und seine Mannschaft die Vorgehensweise bei der Wettkampfbetreuung selbst festlegen.

*Vor dem Spiel* bestimmt der Trainer die Zeit des Eintreffens der Mannschaft am Spielort damit für alle Vorbereitungen genug Zeit vorhanden ist. Mindestens eine Stunde vor Spielbeginn sollte jeder Spieler anwesend sein. Kommt es zu Versäumnissen kann z.B. ein Strafenkatalog dazu aufgestellt werden. Nach der Besichtigung des Spielfelds wird die Frage nach der richtigen Wahl der Stellen von Spieler und Trainer gemeinsam erörtert. Eine Dreiviertel Stunde vor Spielbeginn befinden sich alle Spieler in der Kabine. Der Trainer hat für eine ruhige Atmosphäre zu sorgen, die es den Spielern ermöglicht, sich auf die bevorstehenden Aufgaben zu konzentrieren ohne durch externe Einflüsse abgelenkt zu werden. Während die Spieler sich umziehen, bietet sich dem Trainer die Gelegenheit mit ihnen ein kurzes Einzelgespräch zu führen (z.B. über taktische Aufgaben oder je nach Spielertyp: Ansporn, Beruhigung,...). Spätestens dreißig Minuten vor Spielbeginn erfolgt das Aufwärmen. Die Aufwärmphase bietet ebenfalls noch einmal eine Gelegenheit zur richtigen Einstimmung einzelner Spieler. Einige Minuten vor Beginn des Spiels sollte der Trainer in der abschließenden Besprechung kurz und präzise auf die wesentlichen Punkte hinweisen und die Konzentration der Spieler voll auf die bevorstehenden Aufgaben lenken.

*Während des Spiels* verfolgt der Trainer das Spiel und versucht herauszufinden, inwieweit die taktische Spielanlage des Gegners seinen Erwartungen entspricht und ob seine Spieler die ihnen aufgetragenen Aufgaben erfüllen. Zudem sollte der Trainer versuchen zu ermitteln, welche Stärken und Schwächen des Gegners sind, wer das Spiel der Gegenmannschaft bestimmt und auf welchen Positionen und durch welche Spielzüge Gefahrenmomente entstehen. An diesen Beobachtungen werden sich ggf. Maßnahmen zur Spielregulation anschließen. Seine Gedächtnisleistung kann er durch verschiedene Maßnahmen unterstützen. Hilfsmittel

wie Notizblock, Diktiergerät oder Videoaufzeichnung können hierbei sehr nützlich sein, ebenso wie der Austausch mit dem Co-Trainer. Die Videoaufzeichnungen dienen einer gründlichen, systematischen Spielanalyse und sind damit für längerfristige Veränderungen z.B. im taktischen System oder im Trainingsablauf verantwortlich. Während des Spiels besitzt der Trainer nur geringe Einflussmöglichkeiten zur Spielsteuerung, da die Spielregeln ein Eingreifen vom Spielfeldrand stark einschränken. Gelegenheiten für kurze Anweisungen ergeben sich, abgesehen von der Halbzeitpause, bei Spielunterbrechungen (Verletzungen, etc.). Als Möglichkeiten zur Spielsteuerung kommen in Betracht:

- Personelle Umbesetzungen einzelner Positionen innerhalb der Mannschaft,
- Taktische Veränderungen in Angriff und Abwehr (Verstärken der Abwehr durch die Zurücknahme des Stürmers, etc.),
- Auswechseln von Spielern aus verschiedenen Gründen: Verletzungen, Ermüdung, schwache Tagesform, mangelhafte Einstellung, taktisches Fehlverhalten, etc.)

*In der Halbzeitpause* müssen sich die Spieler vor allem erholen und stärken (z.B. durch Getränke, Massagen, Kühlung von Blessuren). Der Trainer hat hier für Ruhe zu sorgen, gegebenenfalls muss er emotionale Ausbrüche der Spieler, gegenseitige Schuldzuweisungen, etc. unterbinden. Der Trainer kritisiert (positiv, wie negativ) die wesentlichen Gesichtspunkte des Spiels und bietet konstruktive Hinweise. Falls erforderlich führt er taktische oder personelle Veränderungen durch und schickt die Spieler mit Ansporn wieder auf das Spielfeld.

*Nach dem Spiel* gratuliert der Trainer der Mannschaft nach einer guten Leistung, wobei eine gute Leistung nicht unbedingt gleichzusetzen ist mit einem Sieg. Nach gewonnenen Spielen kann es sinnvoll sein, die Euphorie nicht zu groß werden zu lassen. Der Trainer sollte für Ruhe und Entkrampfung nach schlechten Leistungen sorgen und Schuldvorwürfe und aggressives Verhalten unterbinden. Zum guten Mannschaftszusammenhalt gehört die Pflege des Miteinanders, die der Trainer fördern sollte.

Nach der Phase der Wettkampfbetreuung beginnt unmittelbar die neue Phase der Wettkampfvorbereitung, hierzu gehören für Bisanz und Gerisch (1984, 341 ff.) folgende Aufgaben:

- Nach dem Spiel wertet der Trainer seine Beobachtungen aus dem Wettkampf systematisch aus. Wesentliche Gesichtspunkte soll er in einem Trainingsheft schriftlich festhalten (z.B. Torfolge, Torschützen, Aufstellung, Taktik,...)
- Sammeln von Informationen über den kommenden Gegner
- Erstellen eines Wochentrainingsplans mit einzelnen Trainingsschwerpunkten
- Das vergangene Spiel sollte vor dem ersten Training besprochen und die Konsequenzen (Trainingsplan,...) aufgezeigt werden. Auch sollten ggf. Gespräche mit einzelnen Spielern stattfinden im Hinblick auf eine Leistungsverbesserung.
- Nach dem letzten Training der Woche sollten alle Maßnahmen für das kommende Spiel besprochen werden und die Spieler auf die Besonderheiten des Gegners eingestellt werden. Zu dieser Vorbesprechung sollte ein kurzer Rückblick aufs Spiel gehören, die Zielsetzung, die Mannschaftsaufstellung, die Spieltaktik, taktische Aufgaben einzelner Spieler, Treffpunkt und Uhrzeit, etc.

### 2.2.2 Der Trainer als Funktionär und Repräsentant des Vereins

Nach Bauer & Ueberle (1984) wird vom Trainer erwartet, dass er dem Verein, dem Verband und der Öffentlichkeit (Presse, Fans, etc.) gegenüber das Leistungsergebnis beurteilt und gemeinsam mit verschiedenen Gremien aufgrund dieser Bewertung Planungen und Organisationsmaßnahmen durchführt. Die Aufgabenkompetenz sollte hierbei genau geklärt sein, damit es nicht zu Streitigkeiten kommt (vgl. Gerisch, 1996). Eine Aufgabe, die für den Trainer immer wichtiger wird, ist die Darstellung in der Öffentlichkeit (Presse, Fans, etc.). Der Trainer hat den Verein in allen sportlichen Belangen gegenüber der Öffentlichkeit zu vertreten. Er muss in Stresssituationen seine Gefühle unter Kontrolle haben. Äußerungen über Spieler, Schiedsrichter, Kollegen und Funktionäre sollte er im emotional erregten Zustand

möglichst unterlassen. Er muss in der Lage sein, die Erkenntnisse und Rückschlüsse aus der Spielanalyse darzustellen und in Interviews und bei Pressekonferenzen seine Gedanken klar zu artikulieren. Seine Kommentare sollten immer kritischen Sachverstand erkennen lassen (vgl. Bisanz & Gerisch, 1988). Außerdem sollte dem Trainer auch bewusst sein, dass durch seine veröffentlichten Meinungen letztendlich auch sein ganz eigenes Berufsschicksal auf dem Spiel steht. Dies gilt umso mehr je populärer ein Trainer ist, denn damit ist das Interesse der Öffentlichkeit und seine Verantwortung entsprechend größer (vgl. Gerisch, 1996).

### 2.2.3 Der Trainer als Pädagoge

Der Alltag des Trainers erfordert Entscheidungen, schöpferische Initiative und verantwortungsbewusstes Handeln. Er hat die Aufgabe, Selbständigkeit, Eigeninitiative, Entschlusskraft, Urteilsfähigkeit und Verantwortungsbewusstsein der Spieler zu fördern. Die Persönlichkeitsentwicklung und die Erziehung zur Mündigkeit sind weitere wichtige Aspekte. Der Trainer sollte versuchen, diese Zielsetzungen zu verwirklichen, indem er z.B. das Training daraufhin ausrichtet und die Spieler an der Gestaltung von Trainingsprozessen beteiligt; zudem sollte das Training grundsätzlich auch Freude bereiten (vgl. Bisanz & Gerisch, 1988). Er sollte versuchen eine Vertrauensbasis zu den Spielern aufzubauen um damit eine motivations- und kooperationssteigernde Wirkung zu erzielen (vgl. Schweer, 1996). Er sollte versuchen Spieler- und Mannschaftsleistungen so objektiv wie möglich zu beurteilen und muss bei seiner Kritik sachlich, in der Wortwahl angemessen und konstruktiv sein (vgl. Bauer & Ueberle, 1984). Er macht seine Spieler in Theorie und Praxis auf Fehler aufmerksam, ist stets um Leistungsverbesserung bemüht und regt die einzelnen Spieler zu selbständiger Leistungskontrolle an (vgl. Bisanz & Gerisch, 1988). Er achtet auf eine positive Atmosphäre innerhalb der Mannschaft, sowie auf Pünktlichkeit, Gewissenhaftigkeit und motiviert die Spieler zu einer gesunden Lebensführung (vgl. ebd.). Gerade im Jugendfußballbereich sind diese Aufgaben besonders hervorzuheben und bilden einen Schwerpunkt in der Arbeit des Trainers. Aber auch im Profi- und Leistungssportbereich sollte versucht werden diese Faktoren zu verwirklichen.

### 2.2.4 Der Trainer als Psychologe

„Fußball wird im Kopf gewonnen“ oder „Über 70 bis 80% Prozent der Leistung wird im Kopf entschieden“ sind Zitate von Fußballtrainern und Spielern, die man immer

wieder hört. Oder wie Udo Lattek sich äußert: „Die psychologische Betreuung ist ein wesentlich größerer Faktor als die reine Trainingsarbeit“ (Lattek, 1976, 44). Oder an anderer Stelle: „(...) die sich intensiv mit Fußball beschäftigt haben, hängen das Wort Taktik nicht zu hoch (...). Alle Systeme und jede Taktik hängen zualtererst von der Bereitschaft der Spieler ab.“ (Interview mit der FAZ, 15.01.2005). Auch Gerisch (1995) betont die Wichtigkeit der Psychologie im Fußball. Er weist auf den Zusammenhang zwischen der Betonung psychologischer Aspekte der Mannschaftsführung und der permanenten Medienpräsenz. Die Unentbehrlichkeit des psychologischen Wissens des Trainers ist mittlerweile unumstritten.

Damit ein Trainer seine schon beschriebenen Aufgaben, wie die Wettkampfbetreuung, Mannschaftsbildung, etc. ausführen kann, muss er seine SpielerInnen sehr genau kennen. Nach Bisanz & Gerisch (vgl. 1988) sollte er deshalb den Leistungsstand, das Persönlichkeitsbild, das soziale Umfeld und die Lebensweise der einzelnen Spieler kennen. Der Trainer muss die Spieler so vorbereiten und einstellen, dass diese in der Lage sind, ihre psychischen, physischen und kognitiven Leistungsvoraussetzungen im Wettkampf bestmöglich einsetzen zu können. Voraussetzung ist eine auf den Könnensstand und an der Persönlichkeit der Spieler orientierte Motivation, insbesondere das Erreichen eines optimalen Erregungsniveaus der Spieler (vgl. ebd.). Dazu dienen verschiedene Maßnahmen, wie ein abwechslungsreiches, vielseitig beanspruchendes, zur Eigeninitiative aufforderndes Training sowie Verhaltenssteuerung im Rahmen der Mannschaftsführung. Der Trainer verstärkt positive Verhaltensweisen, insbesondere gute Leistungen, durch Lob und ist bemüht allen Spielern Beachtung und Anerkennung zukommen zu lassen. Er sollte bei der Bewältigung von Misserfolgen helfen und es verstehen Spannungen und Konflikte zwischen Spielern, auch im Zusammenhang mit der eigenen Person aufzudecken, bewusst zu machen und zu entschärfen oder im Idealfall leistungsaktivierend zu nutzen. Der Trainer stellt die Spieler auf das taktische System ein, zeigt ihnen darin ihre individuelle Aufgabe und bereitet sie darauf psychisch vor. Während des Spiels nutzt der Trainer die Möglichkeiten im Sinne der Spielregeln, um weitere kurze Anweisungen zu geben. Die Halbzeitpause bietet ebenfalls Möglichkeiten taktische Anweisungen zu erneuern bzw. zu ergänzen und einzelne Spieler zu kritisieren - positiv wie negativ. Die Kritik sollte jedoch rational und nicht emotional sein. Fehler sollten im Allgemeinen grundsätz-

lich unter dem Aspekt konstruktiver, aufbauender Kritik behandelt werden (vgl. ebd.; Bauer & Ueberle, 1984). Es sollte also nicht ein Vorwurf mitklingen, der dann Schuldgefühle, Aggressionen oder Resignation hervorruft, sondern im Sinne von leistungsaufbauenden Verhaltenskorrekturen geäußert werden. Hierzu sollten die entsprechenden Situationen kurz und präzise geschildert werden und die erwünschte Verhaltensänderung aufgezeigt werden. Durch diese Maßnahmen wird aber nicht nur situationsgemäßes Spielverhalten bewusst gemacht, sondern auch die für die psychophysische Wettkampfstabilität wichtige Selbstkontrolle angesprochen. Der Trainer sollte ebenfalls bemüht sein, den Erfolg nicht vorrangig auf seine Führungsfähigkeiten und seine taktischen Entscheidungen zurückzuführen und den Misserfolg dagegen aber einzelnen Spielern anlasten oder global mit taktischer Disziplinlosigkeit oder mangelndem Einsatzwillen begründen. Dies würde vermutlich seine Glaubwürdigkeit in Frage stellen und seine eigene Position schwächen. Er sollte hingegen die Ursachen für Misserfolge analysieren, mit den Spielern diskutieren und gegebenenfalls auch eigene Fehler selbst eingestehen. Trainer, die ihre Fehler kaschieren verlieren gegenüber ihren Spielern an Autorität (vgl. Bisanz & Gerisch, 1984). Da bei allen Interventionen des Trainers das Wissen und die Einschätzung der Spieler eine große Rolle spielen, sollen im nächsten Abschnitt einige Spielertypen, vor allem die für den Trainer problematischen, dargestellt werden. Außerdem ist diese Darstellung wichtig, um den Situations- und Interaktionskontext des Trainers noch genauer kennen zu lernen.

#### 2.2.5 Problemspieler und -situationen für Trainer

Für die soziale Kompetenz der Trainer ist der Interaktions- und Situationskontext in dem sie sich bewegen von entscheidender Bedeutung (vgl. Kapitel 4.2). Deshalb ist es notwendig diesen so gut wie möglich zu beschreiben. Dazu sollen bestimmte Spielertypen und mögliche Konfliktsituationen dargelegt werden. Um diese Situationen besser verstehen zu können, sollen im Folgenden einige Spielertypen und bestimmte Erklärungsmuster für Konfliktsituationen beschrieben werden. Außerdem werden Verhaltensweisen und Reaktionsmöglichkeiten des Trainers/der Trainerin aufgezeigt, da hier Interdependenzen zum Spielerverhalten vorhanden sind und die Verhaltensweisen der Spieler nicht isoliert betrachtet werden können. Es gibt offensichtlich bestimmte Spielertypen, die dem Trainer besondere Probleme bereiten. Zu diesen Spielern gehören z.B. *Reservespieler*, *alternde Stars*, *charakterlich problematische oder psychisch labile Spieler*, aber

auch *Statusprobleme* können zu Unstimmigkeiten mit dem Trainer oder in der Mannschaft führen (vgl. Gerisch, 1996). Mit diesen Spielern geraten häufig auch erfahrene Trainer in Konflikte. Dies wird besonders problematisch, wenn diese Spieler auch noch Leistungsträger und somit für den Verein besonders wertvoll sind. Zwar sind im Einzelnen die Persönlichkeitsstruktur eines jeden Spielers wie auch die vielen anfallenden Situationen verschieden, jedoch gibt es durch die Grundstruktur und die Hintergründe Problemfälle, die generalisierbar sind (vgl. Bauer, 1993). „Deshalb können über die einzelnen Spielertypen und Führungssituationen hinaus auch für die meisten Problemfälle Empfehlungen für das Führungsverhalten des Trainers gegeben werden“ (vgl. ebd., 1993, 40). Im Folgenden wird in Anlehnung an Cramer (1995, 17f.) und Bauer (1993, 41f.) versucht diese „Problemfälle“ und „Spielertypen“ zu charakterisieren:

Grundsätzlich sind die Ursachen für das Reservistendasein unterschiedlich. Dies reicht vom verletzten Spieler, über den früheren Stürmer, der im Alter noch als „Joker“ eingesetzt wird, bis hin zum jungen talentierten Spieler, der noch nicht „reif“ genug ist. Die Wirkung der Rolle auf die Spieler ist häufig ähnlich: sie fühlen sich vom Trainer unterbewertet, falsch behandelt oder ungenügend unterstützt, vielleicht sogar als Opfer fachlicher Fehleinschätzung. Häufig schätzen diese Spieler ihre Fähigkeiten anders (besser) ein als der Trainer. Sie besitzen z.B. die besondere Wahrnehmung der Fehler von anderen. Genießt der Reservespieler großen Rückhalt in der Mannschaft, kann es zu tief greifenden und unterschwelligem Konflikten kommen. Diese können sich dann lang hinziehen und die Leistungsfähigkeit der Mannschaft negativ beeinflussen. Auch ein Konflikt zwischen Reservespieler und Mannschaft ist möglich, da der Reservespieler es darauf abzielt zu spielen und von der schlechten Leistung der Mannschaft profitieren will.

Der *verletzte (Reserve-) Spieler* will häufig möglichst schnell in den Spielbetrieb einsteigen. Bei der Wiedereingliederung in den Trainings- und Spielbetrieb sollte dem Spieler seine Position durch Einzelgespräche verdeutlicht werden. Medizinische Bedenken bzw. Spieler, die noch nicht zur vollen physischen Kraft zurückgefunden haben, sollten den Trainer dazu veranlassen dem Spieler zu verdeutlichen, dass die Rückkehr in die Mannschaft noch Zeit braucht. Der Trainer sollte hier ehrlich sein, aber auch moralisch unterstützen und motivieren. Auch wenn der

Spieler noch nicht wieder fit ist, sollte er an möglichst vielen Mannschaftsaktivitäten teilnehmen

Der *formschwache (Reserve-) Spieler* fordert den Trainer in besonderem Maße. Der Spieler sollte spüren, dass der Trainer/die Trainerin an das Leistungsvermögen des Spielers glaubt. Ansonsten könnte der Spieler sich vernachlässigt fühlen und seine Stimmung könnte noch weiter sinken bzw. seine Unzufriedenheit weiter steigen. Je nach Persönlichkeit des Spielers kann dieser bei Nichtaufstellung oder Nichteinwechslung resignieren, sich zurückziehen, wütend sein oder/und seine Unmut frei nach außen tragen. Dies kann der Stimmung in der Mannschaft abträglich sein und kommt meistens bei Niederlagen besonders zum Tragen, da hier der Spieler seine „Chance“ sieht. Wie auch beim verletzten Spieler, sollte in einem offenen und ehrlichen Gespräch die Lage analysiert und abgesteckt werden. Auch sollten sich anbietende Gelegenheiten für Einsätze im Wettkampfspiel so oft wie möglich genutzt werden.

Der aus *taktischen Gründen nicht nominierte Spieler* sollte vom Trainer sehr genau über die Überlegungen/Taktik informiert werden. Sollte es vom Trainer nur ein Vorwand sein, um einen anderen Spieler aufzustellen, kommt es meist zu Problemen. Die meisten Spieler durchschauen diese Vorgehensweise ihres Trainers, da dies häufig mit einer Formschwäche des nicht nominierten Spielers zusammenhängt. Die fehlende Authentizität des Trainers (s. a. Kapitel 5.4) schadet solch einer Handlungsweise. Im Normalfall ist der Trainer immer gut damit bedient die Sachlage und seine Ansicht offen auszusprechen und dem Spieler seine Position im Einzelgespräch mitzuteilen. Sollten taktischen Gründe im Vordergrund stehen, müssen diese dem Spieler plausibel erklärt werden.

Eine besondere Problematik stellt der *talentierter junge Auswechselspieler* dar. Er wird häufig von vielen Seiten (Vereinsvorstand, Presse, etc.) als großes Talent gefeiert und war der Starspieler in der Jugendmannschaft. Seine Selbsteinschätzung ist deshalb meistens recht hoch. Kommt dieser Spieler in eine Seniorenmannschaft kann es schnell zu Konflikten kommen. Die Spieler sehen in dem jungen talentierten Neuzugang Konkurrenz und wollen ihren Stammplatz nicht verlieren. Der Trainer sollte versuchen diesen jungen Spieler langsam in die

Mannschaft einzubauen und ihn behutsam zu fördern. Wichtig sind Gespräche die dem Spieler eine realistische Selbsteinschätzung ermöglichen, in denen ihm beispielsweise verdeutlicht wird, dass im Seniorenbereich die Talente aus den vergangenen 10 Jahren zusammengefasst sind. Aber auch auf dem Platz sollte es ihm veranschaulicht werden, z.B. durch ein Trainingsspiel mit einem „Routinier“ als Gegenspieler. Auf diese Weise bekommt der junge talentierte Spieler eventuell eine realistischere Selbsteinschätzung. Auch ältere Spieler können dem jungen Spieler bei dieser Einsicht behilflich sein, als eine Art Mentor. Wird der junge Spieler „alleine gelassen“ steigt seine Unzufriedenheit und Probleme mit dem Trainer und in der Mannschaft sind meist vorprogrammiert.

Ein weiteres Problem stellen oft auch *alternde Spieler* dar. Sie sind häufig im Verein bei Management und Vereinsführung anerkannt. Wenn die Leistung eines solchen Spielers abnimmt, kann es schnell zu Problemen kommen. Setzt der Trainer ihn auf die Bank, kann dieser Spieler Unruhe verursachen, indem er von außen Druck auf den Trainer ausüben lässt. Lässt der Trainer ihn dagegen immer spielen, trotz mäßiger Leistungen, führt dies zu Problemen innerhalb der Mannschaft, da die anderen Spieler darin eine Bevorzugung erkennen. Ferner wird es problematisch, wenn beim alternden Spieler die Trainingsbereitschaft abnimmt. Des Weiteren sollte die Einsicht beim Spieler vorhanden sein, dass seine Leistung nicht mehr die gleiche ist wie früher und dass er keine Stammplatzgarantie besitzt. Er muss akzeptieren, ebenso ein- oder ausgewechselt zu werden wie andere Spieler. Der Trainer sollte diesem Spieler seine Ausnahmestellung dadurch verdeutlichen, dass er ihn z.B. zu taktischen Fragen oder zur Mannschaftsaufstellung konsultiert. Der Spieler sollte hier einsichtig sein und sich loyal gegenüber dem Trainer verhalten. Ansonsten kann auch eine vorzeitige Trennung notwendig sein.

Nachdem die verschiedenen Typen von Auswechsellspielern beschrieben wurden, wird im Folgenden versucht weitere typische Spielercharaktere und Situationen zu beschreiben. Diese Auflistung orientiert sich weiter vor allem an Bauer (ebd., 43f.). Sie reicht von den verschiedenen Typen und Gründen für den so genannten Wettkampfversager bis hin zu den verschiedenen Charakteren von Starspielern.

Der *Wettkampfversager* bringt im Training häufig relativ gute Leistungen und ist sehr engagiert. Im Wettkampf bringt er aber nicht die gleichen (guten) Leistungen. Häufig ist die Diskrepanz zwischen der Trainings- und der Wettkampfleistung umso größer, je wichtiger ein Spiel ist. Der Grund für ein solches Versagen liegt mit großer Wahrscheinlichkeit in der Psyche des Spielers. Kennt ein Trainer die Ursache(n) für das Versagen im Wettkampf; so kann er individuell auf den Spieler eingehen und ihm bei seinen Problemen helfen.

Eine Gattung der Wettkampfversager ist der *übermotivierte Spieler*. Ein zu hoher Motivationsgrad kann schädlich sein, da „das vegetative Nervensystem des Menschen bei Übererregung von der leistungsfördernden ergotropen Arbeitsweise (Steuerung durch den Sympathikus) auf die leistungshemmende trophotrope Arbeitsweise (Steuerung durch den Parasympathikus) umschaltet. Erkennbar ist dieses Verhalten, wenn beim Spieler auffällig Übermüdung vorliegt (z.B. Gähnen in der Kabine, langsames Bewegen auf den Platz) und die motorische und geistige Frische fehlt“ (Bauer, 1993, 44). Die Gründe hierfür liegen häufig darin, dass der Spieler unter starkem Stress steht, der sowohl privat (Familie, Beruf) als auch sportlich (starker Gegner, Spielersichtung) bedingt sein kann. Gerade in wichtigen Spielen sind bei diesen Spielern die Symptome besonders ausgeprägt. Der Trainer sollte also vermeiden sie noch stärker unter Druck zu setzen, sie aber auch nicht zu offensichtlich beruhigen, da dies meist von den Spielern durchschaut wird. Beides könnte die Symptome verstärken. Da die Versagensängste sehr individuell sind, sollte der Trainer mit einem solchen Spieler gezielt Gespräche unter vier Augen führen. Vor Wettkämpfen sollte der Trainer ihm einige sachliche Worte zu seiner taktischen Aufgabe mit auf dem Weg geben. Dies kann von der emotionalen Ebene ablenken und das autonome Nervensystem beruhigen. Bei besonders starken Symptomen sollte ein Experte zu Rate gezogen werden und eventuell Methoden wie autogenes Training oder Desensibilisierung in Erwägung gezogen werden. Eine weitere Möglichkeit für das Versagen im Wettkampf sind Versagensängste. Sie sind bis zu einem gewissen Grad normal und sogar förderlich für die Leistungsbereitschaft. Sind die Ängste jedoch so stark, dass der Spieler sehr stark angespannt ist und auf dem Spielfeld ängstlich sowie risikolos agiert, wird dies zum Problem. Dem Trainer bieten sich einige Möglichkeiten den Spieler zu unterstützen bzw. ihm zu helfen. Ein Punkt ist die sehr genaue Aufgabenstel-

lung für den Spieler. So kann der Spieler sich nicht vor seinen Aufgaben „drücken“. Weiterhin kann der Trainer dem Spieler versichern, dass er Risikobereitschaft von ihm erwartet und deshalb Fehler toleriert. Auch die Risikoabsicherung (bei offensivem Spiel übernimmt ein anderer die Defensivaufgaben) kann diesem Spieler helfen seine Versagensängste zu überwinden. Ein weiterer möglicher Grund für Wettkampfversager ist eine *Erfolgsphobie*. Spieler mit einer Erfolgsphobie haben eine tief verwurzelte Angst vor Erfolg. Dieses Phänomen kann der Trainer vor allem an dem Vorhandensein einer Angst vor Verantwortung erkennen. Es scheint so als ob diesem Spieler Freundschaft und Sympathie wichtiger sind als der Erfolg oder sein Stammplatz. Dieses vom Trainer schwer zu bemerkende Phänomen sollte dem Spieler bewusst gemacht werden. Es sollte ihm klar werden, dass er mit seinem eigenen Erfolg auch der Mannschaft weiterhilft und dass ein gewisser Egoismus den Mitspielern nicht unbedingt schadet. Ein weiterer Typ von Wettkampfversager ist die *eingebildete oder vorgetäuschte Verletzung*. Ursachen hierfür kann es mehrere geben z.B. Versagensängste, Minderwertigkeitsgefühle oder ein übersteigertes Anerkennungs- und Betreuungsbedürfnis. Wenn diese Bedürfnisse oder Probleme durch eine vorgetäuschte Verletzung befriedigt werden sollen, muss der Trainer seine Reaktion sehr genau prüfen. Wichtig ist erst mal, dass der Trainer dieses Problem beim Spieler erkennt. Dauerhaft überforderte Spieler mit sehr starker Ausprägung der beschriebenen Phänomene gehören in die Obhut von psychologisch geschulten Ärzten. Der Trainer kann aber eine solche Behandlung immer unterstützen und für die Zukunft und für weitere ähnliche Fälle daraus lernen.

Ein anderer Typ und ein anderes Problem ist der so genannte *Star-Spieler*. Gemeint ist nicht der Spieler der all seine hervorragenden Fähigkeiten im Sinne der Mannschaft einsetzt, sondern meist ein technisch starker und wichtiger Spieler mit Starrallüren oder Problemen/Defiziten in anderen wichtigen Bereichen (z.B. Kampfstärke). Generell wichtig für den Trainer ist, dass er diesen vielleicht sehr wichtigen Spieler nicht nur bemängelt, sondern ihn für das Spiel der Mannschaft zu schätzen weiß. Die Akzeptanz von Starrallüren steht und fällt mit der vom Trainer bewerteten Wichtigkeit dieses Spielers. Zu den verschiedenen Typen zählt z.B. der trainings- und lauffaule Spieler, dessen Laufradius, vor allem nach hinten, häufig sehr begrenzt ist. Dies schlägt sich häufig auch in der Intensität der Trai-

ningsbereitschaft nieder. Im Spiel schlägt er aber häufig die entscheidenden Pässe und erzielt die Tore. Für den Trainer ist es immer ein Abwägen, wie sehr man diesem Spieler seine Freiheit lässt. Er sollte je nach Fall durch Belohnung und Bestrafung die erwünschten Verhaltensweisen fördern bzw. die unerwünschten unterbinden. Diese Maßnahmen können von Auswechslung (Bestrafung) über Lob (Belohnung) für Defensivarbeit reichen. Dem Trainer bleibt ansonsten nur die Möglichkeit über Spielsystem und Taktik diesen Spieler in die Mannschaft einzubauen und so für den Ausgleich seiner Schwächen zu sorgen. Weitere Typen von Star-Spielern sind der egoistische, der „Schau-“ und kritikunfähige Spieler. Sie haben allesamt ein besonderes Anerkennungsbedürfnis. Dies zeigt sich durch ihre egoistische, oft eigensinnige Art auf dem Spielfeld. Aber auch außerhalb des Spielfelds möchten sie sich vom Rest der Mannschaft abheben und wünschen eine Sonderbehandlung. Auch reagiert diese Art von Spieler sehr anfällig und empfindlich auf Kritik. Eine letzte Art des Star-Spielers ist das *ewige Talent*. Er wurde, vor allem in der Jugendzeit von allen Seiten hoch gelobt, kann aber jetzt die an ihn gerichteten Erwartungen nicht umsetzen. Die Ursachen hierfür können vielfältig sein: zuvor nicht deutlich gewordene Defizite (z.B. fehlende Schnelligkeit, fehlende Kampfbereitschaft) oder charakterliche Schwächen. Dem Trainer bleiben meist wiederum wenige Handlungsmöglichkeiten, nämlich die schon erwähnte Methode des operanten Konditionierens (Belohnung/Bestrafung) oder die Ehrangreifung. Bei beiden Möglichkeiten muss der Trainer die möglichen Reaktionen des Spielers genau abwägen. Nicht selten zieht sich ein Talent ganz aus dem Fußballsport zurück oder wechselt zu einem anderen Verein.

Ein weiteres zu beschreibendes Phänomen sind *charakterliche Schwächen* bei Spielern. Willenschwäche, mangelnde Selbstkritik, Unbeherrschtheit, Leichtsinn, Ängstlichkeit, Unehrlichkeit, Illoyalität etc. sind wichtige Spielereigenschaften, die für den Trainer jedoch schwerer zu erkennen sind als die physischen Eigenschaften. Charakterschwächen können Spieler daran hindern ihr Leistungspotential auszuschöpfen oder lösen Konflikte in der Mannschaft oder mit dem Trainer aus. Der Trainer muss in gewissem Maße mit den Schwächen der Spieler leben. Das Nichteinhalten von bestimmten Normen (pünktliches Erscheinen zum vereinbarten Zeitpunkt, etc.) kann vom Trainer jedoch nicht geduldet werden. Die Mannschaft fühlt sich ansonsten ungerecht behandelt. Daraus entstehende Konflikte stürzen

häufig auch den Trainer selbst und wecken Vorbehalte anderer Spieler gegenüber dem Trainer sowie dem betroffenen Spieler. Spieler, die ein grundsätzliches Problem mit der Autorität des Trainers haben, sich also illoyal verhalten, fordern den Einsatz des Trainers ebenso wie die zu sehr angepassten Spieler, die dem Trainer schmeicheln und ihn stets verteidigen. Da andere Spieler solche Situationen meist genau beobachten und wahrnehmen, verfolgen sie die Reaktionen des Trainers ebenfalls in besonderem Maße. Der Trainer muss deshalb sehr vorsichtig in solchen Situationen handeln und genau abwägen, inwieweit er das Verhalten des (vielleicht besonders wichtigen) Spielers toleriert und ob dies von der Mannschaft ähnlich beurteilt wird. Welche (soziale) Kompetenzen er in den beschriebenen Situationen jeweils benötigt, soll im Weiteren eruiert und beschrieben werden (s. Kapitel 5).

Zu der Aufzählung der verschiedenen Arten von Problemspielern und -situationen bleibt zu sagen, dass diese der Versuch einer Aufreihung der typischen, bekannten Fälle ist. So können sich die verschiedenen Eigenschaften vermischen oder auch nur in geringer Ausprägung zutreffen. Sie besitzen zudem auch keinen Anspruch auf absolute Vollständigkeit. Sie sollen die bekanntesten Problemfälle und den möglichen Umgang seitens des Trainers hiermit aufzeigen. Dabei kann es innerhalb der Interaktion zwischen Trainer und Mannschaft durchaus zu Verhaltensänderungen seitens des betroffenen Spielers kommen kann. Auch dies wurde versucht kurz darzustellen. Abschließend bleibt zu sagen, dass die typischen Fälle zwar immer wieder vorkommen, aber auf den Großteil der Spieler nicht zutreffen.

### **Zwischenfazit**

Nachdem nun zunächst die Ausbildung und dann die Aufgaben des Trainers aus der wissenschaftlichen und der Fachliteratur vorgestellt wurde, haben sich zwei elementare Aufgabenbereiche dargestellt: zum Einen die in der Ausbildung auch sehr ausführlich vermittelte Fachkompetenz, die von der Trainingslehre bis hin zur Taktik- und Technikvermittlung reicht und zum Anderen der große Bereich der Sozialkompetenz, die den Trainer vor allem in zwischenmenschlichen Situationen fordert. Im vorangegangenen Kapitel wurde deutlich, dass der Bereich der sozialen Kompetenzen für den Fußballtrainer in den typischen Situationen in Zusammenarbeit mit der Mannschaft unerlässlich ist. Es sind selten die rein fachlichen

Fragen, die dem Trainer Probleme bereiten, denn häufig spielen zwischenmenschliche Probleme eine nicht zu unterschätzende Rolle. Wie diese Aussehen können, wurde in Kapitel 2.2 beschrieben. Es wurde gezeigt, dass nach Lage der Fachliteratur der Trainer also nicht nur ein Experte in fachlichen, sondern auch in zwischenmenschlichen Fragen und Problemen sein muss. Im Hinblick auf die Ausbildung zum Fußballtrainer, in der die soziale Kompetenz vor allem in den Bereichen Mannschaftsführung, Pädagogik und Psychologie thematisiert wird, nimmt sie im Gegensatz zur Fachkompetenz einen deutlich geringeren Umfang ein. Trotz der in der Literatur zu findenden, immer wiederkehrenden Bekundungen zu den zwischenmenschlichen Kompetenzen, in denen man häufig die sozialen Kompetenzen als äquivalent oder gar wichtiger einschätzt als das fachliche Wissen, ist sie im Verhältnis dazu in den Curricula zur Fußballtrainerausbildung in zu geringem Maße vorhanden. Gründe hierfür könnten in der bisher fehlenden Definition, der Operationalisierung und der inhaltlichen Ausgestaltung des Konstrukts der sozialen Kompetenzen in der Sportwissenschaft und im Allgemeinen liegen. Dieses Bild zeichnet sich so in der Fachliteratur deutlich ab, allerdings stellt sich unweigerlich die Frage, wie denn eigentlich die Sportler bzw. die Mannschaft ihren Trainer sieht und wie der Trainer seine eigene Person sieht. Deshalb soll in den folgenden Kapiteln untersucht werden, ob sich in der Selbsteinschätzung der Trainer und in der Beurteilung durch die Sportler, eine ähnliche Trennung zwischen Sozial- und Fachkompetenz abzeichnet und ob der Trainer selbst bzw. die Spieler Defizite in Sachen Trainerhandeln und Sozialkompetenz sehen.

### **2.3 Der Trainer aus Sportlersicht <sup>2</sup>**

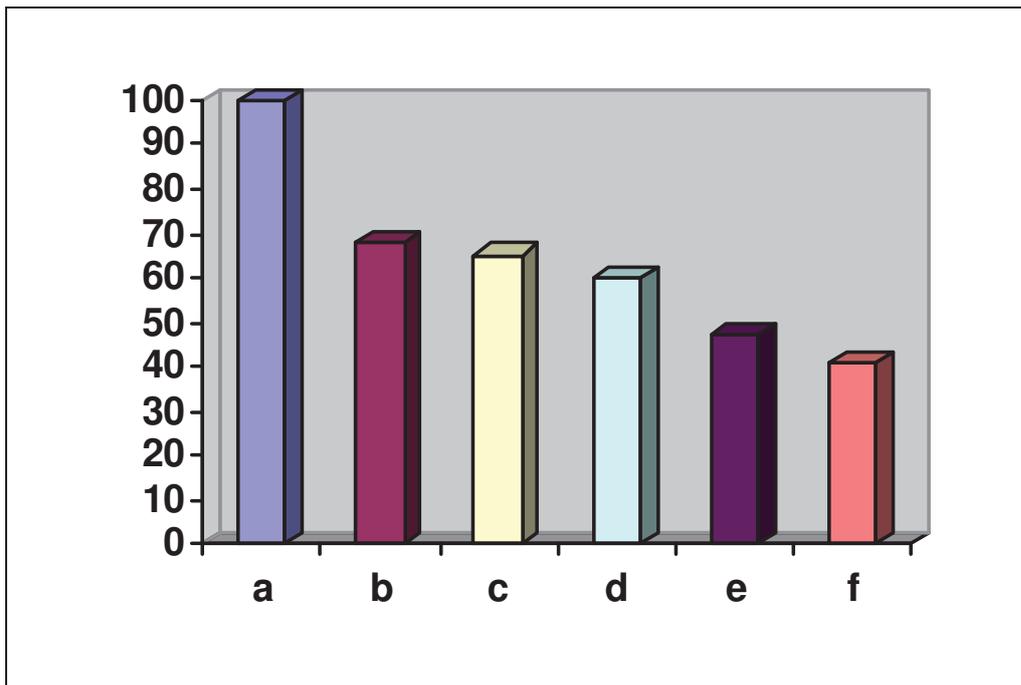
Strukturierte Untersuchungen, in denen FußballspielerInnen oder SportlerInnen sich zu dem von Ihnen gewünschten Verhalten oder (Persönlichkeits-) Eigenschaften von Trainer äußern, sind bisher äußerst selten. Speziell aus dem Seniorenbereich des Fußballs sind zu dieser Thematik keine systematischen Studien bekannt. An dieser Stelle sind große Forschungsdefizite vorhanden. Natürlich gibt es unzählige publizierte Interviews mit FußballerInnen, in denen sie sich zum Thema TrainerIn mehr oder weniger explizit geäußert haben. Die Vorgehensweise, diese

---

<sup>2</sup> Die Ausführungen beschränken sich auf Trainer und Übungsleiter. Die Literatur aus dem Bereich Schule, also die Beziehung zwischen Schüler und SportlehrerInnen wird aufgrund der vorliegenden zahlreichen Studien mit Jugendlichen sowie der wiederum andersgearteten Beziehung außer Acht gelassen.

Interviews auszuwerten, wäre jedoch eine selbstständige Studie und würde über den Rahmen dieser Arbeit weit hinausgehen. Etwas besser hingegen sieht die Literaturlage in anderen Sportarten und vor allem im Junioren- und Nachwuchsbe- reich aus. Im Folgenden werden deshalb Studien besprochen, in denen Sportler aus verschiedenen Sportarten ihren Wunschtrainer oder ihre Wunscheigenschaf- ten beschreiben. Außerdem werden die Studien aus dem Nachwuchsbereich anderer Sportarten sowie eine Studie aus dem Juniorenbereich des Fußballs zum Thema vorgestellt. Es ist zu vermuten, dass es durchaus große Ähnlichkeiten zwischen den gewünschten Trainereigenschaften der Sportler aus verschiedenen Sportarten gibt, dass aber je nach Eigenart der Sportart (z.B. Mannschafts- oder Individualsportart) auch Unterschiede vorhanden sind. Ebenfalls ist zu vermuten, dass im Junioren- und Nachwuchsbereich durchaus andere Vorstellungen vom Idealtrainer vorherrschen. Da diese Studie das ganze Tätigkeitsfeld der Trainer im Blickfeld hat, sind auch diese Ergebnisse von Interesse. Allerdings liegt der Schwerpunkt im Seniorenbereich und es wird auch auf mögliche Unterschiede hingewiesen, allerdings mit dem Hinweis, dass diese Unterschiede nur potentielle sind, da, wie schon erwähnt, in diesem Bereich eine große Forschungslücke vor- handen ist und es sich somit um Spekulationen handelt, die aus völlig verschiede- nen Quellen stammen. Begonnen wird mit den Studien aus verschiedenen Sport- arten, dann werden die Untersuchungen aus dem Juniorenbereich vorgestellt und zuletzt wird der Fokus auf den Fußball gerichtet.

Eine Untersuchung zum Thema „Der erfolgreiche Coach aus Sicht der Sportler“ legt Frester (2000, 30) vor. Er befragte 120 Sportler aus verschiedenen Sportarten (verschiedene Individual- und Mannschaftssportarten) zu diesem Thema. Die Abbildung 4 zeigt eine Zusammenfassung der Ergebnisse. Auffallend ist die große Bedeutung der „zwischenmenschlichen Resonanz vor dem Hintergrund einer emotionalen positiven Ausstrahlung, die von den Sportlern insbesondere in Pha- sen der unmittelbaren Wettkampfvorbereitung und -gestaltung (...)“ (ebd., 31) gefordert wird.

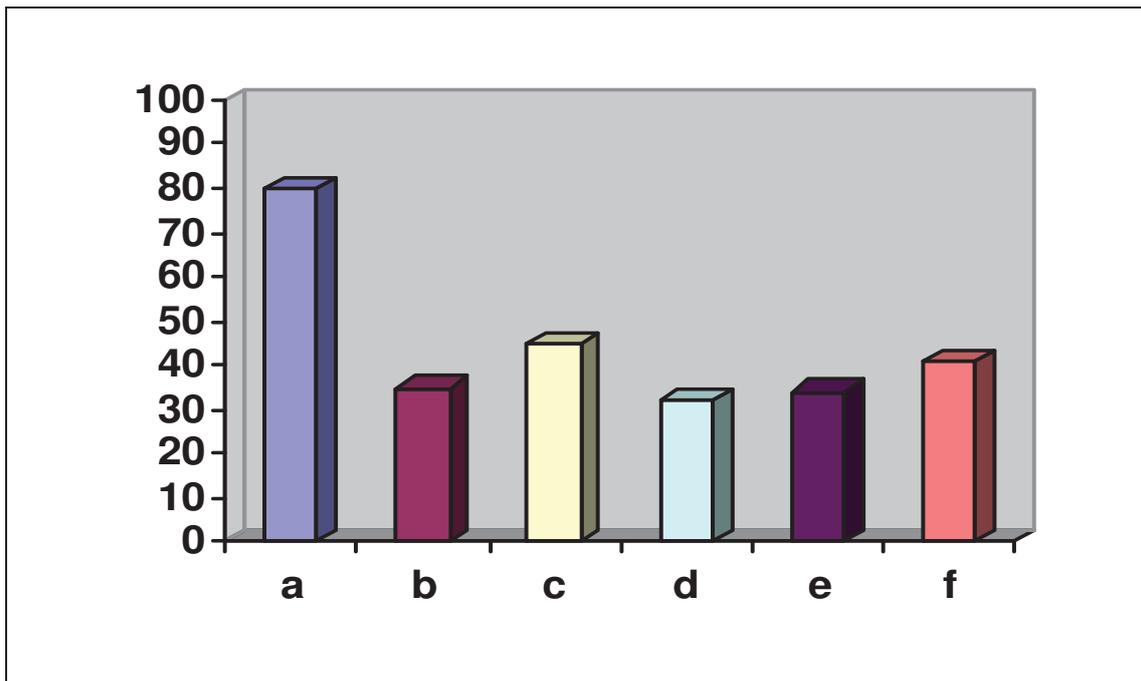


- a) emotionale Wirkung: Ruhe , Zuversicht, Optimismus ausstrahlen, Hektik vermeiden, gelöste Atmosphäre
- b) fachliche Kompetenz: wenig, aber im Detail genau informieren, auf Stärken reflektieren, hohe Sachlichkeit, Lösungen anbieten
- c) Verhaltensweise/Zustandsoptimierung: weg von Fehlerdiskussion; auf Lockerheit orientieren; Leistungsdruck nehmen; keine Ergebnisdiskussion;
- d) motivieren: Erfolgsreflektionen; siehe a bis c; kausalorientierte Sachargumente; Gegnerschwäche – eigene Stärken; positives Denken
- e) Individualkenntnisse über Verhalten unter Stressbedingungen
- f) Dialogfähigkeit sichern: Beherrschung mimischer, gestischer und verbaler Ausdrucksformen; gleiche Kommunikationsgrundlage sichern

ABB. 4: MERKMALE ERFOLGREICHEN COACHENS AUS SPORTLERSICHT (N=120) (NACH FRESTER, 2000, 31)

Wie auch der Grafik zu entnehmen ist, wird diese „emotionale Wirkung“ aus Sportlersicht als wichtiger empfunden als die fachliche Kompetenz. Eine hohe Fachkompetenz ist für die Sportler zwar sehr wichtig, aber nach Fresters (ebd., 33) Ergebnissen keinesfalls eine ausreichende Voraussetzung für erfolgreiches Coachen. Sehr interessant ist hier der Aspekt, dass für die Athleten der zwischenmenschliche Faktor entscheidend ist („die Chemie muss stimmen“, ebd., 33). Frester schließt aus dieser Erkenntnis, dass es wahrscheinlich ist, dass nur dann,

wenn diese menschliche Basis vorhanden ist, auch die Fachkenntnisse der Trainer von den Athleten angenommen und verarbeitet werden. Dies wird ebenfalls durch die weiteren genannten Eigenschaften (s. Abb. 4) unterstützt. Die Merkmale c bis f sind allesamt auf soziale Verhaltensweisen ausgerichtet. Frester untersuchte ebenfalls die Trainer mit der gleichen Methode, diese Ergebnisse unterscheiden sich deutlich von der Befragung der Athleten und werden im nächsten Abschnitt dargestellt. Weiterhin befragt Frester (ebd., 27f.) 120 erwachsene SportlerInnen zu Coachingproblemen (s. Abb. 5). Das Ergebnis zeigt vor allem die Unzufriedenheit der Sportler mit der Informationsgestaltung und dem Führungsstil des Trainers. Wie aus der Abbildung ersichtlich wird, bemängeln ca. 80% den einseitigen Informationsfluss vom Trainer zum Sportler und damit verbunden die geringe Möglichkeit sich aktiv und kreativ dabei einzubringen (vgl. ebd., 29). Frester interpretiert die Ergebnisse als Kritik am Führungsstil der Trainer und als Ablehnung von zuviel Autorität seitens des Trainers, der sich häufig als nahezu unfehlbar einschätzt. Die Athleten wollen nicht bloße Befehlsempfänger sein und erwarten, dass sie ihre Erfahrungen und ihre Persönlichkeit mit einbringen können. Frester sieht infolge der inkongruenten Auffassungen zwischen Athlet und Trainer das Vertrauensverhältnis stark belastet, was bis zur Beendigung des Verhältnisses führen kann. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die aufgezeigten Probleme offensichtlich bei weitem noch nicht geklärt sind (vgl. ebd., 27). Weiterhin sieht er die Ursache eines „zu beherrschenden, schulmeisterhaften und emotional wenig einfühlsamen Umgangs mit den Sportlern“ (Merkmale c bis e) in einem „autokratisch orientierten selbstherrlichen Führungsstil, der wenig Spielraum für ein kooperatives Miteinander zulässt und geringe Toleranzbereitschaft und -fähigkeit des Trainers erkennen lässt.“ (ebd., 29).



- a.) einseitiger Informationsfluss
- b.) unterschiedliches Zeicheninventar
- c.) inkongruente Auffassungen
- d.) zu belehrend
- e.) wenig einfühlsam
- f.) unzureichende Informationsumsetzung

ABB. 5: COACHINGPROBLEME AUS SPORTLERSICHT (N=120) (NACH FRESTER, 2000,28)

Frester (ebd., 33f.) folgert daher: „Die Ergebnisse dieser und anderer Untersuchungen verdeutlichen altersübergreifend:

- die jungen Sportler wünschen sich einen emotional einfühlsamen und menschlich vertrauenswürdigen Trainer, mit dem sie auch persönliche Probleme besprechen können, die außerhalb des Sports liegen;
- der Trainer sollte gerecht zu jedermann sein, niemanden bevorzugen, selbst Disziplin zeigen und die einmal beschlossenen und auch von den Sportlern akzeptierten Anforderungen konsequent umsetzen;
- alle Sportler fordern, „der Trainern muss mich anspornen und motivieren können“;

- eine hohe Fachkompetenz wird von den meisten Sportlern gewünscht und für den Trainerberuf einfach vorausgesetzt, aber immer mit der Einschränkung: Der Trainer muss sein Wissen auch anschaulich und für jeden verständlich vermitteln können.“

Aus den Äußerungen der befragten Sportler folgert Frester (ebd., 34): „Die Ergebnisse bestätigen erneut psychologische Analysen, wonach das Klima einer Trainingsgruppe, der Leistungswille der Sportler und das individuelle Wohlbefinden maßgeblich von den Persönlichkeitsmerkmalen des Trainers, von seiner Kooperations- und Kommunikationsbereitschaft und -fähigkeit beeinflusst werden. Dies schließt mit ein: (a) dass Trainer eine konstruktive Kritik praktizieren sowie (b) Selbstbeherrschung üben und an der Entwicklung von Persönlichkeitsmerkmalen arbeiten, um sie im Verhalten anforderungsbezogen im Umgang mit den Sportlern zu entfalten“.

In einer Untersuchung an 46 Orientierungsläufern aus dem norwegischen Nationalkader fragt Moser (1992) nach den Eigenschaften eines idealen Trainers (es wurden 17 Items vorgegeben). Am wichtigsten war den Athleten die Fähigkeit des Trainers das Training gut zu arrangieren und zu planen. Danach folgte die Fähigkeit für eine gute Atmosphäre in der Trainingsgruppe und für ein gutes Verständnis unter den Athleten zu sorgen. Die Vorbildfunktion, der neuste wissenschaftliche Stand und ein freundschaftliches Verhältnis zum Trainer wurde als weniger wichtig erachtet. Zwischen den untersuchten jungen und älteren Athleten gab es allerdings auch signifikante Unterschiede. Die jungen Athleten empfanden das Lehren von Karten- und Geländekenntnissen als eher unwichtig (Rang 16), dagegen bewerteten die älteren es mit Rang 9 und damit als wichtig. Leider gibt auch Moser nicht an aus welchem theoretischen Hintergrund er seine Items herleitet. Insgesamt reihen sich die Untersuchungsergebnisse in die bisher gezeigten Ergebnisse ein, vor allem in Bezug auf die fachliche Kompetenz (z.B. Trainingsplanung) einerseits und die soziale Kompetenz (z.B. Trainingsatmosphäre) andererseits. Einige der Ergebnisse (z.B. Lehren von Karten- und Geländekenntnisse) sind sehr sportartspezifisch und somit für die vorliegende Untersuchung unbedeutend.

Eigene Studien Blumhoff (2001) untersuchten den Fitness-Trainer aus Sicht der Sportler. Allerdings liegt dem Trainer-Athleten Verhältnis im Fitness-Sport eine völlig anders geartete Beziehung zu Grunde. Einerseits ist der Fitness-Sport an den Cardio- und Kraftgeräten eine individuelle Betätigung und außerdem bezahlt der Fitnesscenterkunde einen monatlichen Beitrag für die Bereitstellung der Geräte und der Betreuung im Studio. Insofern ist der Vergleich zum Fußballtrainer nur bedingt möglich. Vor allem aufgrund der in vielerlei Hinsicht andersgearteten Beziehung (u. a. Mannschaftssport, im Amateurfußball besitzen die meisten Spieler Amateurverträge und bekommen dadurch ein monatliches Gehalt). Die 23 qualitativ befragten Fitnesssportler äußerten als zentrale Bereiche das fachliche Wissen und die sozialen Fähigkeiten der Trainer. Innerhalb des fachlichen Wissens wurde vor allem die Ausbildung des Trainers, das methodische Vorgehen zusammen mit dem Trainingsplan sowie die Korrekturen der Übungen als besonders wichtig angesehen. Ein weiterer wichtiger Aspekt war der Umgang mit den Geräten, der hier aufgrund der Thematik vernachlässigt werden kann. Im Bereich der sozialen Fähigkeiten waren den befragten Sportlern eine gute und freundliche Betreuung, Hilfe bei Problemen sowie eine motivierende Haltung des Trainers wichtig. Weitere bedeutende Faktoren waren das Schaffen einer guten Trainingsatmosphäre, der Spaß am Training sowie die Hilfe beim Erreichen von Trainingszielen. Auch hier ist vor allem der letzte Faktor für den Fitnesssport spezifisch. Da im Fußball selten individuelle Trainingsziele vorgegeben werden, sondern Trainings- und Erfolgsziele der Mannschaft im Vordergrund stehen. Eine weitere Studie aus dem Fitnesssport (Walther, 2000, 125) befragte 163 Aerobicreibende mit ähnlichen Ergebnissen. Auch hier trennten die Fitnesstreibenden zwischen den fachlichen und sozialen Kompetenzen der Trainer. Wesentliche Unterschiede ergaben sich im fachlichen Bereich vor allem in der Vorbildfunktion des Trainers, die von den Aerobicreibenden als besonders wichtig angesehen wurde. Im Bereich der sozialen Fähigkeiten wurde vor allem die Emotionale Unterstützung seitens des Trainers gefordert. Bis auf die beiden Unterschiede gibt es deutliche Gemeinsamkeiten zwischen den Untersuchungsergebnissen. Vor allem die eindeutigen Forderungen der SportlerInnen nach fachlicher und sozialer Kompetenz der Trainer legen die Ergebnisse der Studien offen.

Czoske (1974) untersuchte 42 junge TurnerInnen zu ihrem Trainerbild. Dazu mussten die Kinder auf einer 7-stufigen Eigenschaftsskala ihre derzeitigen Trainer beurteilen. Dabei zeigte sich, dass die Kinder vom Trainer erwarten, dass er un-nachgiebig und hart ist in seinen Entscheidungen. Außerdem wurde großer Wert auf Sympathie, Kameradschaftlichkeit und Einfühlungsvermögen des Trainers gelegt. Die ebenfalls befragten Trainer befanden Verhaltensmerkmale wie ein-drucksvoll sein, anfeuernd und mitreißend sein sowie gelassen und ruhig bleiben für besonders wichtig. Grundsätzlich unterschied sich jedoch das Trainerbild sei-tens der TurnerInnen und der Selbsteinschätzung der Trainer nur minimal. Als besonders wichtig beurteilten beide Seiten Fairness, Zuverlässigkeit und Gerech-tigkeit. Die Studie von Czoske legt leider nicht offen, welche Merkmale die 7 – stufige Eigenschaftsskala hat und wie diese entstanden sind. Auch ist die Aussa-gekraft der gezeigten Ergebnisse mit dieser relativ kleinen Stichprobe und mit der Zielgruppe der Turner, die sich als Individualsportart in vielen Eigenschaften deut-lich von der Mannschaftssportart Fußball unterscheidet, für die vorliegende Studie eher gering.

Eine Längsschnittstudie zum Trainerbild aus Sicht von Jugendlichen legen Würth, Saborowski & Alfermann (2000) vor. Sie untersuchten 240 Jugendliche und 42 Trainer zum Trainingsklima und Führungsverhalten von Trainer. Als Instrumente setzten sie die deutsche Übersetzung des Leadership scale in sports und Percei-ved Motivational Climate in Sports Questionnaire als schriftlichen Fragebogen ein. Der Altersdurchschnitt der Jugendlichen lag bei 13,5 Jahre, sie betreiben ihren Sport im Durchschnitt seit 5,3 Jahren, trainierten durchschnittlich 8,3 Stunden wöchentlich und kamen aus den Sportarten Handball, Basketball, Hockey, Schwimmen, Leichtathletik und Tennis. In den Ergebnissen zeigte sich, dass die Athleten die soziale Unterstützung weniger wahrnahmen als die Trainer meinten sie auszuüben, das gleiche galt auch für die Aussprechung von positivem Feed-back und dem aufgabenorientierten Trainingsklima. Die Trainer schätzten insge-samt ihr eigenes Verhalten und das Trainingsklima viel positiver ein als es die Athleten taten. Eine Folgerung aus den Ergebnissen ist, dass Kinder gerade in der Anfangsphase einen TrainerIn brauchen der sie spielerisch und locker an den Sport heranführt sowie möglichst häufig positives Feedback gibt. Besonders in der Meisterschaftsphase sollte der/die TrainerIn ein sehr aufgabenorientiertes Training

durchführen, da dies zu einer hohen Zufriedenheit mit dem Trainingsklima seitens des Athleten führt.

Auch Rossmann (1987) hat sich mit dieser Thematik näher beschäftigt. Er untersuchte Jugendliche im Alter zwischen 12-14 aus dem Fußballsport. Die jungen Sportler wurden danach gefragt, welche Eigenschaften sie sich bei einem Trainer wünschen würden (vgl. Rossmann, 1987). Dazu wurden ihnen verschiedene Thesen zu den Eigenschaften von Trainern offeriert. Sie konnten eine Bewertung auf einer viergliedrigen Skala vornehmen von „stimmt ganz genau“ bis hin zu „stimmt überhaupt nicht“. Die Ergebnisse ähneln denen von Frester (s.o.) stark, denn auch Rossmann fragt nicht, im Gegensatz zu vielen anderen Studien, nach dem Bild des derzeitigen Trainers, sondern nach dem Idealbild. So wurde von den Jugendlichen ein zu ehrgeiziger und impulsiver Trainer sowie ein zu autoritärer Führungsstil überwiegend negativ beurteilt. Die Items „Für einen guten Trainer sollte es am wichtigsten sein, dass seine Mannschaft gewinnt“, „Ein guter Trainer sollte sich aufregen, wenn seine Mannschaft schlecht spielt“ und „Ein guter Trainer sollte sehr streng sein“ wurde von bis zu 75% der Jugendlichen negativ bewertet. Positiv bewertet wurden neben der fachlichen Qualifikation („man sollte viel lernen“, „er sollte sehr viel Ahnung vom Fußball haben“) vor allem auch soziale Gesichtspunkte („ein Trainer sollte jeden gleich gut behandeln“, „sollte viel Verständnis für seine Mannschaft zeigen“, „sollte ein menschliches Vorbild sein“). Diese „Trainereigenschaften“ wurden von fast allen jugendlichen Fußballern erwünscht (90 bis 100%). Auch hier zeigt sich, dass Jugendliche neben der fachlichen Qualifikation auch soziale Kompetenzen vom Trainer fordern. Leider verpasst Rossmann eine nähere Beschreibung der Herkunft seiner Merkmale zur Bewertung des Trainers.

Eine weitere Untersuchung zu den Idealvorstellungen zum Trainerbild von Spielern liefert Rutenmüller (2001). Er führt fünf Interviews mit Bundesligaspielern und fragt sie nach den eigenen Vorstellungen zum idealen Trainer. Er versucht durch die Befragung der Spieler nähere Einsichten in das Beziehungsfeld Trainer- Spieler zu bekommen. Die befragten Spieler wurden so ausgesucht, dass sie bestimmten Merkmalen entsprachen (Spielerpersönlichkeit, Leistungsträger, Nachwuchsspieler) und sollten aus verschiedenen Vereinen kommen. Das Ziel der Untersuchung ist es den Spieler zu Wort kommen zu lassen und Einblicke in seine Vor-

stellungen vom Trainer zu gewinnen. Der Spieler soll somit seine Erwartungen formulieren können, welche Vorstellung er von der Rolle des Trainers hat und ob er ihn eher als Lehrer, Erzieher, Berater, Vermittler, Beurteiler oder Coach sieht. Aus den Ergebnissen der Interviews folgert Rutemöller (2001, 55) folgendes: „Die Aussagen der Spieler machen deutlich, dass beim Trainer trotz der Rollenvielfalt innerhalb seiner Aufgabenbereiche die Interaktion mit den Spielern Priorität hat und er die Spieler deshalb eindeutig in den Mittelpunkt seiner gesamten Arbeit rücken sollte.“ Zu den Kompetenzen und deren Aufteilung erkennt Rutemöller, dass „fachspezifische Kenntnisse die Grundvoraussetzung für die Trainer-Spieler-Beziehung sind. Hinzu kommen müssen seine führungspsychologischen Fähigkeiten sowie das zwischenmenschliche Verständnis von Einzelspielern und der „psychischen Kraft“ der Mannschaft. Außerdem gibt er den Trainern den Rat mit auf dem Weg, gezielt Rückmeldungen von Seiten der Spieler einzuholen um deren Erwartungen detaillierter kennen zu lernen. Aus dieser kleinen Untersuchung wird deutlich, dass auch im professionellen Bereich des Fußballs die Spieler nicht nur die fachlichen Kompetenzen, wie ein umfassendes Wissen über Trainingslehre, Taktik und Technik entscheidend sind. Zwar ist dies aufgrund der kleinen Stichprobe nur ein Ansatz, jedoch wurden sie von verschiedenen Spielertypen (Nachwuchsspieler, Leistungsträger, Spielerpersönlichkeit) aus verschiedenen Mannschaften so geäußert. Vielmehr wird die fachliche Kompetenz, nach Rutemöller (vgl. 2001), als Basis angesehen, die durch Führungsgeschick und Sensibilität für Zwischenmenschliches ergänzt werden muss. Vielfach wird dies mit der Persönlichkeit des Trainers beschrieben, die wie in Kapitel 4.1.2 gezeigt wurde eng mit dem Konstrukt der sozialen Kompetenz korreliert. Das Untersuchungsergebnis zeigt, dass die Spieler neben dem wichtigen und umfassenden fachlichen Wissen, vom Trainer auch eine hohe Aufmerksamkeit einfordern, was sie und andere direkt beteiligte Personen angeht.

### **Zwischenfazit**

Insgesamt wird das Bild bestätigt, das sich auch schon aus der Trainer- und Fachliteratur im vorherigen Kapitel gezeigt hat. Aufgrund der vorgestellten Studien kann davon ausgegangen werden, dass die Sportler neben der selbstverständlich hohen fachlichen Qualifikation von den Trainern insbesondere auch soziale Kompetenzen fordern. Hierzu gehören u. a. die emotionale Wirkung auf die Sportler (Ru-

he und Zuversicht ausstrahlen, gelöste Atmosphäre) und die Sicherung der Dialogfähigkeit (gleiche Kommunikationsgrundlage). Trotz dieser ähnlichen Ergebnisse aus den verschiedenen Studien ist die Datenlage insgesamt eher gering. So muss sich z.B. der Trend zur Ablehnung eines zu autoritären Trainers im Seniorenbereich erst bestätigen. Doch legen die Ergebnisse von Frester (2000) u. a. diese Annahme nahe, da mit der Vergrößerung des Erfahrungsschatzes der Athleten auch ein Bedürfnis nach größerer Einflussmöglichkeit, also die Möglichkeit sich und seine Erfahrung einzubringen, einhergeht. Herauszuheben ist insbesondere die Trainings- und Arbeitsatmosphäre, die den Sportlern als besonders wichtig erscheint. Weitere Studien, vor allem im Seniorenbereich sind jedoch dringend erforderlich, um die Anforderungen der Sportler an den Trainer näher beschreiben zu können und damit aussagekräftigere Ergebnissen zu haben.

Wie die Trainer ihre Aufgabe sehen und inwiefern dieses Bild mit dem der Sportler und der Fachliteratur übereinstimmt, soll im nächsten Absatz besprochen werden.

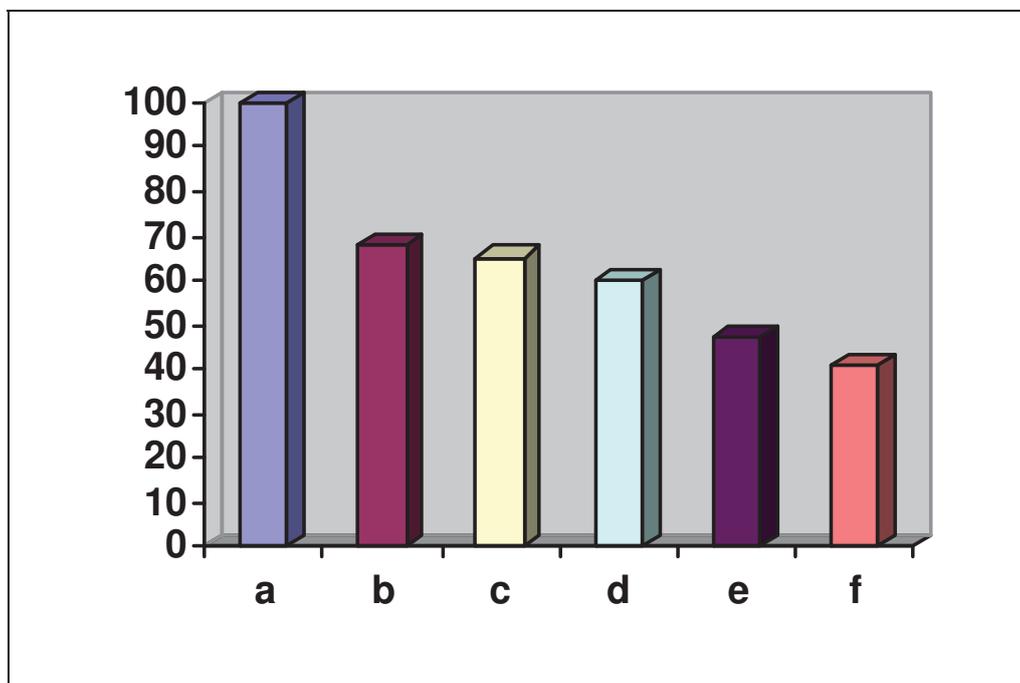
## **2.4 Der Trainer aus Trainersicht**

In diesem Kapitel soll den Fragen: Wie sieht der Trainer sich selbst? Welche Eigenschaften und Kompetenzen hält er für seine Aufgaben und seine Rolle für notwendig? nachgegangen werden. Aus zahlreichen Interviews aus verschiedenen Medien könnte, insbesondere im Bereich des Profifußballs, dieser Fragestellung nachgegangen werden. Dieser Weg wird jedoch aufgrund der sehr unterschiedlichen Art der Fragestellung der Medienvertreter, des erheblichen Aufwands und des vorliegenden Kontextes nicht gewählt. Wissenschaftliche Studien in denen (Fußball-)Trainer zu ihrem Selbstbild und den notwendigen Kompetenzen Stellung nehmen, sind, insbesondere eingeschränkt auf den Bereich des Fußballtrainers im Seniorenbereich, eher selten. Die vorhandenen Studien zur Thematik werden im Folgenden dargestellt.

Frester (2000, 31) untersucht 68 Trainer zu den aus ihrer Sicht benötigten Merkmalen für ein erfolgreiches Coachen. Wie aus der Abbildung 6 deutlich hervorgeht, ist die Fachkompetenz für die Trainer am wichtigsten: „Bei Traineraussagen zum gleichen Sachverhalt dominiert mit weitem Vorsprung die sportmethodische Fachkompetenz (...) (ebd., 32). Die emotionale Zuwendung, also die pädagogischen

und psychologischen Fähigkeiten wie z.B. Einfühlungsvermögen, werden von den Trainern nur an letzter Stelle genannt. Dies zeigt eine Diskrepanz zwischen den Ergebnissen der Trainer und SportlerInnen, die „emotionale Unterstützung“ auf den ersten Rang setzten (s. Kapitel 2.5). Frester (ebd., 34) interpretiert die Ergebnisse folgendermaßen: „Die Bedeutung des sozialen Faktors als wichtige Voraussetzung für erfolgreiches Coaching wird offensichtlich von vielen Trainern unterschätzt. Die pädagogische Arbeit ist vielmehr auf eine stark sachbezogene, rationale Vermittlung von sportmethodischen Analyseergebnissen, Anforderungsbeschreibungen, methodischen Lösungsvorgaben oder taktischen Vorgaben gerichtet.“

Eine weitere Studie, die sich dem Trainer allgemein und nicht fußballspezifisch nähert, stammt von Tutko & Richards (1971). Sie unterscheiden fünf verschiedene Trainertypen, zeigen deren Charakteristika (s. Tabelle 2) und weisen auf die Vor- und Nachteile dieser Typen hin (vgl. Gerisch, 1996). Die Vor- und Nachteile dieser Typen sollen nach Gerisch (ebd.) vorgestellt werden: Der *autoritäre-diktatorische* Trainer wird durch sein Verhalten eine hohe Disziplin und Aggressivität, einen guten konditionellen Zustand und außerdem einen guten Zusammenhalt erreichen, solange der Erfolg vorhanden ist.



- a) Hohe Fachkompetenz
- b) Vertrauensperson/menschliches Vorbild
- c) Motivationskünstler

d) diszipliniert/konsequent

e) Managertyp

f) pädagogisch/psychologische Fähigkeiten (Einfühlungsvermögen, genaue Sportlerkenntnis u.a.)

ABBILDUNG 6: MERKMALE ERFOLGREICHEN COACHENS AUS TRAINERSICHT (N=68) (NACH FRESTER, 2000, 32)

Die Nachteile seines Verhaltens sind allerdings eine leicht berechenbare Mannschaft mit geringer Individualität und kaum persönlicher Verantwortung im Spiel, da letztlich alles vom Trainer abhängig ist. Des Weiteren wird dieser Trainertyp vermutlich kaum einen Zugang zu sensibleren Spielern finden. Die Autorität des Trainers beruht auf Furcht, Spannungen & Aggressionen in der Mannschaft. Der *verbindliche Trainer* erreicht dagegen durch sein Verhalten einen guten Mannschaftszusammenhalt, eine hohe Leistungsbereitschaft, eine entspannte Atmosphäre, in der Probleme behandelt werden und außerdem ein hohes Maß an Eigeninitiative und Mitverantwortung bei seinen Spielern. Nachteile können eine oftmals geringe Durchsetzungsfähigkeit, wenig Charisma und Probleme im Umgang mit schwer zugänglichen Spielern sein.

Table 2: Trainertypologie (nach Tutko und Richards; In: Gerisch, 1996, 129)

Typ	Charakteristika
The hard nosed authoritarian Coach Der autoritär-diktatorische Trainer	<ul style="list-style-type: none"> <li>• moralisierend und vorurteilsbehaftet</li> <li>• diszipliniert</li> <li>• straft und sanktioniert zur Einhaltung von Vorschriften</li> <li>• benutzt Druck und erzeugt Angst zur Motivierung</li> <li>• beharrt auf Vorgaben und Direktiven</li> <li>• kann beleidigend und verletzend sein</li> <li>• wenig zugänglich und aufgeschlossen</li> <li>• bevorzugt schwächere Personen als Co-Trainer</li> </ul>

The nice guy coach Der verbindliche Trainer	<ul style="list-style-type: none"> <li>• allgemein beliebt</li> <li>• rücksichtvoll und fürsorglich</li> <li>• positive Motivationsanreize</li> <li>• flexible, manchmal chaotische Planung</li> <li>• häufig experimentierend</li> </ul>
The intense or driven coach Der besessene Trainer	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ungeduldig, nervös und leicht verärgert</li> <li>• fühlt sich häufig betroffen und dramatisiert Situationen</li> <li>• fundierte Fachkenntnisse</li> <li>• selbst extrem motiviert und extrem leistungsehrgeizig</li> <li>• hat Vorbildwirkung und motiviert durch sein Beispiel</li> </ul>
The easy going coach Der unbekümmerte Trainer	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wirkt locker im Umgang</li> <li>• verabscheut Planung</li> <li>• lässt sich kaum aus der Ruhe bringen</li> <li>• wirkt scheinbar souverän</li> <li>• vermittelt den Eindruck, alles im Griff zu haben</li> </ul>
The buisness coach Der geschäftstüchtige Trainer	<ul style="list-style-type: none"> <li>• gute Organisation und Planung</li> <li>• pragmatische Zielsetzung und systematische, beharrliche Arbeitsweise</li> <li>• zwischenmenschliche Beziehungen vorwiegend vom Verstand geleitet</li> <li>• guter Taktiker</li> </ul>

Der *besessene Trainer* setzt vor allem durch seine intensive Arbeit Leistungsmaßstäbe und belohnt sein Team bei hohem Einsatz. Durch seine perfektionistische Art kommt es zu einer permanenten Anspannungssituation, die dem Wettkampf gleicht und damit für die Spieler förderlich sein kann. Nachteilig ist, dass dieser Trainertyp Angst durch Überforderung und unrealistische Anforderungen hervorrufen kann, somit kann es zum „Ausbrennen“ des Teams kommen. Auch hat dieser Trainertyp oft Probleme mit phlegmatischen und sensiblen Spielern. Außerdem kann er durch emotionale Entgleisungen die Spieler psychisch verletzen. Der *unbekümmerte Trainer* übt wenig Druck auf das Team aus und schafft dadurch auch eine angenehme Arbeitsatmosphäre. Außerdem fördert sein Verhalten die Aufnahmebereitschaft, Kritikfähigkeit und die Unabhängigkeit seiner Spieler.

Nachteile sind allerdings seine Sorglosigkeit, welche auch wie ein inadäquates Rollenverhalten wirken kann. Auch kann der Trainer häufig wie ein Playboy wirken und ist wenig stressresistent. Die trainierte Mannschaft befindet sich oftmals in einer schlechten konditionellen Verfassung. Der geschäftstüchtige Trainer erreicht durch seine straffe Organisation eine effiziente Arbeitsweise. Das Anwenden von neuen Techniken der genauen erfolgsorientierten Spielvorbereitung lässt bei den Spielern Vertrauen gegenüber seiner Person aufkommen. Wenig Verständnis zeigt dieser Trainertyp aber häufig für emotionale und undisziplinierte Spieler. Der Teamgeist unter den Spielern ist ebenfalls häufig nicht besonders ausgeprägt und die Individualität der Spieler verkümmert, da der einzelne Spieler nicht besonders zählt. Diesen Trainertypen wird man in der Realität natürlich äußerst selten begegnen, vielmehr stellen sie Idealtypen dar. Welche Eigenschaften und Kompetenzen der Trainer aber aus eigener Sicht für zentral hält, konnte damit noch nicht ausreichend dargestellt werden.

Eine weitere Untersuchung zum Selbstbild des Trainers liefern Mitrotasios, Tokarski und Gerisch (2002). Ihre Hauptuntersuchungsfrage lautet: „Welche sind eigentlich die wichtigsten spezifischen Eigenschaften, die den Erfolg des Trainers gewährleisten können?“ (ebd., 38) Die genaue Fragestellung lautet (ebd., 39):

1. Wie beschreiben die tätigen Profifußballtrainer sich selbst anhand bestimmter berufsspezifischer Eigenschaften?
2. Welche berufsspezifischen Eigenschaften sind ihrer Ansicht nach für den Erfolg des Profitrainers sehr bedeutsam?
3. Gibt es im Rahmen dieser Fragestellung Unterschiede zwischen Trainern der 1. und 2. Bundesliga sowie mit unterschiedlicher Ausbildung, Erfahrung bzw. Erfahrung im Ausland?

Zu diesen Fragestellungen wurden 31 Trainer aus der 1. und 2. Bundesliga schriftlich befragt. Insgesamt zeichnete sich ein sehr positives Selbstbild der Trainer ab (vgl. ebd., 40). Die Abb. 7 gibt einen Überblick über die Selbsteinschätzung der Trainer. Wie aus der Abbildung hervorgeht, dominieren die Eigenschaften „Ehrgeiz“, „Durchsetzungsfähigkeit“ und „Disziplin“. Am niedrigsten wurden die Eigenschaften „Nachsichtigkeit“ und „Milde“ bewertet.

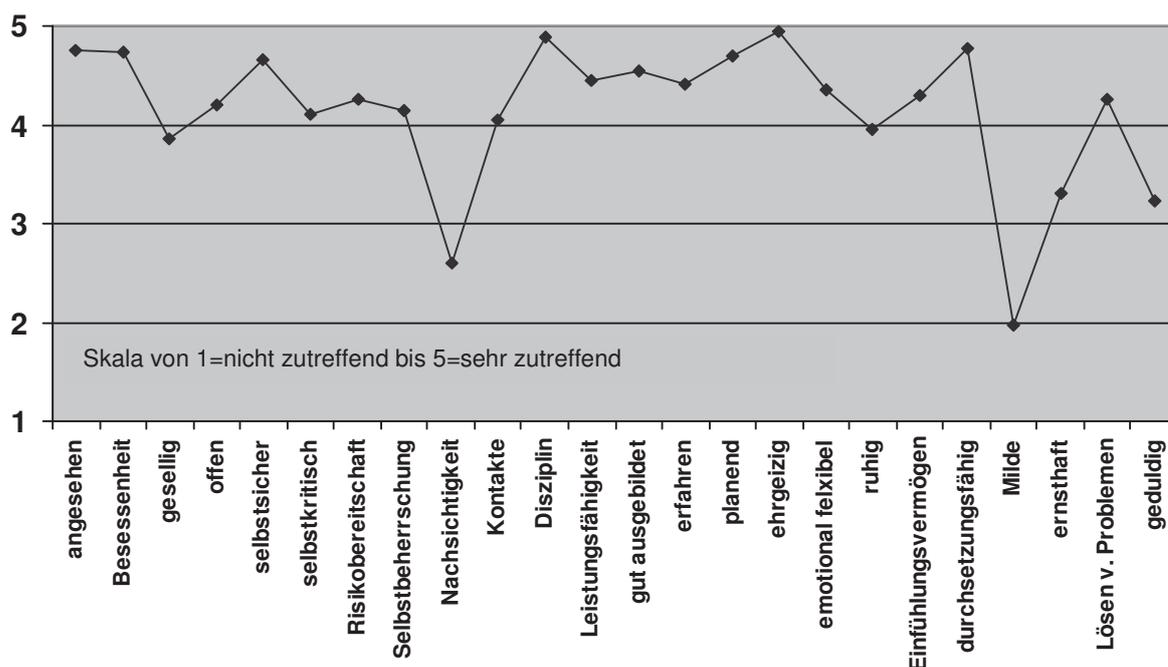


ABB. 7: DAS BERUFLICHE SELBSTBILD DES DEUTSCHEN PROFI-FUßBALLTRAINERS (NACH MITROTASIOS ET.AL., 2002, 40)

Die Trainer beschreiben sich also selbst als hart und streng (vgl. ebd., 40). Das Selbstbild der Bundesligatrainer in Abhängigkeit der Faktoren Liga, Bildung, Trainererfahrung und Auslandserfahrung ist insgesamt sehr ähnlich. Die Bewertungen sind annähernd identisch. Lediglich die Trainererfahrung im Ausland zeigt signifikante Abweichungen in den Merkmalen „Offenheit“ und „Ernsthaftigkeit“. Diese werden von den Trainern mit Auslandserfahrung als zutreffend für ihr Selbstbild eingestuft. Jedoch ist auch hier das gesamte Selbstbild relativ einheitlich (vgl. ebd. 41).

Eine weitere Frage war die nach den berufsspezifischen Eigenschaften für den Erfolg des Trainers. Hier soll sich zeigen, welche Eigenschaften die Trainer für den Erfolg als besonders wichtig erachten (s. Tabelle 3). Die gewichteten Häufigkeiten zeigen, dass eine „gute Ausbildung“ von den Trainern sehr deutlich als am wichtigsten eingeschätzt wird. Es folgen „Disziplin“, „Erfahrung in der Berufspraxis“, „ehrgeizig“ und „planend“ als Eigenschaften die ein Trainer unbedingt für seinen Erfolg haben muss (vgl. ebd., 41).

*Tabelle 3: Alle von den Trainern genannten spez. Eigenschaften anhand der gewichteten Häufigkeiten (GW) (nach Mitrotasios et al., 2002, 41)*

1.	gut ausgebildet	62
2.	Disziplin	43
3.	erfahren	37
4.	ehrgeizig	24
5.	planend	21
6.	Besessenheit	17
7.	durchsetzungsfähig	13
8.	angesehen	10
9.	ernsthaft	10
10.	selbstkritisch	8
11.	Risikobereitschaft	6
12.	fußballerische Leistungsfähigkeit	6
13.	Offenheit	5
14.	selbstsicher	5
15.	Einfühlungsvermögen	4
16.	geduldig	4
17.	emotional flexibel	3
18.	verschlossen	3
19.	Härte	2
20.	ruhig	2
21.	humorvoll	2
22.	Fähigkeit z. Kontakten	1
23.	Selbstbeherrschung	1
24.	Entschlussfähigkeit	1

Soziale Fähigkeiten und Merkmale werden eher für sekundär gehalten, so z.B. Durchsetzungsfähigkeit (Platz 7), selbstkritisch (10), selbstsicher (14), Einfühlungsvermögen (15), emotional flexibel (17), Fähigkeit z. Kontakten (22) oder Selbstbeherrschung (23). Im Vergleich mit den Merkmalen Liga, Bildung, Erfahrung und Erfahrung im Ausland gibt es ebenfalls kaum Unterschiede zur Gesamtgruppe. Nur die Gruppe der „erfahrenen Trainer“ zeigt einen signifikanten Unterschied. Auf den ersten Plätzen sind bei ihnen die Merkmale „angesehen“, „Risiko“ und „Einfühlungsvermögen“. Demgegenüber landen bei ihnen die „gute Ausbildung“, „Disziplin“ und „Erfahrung“ nur auf mittleren Rängen.

Eine weitere Studie stellen Mitrotasios, Sotiropoulos, Zarotis, Varsamis und Katsagolis (2004, 50f.) vor. Die Studie beruht auf dem gleichen Datensatz wie die

zuvor dargestellte. Allerdings werden neue Auswertungsvariablen eingebracht. Die Ergebnisse zeigen, dass die Trainer ihren Erfolg vor allem internalen bzw. stabilen Erfolgsursachen zuschreiben, wie dem Durchsetzungsvermögen, der Mannschaftsführung, der Trainererfahrung oder guter Trainingsvorbereitung. Externe Faktoren, wie das Leistungsniveau der gegnerischen Mannschaft oder Glück, spielen eine eher geringe Rolle (vgl. ebd., 52). „Die Zuschreibung auf interne/stabile Ursachen weist daraufhin, dass Trainer über ein hohes Selbstvertrauen und Leistungsselbstbild verfügen“ (ebd., 53). Die Gruppenvergleiche (Liga, Trainererfahrung) zeigen ebenfalls Ergebnisse mit nur geringen Abweichungen.

Im Rahmen einer Längsschnittuntersuchung führte Gerisch (1996, 126f.) zum Berufsbild des Fußballtrainers am Kölner Institut für Sportspiele zwischen 1989 und 1991 eine Erhebung zu dem Autostereotyp von Eigenschaften von 82 Bundesliga- und Amateurtrainern durch. Die Abbildung 8 zeigt einen Vergleich der Eigenschaftsbewertungen zwischen Amateurtrainern und Bundesligatrainern. Der Bedeutungsgehalt reicht von der Bewertung 0 mit keiner Bedeutung bis zur 4 mit sehr großer Bedeutung. Die Eigenschaftsvariablen gleichen bis auf kleine Unterschiede denen der schon vorgestellten Studien an denen Gerisch ebenfalls mitwirkte. Zwischen den Trainern der Bundesliga und dem Amateurbereich gab es in vielen Bereichen, wie Autorität, Gerechtigkeit, Offenheit, Selbstsicherheit, Selbstkritik, Disziplin, Strenge, Einfühlungsvermögen, Humor, Management, Rhetorik, Selbstdarstellung und Showeffekten große Übereinstimmung. Wie aus der Abb. 8 zu entnehmen ist, unterschieden sich die Bewertungen lediglich in den Bereichen Risikobereitschaft, Besessenheit und eigene fußballerische Leistungsfähigkeit, die von den Bundesligatrainern als bedeutender eingeschätzt wurden sowie der Kumpelhaftigkeit und Geselligkeit, die von den Amateurtrainern als wichtiger empfunden wurden. Im Gegensatz zu den bisher vorgestellten Studien verwundert vor allem die hohe Einschätzung des Einfühlungsvermögens seitens beider Gruppen, die zuvor wesentlich niedriger eingeschätzt worden sind.

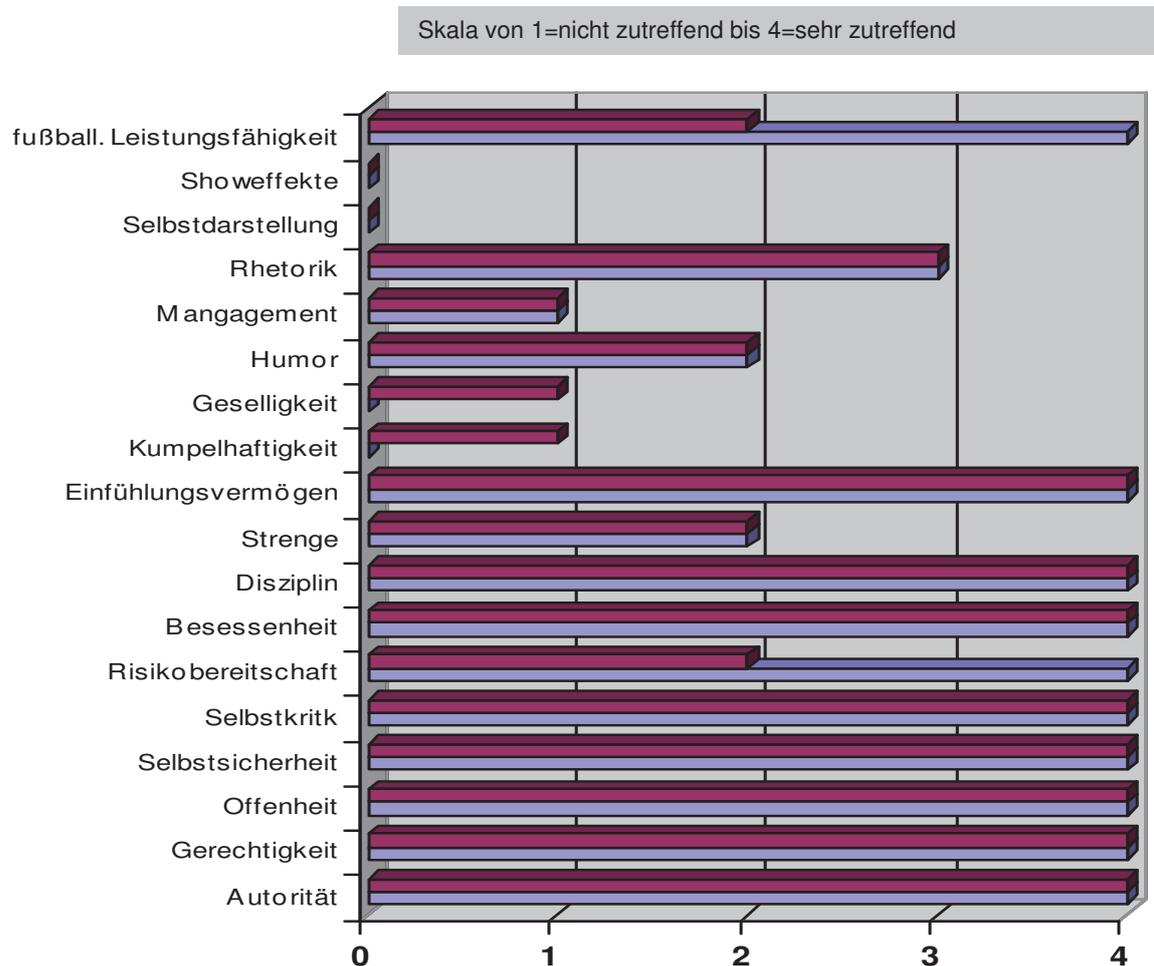


ABBILDUNG 8: AUTOSTEREOTYP ZUM BEDEUTUNGSGEHALT BERUFSSPEZIFISCHER EIGENSCHAFTEN BEI AMATEURTRAINERN UND BUNDESLIGATRAINERN (NACH GERISCH, 1996, 127)

### Trainerinnen im Fußballsport

Das bisher kaum untersuchte Thema Trainerinnen im Fußballsport soll an dieser Stelle behandelt werden. Es gibt kaum Ergebnisse darüber, inwiefern sich Trainer und Trainerinnen im Umgang mit der Mannschaft, in der Trainingsarbeit oder in der Wettkampfbetreuung unterscheiden. Da im empirischen Teil dieser Studie jedoch auch Frauen befragt werden sollen, wird an dieser Stelle die derzeitige Forschungslage dargestellt. Sinning (2002) untersucht in ihrer explorativen Studie Trainerinnen im Frauenfußball. Ihre Untersuchung fragt nach den Barrieren für

weibliche Trainer im Fußball, aber auch nach den Qualitäten und Kompetenzen. Sie zeigt auf, dass die Trainerinnen im Vergleich zu ihren männlichen Kollegen bei den höherstufigen Trainerlizenzen unterrepräsentiert sind (vgl. Tab. 4).

*Tab. 4: Lizenzen (A-Trainer/Fußballlehrer) (nach Sinning, 2002, 101)*

Anzahl	A-Lizenzen	Fußballlehrerlizenz	Gesamt
Männlich	3.585	836	4.421
Weiblich	28	9	37
Gesamt	3.613	845	4.458

Diese Unterrepräsentation ist zwar auch in vielen anderen Sportarten vorhanden (mit Ausnahme der klassisch weiblichen Sportarten, wie beispielsweise rhythmischer Sportgymnastik, in denen es fast nur weibliche Trainer gibt), jedoch im Fußball besonders deutlich mit 0,8% Trainerinnen zu ca. 99,2% männlichen Trainern. Sinning (ebd., 109) selbst formuliert diesen Zustand darüber hinaus folgendermaßen: „Obwohl die lizenzierten Trainerinnen, wie auch in anderen Spielsportarten, deutlich unterrepräsentiert sind, zeigt sich dennoch ein positives Bild, wenn man die nicht lizenzierten aber aktiven Trainerinnen gleichermaßen berücksichtigt. Betrachtet man außerdem den Einsatzbereich der Trainerinnen näher, so wird deutlich, dass sie nicht nur in den unteren Klassen tätig, sondern prozentual eher in höheren Klassen mit gutem Erfolg vertreten sind.“

In der theoretischen Analyse der Problemstellung weist Sinning (ebd.) auf die Barrieren für Trainerinnen hin. Sie zeigt auf, dass die gesellschaftliche Rolle der Frau als ein Hauptgrund anzusehen ist. Ebenfalls diesem Aspekt zugehörig sind die Barrieren frauenfeindliche Strukturbedingungen der Sportorganisation, die finanziellen Diskriminierungen, ab- bzw. disqualifizierende Aufgabenfelder mit geringer Anerkennung für die Trainerinnen sowie Mangel an Anerkennung und Vorurteile zu sehen. Weitere vermutete Barrieren wie mangelndes Interesse, geringes Qualifikationsniveau, wenig Motivation, fehlende Anstrengung und Angst vor zeitlicher und materieller Anstrengung erwiesen sich als unrichtig. Betrachtet man die typischen Barrieren für Trainer beider Geschlechter, werden folgende Hauptmerkmale genannt (vgl. ebd.): fehlende Unterstützung, geringe finanzielle Absicherung, zu wenig Trainerplätze, Erfolgsdruck, fehlende Akzeptanz, geringe Kenntnisse über notwendige Kompetenzen, Zeiteinschränkung (Familie kommt zu

kurz), emotionale Erschöpfung, etc. Auffällig an dieser Aufzählung ist, dass es Überschneidungen zwischen den Geschlechtern gibt was die Barrieren betrifft. Die weitere Frage nach speziellen Barrieren für Trainerinnen ist Teil der Untersuchung Sinnings. Ein weiterer Bestandteil ist die Frage nach der schon aufgezählten Barriere der notwendigen Kompetenzen und Qualitäten für Trainerinnen. Sinning interviewte für ihre vorläufigen Ergebnisse sechs hessische Trainerinnen, die von der Kreisklasse bis in die Landesliga tätig waren. Ihre Ergebnisdarstellung ist jedoch nur vorläufig, da weitere Interviews und Auswertungen geplant sind. Die bisher interviewten Trainerinnen waren meist unverheiratet, aber nicht ungebunden, kinderlos, im Beruf in Führungspositionen tätig und haben zumeist selbst hochklassig Fußball gespielt. Die ersten Ergebnisse scheinen zu zeigen, dass die Trainerinnen mehr das Zwischenmenschliche fokussieren und dass der rein sportliche Erfolg nicht der alleinige Gradmesser für positive Erlebnisse ist. Bei den Barrieren ergaben sich zwei Kategorien. Einerseits Probleme innerhalb der Mannschaft, wie z.B. die Unzuverlässigkeit oder das unterschiedliche Leistungsniveau von Spielerinnen und andererseits Probleme mit externen Personen wie z.B. Auseinandersetzungen mit Verbandstrainern oder Schiedsrichtern. Für die vorliegende Studie ist besonders die Fokussierung der Trainerinnen des zwischenmenschlichen Bereichs hoch interessant und wird in der späteren Diskussion der eigenen Ergebnisse wieder aufgegriffen.

### **Zwischenfazit**

Zusammengefasst steht für die (Fußball-) Trainer das Fachwissen und alles was im weiteren Sinne dazugehört im Mittelpunkt ihrer Trainertätigkeit. Sie sind dabei autoritär, dies ist aus der hohen Wertschätzung von Durchsetzungsfähigkeit, jedoch einer geringen Wertschätzung von Eigenschaften wie Milde oder Nachsichtigkeit (s. Abb. 7/8 o. vgl. Mitrotasios et al., 2002, 40) abzulesen. Die Ergebnisse mehrerer Studien ergeben hier ein recht stimmiges Bild (vgl. z.B. Mitrotasios et al., 2002; Frester, 2000; Krüger, 1980; Holz/Gahai, 1988). Natürlich gibt es auch andere „Stimmen“ aus dem Trainerlager, man siehe z.B. das Interview mit den Trainern Gellhaus und Grädler „Der Trainerschein macht noch keinen guten Trainer“ (Fußballtraining 11+12/2001). Insgesamt scheint dieses Bild doch recht einheitlich zu sein und steht im Widerspruch zu den Ansprüchen der Sportler und Athleten.

Diese wünschen sich vor allem, sich und ihre Erfahrung mit „einzubringen“ und erhoffen sich vom Trainer emotionale Unterstützung. Dass dies häufig nicht der Fall ist, zeigt auch eine Studie mit 11 Trainern aus der 2. Bundesliga und der Regionalliga Süd. Kirchhof (2001, 50f.) unterscheidet hier zwischen „aufgabenorientierten“ und „beziehungsorientierten“ Trainern. Für die aufgabenorientierten Trainer steht die Leistung der Spieler im Vordergrund. Der Kontakt zu einzelnen Spielern bedeutet ihnen wenig. Einzelgespräche werden vermieden, weil sie eher kontraproduktiv sind. Manche Trainer befürchten, dass die Inhalte dieser Gespräche im Mannschaftskreis verzerrt wiedergegeben würden. Der „beziehungsorientierte“ Trainer sucht den Kontakt zu den Spielern, er versucht „einen guten Draht“ zu ihnen aufzubauen. Von den insgesamt elf Trainern beurteilte Kirchhof (2001, 51) nur zwei als „gesprächsorientiert“. Über die unentbehrlichen Fachkenntnisse herrscht ein sehr eindeutiges Bild soweit es den Trainer betrifft. In der Ausbildung werden diese ausführlich vermittelt und sowohl Athleten als auch Trainer sind sich ihrer Notwendigkeit bewusst. Hinsichtlich der Ausgestaltung der Interaktion zwischen Trainer und Athlet herrscht aber eine relativ hohe Diskrepanz. Ob es diese Defizite auch bei den Fußballtrainerinnen gibt, ist bisher unklar. Erste Ergebnisse könnten darauf hinweisen, dass Frauen dem zwischenmenschlichen Bereich mehr Bedeutung beimessen.

### 3 Einordnung in ein Kompetenzmodell

Im nächsten Abschnitt soll die soziale Kompetenz in ein Kompetenzmodell eingeordnet werden. Mittlerweile gibt es etliche Forschungsansätze, in denen ein Kompetenzmodell vorgestellt wird. Die meisten (populär-) wissenschaftlichen Veröffentlichungen stammen aus den Wirtschaftswissenschaften (z.B. Faix & Laier, 1996). Aber auch in den Erziehungswissenschaften (z.B. Klippert) und in der Sportwissenschaft (z.B. Pahmeier 1999a, Hotz) gibt es hierzu einige Forschungsansätze. Allerdings beruhen die meisten Modelle auf theoretischen Überlegungen und sind empirisch nicht untermauert. Im folgenden Abschnitt sollen diese Modelle kurz vorgestellt und auf den Trainer im Fußballsport übertragen werden.

#### **Einordnung der sozialen Kompetenz in ein Kompetenzmodell für Fußballtrainer**

Betrachtet man Kompetenz als Fähigkeit und Potential, so wie es in dieser Arbeit getan wird, so kann die soziale Kompetenz, also die Kompetenz die für den zwischenmenschlichen Bereich zuständig ist, natürlich nicht ohne weitere Kompetenzen auskommen. Es gibt mittlerweile viele Modelle, die sich eine Aufteilung von Kompetenzen zum Ziel setzen.

In Abgrenzung zu anderen Kompetenzbereichen gibt es zwei Kompetenzmodelle, die sich von der Grundüberlegung her stark ähneln, zum Einen das Modell der „liegenden Acht“ von Hegner, Hotz & Kuntz (2000; vgl. Abb. 9) und zum Anderen ein Modell, das zwischen vier verschiedenen Kompetenzbereichen unterscheidet, nämlich zwischen der Fach-, Methoden-, Handlungs- und Sozialkompetenz (In: Faix & Laier, 1996; Pahmeier, 1999a; Klippert 1999; vgl. Abb. 10). Es unterscheidet also zwischen der Fachkompetenz (die das eigentliche Fachwissen umfasst), dem Bereich der Methodenkompetenz (wie das Fachwissen vermittelt wird) und dem Bereich der Sozialkompetenz (Abstimmung der Interaktion). Den Schnittpunkt der drei Kreise bildet die Handlungskompetenz, also das, was sich in der direkten Interaktion beobachten lässt. Ähnlich findet man dieses Modell auch bei Faix/Laier, 1996 für den Managementbereich, bei Pahmeier, 1999 über Qualitäten von Trainer im Gesundheitssport<sup>3</sup> und bei Klippert (2000) in den Schlüsselqualifikationen in seinem Haus

---

<sup>3</sup> <http://www.univie.ac.at/Sportwissenschaft/oesg/Pahmeier.htm>

des Lernens. Die zweite Variante ist, die Methodische Kompetenz in den Bereich Fachkompetenz einzugliedern. Dieses Modell findet man wie folgt bei HEGNER, HOTZ & KUNZ (2000).

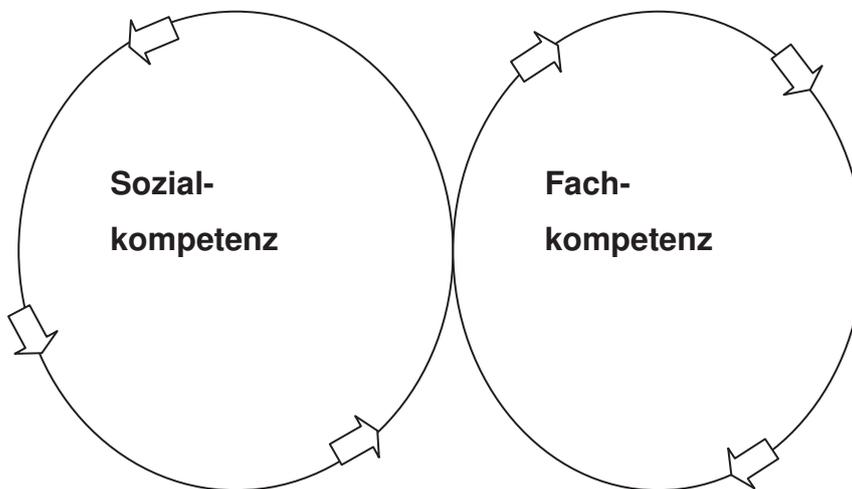


ABB. 9: DIE LIEGENDE ACHT (NACH HEGNER, HOTZ & KUNZ, 2000, 45FF.)

Das komplexere Modell von Faix & Laier, 1996; Pahmeier, 1999a; Klippert 1999 hebt die Methodenkompetenz als eigenen Bereich noch einmal explizit hervor und weist durch den Bereich der Handlungskompetenz darauf hin, dass sich immer nur ein Teil unserer Gesamtkompetenz im Handeln widerspiegelt.

Es wird somit auch der Definition der Kompetenz nach Kanning gerecht, welche verdeutlicht, dass Kompetenz sich nicht in jeder konkreten Situation zeigen muss, sondern auch als Potential zu verstehen ist. Beide Modelle weisen auf die Verflechtungen der Fach- und Sozialkompetenz hin.

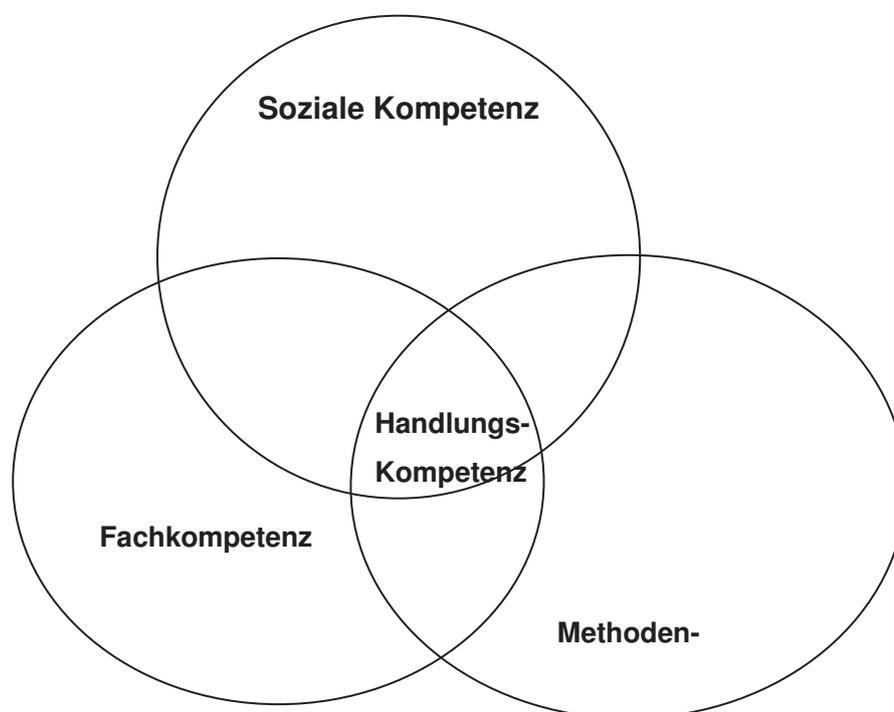


ABB. 10: EINORDNUNG IN EIN KOMPETENZMODELL (VGL. FAIX/LAIER, 1996; PAHMEIER, 1999A; KLIPPERT 1999)

„Trainer müssen also neben der sportlichen Fachkompetenz in besonderer Weise Sozialkompetenz entwickeln.“ (Schiffer, 1996) Unter der Fachkompetenz verstehen wir im weiteren Sinne das benötigte fachliche Wissen des Trainers um seinem Athleten das bestmögliche Training zu bieten und ihn im Wettkampf erfolgreich anzuleiten.

Zum Wissen und zu den Fähigkeiten eines Trainers sollte ein umfangreiches Wissen der Trainingslehre gehören, um die Athleten optimal auf den Wettkampf vorzubereiten. Die Erstellung von perfekt auf den Wettkampf abgestimmten Trainingsplänen gehört genauso zu seinen Aufgaben, wie die Korrektur- und Übungsdemonstration während des Trainings. Um den Trainingsplan optimal zu gestalten und für die jeweiligen Athleten aufzubereiten, sollte er außerdem über didaktische und methodische Kompetenzen verfügen. Die Fachkompetenz ist sehr stark von der Sportart abhängig. Inhaltlich gehören dazu Kategorien wie ein umfangreiches Wissen über die Gestaltung von Trainingsinhalten und –zielen, für die Aufbereitung werden methodisch-didaktische Kompetenzen, die Übungskorrektur- und Demonstration sowie die Wett-

kampfbetreuung benötigt. Je nach Sportart werden sich diese fachlichen Kompetenzen inhaltlich füllen. Auch hier sind schon Überschneidungen zur Sozialkompetenz zu sehen, da die Fachkompetenz nur über menschliche Interaktion weitergegeben werden kann. Einen Überblick darüber, welche Fachkompetenzen ein Fußballtrainer haben sollte und welche er in seiner Ausbildung mit den verschiedenen Lizenzstufen vermittelt bekommt findet sich in Kapitel 2.1.

Was unter Sozialer Kompetenz zu verstehen ist, ist jedoch schwieriger und vor allem unschärfer zu fassen. Nach der Herkunft der Wörter könnte man soziale Kompetenz als Fähigkeit zur positiven Gestaltung von menschlichen Beziehungen bezeichnen. Die Diskussion um und die genaue Definition der sozialen Kompetenz befindet sich in Kapitel 4.2. Auch die Inhalte sozialer Kompetenzen sind schwieriger zu fassen als die der fachlichen Kompetenz. Es handelt sich jedoch grundsätzlich um Kompetenzen, die zur besseren Interaktion mit unserem Mitmenschen, in diesem Fall zwischen Trainer und Spielern, beitragen. Am häufigsten werden Kommunikations-, Konflikt-, Kooperations- und Teamfähigkeit sowie Empathie genannt. Ausführlicher wird dies im Kapitel 4.3 besprochen.

Die in Abb. 10 genannte Methodenkompetenz ist aus der Fachkompetenz ausgegliedert, um ihren Stellenwert zu verdeutlichen. Sie soll gleichberechtigt neben der Sozial- und Fachkompetenz anerkannt werden. Die Methode wird als planmäßiges Verfahren verstanden (vgl. Lang, 2000). Die Methodenkompetenz ist demnach die Kenntnis und Beherrschung von Techniken, Methoden und Vorgehensweisen zur Strukturierung von individuellen und Gruppenaktivitäten um gemeinsame Ziele zu ermöglichen (vgl. Rost, 2002). Sie geht also über reine Trainingsmethoden hinaus und beinhaltet genauso verschiedene Führungsmethoden wie auch Methoden zur Bewältigung von Konflikten. Hier zeigt sich wie in Abb. 9 die Überschneidung zur Sozial- und Fachkompetenz. Es lässt sich darüber streiten, ob der Bereich Methodenkompetenz gesondert aufgezählt werden muss, da seine meisten Bestandteile sich überwiegend gut in die beiden anderen Bereiche aufteilen lassen.

Im Mittelpunkt aller Kreise (Kompetenzen) befindet sich die Handlungskompetenz. Sie ist letztlich das, was von den Kompetenzen auch wirklich in unser Verhalten, also in unseren Handlungen, mit einfließt. Verschiedene Untersuchungen (Blumhoff,

2001) zum Fitnesstrainer haben bisher gezeigt, dass in den subjektiven Theorien durchaus die Trennung zwischen der Fach- und Sozialkompetenz vorhanden ist. Bei den Bereichen Methoden- und Handlungskompetenz war diese Abgrenzung nur bei wenigen Trainern vorhanden. Jedoch helfen diese Modelle, sich eine Vorstellung über die Verflechtungen und Abgrenzungen der verschiedenen Kompetenzbereiche zu verschaffen.

## 4 Soziale Kompetenzen

In diesem Kapitel soll das Konstrukt soziale Kompetenzen genauer unter die Lupe genommen werden. Zu Beginn sollen die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu weiteren Konstrukten wie z.B. der emotionalen Intelligenz erörtert werden. Im nächsten Schritt soll die soziale Kompetenz in ein Kompetenzmodell eingeordnet werden. Um die Frage nach der Definition der sozialen Kompetenz geht es dann im folgenden Unterkapitel. Abschließend in diesem Kapitel werden die Kategorien sozialer Kompetenz behandelt.

### 4.1 Soziale Kompetenzen und deren Abgrenzung zu anderen Konstrukten

Wie in der Einleitung schon angesprochen, wird der Begriff der sozialen Kompetenz häufig benutzt, jedoch wird oft etwas Verschiedenes darunter verstanden. So wird es häufig mit mehr oder weniger verwandten Konstrukten in Verbindung gebracht oder verwechselt (emotionale Intelligenz, soziale Intelligenz, etc.). Auch überschneidet sich das Konstrukt mit ihm verwandten Themen oder Konstrukten. Hier sind vor allem die Persönlichkeitsforschung (Persönlichkeitsmodelle) und eine Diskussion über ethische und moralische Verantwortung zu nennen. Im Folgenden sollen die Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet und erläutert werden.

#### 4.1.1 Abgrenzung zu wesensnahen Konstrukten

Es gibt etliche weitere Konstrukte die der sozialen Kompetenz inhaltlich mehr oder weniger ähnlich sind. Diese Konstrukte beschäftigen sich mit intrapersonalen Voraussetzungen ausgewogener sozialer Interaktion und werden häufig sogar als Synonym für soziale Kompetenz verwendet oder aber als Teilmenge derselben angesehen (vgl. Kanning, 2003).

Nach Kanning (ebd.) ist der Begriff der sozialen Intelligenz der älteste dieser Begriffe und geht zurück auf Thorndike (1920). Dieser definierte soziale Intelligenz als „ability to understand and manage men and women, boys and girls – to act wisely in human relation“. Dieses Konstrukt wurde in die Intelligenzforschung übernommen und besonders im Hinblick auf die kognitiven Voraussetzungen sozialen Verhaltens betrach-

tet. In Sternbergs Intelligenztheorie steht die soziale Intelligenz neben der praktischen und akademischen Intelligenz, wobei sie sich ausschließlich auf interpersonale Interaktionen bezieht und beispielsweise bei der Entschlüsselung nonverbaler Informationen relevant wird. In einigen Arbeiten wird die soziale Intelligenz völlig synonym zum Begriff der sozialen Kompetenz gebraucht, bei Janker & Merklinger (1988) wird sie hingegen nur als der Teil der sozialen Kompetenz angesehen, der sich den kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten widmet. Letztere Ansicht wurde durch zahlreiche Untersuchungen belegt, die Korrelation zwischen sozialer Intelligenz und sozial kompetentem Verhalten konnte nicht belegt werden. Daraus ergibt sich folgende Sichtweise: „Sozialverhalten (...) setzt sehr viel mehr voraus, als nur die Nutzung abstrakter kognitiver Prozeduren und Wissensbestandteile. Gleichzeitig ist ein Verhalten im sozialen Kontext ganz ohne kognitive Operationen, deklaratives und prozedurales Wissen allerdings ebenso wenig denkbar.“ (Kanning, 2003, 23). Deshalb schließt sich diese Arbeit auch der Ansicht Kannings (ebd.) an, dass die Soziale Intelligenz als Teilmenge der sozialen Kompetenz aufzufassen ist (s. a. Abb. 11).

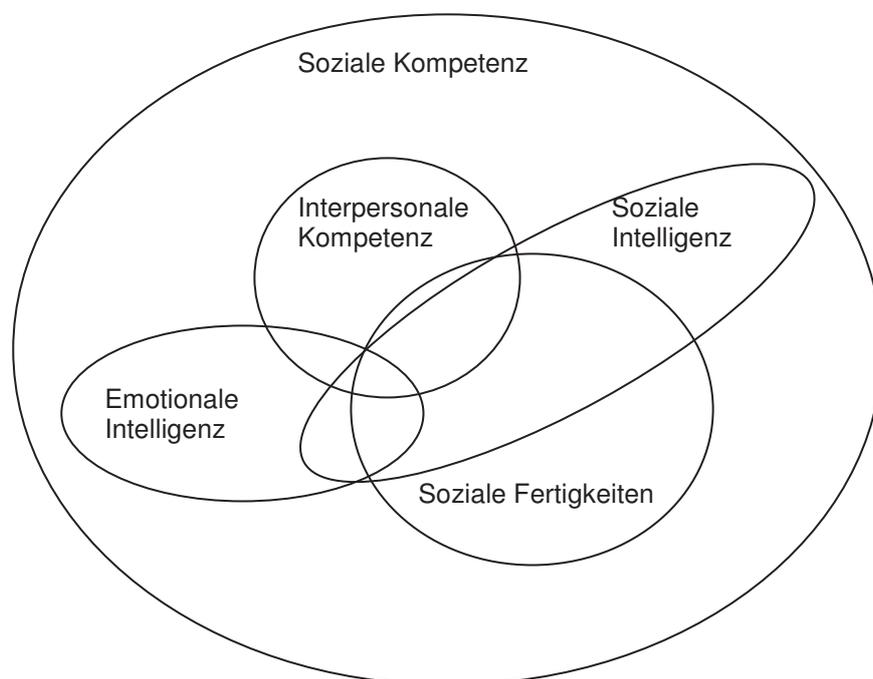


ABB. 11: BEZIEHUNG ZWISCHEN SOZIALER KOMPETENZ UND VERWANDTEN BEGRIFFEN  
(NACH KANNING, 2002, 25)

Die Emotionale Intelligenz ist ein weiteres mit der sozialen Kompetenz verwandtes Konstrukt, das vor allem durch die populärwissenschaftliche Publikation von Gole-

man (1995) bekannt wurde. Die Emotionale Intelligenz entfachte eine Diskussion um die Bedeutung von „soft skills“ und „hard facts“ (vgl. Rost, 2002). Goleman fand durch Untersuchungen in verschiedenen Unternehmen heraus, dass die Kompetenzen, die auf emotionalen Fähigkeiten basieren, wesentlich wichtiger bewertet wurden als kognitive oder technische Fähigkeiten (vgl. Goleman, 1996). Die eigentlichen Urheber dieses Konstrukts Salovey und Mayer verstehen unter emotionaler Intelligenz die Fähigkeit des Individuums, die eigenen und die Emotionen anderer zu erkennen und voneinander unterscheiden zu können (vgl. Kanning, 2002). Die emotionale Intelligenz ist zugleich Grundlage für das multidimensionale Konstrukt emotionaler Kompetenz. Die Selbstwahrnehmung als Teil der emotionalen Intelligenz ist die Grundlage für die Kenntnis über die eigenen Emotionen und deren Auswirkung sowie über ihren Stärken und Grenzen, ein gesundes Selbstwertgefühl und eine gute Einschätzung der eigenen Fähigkeiten innerhalb der emotionalen Kompetenz (vgl. Goleman, 1999). Emotionen müssen korrekt interpretiert und richtig ausgedrückt werden. Dieses gilt sowohl für die eigene als auch für andere Personen. Außerdem muss eine emotional intelligente Person in der Lage sein ihre eigenen Emotionen zu regulieren (vgl. Ernst, 2005), d.h. z.B. dass lang anhaltende, tiefe Trauer ebenso wenig emotional intelligent ist wie z.B. ein cholerischer Wutausbruch gegenüber einem Partner. Emotionale Intelligenz beinhaltet ebenfalls den bewussten und nutzbringenden Einsatz von Emotionen (vgl. Kanning, 2003). Die emotionale Intelligenz wird nach Kanning (ebd.) als Teilmenge der sozialen Kompetenz angesehen, da ein synonyme Gebrauch aufgrund fehlender kognitiver und behavioraler Aspekte nicht zu rechtfertigen ist. Es bleibt allerdings ungeklärt, ob ein Teil der emotionalen Intelligenz nicht vielmehr eine notwendige Voraussetzung für sozial kompetentes Verhalten darstellt. Die zu stellende Frage ist, ob eine Emotion z.B. eine unterdrückte Trauer, weil sie z.B. in Verhandlungen ungünstig erscheint, direkt dem sozial kompetenten Verhalten zuzuschreiben ist oder ob sie vielmehr die Voraussetzung dafür ist.

Auch die sozialen Fertigkeiten, die häufig mit dem anglierten Begriff Soft Skills bezeichnet werden, sind eng verbunden mit dem Begriff der sozialen Kompetenz. Soziale Fertigkeiten sind zumeist sehr spezifische, erlernte soziale Kompetenzen (vgl. Kanning, 2003), können aber auch im Sinne von globalen Persönlichkeitsmerkmalen interpretiert werden. Der Begriff soziale Fertigkeiten oder social skills wird also häufig sehr weit ausgedehnt und es werden weder differenzierte Fertigkeiten ge-

nannt, noch wird der Begriff gegenüber anderen Konstrukten abgegrenzt. Verschiedene Autoren interpretieren den Begriff unterschiedlich weit. So werden manchmal nur kognitive Aspekte in den Geltungsbereich miteinbezogen, manchmal aber auch zusätzlich kommunikative und behaviorale Gesichtspunkte berücksichtigt. Betrachtet man die sozialen Fertigkeiten als erlernte spezifische Kompetenzen, die also sehr konkret und wenig abstrakt sind, so bilden sie eine Teilmenge mit der sozialen Kompetenz (vgl. Kanning, 2003). Ein weiteres Konstrukt, das der interpersonalen Kompetenz, geht auf Buhrmester et al. (1988) zurück. Er beschreibt soziale Kompetenzen, die vor allem in der Interaktion zwischen Menschen mit engen Beziehungen wichtig sind. Dazu gehört z.B. die Initiierung von Kommunikation, sich anderen gegenüber zu öffnen, andere Menschen emotional zu unterstützen, eigene Interessen zu vertreten oder Konflikte friedfertig zu lösen (vgl. Kanning, 2003). Allerdings bleibt offen, inwiefern diese Kompetenzen nicht auch in der Interaktion mit Fremden zum Tragen kommen. Versteht man die interpersonale Kompetenz jedoch unter dem Aspekt der Interaktion zwischen Personen, die sich nahe stehen, so bildet sie ebenfalls eine Teilmenge der sozialen Kompetenz (vgl. ebd.).

Der Versuch die verschiedenen Konstrukte von der sozialen Kompetenz abzugrenzen gestaltet sich insgesamt sehr schwierig. Die Differenzierung und Operationalisierung der Begriffe ist kaum vorhanden. Die Autoren setzen sich auch kaum mit der Abgrenzung der verschiedenen Begrifflichkeiten auseinander. Somit trägt diese Auseinandersetzung mit den verwandten Konzepten kaum zur Klärung der Definition sozial kompetenten Verhaltens bei. Die Begriffe werden, durch fehlende Abgrenzung, teils synonym zum Begriff der sozialen Kompetenz genannt. In vielerlei Hinsicht bilden sie jedoch eher eine Teil- oder Schnittmenge der sozialen Kompetenzen, zumal es wenig Sinn macht denselben Sachverhalt mit mehreren Synonymen zu belegen. Die soziale Kompetenz bildet somit den Obergriff über diese Konstrukte, die auch untereinander verwoben sind (vgl. Kanning, 2003; s. a. Abb. 10). Bei der emotionalen Intelligenz wäre jedoch noch genauer zu prüfen, inwiefern sie eine Voraussetzung bzw. ein Teilgebiet sozialer Kompetenz ist. Intelligenz ist ebenfalls eine Voraussetzung für soziale Kompetenz, kann jedoch nicht als ein Teil sondern höchstens als Schnittmenge mit den kognitiven Aspekten der sozialen Kompetenz angesehen werden.

#### 4.1.2 Gemeinsamkeiten und Unterschiede zur Persönlichkeitsforschung und zur Ethik- und Wertediskussion

Eine weitere Frage kommt auf, wenn man den Zusammenhang zwischen Persönlichkeit und sozialer Kompetenz betrachtet. Häufig hören wir von unseren Mitmenschen Sätze wie: „Die Person XY ist eine wahre Persönlichkeit – so etwas hat man oder man hat es nicht“. Wird eine Person also unterschiedlich wahrgenommen, wirkt sich das nicht nur auf die Wahrnehmung ihrer sozialen Kompetenzen aus, sondern beeinflusst dadurch auch die Interaktion. Neben der Frage, wie sich die Persönlichkeit auf die soziale Kompetenz auswirkt, stellt sich die weitere Frage nach der Erlernbarkeit von Persönlichkeitsmerkmalen – also der Persönlichkeitsentwicklung. Dieses soll allerdings im folgenden Abschnitt nur kurz angesprochen werden, da es einen völlig neuen Problemkreis aufwirft. Gleiches gilt für die Betrachtung der Zusammenhänge zwischen Persönlichkeit und sozialer Kompetenz. Ein weiteres viel diskutiertes Thema ist die ethische Verantwortung der Trainer im Sport gegenüber ihren Athleten und inwiefern die sich wandelnden Werte in der Gesellschaft auf die Arbeit des Trainers Einfluss nehmen. Auch hier gibt es Überschneidungspunkte zur Thematik der sozialen Kompetenz. Die aber aufgrund ihrer Komplexität nur kurz behandelt werden.

##### *Zusammenhänge mit dem Konstrukt Persönlichkeit*

Möchte man den Zusammenhang zwischen Persönlichkeit und sozialer Kompetenz betrachten, muss man zunächst zu einer Vorstellung von beiden Konstrukten kommen. Die Definition der sozialen Kompetenz und deren Operationalisierung werden in den folgenden Kapiteln 4.2 u. 4.3 eingehend besprochen und sollen deshalb hier nicht weiter diskutiert werden. Auch der Einblick in die Persönlichkeitsforschung kann, wie schon angesprochen, nur sehr beschränkt erfolgen und konzentriert sich daher auf wenige Veröffentlichungen zum Fünf-Faktoren Modell, das innerhalb der Forschung mit zunehmenden Maße konsensfähig ist. Durch zahlreiche empirische Forschungen ist die Zuverlässigkeit und Gültigkeit des so genannten Big-Five-Modells zur Beschreibung der Persönlichkeit untersucht worden (vgl. Backhaus et al., 2004). Trotzdem haben sich die Fachleute bis heute nicht auf eine gemeinsame Definition zur Persönlichkeit verständigen können. Die verschiedenen Definitionen variieren je nach Forschungstradition und -richtung (vgl. ebd.). Ganz allgemein könnte man sagen, dass mit dem Wort Persönlichkeit überdauernde (charakterliche) Ei-

genschaften eines Menschen gemeint sind. Im alltäglichen Sprachgebrauch ist die Belegung des Wortes überwiegend positiv und wird häufig Menschen zugeschrieben, die in der Lage sind andere zu begeistern und mitzureißen. Wissenschaftlich gesehen ist die Persönlichkeit aber kein einheitliches, greifbares Gebilde, sondern ein komplexes Konstrukt, das verschiedene Aspekte beinhaltet: „Die Art und Weise, wie wir die Welt um uns herum wahrnehmen, empfinden und interpretieren, und wie wir in alltäglichen und besonderen Situationen handeln, sagt uns und anderen etwas darüber, wer wir sind.“ So beschreibt Backhaus et al. (2004, 2) ihre Vorstellung von Persönlichkeit.

Im Alltag werden Wahrnehmungen, Gedanken, Gefühle und Handlungen jedoch selten getrennt voneinander betrachtet, stattdessen fassen wir bestimmte Kombinationen dieser Aspekte, die ein Mensch typischerweise an den Tag legt, zu Persönlichkeitseigenschaften zusammen (vgl. ebd.). Wir sagen eher selten, dass Trainer XY sich bei Widerspruch leicht erregt, die anderen zurechtstutzt und nicht für sachliche Kritik zugänglich ist – wahrscheinlicher ist, dass wir ihn als cholerisch, eigenbrödlerrisch und rechthaberisch bezeichnen würden. Unser Denken und Handeln, unsere Gefühle, Vorlieben und Einstellungen – also alles, was wir täglich tun, glauben und empfinden, macht ein Stück unsere Persönlichkeit aus. (vgl. ebd.) Aber auch der überdauernde Aspekt spielt eine wichtige Rolle.

Pawlik (1982, 17) bezeichnet die Persönlichkeit als „Gesamtheit der Erlebnis- und Verhaltenseigentümlichkeiten, die den Menschen zeit- und situationsüberdauernd von anderen Menschen unterscheidet. Bei Pervin et al. (vgl. 2000) machen die Charakteristika einer Person die Grundlage der konstanten Muster des Denkens, Fühlens und Verhaltens aus. Aber die Persönlichkeit wirkt sich nicht nur auf unser Tun, unser Denken, unsere Wahrnehmung und unser Fühlen aus, sondern sie beeinflusst auch unsere Einstellungen zum Leben und z.B. den Umgang mit Regeln. Backhaus (2004, 2) formuliert das folgendermaßen: „Umgekehrt wirkt sich unsere Persönlichkeit in Form unserer Einstellungen, Wertvorstellungen, Verhaltensweisen und Verhaltensregeln, die wir im Laufe unseres Lebens erlernt und verinnerlicht haben, wiederum darauf aus, wie wir die Welt um uns herum wahrnehmen und uns in ihr bewegen.“ Die Persönlichkeit und die auf uns wirkenden Umwelteigenschaften befinden sich also in einem interaktionistischen Verhältnis. Nachdem nun versucht wurde das Kon-

strukt Persönlichkeit zu erklären, gilt es den Blick auf den Zusammenhang zu den sozialen Kompetenzen zu richten. Dies gestaltet sich als schwierig, da in der psychologischen Forschung zahlreiche sehr unterschiedliche Persönlichkeitstheorien und Modelle entwickelt und diskutiert wurden. Da sich jedoch im Laufe der letzten 20 Jahre in zahlreichen Untersuchungen fünf Faktoren – die schon angesprochenen so genannten „Big Five“ – als zentrale Dimensionen zur Beschreibung der menschlichen Persönlichkeit herauskristallisiert haben (vgl. Backhaus et al., 2004), bietet sich ein Vergleich mit diesem Modell an.

Hierzu liegt auch die einzige Untersuchung zum Thema von Riemann & Allgöwer (1998) vor, auf die im Folgenden eingegangen wird. Beim Fünf-Faktoren Modell handelt es sich um überdauernde Eigenschaften, die das Verhalten in konkreten Situationen beeinflussen. Das Modell der Big Five gilt zurzeit als das wichtigste und in der psychologischen Forschung vorherrschende Persönlichkeitsmodell. Es gibt eine Vielzahl von Untersuchungen, die Belege für eine fünffaktorielle Struktur der Persönlichkeit liefern, allerdings variieren die Bezeichnungen der Faktoren zum Teil stark – und mit ihnen ihre inhaltlichen Definitionen (vgl. Backhaus et al., 2004). Beispiele hierfür liefern die Tab. 5 und die Abb. 12. Darin ist zu erkennen, dass die Dimensionen Gewissenhaftigkeit, Extraversion und Offenheit in beiden Modellen vorhanden sind. Die Liebenswürdigkeit ist jedoch nur in dem Modell von Costa & McCrae vorhanden und die Emotionale Stabilität nur in dem an Howland & Howland angelehnten Modell.

*Tabelle 5: Die großen fünf Dimensionen der Wesenszüge (nach Costa & McCrae, 1985; In: Pervin, 1999, 255)*

Neurotizismus	Anpassung vs. Labilität
Extraversion	Quantität und Intensität zwischenmenschlicher Interaktion
Offenheit	Eigenständiges Suchen und ob Erfahrungen um ihrer selbst willen geschätzt werden; Toleranz gegenüber dem Unbekannten
Liebenswürdigkeit	Qualität der zwischenmenschlichen Orientierung entlang eines Kontinuums von Mitgefühl bis Feindseligkeit in Gedanken, Gefühlen und Taten
Gewissenhaftigkeit	Organisation, Ausdauer und Motivation bei zielgerichtetem Handeln

**I. Extraversion**

introvertiert (niedrig): extravertiert (hoch): *ruhig, zurückhaltend, schüchtern, in sich gekehrt, gern alleinlebend, kontaktfreudig, fröhlich, aktiv, gern in Gesellschaft*

**II. Verträglichkeit**

fordernd (niedrig): anpassend (hoch): *misstrauisch, durchsetzend, wettbewerbsorientiert, vertrauensvoll, aufrichtig, hilfsbereit, nachgiebig*

**III. Gewissenhaftigkeit**

spontan (niedrig): fokussiert (hoch): *unverkrampt, flexibel, lässig, sorgfältig, ehrgeizig, pflichtbewusst*

**IV. Emotionale Stabilität**

sensibel (niedrig): unerschütterlich (hoch): *besorgt, angespannt, ängstlich, reizbar, selbstsicher, gelassen, stressstabil*

**V. Offenheit**

konservativ (niedrig): innovativ (hoch): *traditionsbewusst, sachlich, pragmatisch, wissbegierig, phantasievoll, kreativ*

ABB. 12: DIE FÜNF DIMENSIONEN DER PERSÖNLICHKEIT (IN ANLEHNUNG AN HOWARD & HOWARD; IN: BACKHAUS, ET AL., 2004, 7)

Bei unterschiedlichen Modellen kann es also zu verschieden stark ausgeprägten Unterschieden kommen. Die zwei gezeigten Beispiele sind beide relativ modern und unterscheiden sich somit nicht so stark untereinander wie zu einigen ihrer Vorgänger, die ebenfalls fünf Faktoren aufwiesen.

Aber wie sieht es mit der Veränderbarkeit der Persönlichkeitsfaktoren aus? Begriffe wie Persönlichkeitsbildung oder -formung und dazugehörige Strategien, Tests und Trainings zieren heute immer mehr Zeitschriften. Wie bereits dargelegt beinhaltet die psychologische Definition von Persönlichkeit den Faktor des Überdauernden. Die Persönlichkeitsmerkmale sind also laut Definition relativ stabil. Allerdings zeigen Studien mit über 130.000 Testpersonen im Alter von 21 bis 60, dass sich die menschliche Persönlichkeit auch nach dem 30. Lebensjahr verändert (vgl. Backhaus et al., 2004). Die getesteten Personen wurden mit zunehmendem Alter verträglicher, gewissenhafter und emotional stabiler, die Extraversion und die Offenheit gingen hingegen zurück. Diese Ergebnisse sind allerdings mit Vorbehalten zu sehen, da es

keine Längsschnittstudien waren und somit die Merkmale nicht über viele Jahre bei ein und derselben Person verfolgt wurden.

Zum Vergleich zwischen dem Fünf Faktoren Persönlichkeitsmodell und der sozialen Kompetenz gibt es bisher nur eine Untersuchung von Riemann & Allgöwer (1993). Sie testen den Zusammenhang mithilfe der deutschsprachigen Übersetzung des Interpersonal Competence Questionnaire (Abk. ICQ). Dazu setzen sie den NEO-FFI ein, um die Validität der übersetzten Skalen des ICQ zu überprüfen. Der Untersuchungsfragebogen zur Selbsteinschätzung der sozialen Kompetenz beinhaltet fünf Aufgabenbereiche: A.) die Initiierung von Interaktion und Beziehungen. B.) die Behauptung persönlicher Rechte und die Fähigkeit andere zu kritisieren. C.) Preisgabe persönlicher Informationen D.) emotionale Unterstützung anderer E.) effektive Handhabung interpersonaler Konflikte. Insgesamt enthält der Fragebogen 50 Items, d.h. pro Faktor jeweils acht Items.

Der NEO-FFI wurde nach Riemann & Allgöwer (1993) für die Validierung gewählt, um zu überprüfen, welche der fünf robusten Faktoren der Personenbeurteilung durch den ICQ abgedeckt werden. Das NEO-FFI erfasst die schon vorgestellten Big-Five: Neurotizismus, Extraversion, Offenheit für Erfahrungen, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit. Riemann & Allgöwer (ebd.) vermuten eine negative Korrelation der Skalen Initiierung von Interaktion und Beziehungen sowie der Behauptung persönlicher Rechte und der Fähigkeit andere zu kritisieren mit der Neurotizismusskala des NEO-FFI. Diese Vermutung kann durch die Auswertung der Ergebnisse bestätigt werden, wobei der Zusammenhang zwischen der Behauptung persönlicher Rechte und der Fähigkeit andere zu kritisieren schwächer ausfällt. Außerdem vermuteten sie eine positive Korrelation der Initiierung von Interaktionen und Beziehungen mit der Extraversion und eine negative zwischen der mit der Skala Verträglichkeit des NEO-FFI. Auch diese beiden Thesen wurden bestätigt und ergaben eine sehr hohe Korrelation.

Weiterhin ergab sich, dass die Skala Behauptung persönlicher Rechte und der Fähigkeit, andere zu kritisieren noch eine negative Korrelation zum Faktor Offenheit des NEO-FFI aufweist. Außerdem ergab sich, dass die Preisgabe persönlicher Informationen schwach positiv mit der Neurotizismus- und Verträglichkeitsskala korreliert und

negativ mit der Gewissenhaftigkeit. Die Skala Emotionale Unterstützung anderer Personen zeigt noch einen signifikanten Zusammenhang zu den Skalen Offenheit und Gewissenhaftigkeit. Die Skala Effektive Handhabung interpersonaler Konflikte zeigt hingegen keine interpretierbare Beziehung zu den Skalen des NEO-FFI auf.

Es zeigen sich also vielfache Verflechtungen zwischen den NEO-FFI (Big-Five) und dem ICQ. Es ist zu vermuten, dass die Persönlichkeit großen Einfluss auf die sozialen Kompetenzen eines Menschen besitzt. Die Studie von Riemann & Allgöwer (ebd.) legt diese Vermutung nahe. Es muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass hier nur zwei bestimmte Vorstellungen von den Konstrukten Persönlichkeit und soziale Kompetenz miteinander verglichen wurden. Das Ergebnis belegt eindeutig den Zusammenhang zwischen beiden Konstrukten. Aufgrund fehlender Untersuchungen kann dieser Zusammenhang jedoch nicht weiter geklärt werden. Dieser Abschnitt soll mit einem Zitat von Kanning (2003, 20) über den Zusammenhang zwischen der Persönlichkeit und der sozialen Kompetenz beendet werden. „Die allgemeinen Kompetenzen stellen sich als eine Teilmenge gängiger Persönlichkeitsmerkmale dar. Hierin ist kein Problem zu sehen, denn natürlich können alle zeitlich überdauernden Kompetenzen auch als ein Aspekt der Persönlichkeit definiert werden. Die Umkehrung gilt sicherlich nicht.“ Diese Auffassung kann durch die beschriebene Untersuchung von Riemann & Allgöwer weitestgehend belegt werden und liegt auch der vorliegenden Untersuchung zugrunde. Weitere Forschungsarbeiten sollten sich jedoch genauer mit dem Zusammenhang beider Konstrukte beschäftigen, damit Abhängigkeiten noch genauer beschrieben werden können.

#### 4.1.3 Abgrenzung zu weiteren verwandten Thematiken

Neben den bisher dargelegten Interdependenzen zu verschiedenen Konstrukten wie der Persönlichkeit, der emotionalen Intelligenz, etc. gibt es weitere Überschneidungen zu verwandten Themen der Sportwissenschaft. Es ist keineswegs so, dass dem Bereich der Gestaltung von Interaktion zwischen Trainer und Athleten oder der Mannschaft bisher keine Aufmerksamkeit gewidmet wurde, vielmehr geschah es quasi unter anderer Flagge, also unter einer anderen Thematik. Diese beiden Thematiken sind einerseits das so genannte Coaching und andererseits die Diskussion um die ethische Verantwortung des Trainers. Diese Diskussionen tangieren jedoch nur den Bereich der sozialen Kompetenz und sind nicht wesensgleich. Deshalb soll hier

ein sehr kurzer Einblick in diese Diskussionen gegeben werden. Dabei wird versucht, die Berührungspunkte und Unterschiede aufzuzeigen.

Begonnen werden soll mit dem Bereich des Coachings, den man nicht nur aus der Sportwissenschaft kennt. Laut Definition hat Coaching eine allgemeine und eine spezielle Bedeutung. Im weiteren Sinne umfasst es alle Beratungs- und Betreuungsmaßnahmen des Trainers, die zu einer Leistungsoptimierung in Training und Wettkampf führen (vgl. Röthig et al., 1992). Im weiteren Sinne bedeutet es die fußballspezifische Betreuung des Spielers im Wettkampf basierend auf den im Training registrierten Daten und Eindrücken. Rutmöller (2001) nennt in seiner Veröffentlichung vielfache Coaching-Aufgaben des Trainers. Hierunter sind z.B. die Planung, Organisation und Durchführung des Trainings; die Besprechungen und Betreuung vor, während und nach dem Spiel sowie in Mannschaftssitzungen sowie die Anpassung des taktischen Konzepts an die jeweiligen Wettkampfbedingungen. Hier finden sich zwar durchaus Bereiche, in denen soziale Kompetenzen von Nöten sind, z.B. bei der Betreuung und bei Besprechungen, jedoch sind auch viele der genannten Aufgaben der Fachkompetenz zugehörig.

Auch bei Bisanz (1992) finden wir dies ähnlich, wobei er den Gesichtspunkt der Gestaltungsmöglichkeiten der Interaktion zwischen Mannschaft und Trainer mehr betont. Er interpretiert die Merkmale des Coachings mehr auf die „psychologischen, interaktiven, zwischenmenschlichen und sozialen Faktoren“ (ebd., 1992, 4). Dabei steht die Leistungssteigerung klar im Vordergrund. Frester (2000) untersucht in seiner Arbeit „Erfolgreiches Coachen - Psychologische Grundlagen für Trainer“ vor allem die Effizienz verschiedener Führungsstile. Darüber hinaus wird „der erfolgreiche Coach aus der Sicht des Sportlers“ thematisiert. Es wurden hierzu 120 Sportler befragt, wobei die Sozialkompetenz, Informationsgestaltung und Kommunikationsstrategien im Mittelpunkt der Untersuchung standen. Fresters Arbeit ist jedoch wenig theoretisch untermauert. Eine zentrale Erkenntnis aus Fresters Forschungen betrifft den einseitigen Informationsfluss vom Trainer zum Athleten (vgl. Frester 2000, 67). Aus den aufgeführten Studien zum Bereich des Coachings wird erkennbar, dass dieser sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede gegenüber der sozialen Kompetenz aufweist. Einerseits gibt es Gemeinsamkeiten im Bereich der Interaktion mit dem Athleten. Die positive Gestaltung der Interaktion zwischen Trainer und Athlet bzw.

Mannschaft mit dem Ziel der Leistungssteigerung obliegt beiden Bereichen gleichermaßen. Das aufgezeigte fachliche Wissen um Taktik, Trainingsauswertung und -planung ist jedoch der fachlichen Kompetenz (s. u.) zuzurechnen.

Ein weiteres viel diskutiertes Thema ist die ethische Verantwortung des Trainers und die Verankerung seiner Arbeit in den geltenden Werten und Normen. Die Auswirkungen solcher Diskussionen münden z.B. darin, dass Verbände einen Ehrenkodex für die Trainer und Trainerinnen erarbeiten lassen sowie in einer Kritik der Kommerzialisierung des Sports. Der Trainer nimmt hier eine zentrale Stellung ein. In seiner Position mischen sich Wertungen produktiver und moralischer Art und führen zu charakteristischen Spannungen in der normativen Orientierung dieser Berufsposition. Daraus resultiert wiederum eine Problematisierung des Handelns des Trainers aus ethischer und moralischer Sicht (vgl. Emrich et al., 2003; s. a. Abb. 13). Friedhelm Kreiß, der Vorsitzende im Bundesausschuss für Ausbildung und Weiterbildung des DSB und Ministerialrat des Landes NRW formuliert das in einem Interview zum Ehrenkodex folgendermaßen: „Äußerer Anlass für das Vorgehen waren Vorgänge im Sport, die deutlich machen, dass es in manchen Bereichen des Leistungssports – und nicht nur dort – am verantwortungsbewussten Handeln mangelt. Darüber hinaus bin ich der Überzeugung, dass wir uns viel mehr, als es bisher der Fall war, Fragen der Ethik, der Moral und der sozialen Kompetenz im Trainerhandeln und im Tun der Leistungssportverantwortlichen zuwenden müssen“ (Anders & Hartmann, 1997, 91).

**Der Inhaber der Trainerposition soll als ....**

Pädagogisch versierter Sozialtechniker	↔	an ethische Prinzipien gebundener Sportpädagoge
spezialisierte Leistungsentwicklung betreiben	↔	die ganzheitliche Entwicklung fördern
ein zielgerichtetes und geplantes Training betreiben	↔	den Aspekt des Spielerischen nicht zu kurz kommen lassen
die Anpassung ins Fördersystem unterstützen	↔	zur Mündigkeit erziehen
die leistungssportmarginalisierende soziale Mobilität (Drop-out) vermeiden	↔	vielfältige Leistungschancen eröffnen

ABB. 13.: DAS SPEKTRUM DER ERWARTUNGEN AN DIE POSITION DES TRAINERS (NACH EMRICH ET AL., 2003, 26)

Die Abb. 13 zeigt konkrete Beispiele, in denen es Spannungen zwischen der ethischen Verantwortung des Trainers und dem Prinzip des Leistungssports gibt. Dies postuliert auch Hotz (1996) in seinem Beitrag „Warum der Trainer auch ein Spezialist im zwischenmenschlichen Bereich sein muss“, für die soziale Kompetenz. Diese eher soziologische Sichtweise von sozialer Kompetenz wird in der vorliegenden Arbeit nur teilweise geteilt. Natürlich wird die Beziehung zwischen Trainer und Athlet durch die Anforderung der Gesellschaft - im Leistungssport immer die Höchstleistung - entscheidend geprägt, jedoch ist der Zweck der sozialen Kompetenz die Verbesserung dieser Beziehung, um ein gemeinsames Ziel zu erreichen (s. Kapitel 4.2). Soziale Kompetenz, aus einer eher psychologischen Sichtweise heraus, orientiert sich an den Bedürfnissen der Interaktionspartner und nicht in erster Linie an denen der Gesellschaft. Natürlich gibt es hier Berührungspunkte, jedoch ist die individuelle Vielfalt sehr hoch und kann keinesfalls verallgemeinert werden. Der moralische Aspekt

kommt in der sozialen Kompetenz zwar vor, indem nämlich die soziale Akzeptanz des Verhaltens gewahrt werden muss (s. Kapitel 4.2). Ihr immanenter Wesenzug ist jedoch auch die Verwirklichung eines Ziels.

## 4.2 Definition sozialer Kompetenzen

Wie schon in der Einleitung dargelegt, begegnet man dem Begriff Sozialkompetenz immer häufiger. Sie wird überall mit großer Übereinstimmung eingefordert: In den verschiedensten Curricula wird sie für jung bis alt als ein sehr wichtiges Lernziel genannt. Die Bereiche in denen Sozialkompetenz verlangt wird, reichen von der Früherziehung des Kindes, dem Kindergarten, der Primarstufe bis hin zu den höheren Klassenstufen, weiterhin in der Erwachsenenbildung und an den Universitäten, an denen sie für Professoren und Studenten gefordert wird.

In kaum einer Stellenanzeige für Führungskräfte fehlt sie und auch vom Azubi im Bereich Elektrotechnik wird sie verlangt. Sozialkompetenz ist, so scheint es, in allen Bereichen unserer Gesellschaft unabdingbar. Allerdings weiß kaum jemand, was sich genauer hinter diesem Phänomen Sozialkompetenz verbirgt. Denn auf die Frage: *Was ist Soziale Kompetenz eigentlich genau?* werden viele verschiedene Antworten genannt. Meistens wird Sozialkompetenz mit verschiedenen anderen Fähigkeiten/Fertigkeiten oder Teilkompetenzen in Verbindung gebracht: Selbstsicherheit, Kommunikationsfähigkeit, sich hineinversetzen in andere oder sich authentisch darstellen. Sucht man konkrete sozial kompetente Verhaltensweisen, so findet man z.B. Widerspruch äußern, Unterbrechungen im Gespräch unterbinden, Rücksicht nehmen, Schwächen eingestehen, unerwünschte Kontakte beenden, auf Kontaktangebote reagieren oder Gefühle zeigen. Eine Liste mit Teilkompetenzen und daraus resultierenden Verhaltensweisen könnte man vermutlich nahezu endlos fortsetzen. Obwohl viele gute Vorschläge in diesen „Ansätzen“ zu erkennen sind, helfen sie nicht weiter auf einer Suche nach einer gültigen Definition.

Auch in der Wissenschaft ist die Anzahl an Begriffsbestimmungen und Definitionen von sozialen Kompetenzen so vielfältig, dass Rost (2002) zu der Einsicht gelangt, dass die Umschreibungen des Konstrukts der Sozialkompetenz einem Begriffsdschungel gleichen, sie sind bunt und vielfältig aber zugleich verwirrend und komplex. Kanning (2002, 154) erkennt schon in den Definitionsversuchen innerhalb der

psychologischen Forschung erhebliche Widersprüche, den Grund hierfür sieht er in der Verortung der vielfältigen Ansätze, die geprägt sind durch ihre jeweils fachspezifische Akzentsetzungen. Die klinisch-psychologischen Definitionen betonen die Fähigkeit der Durchsetzungskraft, geht es um wirtschaftspsychologische Definitionen (Fokus Führungskräfte) werden häufig die empathischen Fähigkeiten hervorgehoben.

Trotz der Vielzahl von Forschungsarbeiten in verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen und der intensiven Auseinandersetzung mit diesem Konstrukt ist eine allgemein akzeptierte Definition und eine klare begriffliche Abgrenzung des Konstrukts „Sozialkompetenz“ nicht auszumachen (vgl. z.B. Riemann & Allgöwer, 1993; Schuler & Barthelme, 1996). Im Folgenden sollen diese verschiedenen Ansätze dargestellt und verdeutlicht werden. Anschließend sollen Aspekte der verschiedenen Definitionen herausgearbeitet werden, die im Besonderen Ähnlichkeiten zu der Rolle und dem Aufgabenprofil des Trainers aufweisen, um anschließend eine Definition für die vorliegende Untersuchung zu konstruieren. Diese Vorgehensweise wird von vielen Autoren (z.B. Kanning, 2002 oder Stangl, 2003) nahe gelegt, weil die Definition von sozialer Kompetenz untrennbar vom sozialen Bezugspunkt und des jeweils spezifischen Verhaltenskontexts der zu untersuchenden Zielgruppe abhängig ist. Ziel ist es, vor diesem Hintergrund eine aus den verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen für diese Arbeit taugliche Definition zu finden.

Nähert man sich dem Definitionsproblem etymologisch und betrachtet man also die Herkunft der beiden Wörter *sozial* und *Kompetenz* so erschließt dies ihre Semantik. Der Wortstamm sozial kommt vom lateinischen *socius*, dass als Adjektiv soviel bedeutet wie „zusammen“, „gemeinsam“, „gemeinschaftlich“ oder „verbunden“. Darüber hinaus wird es beschrieben als „die Gesellschaft betreffend“, die „Belange des einzelnen berücksichtigend“ oder „auf das Zwischenmenschliche bezogen“ (vgl. Stangl, 2003; Rost, 2002). Das Wort Kompetenz besitzt seinen Stamm ebenfalls im lateinischen von *competentia* oder *competere*. Die Bedeutung reicht von den Verben kräftig sein, zustehen, zutreffen, verlangen, begehren bis hin zu den Substantiven Vermögen, Eignung, Fähigkeit, Zuständigkeit und Befugnis (vgl. Rost, 2003). Nach der Herkunft der Wörter könnte man soziale Kompetenz als Fähigkeit zur positiven Gestaltung von menschlichen Beziehungen bezeichnen. Dies umreißt zwar ziemlich

genau den Rahmen in dem man Soziale Kompetenz definieren könnte, es stellt allerdings eine (vor-)beeinflusste Auswahl des Autors dar.

In der modernen Psychologie gibt es bereits eine Sprachverwirrung um den Terminus Kompetenz. Dieser kann nämlich nicht nur Können oder Fähigkeit bedeuten, sondern auch Zuständigkeit oder Berechtigung. Durch diese ähnlichen aber verschiedenen „Sichtweisen“ kommt der Begriff zu zwei sehr unterschiedlichen Implikationen (vgl. Stangl, 2003). Für etwas zuständig sein bedeutet nicht, dass man hierfür auch die Fähigkeit besitzt und andersherum. Psychologen müssen also immer betonen, welche „Art“ von Kompetenz sie meinen. Nach Stangl (ebd.) ist dies auch ein Grund dafür, dass der Begriff Sozialkompetenz, wie andere unscharfe Fähigkeitskonzepte auch, in der Psychologie nie recht Fuß gefasst hat.

Eine andere Definition von Kompetenz liefern Frei, Hugentobler, Alioth, Duell & Ruch (1993,14): Unter Kompetenz verstehen sie die Möglichkeit des Individuums, in Abhängigkeit von seiner Umwelt seine kognitiven, sozialen und verhältnismäßigen Fähigkeiten so zu ordnen und einzusetzen, dass es seine Wünsche, Ziele und Interessen verwirklichen kann. Kompetenzen werden also nicht einfach nur als Fähigkeiten verstanden, sondern Aspekte wie Ziele, Bedürfnisse, Werte und Einstellungen beeinflussen die Art und Weise, wie der Mensch seine Ressourcen zur Problemlösung und im Umgang mit Herausforderungen einsetzt. Abbildung 14 veranschaulicht die Genese von Kompetenz als Zusammenspiel verschiedener Faktoren, die menschliches Verhalten beeinflussen. Ziele und Bedürfnisse motivieren zu Handlungen, die wiederum zu Erfahrungen führen. Durch das Lernen von Erfahrungen entwickelt der Mensch wiederum Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Andererseits bringt die Erfahrung aber auch Werte und Einstellungen hervor, die wiederum die Ziele und Interessen mitbestimmen. Kompetenz kann somit nicht „statisch“ betrachtet werden, sondern entwickelt sich dynamisch weiter. Allerdings ist hiermit noch nichts über die „Erlernbarkeit“ von Kompetenz gesagt. Das Modell legt jedoch diese Annahme nahe, da das Individuum zumindest zu einem Teil seine Werte, Einstellungen, Bedürfnisse, Motive, Ziele und Erfahrungen selbst bestimmt.

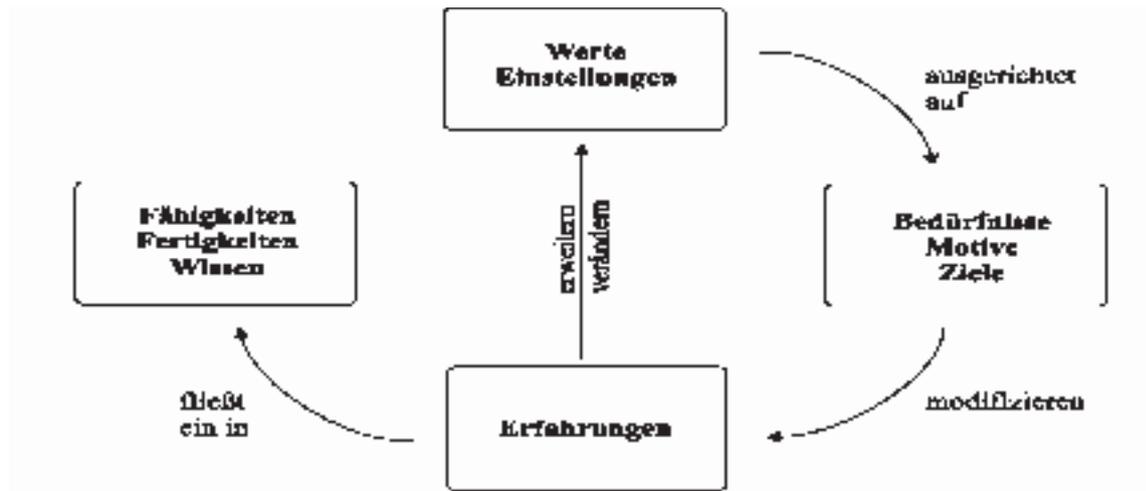


ABB. 14: KOMPETENZ ALS ZUSAMMENSPIEL VERSCHIEDENER FAKTOREN, DIE MENSCHLICHES VERHALTEN BEEINFLUSSEN (VGL. FREI ET AL., 1993, 16)

Kanning (2002, 12) fasst die Diskussion um die Deutung des Begriffs Kompetenz zusammen. Er versteht unter Kompetenz ein Potential des Individuums, bestimmte Verhaltensweisen zeigen zu können, was sich allerdings nicht in jeder konkreten Situation widerspiegeln muss. Er unterscheidet damit prinzipiell zwischen den Fähigkeiten und Fertigkeiten des Individuums auf der einen Seite und dem konkreten Verhalten auf der anderen Seite. Dies spiegelt sich auch in seiner Definition zur sozialen Kompetenz wieder, in der er differenziert zwischen sozialer Kompetenz und sozial kompetentem Verhalten, auf diese Untersuchung wird später im Kapitel noch näher eingegangen. Eine Person kann, nach Kanning (ebd.), auch dann als kompetent gelten, wenn aus ihrem Verhalten einmal nicht die gewünschten Konsequenzen erfolgen. Entscheidend ist nur, dass die Person in der Lage wäre ein entsprechendes Verhalten zu zeigen. Kanning (ebd.) zeigt ebenfalls die Folgen für die Diagnostik von sozialer Kompetenz auf. Nachdem sich bei der Auffassung von Kompetenz als „effektivem Funktionieren“ die Kompetenz in jeder Situation im Verhalten widerspiegelt, müssten nach der Auffassung Kannings mehrere Beobachtungen in unterschiedlichen Situationen vorgenommen werden: „Erst dann, wenn sich in mehreren Situationen ein bestimmtes Verhalten zeigt, kann man sicher sein, dass dies etwas mit den Eigenschaften des Akteurs zu tun hat und nicht allein auf die Spezifika des Kontextes oder gar auf den Zufall zurückzuführen ist.“ (ebd., 12). Die Abbildung 15 verdeutlicht die Vorstellung Kannings.

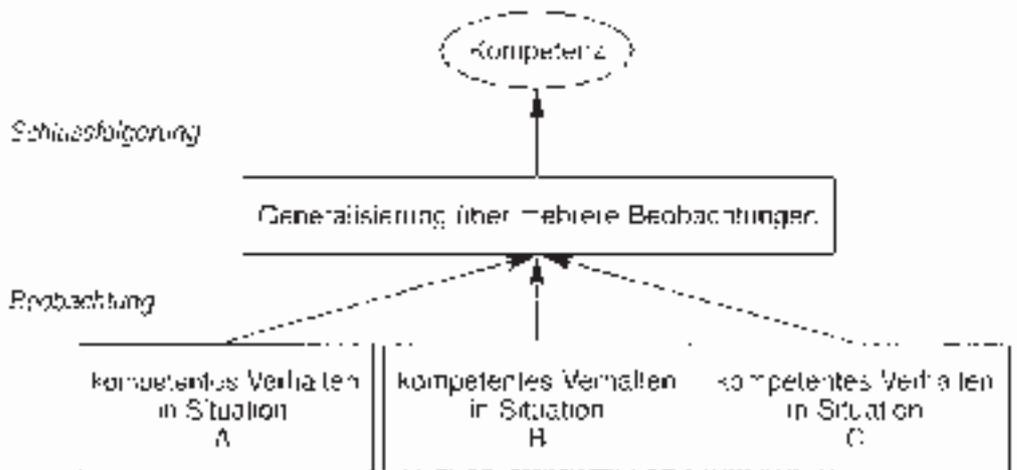


ABB. 15: KOMPETENZ UND KOMPETENTES VERHALTEN (NACH KANNING, 2002, 13)

Abschließend wird sich der Auffassung von Kanning zur Kompetenz - als Potential eines Menschen ein bestimmtes Verhalten zeigen zu können - angeschlossen. Verschiedene Aspekte können uns aus den verschiedensten Gründen (z.B. aus sozialer Angst) daran hindern, unsere Kompetenz in konkreten Situationen anzuwenden, obwohl diese grundsätzlich vorhanden wäre.

### Definitionen von sozialer Kompetenz

Historisch betrachtet, gehen Klärungsversuche zur Sozialkompetenz zurück auf den Psychologen Thorndike (1920), der den Begriff Soziale Intelligenz prägte und diesen abgrenzte zur akademischen (abstrakten) und der praktischen (mechanischen) Intelligenz. Thorndike definierte soziale Intelligenz als „ability to understand men, woman, boys and girls - to act wisely in human relations“. Auch andere Wissenschaftsdisziplinen nahmen den von Thorndike geprägten Begriff der „sozialen Intelligenz“ auf und versuchten ihn abzugrenzen: „The sociable individual may be defined as the individual who has the ability to get on agreeably with his fellow men, who is inclined or adapted for society, who is friendly and above all easy to talk to. He is companionable and fond on mingling with others; he seems to enjoy people and likes to be with them and talk to them much of the time“ (Gilliland & Burke, 1926, 315; In: Ptok, 1999, 61). Bis zur Mitte des Jahrhunderts wurde soziale Kompetenz (adaptive behavior) dafür als Kriterium benutzt, ob eine geistige Behinderung vorliegt oder nicht. Dies geschah gleichrangig zur Testung von Intelligenz, der Intelligenzquotient hat sich jedoch stärker durchgesetzt (vgl. Stangl, 2003).

Eine brauchbare Definition des Begriffes soziale Kompetenz zu entwickeln, wird nach Zimmer (1978) durch den Umstand erschwert, dass er nicht nur vom Individuum her, sondern von sozialen Anforderungen und Situationsmerkmalen her bestimmt werden muss. Im Gegensatz zu Begriffen wie seelische Gesundheit oder Krankheit, besitzt der Begriff der sozialen Kompetenz nicht nur eine Beziehung zum Funktionieren des Individuums, sondern parallel dazu auch eine Beziehung zu den situativen Anforderungen. In unterschiedlichen Kulturkreisen, aber auch in unterschiedlichen Milieus innerhalb eines Kulturkreises, können daher bei vergleichbaren situativen Anforderungen differierende Verhaltensweisen vom Individuum erwartet und somit als kompetent interpretiert werden. Das bedeutet, dass ein Verhalten, das innerhalb eines Milieus eine Person als sozial kompetent darstellt, innerhalb eines anderen Milieus bei vergleichbaren situativen Anforderungen, als sozial inkompetent angesehen werden kann. Eine genaue Festlegung von Verhaltensweisen, die in sozialen Situationen als sozial kompetent angesehen werden können, kann es nach Zimmer deshalb grundsätzlich nicht geben.

Rampus (1947, 880ff. zit. n. Stangl, 2003) definiert soziale Kompetenz als ein Maß für die Fähigkeit, sich in einem gegebenen sozialen Feld angemessen zu bewegen. Er orientiert sich als Schüler Lewins an dessen Feldtheorie, wobei er teilweise die erst später als wirksam erkannten Mechanismen des Interaktionismus vorwegnimmt und zeigt, dass dieses Konstrukt in einem komplexen multidimensionalen Modell abgebildet werden muss. "Social Competence is possessing and using the ability to integrate thinking, feeling and behaviour to achieve social tasks and outcomes valued in the host context and culture. In a school setting, these tasks and outcomes would include accessing the school curriculum successfully, meeting associated personal social and emotional needs, and developing transferable skills and attitudes of value beyond school" (Rampus 1947, 683, zit. n. Stangl, 2003). Rampus (vgl. ebd.) unterscheidet zwischen personalen und situationalen Variablen, die niemals isoliert sondern nur in ihrer Kovarianz gemessen werden können, wobei das Problem darin liegt, die Varianz angemessen zu trennen. Er demonstriert dies an einem Beispiel aus dem Sport, wo etwa Fairness durchaus ein relativer Begriff sein kann. Das Verhalten eines Spielers, der bekannt ist für seine harten Angriffe, wird auf dem Spielfeld anders zu beurteilen sein als im Kontext des Unterrichts am College.

Hinsch und Pfingsten (1998) definieren soziale Kompetenz ganz allgemein als die Verfügbarkeit und Anwendung von kognitiven, emotionalen und motorischen Verhaltensweisen, welche in bestimmten sozialen Situationen zu einem langfristig günstigen Verhältnis von positiven und negativen Konsequenzen für den Handelnden führen. Sie zitieren eine Liste sozial kompetenter Verhaltensweisen nach Elaine Gambill: Nein sagen, Versuchungen zurückweisen, auf Kritik reagieren, Änderungen bei störendem Verhalten verlangen, Widerspruch äußern, Unterbrechungen im Gespräch unterbinden, sich entschuldigen, Schwächen eingestehen, unerwünschte Kontakte beenden, Komplimente akzeptieren, auf Kontaktangebote reagieren, Gespräche beginnen, Gespräche aufrechterhalten, Gespräche beenden, erwünschte Kontakte arrangieren, um Gefallen bitten, Komplimente machen, Gefühle offen zeigen.

Hubbard und Coie (1995, zit. n. Stangl, 2003) geben einen Überblick über die Entwicklung der Definitionen von sozialer Kompetenz in der Behindertenliteratur. Demnach wurde soziale Kompetenz anfänglich ausschließlich über das Sozialverhalten definiert. Diese Phase der Definition von sozialer Kompetenz erreichte ihren Höhepunkt in den siebziger Jahren. Diskutiert wurden in dieser Zeit u. a. die Rollenübernahmefähigkeit, die Perspektivenübernahme und angemessene Problemlösungsstrategien.

Von Sommer (1977, zit. n. Stangl, 2003) wird soziale Kompetenz als die Verfügbarkeit und angemessene Anwendung von Verhaltensweisen (motorischen, kognitiven und emotionalen) zur effektiven Auseinandersetzung mit konkreten Lebenssituationen definiert, die für das Individuum und/oder seine Umwelt relevant sind. Sommer (vgl. ebd.) bezeichnet ein Verhalten dann als effektiv, wenn es dem Individuum kurz- und langfristig ein Maximum an positiven und ein Minimum an negativen Konsequenzen bringt, gleichzeitig für die soziale Umwelt und Gesellschaft kurz- und langfristig zumindest nicht negativ, möglichst aber auch positiv ist. Was positiv für die Umwelt und Gesellschaft ist, ist wissenschaftlich allerdings nicht exakt zu bestimmen und damit abhängig von individuellen Wertvorstellungen (vgl. Stangl, 2003).

Petermann und Petermann (vgl. 1989) zeigen zwei Voraussetzungen für sozial kompetentes Verhalten bei Kindern auf. Zum Einen das Freisein von sozialer Angst und zum Anderen das Verfügen über soziale Fertigkeiten. Bei Personen, die unter sozia-

ler Angst leiden, steigt, in Abhängigkeit zum normalen Angstbegriff, das Erregungsniveau an (vgl. ebd.). Die betroffene Person versucht den Aufenthalt in den Situationen, in denen fremde Personen anwesend sind, zu vermeiden. Verantwortlich für die Abwesenheit von sozialer Angst ist ein positives Selbstkonzept. Das Selbstkonzept stellt die kognitive oder die „eigene“ Vorstellung über die „eigene“ Person dar. Aus einem positiven Selbstkonzept entsteht Selbstvertrauen, das wiederum eine Voraussetzung für Selbstsicherheit ist (vgl. Petermann & Petermann, 1989). Das Potential der sozialen Fertigkeiten wird von Petermann und Petermann (1989) als Handlungsvoraussetzung bezeichnet. Dies entsteht u. a. aus der Wahrnehmungs- und Rollenübernahmefähigkeit. Für sie ist es erforderlich über biologisch determinierte Fähigkeiten (physische Wahrnehmungsfähigkeiten) und über eine selektive Wahrnehmung zu verfügen (vgl. Stangl, 2003). Die Fähigkeit, eine Rolle übernehmen zu können, ist darüber hinaus eng verbunden mit der Fähigkeit der Perspektivenübernahme. Zusätzlich ist ein Verhaltensrepertoire erforderlich, dass es ermöglicht, die Rolle adäquat auszufüllen. Zur Interaktionsfähigkeit gehört es, die Wirkung des eigenen Handelns beim Interaktionspartner beurteilen zu können. Um diese Handlung zu vollbringen, ist es wiederum notwendig, sich in die Perspektive des Interaktionspartners hineinzudenken (vgl. ebd.).

Im Bereich der Verhaltenstherapie definierte Schröder (1984, 34) soziale Kompetenzen als psychologische Handlungsvoraussetzungen, die zur Bewältigung definierter interpersonaler Kommunikations- und Kooperationsanforderungen notwendig sind und eine bedürfnisgerechte Teilhabe an gesellschaftlicher Realitätskontrolle ermöglichen. Soziale Fähigkeiten bestehen also darin, einen Kompromiss zwischen Selbstverwirklichung und sozialer Anpassung zu finden. Ähnliches findet man bei Kastner (1999), der soziale Kompetenz als ein Verhalten ansieht, dass die Synthese zwischen Egoismus und Altruismus darstellt, er nennt dies „Synegoismus“. Auch bei Rost (2002, 65) findet man Soziale Kompetenz als Balance zwischen Selbstverwirklichung und gelungener Anpassung an Normen, Werte und Anforderungen durch Dritte (s. Abb. 16).

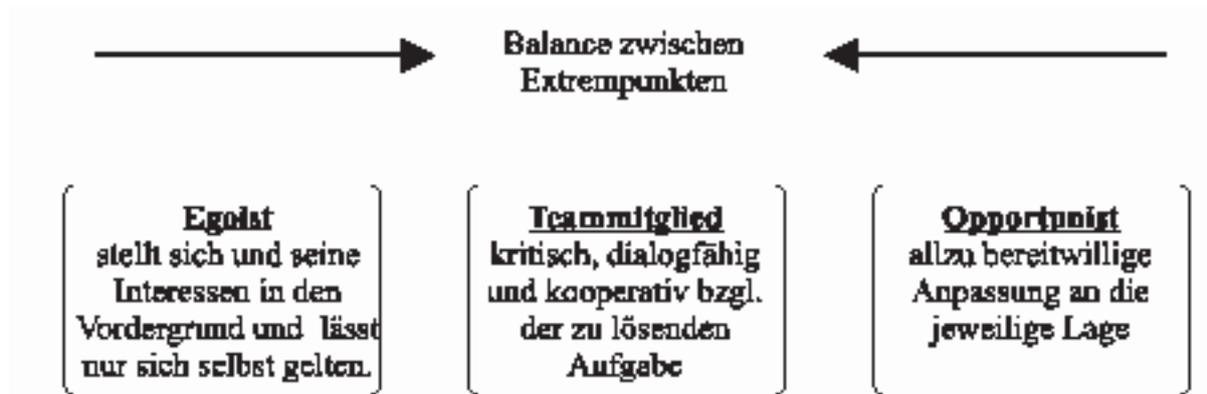


ABB. 16: BALANCE ZWISCHEN EGOIST UND OPPORTUNIST (NACH ROST, 2002, 65)

Kanning (2002) sieht die Definition um soziale Kompetenz vor allem von zwei Richtungen geprägt, nämlich von der Sozialkompetenz als Durchsetzungsfähigkeit einerseits und als Anpassungsfähigkeit andererseits. Beim Definitionselement der Durchsetzungsfähigkeit geht die Definition vor allem zurück auf die verhaltenstherapeutische Arbeit mit sozial ängstlichen Patienten. Dies äußert sich z.B. darin, nicht nein sagen zu können oder sich nicht zu trauen, um einen Gefallen zu bitten. Eine solche Definition findet sich bei Hinsch & Pfingsten (1998), die soziale Kompetenz folgendermaßen definieren: „Soziale Kompetenz ist die Verfügbarkeit und Anwendung von kognitiven, emotionalen und motorischen Verhaltensweisen, die in bestimmten sozialen Situationen zu einem langfristig günstigen Verhältnis von positiven und negativen Konsequenzen für den Handelnden führen.“ Die Definition vernachlässigt vollständig die Rolle des Interaktionspartners und dessen Konsequenzen aus der Interaktion (vgl. Greif, 1987; Kanning, 2002).

Das Definitionselement der Anpassungsfähigkeit ist vor allem in der Entwicklungspsychologie verwurzelt. Die Entwicklung sozialer Kompetenz wird darin häufig mit der Anpassung des Individuums an die Gesellschaft gleichgesetzt. Auch Cachay & Thiel (1996) verstehen soziale Kompetenz als Fähigkeiten, die es ermöglichen sowohl in Einklang mit den Regeln des sozialen Kontextes als auch mit den Bedürfnissen der sozialen Umwelt zu handeln. Sie vernachlässigen also die Bedürfnisse der handelnden Person, die nicht nur darin bestehen können sich der Umwelt und den Regeln anzupassen.

Die Definitionsansätze werden aus den Perspektiven der Forscher, mit ihren spezifischen Blickwinkeln und unterschiedlichen Ausschnitten des menschlichen Verhaltens, nachvollziehbar. Weitere Definitionsversuche greifen diese Gedanken auf und versuchen die beiden Positionen zu integrieren als Kompromiss zwischen Durchsetzung und Anpassung (vgl. ebd.). Jemand der sich sozial kompetent verhält, ist somit in der Lage eigene Interessen in sozialen Interaktionen zu verwirklichen, ohne dabei jedoch die Interessen seiner Interaktionspartner zu verletzen.

Kanning (2003) greift ebenfalls die vorliegenden Erkenntnisse auf. Er unterscheidet noch zwischen Sozialkompetenz und sozial kompetentem Verhalten. Der Grund hierfür liegt, wie weiter oben schon erklärt, darin, dass sich soziale Kompetenz nicht unbedingt in jeder Situation zeigen muss, die Person jedoch dazu in der Lage ist. Nachfolgend gelangt er zu folgender Definition:

*„Soziale Kompetenz ist die Gesamtheit des Wissens, der Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person, welche die Qualität eigenen Sozialverhaltens – im Sinne der Definition sozial kompetenten Verhaltens – fördert.*

Sozial kompetentes Verhalten wird weitergehend definiert, als das:

*„Verhalten einer Person, das in einer spezifischen Situation dazu beiträgt, die eigenen Ziele zu verwirklichen, wobei gleichzeitig die soziale Akzeptanz des Verhaltens gewahrt wird.“*

Bei dem Begriff der sozialen Kompetenzen handelt es sich um einen Sammelbegriff für unterschiedliche Wissensbestandteile, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die ebenfalls als Kompetenzen bezeichnet werden können (vgl. Kanning, 2003). Nach Schuler & Barthelme ist dies auch der Grund dafür, dass übergeordnet im Plural von sozialen Kompetenzen gesprochen wird.

Möchte man ein konkretes Interaktionsverhalten bewerten, so ist dies abhängig von der Interessenlage des Handelnden und davon, inwiefern die Art der Verwirklichung dieser Interessen in dem relevanten sozialen Kontext akzeptabel ist. Der soziale Kontext kann durch einen Gesprächspartner, eine Gruppe oder auch durch ein ge-

sellschaftliches Wertesystem repräsentiert werden. Die Interessen des Handelnden können sowohl seine eigenen sein, wie auch durch die Erfüllung eines Rollenauftrags (Beruf oder wie in dieser Arbeit die Rolle des Trainers) bestimmt sein oder sich überschneiden. Die Kennzeichnung eines Verhaltens als sozial kompetent setzt somit einen sozialen Bezugspunkt voraus. Die Perspektive des Handelnden und die Zielverwirklichung reichen hierzu jedoch nicht aus, vielmehr ist die Perspektive der sozialen Umgebung entscheidend (vgl. ebd.). Dies hebt auch die Definition von Riemann & Allgöwer (1993) hervor: Danach muss die Interaktion „ein Maximum an positiven und ein Minimum an negativen Konsequenzen für eine der an der Interaktion beteiligten Personen mit sich bringen.“ In der Definition Kanning's kommt dies durch die Komponente der sozialen Akzeptanz zum Ausdruck.

Weiterhin weist Kanning darauf hin, dass der Begriff nicht frei ist von Wertungen, da sowohl im alltäglichen Sprachgebrauch als auch in der Wissenschaft mit sozial kompetentem Verhalten häufig eine positive Wertung verbunden wird, jedoch impliziert dies immer einen evaluativen Bezugspunkt. „Wer sich sozial kompetent verhält, verhält sich gewissermaßen „richtig“. Zumindest im wissenschaftlichen Sprachgebrauch ist die Wertung jedoch nicht fest mit einem bestimmten Verhalten verknüpft. Ob ein Verhalten als sozial kompetent gelten kann oder nicht, hängt u. a. vom Kontext ab, in dem das Verhalten auftritt (...). Überdies wird die Wertung nicht über die Wissenschaft vorgegeben. Die Wissenschaft benennt in der Definition sozial kompetenten Verhaltens die Prinzipien nach denen die Bewertung erfolgt (...). Mit der oben genannten Definition gelingt es somit der berechtigten Forderung nach Wertefreiheit der Forschung nachzukommen, ohne jedoch mit wertfreien Begriffen arbeiten zu müssen“ (Kanning, 2002, 156).

### **Definitionsaspekte**

Schuler & Barthelme fordern, dazu überzugehen, zentrale Charakteristika von Sozialkompetenz auszumachen um zu einer Definition zu gelangen. Dies soll im Folgenden unterstützt werden. Als erstes zentrales Definitionselement wird der *Interaktionskontext* genannt. Soziale Kompetenz zeigt sich in der Interaktion mit anderen Individuen in der Art und Weise ihres Verhaltens ihren Mitmenschen gegenüber (vgl. Schuler & Barthelme, 1995, 81). Soziale Situationen unterscheiden sich durch die

Zeit, den Ort und die Interaktionspartner. Sie stellen Anforderungen an die Beteiligten, zu deren Bewältigung gewisse Fähigkeiten vorausgesetzt werden. Sozial kompetentes Verhalten ist also auch die Fähigkeit zur Produktion von *situationsangemessenem* Verhalten (Udris, 1993, 102). Das Individuum wählt das angemessene Handeln aus einem Verhaltensrepertoire aus, entsprechend der jeweiligen Situation und ihren Erfordernissen. Grundlagen für die Wahl sind gesellschaftliche Normen und Rollenvorgaben (vgl. Schuler & Barthelme, 1995, 81). Die *Zielrealisierung* ist als ein weiteres Element anzusehen, dies ist synonym aufzufassen mit der schon ausführlich dargelegten Durchsetzungsfähigkeit. Da jedoch nicht jedes Mittel sozial akzeptabel ist und auch nicht zwingend der Zielrealisierung dient, ist die Zweckrationalität eine weitere zentrale Komponente (vgl. ebd.). Im Folgenden werden die vier Elemente (vgl. Schuler/Barthelme 1996; Kastner, 1999) erneut zusammengefasst und durch ein weiteres ergänzt:

### ***Es geht um...***

- ***...den Interaktionskontext:*** also die Art und Weise des interpersonalen Handelns,
- ***...die Situationsspezifität:*** Beobachtung der Merkmale der konkreten Situationen,
- ***...die Zielgebundenheit:*** Auswahl und Steuerung des eigenen Handelns anhand von Zielsetzungen,
- ***...Zweckrationalität:*** Berücksichtigung und Auswahl der zur Zielrealisierung dienlichen Mittel,
- ***...Berücksichtigung des sozialen Umfeldes:*** Rücksicht auf die Bedürfnisse und Belange des Interaktionspartners

Die soziale Kompetenz wird also nicht an sich bewertet, sondern es müssen Maßstäbe und Prinzipien aufgestellt werden, wonach sozial kompetentes Verhalten beur-

teilt wird. Diese Prinzipien stellen Leerräume dar, die im Anwendungsfall mit kontextspezifischen Inhalten zu füllen sind. Da der Forschungsbereich in dieser Arbeit relativ eng zu fassen ist, muss auch der Anwendungsfall und die Kontextspezifität eingegrenzt werden. Der Trainer besitzt ein relativ enges Arbeitsfeld, wobei der Ansatz dieser Arbeit auf die Beziehungsebene zwischen ihm und dem Spieler/ der Mannschaft zielt. Auch der Einwand von Stangl (vgl. 2003), dass eine allgemeingültige Definition sozialer Kompetenz an den spezifischen Verhaltenkontexts scheitert, lässt sich durch den Ansatz der Arbeit einschränken.

Für diese Arbeit wird die **folgende Definition** in Anlehnung an Schuler & Barthelme (vgl. 1996) und Kanning (vgl. 2003) verwendet:

*Sozialkompetenz ist die Summe des Wissen, der Fertig- und Fähigkeiten, in sozialen Situationen unter Berücksichtigung situationsspezifischer Anforderungen, Ziele und Pläne zweckrational so realisieren zu können, dass dieses Verhalten möglichst ein Maximum an positiven und ein Minimum an negativen Konsequenzen für die an der Interaktion beteiligten Personen mit sich bringt. Darüber hinaus muss das Interaktionsverhalten mindestens als sozial akzeptabel gelten.*

Der Grund, dass diese Arbeit sich der Definition Kannings trotz der Ähnlichkeit nicht völlig anschließt, ist darin zu sehen, dass der Untersuchungsansatz einige Veränderungen mit sich bringt. Durch das Untersuchungsobjekt „Trainer“ ist ein bestimmter Situations- und Interaktionskontext vorgegeben. Da ein Trainer aufgrund seiner Funktion seine Ziele und Vorstellungen verwirklichen muss und aufgrund seiner Rolle auch mit der entsprechenden Macht ausgestattet ist, muss diese Definition die Bedürfnisse des sozialen Umfeldes – in diesem Fall der Mannschaft und der einzelnen Spieler - stärker berücksichtigen. Dies soll durch den Zusatz deutlich werden, dass möglichst beide Parteien ein Maximum an positiven und ein Minimum an negativen Konsequenzen davontragen. Diese Möglichkeit wird bei Kastner (2002) auch Win - Win Situation genannt, da beide Interaktionsparteien profitieren. Allerdings ist dies nicht immer möglich, ein Trainer wird immer auch Entscheidungen treffen, die einem Spieler nicht gefallen. Gefordert ist dann die Fähigkeit des Trainers, diese Entscheidung so mitzuteilen, dass sie ein Minimum an negativen Konsequenzen für den Spieler mit sich bringt. Der Trainer muss versuchen den Spieler weiterhin für sich „zu

gewinnen“, damit dieser hinter ihm steht. Weiterhin muss in dieser Arbeit nicht zwischen Sozialkompetenz und sozial kompetenten Verhalten unterschieden werden, da die Trainer in ihrem Verhalten nicht beobachtet werden, sondern zu ihren subjektiven Theorien zur Sozialkompetenz befragt werden. Der Zusatz in der Definition, dass das Verhalten mindestens sozial akzeptabel sein muss, liegt darin begründet, dass sich ein Trainer und ein Spieler in einer Interaktion, z.B. der Einnahme von Doping zum gemeinsamen Ziel der Leistungssteigerung, zwar einig sein können, dies jedoch nicht als sozial akzeptabel gelten kann.

### 4.3 Kategorien Sozialer Kompetenzen

Bei dem Begriff der sozialen Kompetenzen handelt es sich um einen Sammelbegriff für unterschiedliche Wissensbestandteile, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die ebenfalls als Kompetenzen bezeichnet werden können (vgl. Kanning, 2003, s. a. Kapitel 3.3). Nach Schuler & Barthelme ist dies auch der Grund dafür, dass übergeordnet im Plural von sozialen Kompetenzen gesprochen wird. Die Publikationen zur sozialen Kompetenz betonen immer wieder, dass es sich um ein multidimensionales Konstrukt handelt.

Auf die Frage, welche Kompetenzen im Einzelnen zu definieren sind, gehen die Antworten weit auseinander. In vielen Veröffentlichungen werden Kompetenzkataloge zusammengestellt, die zwischen fünf und 28 verschiedene soziale Kompetenzen benennen (vgl. Kanning, 2002, s. a. Abb. 17), diese Aufzählungen der Kategorien haben gemeinsam, dass sie allesamt auf Plausibilitätsannahmen beruhen. Kanning (2002) unternahm den Versuch, neuere und häufig zitierte Kompetenzkataloge zu analysieren und sie auf sprachliche Synonyme zu überprüfen (eine eigene Auswahl nach derselben Methode ist in Tabelle 6 zu sehen). Kanning reduzierte die Auswahl der sozialen Kompetenzen aus über 100 Begriffen, aus den diversen Untersuchungen, im ersten Schritt auf 15 (s. Abb. 17). In einem zweiten Schritt wurden zu jeder Kompetenz Statements formuliert und über 461 Personen zur

<b>perzeptiv - kognitiver Bereich</b>	<b>motivational - emotionaler Bereich</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selbstaufmerksamkeit</li> <li>• Personenwahrnehmung</li> <li>• Perspektivenübernahme</li> <li>• Kontrollüberzeugung</li> <li>• Entscheidungsfreudigkeit</li> <li>• Wissen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• emotionale Stabilität</li> <li>• Prosozialität</li> <li>• Wertpluralismus</li> </ul>
<b>behavioraler Bereich</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kommunikationsfertigkeiten</li> <li>• Konfliktverhalten</li> <li>• Durchsetzungsfähigkeit</li> <li>• Selbststeuerung</li> <li>• Extraversion</li> <li>• Handlungsflexibilität</li> </ul>	

ABB. 17: DIMENSIONEN SOZIALER KOMPETENZ (NACH KANNING, 2005, 9)

Bearbeitung vorgelegt. Die Ergebnisse der Multifaktorenanalyse ergaben fünf Faktoren zweiter Ordnung:

- Perspektivenübernahme (sich mit dem Verhalten anderer Menschen, dem eigenen Verhalten und den Reaktionen anderer auf das eigene Verhalten auseinandersetzen)
- Verhaltenskontrolle (emotional stabil sein, eine hohe interne und geringe externe Kontrollüberzeugung aufweisen)
- Durchsetzungsfähigkeit (eigene Ziele erfolgreich verwirklichen können, extravertiert sein, Konflikten nicht ausweichen)
- Soziale Orientierung (sich für die Interessen anderer einsetzen, Werte anderer Menschen tolerieren)
- Kommunikationsfähigkeit (anderen zuhören und gleichzeitig verbal Einfluss nehmen können).

Diese Faktorenstruktur muss sich allerdings durch weitere Studien erst als stabil erweisen (vgl. Kanning, 2002). Rost (2002) befragt für ihre Untersuchungen 32 Personalchefs von großen deutschen Unternehmen und enthält die meisten inhaltlichen Aussagen zu den Kategorien Kommunikationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Führungskompetenz, Teamfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Empathie, Überzeugungs- und Durchsetzungsfähigkeit, Offenheit, Ehrlichkeit, Vertrauen, Respekt, Toleranz, Akzeptanz, Verantwortungsbewusstsein und Interkulturelle Kompetenz (s. a. Abb. 18).

Auch Schuler & Barthelme (1995) betrachten die Anforderungen, die an das interpersonale Verhalten der Personen angelegt werden, ähnlich wie Kanning und teilen die sozialen Kompetenzen in zwei Kategorien ein. Eine Gruppe beschreibt soziale Kompetenzen, die einen konkreten Verhaltensbezug aufweisen und aus dem Handeln des Individuums direkt ersichtlich sind. Zu dieser Gruppe gehören folgende Kategorien: kommunikative Kompetenz, Kooperations- und Koordinationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit und Teamfähigkeit (s. a. Tab. 8). Der zweiten Gruppe sozialer Kompetenzen kommt eher eine erklärende Bedeutung für das Zustandekommen sozial kompetenten Verhaltens zu. Hierzu gehören Kategorien wie Durchsetzung, Sensibilität, Empathie und interpersonale Flexibilität (s. a. Tab. 8).

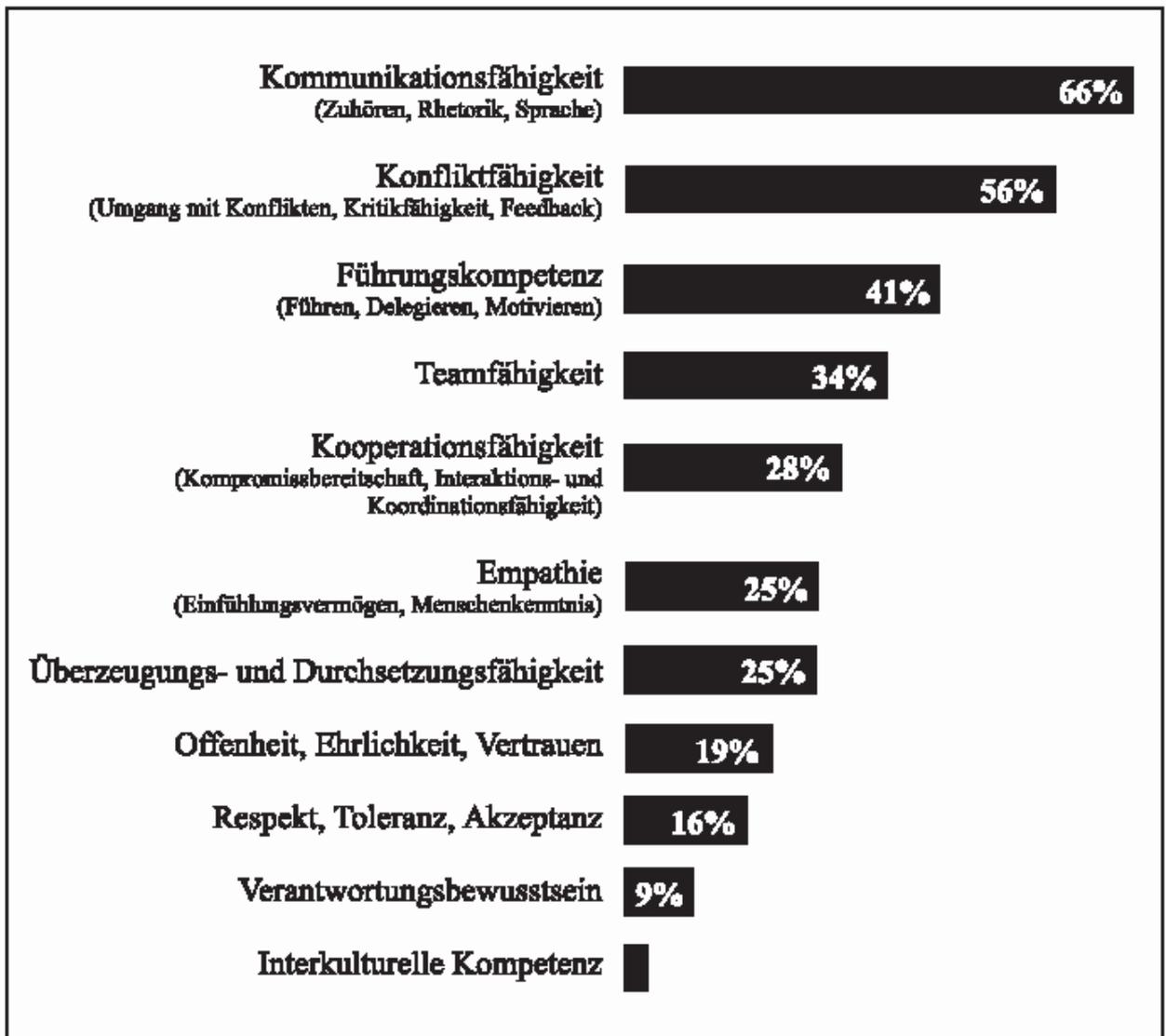


ABB. 18: „DIE WICHTIGSTEN SOZIALEN KOMPETENZEN. BEFRAGUNG VON 32 PERSONALCHEFS GROßER DEUTSCHER UNTERNEHMEN“ (NACH ROST, 2002, 93)

Kastner (2001) untersucht die sozialen Kompetenzen und Fähigkeiten der Chefs von morgen. Seine These ist, dass die reine Machtausübung und der Einsatz von Ellenbogen sich auf Dauer kontraproduktiv auswirken. Deshalb müssen, so Kastner weiter, die Chefs von morgen ihre Mitarbeiter für sich gewinnen. Er schlägt dafür eine Synthese aus Egoismus und Altruismus vor, die er dann Synegoismus tauft. Für ihn gehören zu diesem Verhalten folgende soziale Kompetenzen (s. a. Tabelle 8): gutes Kommunizieren; der Umgang mit Konflikten; Visionen, Ziele & Grundsätze vermitteln; Empathie; Verantwortung übernehmen; Binden, integrieren und Kontakt knüpfen.

Seine Überlegungen beruhen vor allem auf seiner langen Coachingtätigkeit und sind empirisch nicht überprüft.

Crisand (2002) wählt einen ähnlichen Weg wie Kastner. Er sieht soziale Kompetenz als die Schlüsselqualifikation der Zukunft für Führungskräfte der Wirtschaft. Crisand sieht vor allem soziale Kompetenz in dem kompetenten Umgang des Vorgesetzten mit seinen Mitarbeitern in Kommunikations-/Kooperations- und Konfliktsituationen. Für Crisand haben sich „in Literatur und Praxis einige soziale Kernkompetenzen herausgestellt“ (ebd., 2000, 22). Danach sind es folgende Kompetenzen (s. Tab. 8), die er noch unterteilt in: an der Persönlichkeit orientiert, wie 1. Kommunikationsfähigkeit, 2. Kooperationsfähigkeit, 3. Teamfähigkeit, 4. Konfliktfähigkeit, 5. Kontaktfähigkeit und am Verhalten orientiert, wie 6. Empathie, 7. Rollenflexibilität 8. Interpersonale Flexibilität 9. Kompromiss-/Durchsetzungsfähigkeit und 10. Selbstreflexion. Gerade aus dem Bereich der Führungsliteratur der Wirtschaft könnte man noch viele weitere Veröffentlichungen vorstellen, die aber in ihrer Struktur ähnlich sind und häufig vor allem ihre Kompetenzkataloge aus der Praxis abgeleitet haben.

Aus einem mehr pädagogischen Blickwinkel geht Lenzen (1997) an diese Problemstellung heran. Für ihn bietet die schulische Praxis, genauer gesagt die Gruppenarbeit und der Gruppenunterricht, die besondere Chance der Erarbeitung von Schlüsselqualifikationen sozialer Art. Dazu gehören für ihn vor allem die Kommunikations-, die Kooperations- und die Teamfähigkeit (vgl. Tab 8). Seines Erachtens bieten diese drei Kompetenzen die Chance alle weiterführenden Kompetenzen zu erlangen. Dies begründet er vor allem mit dem Alltag der Schüler. Durch die Erlangung der sozialen Kompetenzen werden die Schüler auf das spätere Arbeitsleben vorbereitet. Die Entscheidung für die Auswahl der Kompetenzen fällt Lenzen (ebd.) also vor allem vor dem Hintergrund des Alltags der Schüler und der späteren Anforderungen im Beruf.

Riemann & Allgöwer (1993) übersetzen den Interpersonal Competence Questionnaire (ICQ) und überprüfen ihn für den deutschen Sprachraum an 76 Studenten. Die Skalen und damit die Kategorien der sozialen Kompetenz sind die kommunikative Kompetenz, das Regeln von Konflikten, die Durchsetzung persönlicher Rechte, die Preisgabe persönlicher Informationen, die Initiierung von Interaktion und Beziehung sowie die Emotionale Unterstützung. Genau wie die Überprüfung der englischen Fassung

ergibt sich auch für die deutsche eine zufriedenstellende interne Konsistenz. Damit liegt die einzige quantitativ überprüfte Skala für soziale Kompetenzen vor.

Ähnlich wie Crisand und Kanning unterscheiden Schuler und Barthelme (1996) soziale Kompetenzen mit direktem Handlungsbezug und Kompetenzen, die eher eine erklärende Rolle für das Entstehen von sozialer Kompetenz haben. Die Kompetenzen mit direktem Handlungsbezug sind kommunikative Fertigkeiten, Kooperations- und Koordinationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit und Teamfähigkeit. Zur zweiten Gruppe, die eher für die Entwicklung verantwortlich ist, zählen sie: Empathie, Durchsetzung, Sensibilität und interpersonale Flexibilität. Schuler und Barthelme leiten diese Kompetenzen aus den Anforderungen des beruflichen Alltags ab.

Für die Sportwissenschaft gibt es bisher wenige Veröffentlichungen. Eine stammt von Franscescon (2001). Er begründet die notwendigen Kompetenzen wie Kommunikative Kompetenz, Kooperationsfähigkeit, Konfliktlösungskompetenz, Teamfähigkeit, Management eigener und fremder Emotionen und den Umgang mit Verschiedenheit und kulturellen Diskrepanzen vor allem mit den Aufgaben und Anforderungen der Trainer und Übungsleiter in ihrem Alltag.

Des Weiteren beschäftigen sich Cachay und Thiel (1996) mit den sozialen Kompetenzen des Trainers. Zu den Fähigkeiten sozial kompetent handeln zu können zählen sie: Empathie, Toleranz; die Fähigkeit inkompatible Bedürfnisse aufzuzeigen, die Bereitschaft Strukturen zu ändern, die Technik der Gesprächsführung sowie die pädagogischen und didaktischen Fähigkeiten. Diese Kompetenzen ergeben sich vor allem aus dem Handeln des Trainers und den Anforderungen der Umwelt an den Trainer.

Borggreffe, Cachay und Thiel (2006, 2007 & 2008) legen mit einer vom Bundesinstitut für Sportwissenschaft geförderten Studie erstmals eine Veröffentlichung zur Sozialkompetenz von Trainern im Spitzensport vor. Mit dem Hintergrund von Luhmanns Systemtheorie ist eine Interviewstudie mit fünfzig Experteninterviews entstanden. Es wurden dabei jeweils zwanzig Trainer und Athleten sowie jeweils fünf Funktionäre und Manager befragt. Die Auswertung erfolgt durch die Grounded Theory. Die Akteure stammen aus vierzehn Disziplinen des Spitzensports. Hierunter befinden sich

sowohl Individual- als auch Mannschaftssportarten. Angesichts des Merkmals der Situationsspezifität der sozialen Kompetenz (vgl. Kapitel 4.2) erscheint dieses Vorgehen fragwürdig. Dies spiegelt sich auch in der Konstruktion des Fragebogens wider. Im Interviewleitfaden finden sich Fragen wieder, wie „Welche Bedeutung messen Sie Kooperationsfähigkeit für den sportlichen Erfolg bei?“ oder „Wie wichtig ist Ihrer Meinung nach Vertrauen zwischen Trainer und Athlet?“ oder „Wie gehen Sie mit Konflikten um?“ (Borggrefe, Cachay & Thiel, 2006, 286ff.). Zum Einen können durch die fehlende Festlegung auf eine Sportart (bzw. auf einen Bereich, wie Mannschaftssportarten) keine spezifischen Situationen vorgegeben werden und zum Anderen wird den Interviewten bereits eine erwartete Antwort suggeriert. Kein Trainer wird die Existenz oder die Wichtigkeit eines der abgefragten Bereiche anzweifeln, wenn sie schon in der Frage enthalten sind. Meines Erachtens geht die Studie dabei einen Schritt zu weit, da die Bereiche der sozialen Kompetenz durch den Leitfaden vorab festgelegt werden, aber für den Kontext „Fußballtrainer“ noch zu eruieren sind (vgl. Kapitel 2). Es verwundert somit nicht, dass die abgefragten Bereiche in der Auswertung als Ergebnisse wieder auftauchen. So wird das Vertrauen zwischen Athlet als wichtiger Punkt der sozialen Kompetenz genannt. Durch die Suggestivfrage (siehe oben) bleibt die Frage, ob die Probanden dies wirklich als einen Bereich der sozialen Kompetenz ansehen oder ob es eine Voraussetzung bzw. eine Auswirkung von sozial kompetentem Trainerverhalten ist. Auch die weiteren Ergebnisse sind somit unter diesem Vorbehalt zu sehen.

Weitere ausgemachte Bereiche der sozialen Kompetenz von Trainern im Spitzensport sind: Empathie, Toleranz, sprachliche Fähigkeiten, Gesprächsführung sowie pädagogisch didaktische Fähigkeiten (vgl. Borggrefe, Cachay und Thiel, 2007, 10). Besonders wichtig sind scheinbar die kommunikativen Fähigkeiten, um zu gewährleisten, dass eine funktionierende Verständigung zwischen Athlet und Trainer stattfindet. Auch die Regulierung von Konflikten und die Schaffung von Vertrauen werden von den befragten Probanden als zentrale Aufgaben angesehen.

Die Veröffentlichung Borggrefe und Cachay (2008) beruht auf der gleichen Befragung und beinhaltet nicht nur Fußballtrainer, sondern auch Trainer anderer Sportarten. Somit ist die Frage nach der Übertragbarkeit der Ergebnisse nicht geklärt. Auch

ein Abgleich über die eventuellen Unterschiede in den Vorstellungen von sozialer Kompetenz zwischen Trainern und Athleten wird leider nicht gegeben.

Einen Überblick darüber, welche „Kategorien“ oder „Kernkompetenzen“ der Sozialen Kompetenz angehören, sind in der Tabelle 8 zusammengefasst. Diese Auflistungen stammen jedoch größtenteils aus einer „wirtschaftlichen“ Sichtweise oder sind aus den Aufgaben und Anforderungen des Arbeitsalltags, also aus der Praxis abgeleitet. Im folgenden Kapitel wird versucht diese Teilkompetenzen auf das Handeln der Trainer zu übertragen und die Kompetenzen hinsichtlich des sportlichen Rahmens zu verändern.

Tab. 6: Auswahl von Publikationen und deren Kategorien Sozialer Kompetenz

<b>Francescon, 2000</b>	<b>Schuler &amp; Bartheime, 1995</b>	<b>Kastner, 1999</b>	<b>Kanning, 2003</b>	<b>Crisand, 2002</b>	<b>Lenzen, 1997</b>	<b>Rost, 2003</b>	<b>Riemann &amp; Allgöwer, 1993</b>	<b>Cachay &amp; Thiel, 1996, 2006</b>	<b>Petermann &amp; Petermann, 1989</b>
Kommunikative Kompetenz	Kommunikative Fähigkeiten	Gutes Kommunizieren	Kommunikationsfertigkeiten	Kommunikationsfähigkeit	Kommunikationsfähigkeit	Kommunikationsfähigkeit	Kommunikative Kompetenz	Technik der Gesprächsführung	Sprechen, still sein, stottern
Konfliktlösungskompetenz	Konfliktfähigkeit	Umgang mit Konflikten	Konfliktverhalten	Konfliktfähigkeit	Konfliktfähigkeit	Konfliktfähigkeit	Regeln von Konflikten	Regeln von Konflikten	Gefühle
	Durchsetzungskraft	Visionen, Ziele & Grundsätze vermitteln	Durchsetzungsfähigkeit	Durchsetzungsfähigkeit			Durchsetzung persönlicher Rechte		Gesichtsausdruck
Teamfähigkeit	Teamfähigkeit	Empathie	Handlungsflexibilität	Teamfähigkeit	Teamfähigkeit	Teamfähigkeit	Teamfähigkeit	Teamfähigkeit	Körperausdruck
	Empathie	Verantwortung übernehmen	Perspektivenübernahme	Empathie		Empathie		Empathie	Sich selbst behaupten
			Entscheidungsfreudigkeit						
			Kontrollüberzeugung	Rollenflexibilität			Preisgabe persönlicher Informationen		Eigenständige Aktivitäten
	Sensibilität	Binden, integrieren & Kontakt knüpfen	Selbstaufmerksamkeit	Kontaktfähigkeit			Initiierung von Interaktion & Beziehung		Soziale Angst & Unsicherheit
Emotionsmanagement			Emotionale Stabilität	Interpersonale Flexibilität			Emotionale Unterstützung	Inkompatible Ziele zeigen	Bewegungen
Kooperationsfähigkeit	Kooperations- und Koordinationsfähigkeit		Prosozialität	Kooperationsfähigkeit	Kooperationsfähigkeit	Kooperations- und Koordinationsfähigkeit			Sozialkontakt
Flexibilität			Selbststeuerung	Selbstreflexion	Motivation			Vertrauen	Tätigkeiten

Einen etwas anderen Weg beschreiten Petermann & Petermann (1989), die in ihrem Beobachtungsbogen für sozial unsicheres Verhalten bei Kindern ihre Kategorien mehr auf das Verhalten von Kindern spezifizierten. Die Anforderungen an das Individuum für sein sozial kompetentes Verhalten können je nach Situationskontext anders sein. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, inwieweit soziale Kompetenzen immer situationsspezifisch sind. Die mehrfach geäußerte Annahme, Kompetenzen seien nur situationsspezifisch denkbar, steht in der Tradition der historischen Kontroverse zwischen Personalismus und Situationismus (vgl. Kanning, 2003.). Der Personalismus sieht vereinfacht das Verhalten als Produkt von stabilen Persönlichkeitsmerkmalen an. Der Situationismus leugnet diese stabilen Persönlichkeitsmerkmale und sieht das Verhalten ausschließlich durch den Situationskontext und die Umwelt determiniert. Konsensfähig ist heute die *interaktionistische* Sichtweise, wonach sich das Verhalten in einer konkreten Situation aus dem Zusammenspiel zwischen den Eigenschaften des Individuums sowie den Spezifika der Situation ergibt. Sozial kompetentes Verhalten ist immer situationsspezifisch, gilt es doch, bei der Verwirklichung eigener Ziele die situativen Rahmenbedingungen (zeitlicher und räumlicher Kontext, Interessen von Interaktionspartnern, lokale Normen etc.) zu beachten und jeweils flexibel zu agieren. Die dem Verhalten zugrunde liegenden Kompetenzen sind hingegen übersituativ (aber veränderbar). Die Fertigkeiten eines Therapeuten in der Gesprächsführung werden je nach Patient nicht grundlegend verschieden sein (vgl. ebd.)

Bei der Durchsicht der Kompetenzkataloge fallen zwei weitere Gesichtspunkte ins Auge, die für das Verständnis sozial kompetenten Verhaltens von Bedeutung sind. Nicht alle Kompetenzen, die Einfluss auf die Qualität des Sozialverhaltens nehmen, sind im engeren Sinne *soziale* Kompetenzen. So können sich beispielsweise eine extreme intellektuelle Minderbegabung oder auch manche körperliche Behinderung nachteilig auf das Sozialverhalten auswirken. Dennoch würde man Intelligenz oder die Fähigkeit zu hören und zu sprechen nicht als primäre soziale Kompetenz verstehen. In der Gruppe der sozialen Kompetenzen (im eigentlichen Sinne) lassen sich solche finden, die unabhängig von einem bestimmten sozialen Kontext Bedeutung haben und andere, die im Gegensatz hierzu spezifische soziale Settings voraussetzen. Erstere könnte man als allgemeine, letztere als (*bereichs-*) *spezifische soziale Kompetenzen* bezeichnen (vgl. Schmidt, 1995). Zu den spezifischen sozialen Kom-

petenzen zählen z.B. Wissensbestandteile, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die für das Führen von Arbeitsgruppen oder den Umgang mit altersverwirrten Menschen von zentraler Bedeutung sind. Während im Prinzip alle Angehörigen eines Kulturkreises allgemeine soziale Kompetenzen in mehr oder minder starker Ausprägung ausgebildet haben können, setzt die Ausbildung spezifischer sozialer Kompetenzen kontextspezifische Lernmöglichkeiten voraus (vgl. ebd.).

Eine Zielsetzung dieser Arbeit ist es zu erforschen, welche sozialen Kompetenzen Trainer für ihre Aufgabe benötigen. Um dies realisieren zu können muss an dieser Stelle eine Auswahl sozialer Kompetenzen getroffen werden. Wie eingangs schon erwähnt, sind auch Trainer Führungspersonen. So ähnelt das Anforderungsprofil der Trainer dem der hier vor allem aus der wirtschafts- und organisationspsychologischen Untersuchung vorgestellten Profile, die sich entweder auf Führungspersonen oder Personen im Allgemeinen beziehen. Die Aufgaben und Rollen des Trainers wurden ausführlich in Kapitel 2 beschrieben. Der Trainer ist in einer Führungsposition und befindet sich in ständiger Interaktion mit seinen Spielern bei fast jeder seiner Aufgaben. Aufgrund der dargelegten Gründe sollen Kategorien sozialer Kompetenzen untersucht werden, die in dem folgenden Kapitel spezifisch für das Anforderungsprofil des Trainers inhaltlich gefüllt und ausdifferenziert werden: Kommunikative Fähigkeit, Konfliktfähigkeit, Empathie & Sensibilität, Durchsetzungsfähigkeit sowie -, Team- & Kooperationsfähigkeit. Weshalb im Einzelnen genau diese Kompetenzen ausgewählt wurden, wird zu Beginn des jeweiligen Kapitels näher erläutert.

## 5 Modell zu den sozialen Kompetenzen von Fußballtrainern

In diesem Kapitel soll ein Modell zu entwickelt werden, welches die aus der Theorie identifizierten Kategorien sozialer Kompetenz integrieren. Zu diesem Zweck sollen zwei weitere Kompetenzmodelle vorgestellt werden, eines von Preiser (1981) und eines von Rost (2002), um abschließend das eigens entwickelte Modell vorzustellen.

Rost (2002) entwickelt ein eigenes Modell der sozialen Kompetenz für Führungskräfte. Es soll vor allem die Zusammenhänge zwischen den Grundkompetenzen aufzeigen (s. Abbildung 19). Die Kommunikationsfähigkeit bildet bei ihr die Grundkompetenz, die als Basis anzusehen ist. Denn wer nicht in der Lage ist zu kommunizieren, kann auch nicht weiter in Kooperation treten. Denn hier steht schon das gemeinsame Handeln im Vordergrund (vgl. Rost, 2002). Kommunikationsfähigkeit und Kooperationsfähigkeit bilden auch hier die Voraussetzung für die Teamfähigkeit. Außerdem ist auf jeder der beschriebenen Ebenen die

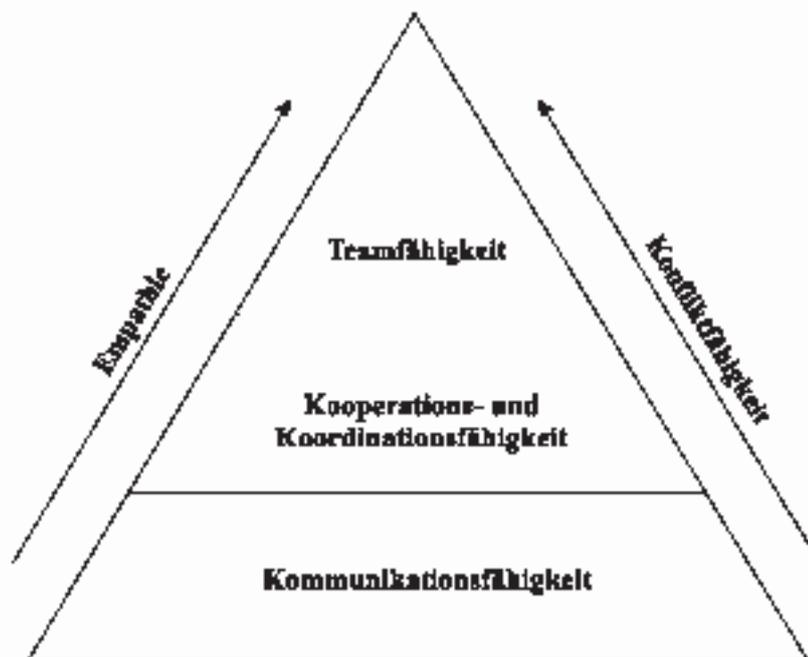


ABB. 19: STUFENMODELL DER GRUNDKOMPETENZEN (NACH ROST, 2002, 92)

Konfliktfähigkeit und Empathie erforderlich. Wobei mit jeder neuen Stufe die Anforderungen an Empathie und Konfliktfähigkeit steigen, sie aber auch schon auf der untersten Stufe vorhanden sein müssen, da es auch hier schon zu Problemen kommen

kann. Nach Rost (vgl. ebd.) sind die Fähigkeiten Empathie und Konfliktfähigkeit aber ebenfalls unerlässlich. Einerseits bezieht sich das Modell von Rost auf Führungskräfte in der Wirtschaft, andererseits ist es theoretisch und empirisch wenig untermauert. Rost (vgl. ebd.) führt als theoretische Basis die aktuelle Managementliteratur an und baut hierauf eine Befragung von Personalchefs zum soziale Kompetenzen auf. Sowohl die empirische Überprüfung der Ergebnisse, vor allem bezogen auf die Zusammenhänge zwischen den Kategorien, als auch die Übertragbarkeit auf den Bereich Sport und Trainer sind zweifelhaft.

Das Modell von Preiser (s. Abbildung 20) zeigt die Entwicklung sozialer Kompetenz und bringt diese Fähigkeiten in Zusammenhang. Das Modell hat einen pädagogischen Hintergrund und wurde empirisch nicht überprüft.

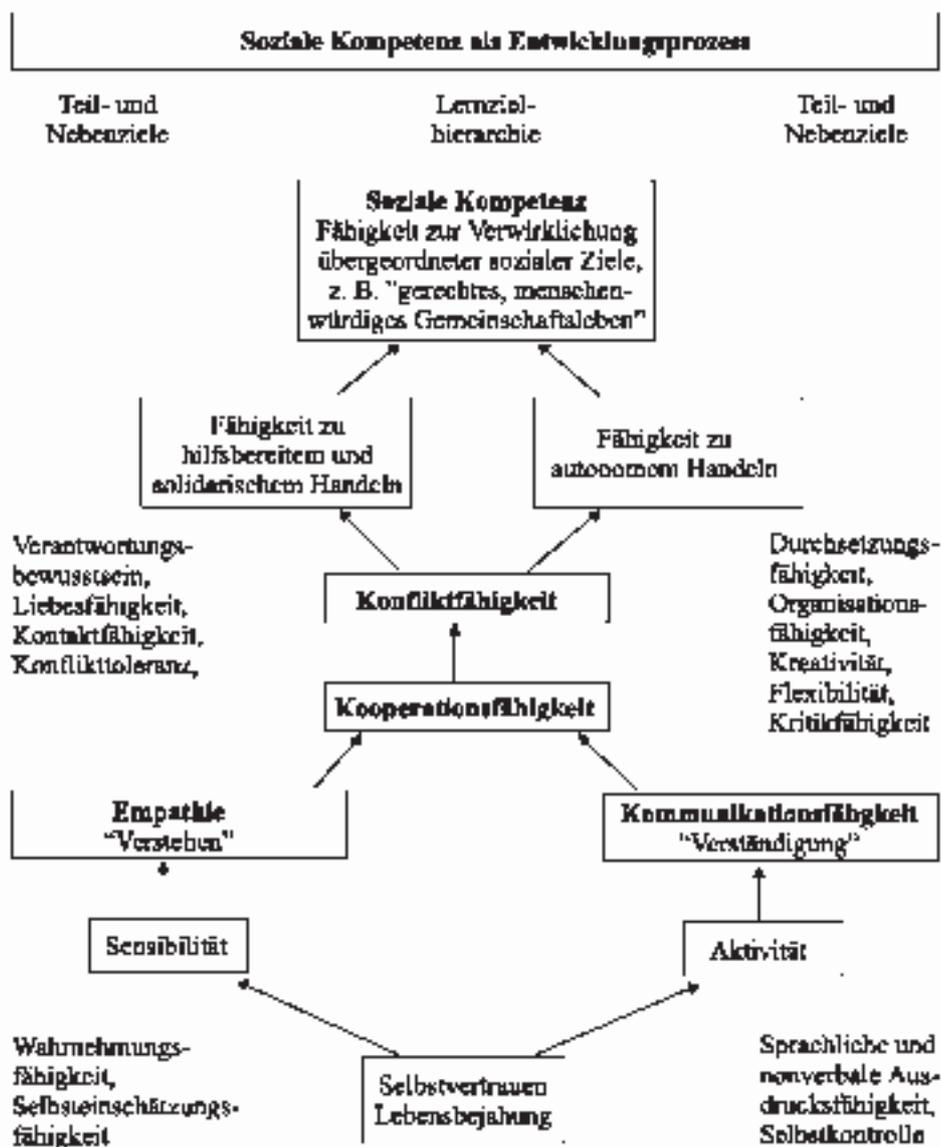


ABB. 20: SOZIALE KOMPETENZ ALS ENTWICKLUNG (NACH PREISER, 1981, 191)

Für Preiser hat die soziale Kompetenz ihren Ausgangspunkt im Selbstvertrauen und in der Lebensbejahung. Während die Wahrnehmungsfähigkeit und die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung die Grundlagen von Empathie sind, entwickelt sich im Zusammenhang mit der sprachlichen und nonverbalen Ausdrucksfähigkeit sowie der Selbstkontrolle die Kommunikationsfähigkeit. Empathie und Kommunikationsfähigkeit stellen wiederum die Basis für die Kooperations- und Konfliktfähigkeit dar, die schließlich kompetentes Sozialverhalten ausmachen. Zur Vervollständigung der sozialen Kompetenz, die er als Fähigkeit zur Verwirklichung übergeordneter Ziele sieht, gehören einerseits die Fähigkeit zu hilfsbereitem und solidarischem Handeln, mit Verantwortungsbewusstsein, Liebesfähigkeit, Kontaktfähigkeit und Konflikttoleranz und andererseits die Fähigkeit zu autonomem Handeln mit der Durchsetzungsfähigkeit, Kreativität, Flexibilität und Kritikfähigkeit. Erst so kann es nach Preiser zur sozialen Kompetenz kommen.

Im Kapitel vier und fünf wurden die Eigenschaften sozialer Kompetenz dargestellt und die Sichtweise verschiedener Wissenschaftsdisziplinen aufgegriffen. Die in der Trainerliteratur vorhandenen Ansätze wurden versucht zu integrieren um somit zu einen eigenen Modell von sozialer Kompetenz für Fußballtrainer zu gelangen. Dieser Versuch soll hier unternommen werden.

Wie aus der Abb. 21 hervorgeht, werden Persönlichkeit und Sozialisation als wichtige Faktoren für die Entwicklung von sozialer Kompetenz angesehen (s. Kapitel 4.1.2; 4.3).

Der Kommunikationsfähigkeit kommt eine besondere Rolle zu: Sie ist als Basis anzusehen und bildet letztlich den Schnittpunkt um z.B. mit einem Spieler in Interaktion zu treten. Die Konfliktfähigkeit, die Empathie sowie die Team- und Kooperationsfähigkeit haben eher einen erklärenden Charakter in Bezug auf das Zustandekommen Sozialer Kompetenz. Durch die Kommunikation werden somit weitere Fähigkeiten sozialer Kompetenz, wie die Empathie, deutlich.

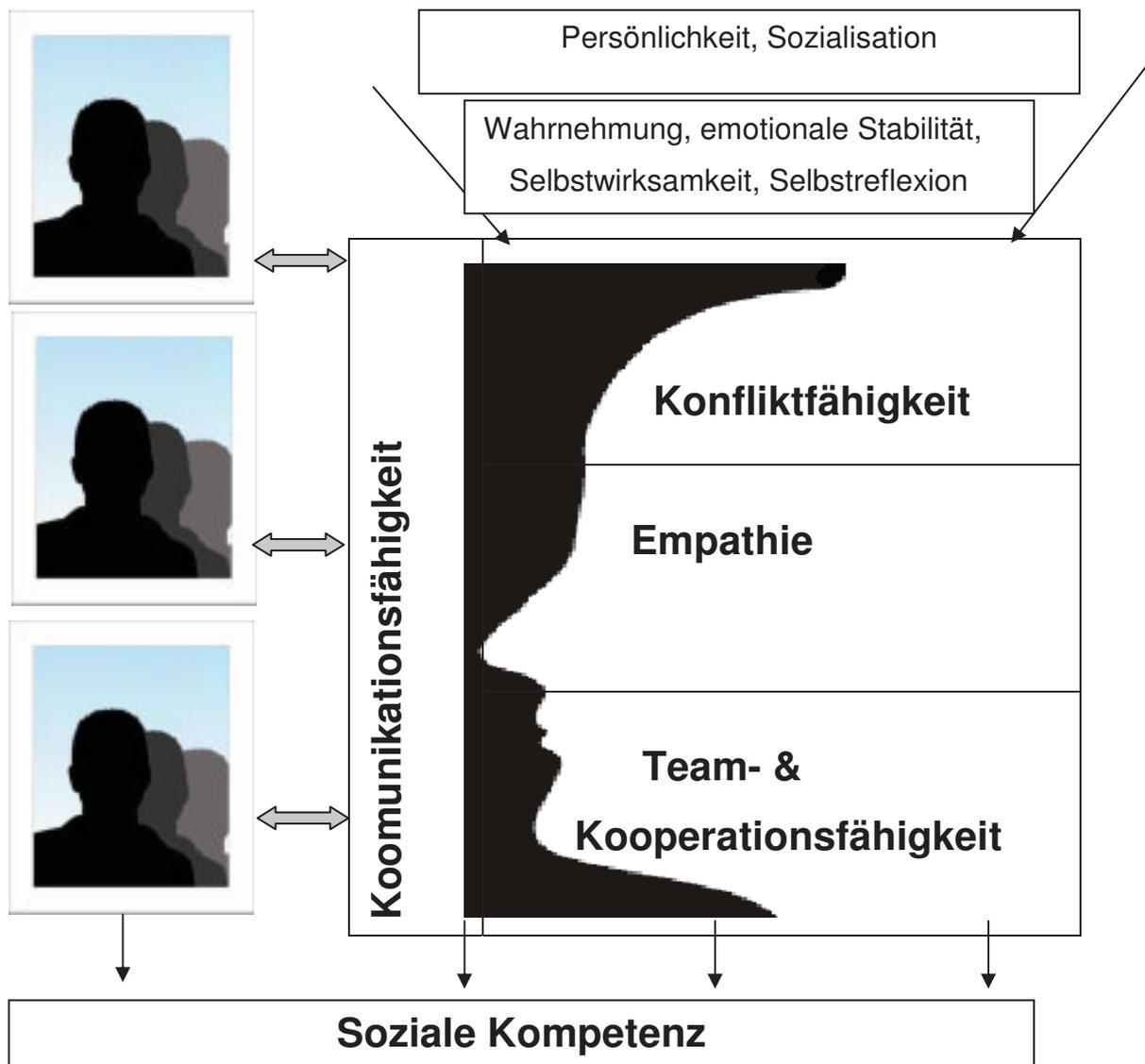


ABB. 21: MODELL ZU DEN SOZIALEN KOMPETENZEN VON FUßBALLTRAINERN

Die soziale Kompetenz wird durch die Kommunikationsfähigkeit quasi nach „außen“ getragen und ihr kommt somit eine besondere Rolle zu. Diese wird ihr, auch quantitativ, zu gestanden (vgl. Kapitel 4.4). Auch in anderen Modellen kommt ihr eine besondere Bedeutung zu. Erst in der Interaktion mit der Mannschaft zeigt sich aber die soziale Kompetenz. Hier spiegelt sich die Auffassung Kanning (1995) wieder, dass sich sozial kompetentes Verhalten erst über mehrere Situationen hinweg zeigt. Das Modell ist jedoch rein heuristisch und muss einer empirischen Prüfung noch standhalten.

## 6 Zusammenfassung und Fazit des Theorieteils

Zu Beginn des Theorieteils wird ein Anforderungsprofil für den Fußballtrainer erstellt. Dazu werden sowohl die Ausbildungscurricula als auch die Trainerliteratur hinsichtlich der Anforderungen und Aufgaben untersucht. Insbesondere die Studien zu den Athletenbefragungen (u. a. Frester, 2000) zeigen, dass im erstellten Anforderungsprofil der Fußballtrainer weit mehr Kompetenzen gefordert sind als nur das Fachwissen oder dessen Vermittlung. Die Regelung der Interaktionen mit den Athleten und der Mannschaft ist ein Hauptbestandteil ihrer Arbeit. Dieser Kompetenzbereich sind die so genannten sozialen Kompetenzen. In der Trainerausbildung zeigt sich im Vergleich zu dem erstellten Anforderungsprofil eine große Diskrepanz zwischen den Bereichen Fach- und Sozialkompetenz. Letztere ist immer noch stark unterrepräsentiert.

Im Kapitel drei wird die soziale Kompetenz in ein Kompetenzmodell eingeordnet. Neben den Bereichen der Fach- und Sozialkompetenz fügen einige Modelle die Methoden- und Handlungskompetenz hinzu. Die Modelle sind bisher nicht empirisch überprüft, zeigen aber, dass der Faktor soziale Kompetenz gleichberechtigt neben der Fachkompetenz steht.

Im vierten Kapitel wird die soziale Kompetenz von anderen ähnlichen Konstrukten abgegrenzt außerdem wird dabei auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede verwiesen. Mit der Aufstellung einer eigenen Definition werden in Anlehnung an Schuler & Barthelme (vgl. 1995) und Kanning (vgl. 2003) wichtige Aspekte der sozialen Kompetenz integriert und für den Rahmen der vorliegenden Untersuchung festgelegt. Darüber hinaus wird ein Überblick über die Inhalte und Kategorien von sozialen Kompetenzen gegeben. Hierzu werden Studien aus den verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen herangezogen. Es zeigt sich dabei, dass nur eine der Studien (Borggreffe, Cachay & Thiel, 2006) in der Sportwissenschaft den Trainer fokussiert und empirisch abgesichert ist. Die Aussagekraft der Studie ist zum Einen für den Kontext dieser Untersuchung (Fußballtrainer) begrenzt, da Trainer aus verschiedenen Sportarten und ausschließlich aus dem Leistungssport mit einem soziologischen Hintergrund befragt wurden, zum Anderen ist methodisch zu kritisieren (vgl. Kapitel 4.4), dass durch den Leitfaden viele Bereiche der sozialen Kompetenz vorab festgelegt werden.

Das fünfte Kapitel gibt einen Überblick über die Modelle der sozialen Kompetenz. Diese werden kurz diskutiert und ein eigenes Modell aufgestellt.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Literaturlage zum Thema soziale Kompetenzen in allen Wissenschaftsdisziplinen diffus und defizitär ist. Es gibt sowohl in der Sportwissenschaft erste empirische Arbeiten und insbesondere die Untersuchungen von Kanning (2002a) lassen auf eine Änderung dieser Situation hoffen. Aufgrund der starken Interaktions- und Situationsabhängigkeit der sozialen Kompetenz (vgl. Kapitel 4.3) sowie aufgrund der fehlenden Studien über die Person des Trainers, insbesondere für den Kontext Fußball, ist eine eigene empirisch-explorativ angelegte Studie erforderlich.

## 7 Design und Methodik der empirischen Studie

Im Empirieteil wird zunächst die Forschungsmethodik beschrieben. Ein integraler Bestandteil der Arbeit ist es die Forschungsfrage auf die Untersuchungsmethodik abzustimmen. In der Ergebnisdarstellung finden sich aufgrund des großen Umfangs nur die letzten zwei der insgesamt sieben Auswertungsschritte: die Konzeptualisierung und die theoretische Generalisierung.

### 7.1 Theoretischer Hintergrund zur Methode

In diesem Kapitel soll ein kurzer Einblick in den theoretischen Hintergrund des methodischen Vorgehens gegeben werden. Eine Großzahl der qualitativen Arbeiten ist theoretisch an einer Variante des Konstruktivismus orientiert (vgl. Losen, 2004). Die Varianten des Konstruktivismus nehmen dabei meist eine nominalistische Position zum Universalienproblem ein, das heißt dass die erkannten Gegenstände<sup>4</sup> und Begriffe konstruiert werden und nicht unabhängig von ihrer Erkenntnis existieren.

Der Konstruktivismus als Erkenntnistheorie ist meistens mit der Ansicht verknüpft, dass Wissen, Begriffe, Erkenntnisse und Zusammenhänge vom Menschen konstruiert werden und demnach nicht naturgegeben sind. Gemäß Glaserfeld (vgl. ebd. 2001) sind es drei wesentliche Punkte, die die konstruktivistische Auffassung von Wissenschaft zeigen:

- (1) Die Konzepte, mit denen wir unsere Erfahrungen organisieren, werden von uns geschaffen.
- (2) Die Modelle, die wir als Erklärungen betrachten, sind unsere Erfindung.
- (3) Diese Modelle sind brauchbar, wenn sie mit unseren Beobachtungen übereinstimmen (vgl. Ottermann, 2005).

Für die vorliegende Untersuchung heißt das, dass der Fußballtrainer, der als Konstrukteur mit seinem Potential (soziale Kompetenzen) die menschlichen Beziehun-

---

<sup>4</sup> Sie können sensorisch nicht wahrgenommen werden.

gen zu seinen Spielern und zu seiner Mannschaft formt, maßgeblich die Vorstellungen von diesem Konstrukt in seinem Kontext beeinflusst und somit für den Erkenntnisgewinn der erste Ansprechpartner ist.

Für Nominalisten sind die Universalien das Resultat des Denkens und spiegeln nicht die Qualitäten der Dinge wider. Der Nominalismus vertritt die Auffassung, dass Allgemeinbegriffe bloße Namen sind, die den realen Einzeldingen angehängt werden. Für Nominalisten existieren Allgemeinbegriffe deshalb nur durch Erfahrungen (vgl. Ameln, 2004). Die Universalien zeigen Ähnlichkeiten und Analogien, die „in“ den einzelnen Dingen vorhanden sind. Sie sind nach diesen Theorien im Bewusstsein entstandene Begriffe oder Vorstellungsbilder, die durch das Abstrahieren von Gleichheiten zwischen Einzeldingen zustande kommen (vgl. Wiedemann, 2008).

Eine Form des Konstruktivismus ist der Interaktionistische Konstruktivismus nach Reich (vgl. 1998). Der Interaktionistische Konstruktivismus verknüpft Handlungen mit lebensweltlichen, sozialen und kulturellen Kontexten. Dabei versucht er, die Beobachterposition vor dem Hintergrund kultureller Teilnehmerrollen zu reflektieren. Ein wesentlicher Ansatzpunkt der konstruktivistischen Theorien ist nach Reich (vgl. ebd.) die Erkenntnis des Vielfältigkeits- und Differenzierungskontexts, welche einerseits als „Unübersichtlichkeit“ erlebt wird und andererseits im Gegensatz von Theorie und Praxis wurzelt. Um hier zu einem Ansatz des Konstrukts „Sozialkompetenz“ zu gelangen, wurde es im Theorieteil in ein Kompetenzmodell eingeordnet, von anderen ähnlichen Konstrukten abgegrenzt, eine Definition gefunden sowie mögliche Inhalte und Gemeinsamkeiten identifiziert. Für den lebensweltlichen Kontext des (Fußball-) Trainers fehlt diese Einordnung bislang. In der vorliegenden Studie fiel daher die Entscheidung zugunsten der Anfertigung einer empirischen Studie.

Nach Reich (1998, 5) benötigen „Alltagsprobleme und kommunikatives Handeln von Menschen Theoriekonstrukte, die sich in Gruppen von Menschen verhandeln, wie auch verstehen lassen und die auf deren vielfältige und widersprüchliche Problemlagen passen“. Im Theorieteil wird aufgezeigt, dass das Theoriekonstrukt „soziale Kompetenz“ bislang im Kontext des Fußballtrainers unzulänglich aufgearbeitet wurde. Da Reich (ebd.) mit seinem interaktionistischen Konstruktivismus

den lebensweltlichen, gesellschaftlichen und kulturell (re-) produzierenden Bereich mit einschließt, eignet sich dieser Ansatz besonders als theoretischer Forschungshintergrund für die Erhebungsmethode des Experteninterviews.

Nach Reich (ebd.) ist zu beobachten, dass konstruktivistische Begründungen außerhalb der naturwissenschaftlichen Legitimation besonders im psychologischen und im sozialen Bereich greifen und diskutiert werden. Sie führten dabei zu Theorieannahmen, die nicht nur die Subjekt-Objekt-Dialektik im herkömmlichen Sinne relativieren, sondern die auch zu Unterscheidungen führen.

führen. So setzt zum Beispiel die Unterscheidung zwischen der Inhalts- und der Beziehungsebene nah an der menschlichen Alltagskommunikation an und führt mittlerweile etliche Diskurse in diesem Bereich an. Indem die Trainer mit alltäglichen und Problemsituationen konfrontiert werden, wurde dies in der vorliegenden Arbeit entsprechend umgesetzt.

Die vorliegende Arbeit betrachtet den interaktionistischen Konstruktivismus als Forschungshintergrund für die Erhebung von empirischen Daten. So trifft auf den Untersuchungsgegenstand „soziale Kompetenz“ grundsätzlich die „konstruktivistische Sichtweise“ des durch den Menschen Erschaffenen zu und somit aber auch die Notwendigkeit eines einheitlichen Theoriekonstrukts. Ein Ziel dieser Arbeit ist es, dies für den Kontext des Fußballtrainers aufzuarbeiten und dabei möglichst nahe an der alltäglichen Arbeitswelt des Trainers zu bleiben. Hierfür eignet sich der Ansatz von Reich besonders gut. Durch die zu reflektierende Beobachterrolle weist Reich (vgl. 1998) aber bei einem konstruktivistischen Vorgehen auf die Ironie dieses Forschungshintergrunds hin: „Je besser er subjektiv gearbeitet (konstruiert) hat, umso kritischer muss er sein Werk als zu große Abgeschlossenheit (Subjektivität) betrachten.“ Am Ende sollen die eigenen Ergebnisse somit kritisch betrachtet werden.

## **7.2 Forschungsproblematik und Methode**

Im Folgenden soll die Forschungsproblematik, deren Abstimmung im Forschungsprozess hin zu der geeigneten Erhebungsmethode sowie der Rahmen und die Auswertungsmethodik der Untersuchung dargestellt werden. Zunächst werden aus diesem Grund die elementaren Forschungsfragen formuliert. Im Weiteren wird ein Ü-

berblick über die ersten Schritte im Forschungsprozess gegeben, nämlich die Veränderung der Fragestellung und der Erhebungsmethode im Laufe der Untersuchung. Anschließend wird die Entscheidung für das gewählte Erhebungsinstrument, das Experteninterview, begründet. Es folgen die allgemeinen Informationen zur Datenerhebung. Dazu gehören das Interviewsetting, das Formulieren des Leitfadens, allgemeine Informationen zur Durchführung sowie die Beschreibung der Stichprobe. Abschließend wird in Anlehnung an Meuser und Nagel (1991, 2002) die Entscheidung für eine heuristische Auswertung der Experteninterviews sowie für deren Vorgehensweise aufgezeigt.

### 7.2.1 Forschungsfragen

Die Notwendigkeit der sozialen Kompetenzen für die Arbeit des Trainers ist unumstritten. Die Gründe hierfür sind vielfältig. Sie reichen von einer veränderten Trainerrolle im Spitzensport (Cheftrainer/Teamchef der einen Mitarbeiterstab führt) über die Drop-out Problematik bei Jugendlichen im Spitzen- und Breitensport bis hin zu der Aktivierung von Leistungspotentialen der Spitzensportler. Die Forderung danach wird von verschiedenen Seiten oftmals vehement gestellt. Die Forschungslage dazu ist, wie gezeigt, defizitär, denn das Themengebiet der sozialen Kompetenzen zeigt sich als schwer zugänglich und wenig greifbar. Welche Inhalte oder Kategorien zu den sozialen Kompetenzen hinzuzuzählen sind, ist bislang fraglich. Häufig werden Begriffe aufgezählt wie Kommunikation-, Konflikt- oder Teamfähigkeit, um nur einige Beispiele zu nennen. Empirische Untersuchungen, die diese Kategorien belegen, sind so gut wie nicht vorhanden. Auch was sich hinter den Begriffen verbergen könnte, bleibt oftmals offen. Die vorliegende Arbeit möchte an diesen Punkten ansetzen und erforscht, welche sozialen Kompetenzen die Trainer aus ihrer Sicht für ihre Arbeit als wichtig ansehen.

Die zentralen Fragen der Arbeit heißen deshalb:

- ***Welche sozialen Kompetenzen erachten Fußballtrainer und Fußballtrainerinnen als zentral und für ihre Arbeit notwendig?***

und

- *Zeigen sich inhaltliche Unterschiede in den Kategorien der sozialen Kompetenzen zwischen den Trainern?*

Daran schließen sich weitere Untersuchungsfragen an. Unklar ist auch, welche Stellung die Trainer den sozialen Kompetenzen gegenüber anderen, vor allem den fachlichen Kompetenzen, einräumen. Eine weitere Untersuchungsfrage lautet daher:

- *Welchen Stellenwert nehmen die sozialen Kompetenzen gegenüber den fachlichen Kompetenzen aus der Sicht der Trainer ein?*

Ebenso unerforscht ist der Nutzen, den sich die Trainer durch sozial kompetentes Verhalten versprechen, z.B. im Hinblick auf den sportlichen Erfolg oder die Fortsetzung bzw. die Beendigung (Drop-out) sportlicher Aktivität.

- *Welche Relevanz geben die Trainer den sozialen Kompetenzen im Hinblick auf ihre Wirkung und welchen Nutzen attestieren sie ihr?*

Nicht jeder Trainer, der bestimmte Kategorien (z.B. Kommunikationsfähigkeit) als wichtig erachtet, versteht auch das gleiche hierunter. Eine weitere Frage lautet deshalb:

- *Ergeben sich aus den unterschiedlichen inhaltlichen Ausdifferenzierungen der Kategorien verschiedene Typen von Trainern?*

Das Handlungsfeld des Trainers und die Anforderungen an ihn gestalten sich unterschiedlich im Hinblick auf sein Tätigkeitsfeld. Eine weitere Frage ist deshalb, ob sich hieraus verschiedene Vorstellungen von sozialer Kompetenz ergeben.

- *Ergeben sich aufgrund der unterschiedlichen Tätigkeitsfelder (Frauen, Männer, Junioren, verschiedene Leistungsklassen) verschiedene Vorstellungen von sozialer Kompetenz?*

### 7.2.2 Überblick zum Forschungsprozess

Die Wahl der Methode sollte sorgfältig erfolgen, um den Forschungsgegenstand möglichst genau und umfangreich erfassen zu können (vgl. Brüsemeister, 2000). Aufgrund dessen wird der Prozess zur Methodenwahl an dieser Stelle ausführlich dargestellt. Zentral für das Forschungsdesign ist die Fragestellung (vgl. Heinemann, 1998). Durch erste Untersuchungsergebnisse änderte sich im Forschungsprozess nicht nur die Form der Erhebung, sondern auch die Fragestellung: „Welche Kompetenzen erachten Trainer als zentral für ihre Tätigkeit (Profession)?“ Im Forschungsprozess zeigte sich, dass sowohl die Fragestellung spezifiziert als auch die Wahl der Methode geändert werden musste.

Zu Beginn der Studie sollte die Untersuchung nicht nur die Kompetenzen von Fußballtrainern untersuchen, sondern ganz allgemein die Kompetenzen von Trainern aus verschiedenen Bereichen des Sports (Turnen, Fitness, Mannschaftsportarten). Um eine Vergleichbarkeit zwischen den Sportarten zu gewährleisten, Unterschiede zwischen den Geschlechtern und der Erfahrung der Trainer erfassen zu können, sowie möglichst verlässliche Daten zu gewinnen, wurde eine quantitative Untersuchung in Betracht gezogen. Dazu wurde aus den viel versprechenden Ergebnissen vorangegangener Studien (Walther, 2000; Blumhoff, 2001) ein Fragebogen entworfen. Dieser wurde in einem Pretest eingesetzt. Die Befragung umfasste ca. 200 Fitness-Trainer aus dem gesamten Bundesgebiet. Die Auswertung (Blumhoff, 2004) ergab, dass die Untersuchungsmethodik für die Erhebung des Untersuchungsgegenstands ungeeignet ist und eine explorativ sowie qualitativ angelegte Vorgehensweise Erfolg versprechender ist. Der Hauptgrund hierfür lag darin, dass der Fragebogen nach der Wichtigkeit verschiedener Kompetenzkriterien für Fitnesstrainer fragte. Die Probanden stufen dabei fast alle Kriterien als sehr wichtig ein.

Die Gründe hierfür können vielfältig sein (z.B. mangelnde Differenzierungsfähigkeit und Unsicherheit hinsichtlich der Bedürfnisse der Fitnesssportler seitens der Trainer; die Schwierigkeit einer unterschiedlichen Beurteilung der Wichtigkeit der Kriterien in unterschiedlichen Situationen, mangelnde Differenzierbarkeit des Fragebogens; Zeitmangel bzw. Desinteresse seitens der Probanden). Für die vorliegende Studie wurde aus diesem Grund entschieden, das Problem grundsätzlicher und spezifischer anzugehen. Für eine qualitative Herangehensweise sprach, neben den aufgetauch-

ten Problemen, vor allem die den sozialen Kompetenzen zugrunde liegende Situations- und Interaktionsabhängigkeit (s. Kapitel 4.2). Um das Projekt realisierbar zu halten, fokussiert der Forschungsgegenstand die sozialen Kompetenzen von Fußballtrainern.

Die Beschränkung auf die sozialen Kompetenzen im Gegensatz zu weiteren Kompetenzbereichen konnte aufgrund einer hinreichend bewiesenen Stellung derselben getroffen werden (vgl. Kapitel 2). Die Konzentration auf die sozialen Kompetenzen brachte jedoch die bereits angesprochene starke Situations- und Interaktionsabhängigkeit (vgl. Kapitel 4.2) mit sich. Da diese durch die Sportarten bei den Trainern jedoch sehr unterschiedlich sind (Mannschafts- oder Individualsportart, verschiedene Möglichkeiten der Einwirkungen (Halbzeit, Auszeit, Wettkämpfe in der Leichtathletik), fiel die Entscheidung zugunsten einer sportartspezifischen Herangehensweise. In der Folge wurde ein Fragebogen entworfen, der als leitfadengestütztes Experteninterview eingesetzt werden sollte. Pretests ergaben auf den ersten Blick viel versprechende Ergebnisse.

Allerdings zeigte sich, dass die mitwirkenden Trainer teils widersprüchliche Aussagen zur Bedeutung der einzelnen Komponenten der Sozialkompetenz machten. Es war erkennbar, dass die Trainer dem Thema aufgrund der Themenvorgabe „oberflächlich“ große Bedeutung beimaßen, die Operationalisierung ihnen aber große Probleme bereitete. Es zeigte sich zudem, dass der erstellte Leitfaden zu sehr versuchte, das im Theorieteil erstellte Relevanzsystem dem Interviewten zu oktroyieren und somit die Trainer zu wenig Raum hatten, ihre eigenen Relevanzen zu entwickeln und zu formulieren (vgl. Pfadenhauer, 2002, 117).

Die Fragestellung war zwar nach dem Prinzip der Offenheit kreiert, setzte aber die Bedeutung der einzelnen Themen (z.B. Kommunikation) bereits prinzipiell voraus. Die Trainer bestätigten danach auch „oberflächlich“ deren Wichtigkeit, aber häufig kam es dann zu Schwierigkeiten in der Erläuterung, z.B. aufgrund von fehlenden Beispielsituationen. Aus diesem Grund wurde der Fragebogen so umgestellt, dass keine Themenvorgabe erfolgte. Den Befragten wurde als Thematik der Befragung das Aufgaben- und Tätigkeitsfeld des Trainers genannt. Der Fragebogen wurde

dementsprechend umgestaltet und angepasst, so dass allein hierdurch eine potentielle Beeinflussung des Trainers weniger wahrscheinlich wurde.

Auch die Konzeption des Leitfadens änderte sich grundlegend - weg von Kategorien/Themengebieten der Sozialen Kompetenz, hin zu der Vorgabe von typischen im Fußball immer wiederkehrenden (Problem-) Situationen. Die Befragten sollten sich also zu ihrem direkten Verhalten in spezifischen Situationen äußern. Dazu schien das Experteninterview besonders geeignet.

### 7.2.3 Experteninterviews

Experteninterviews erfreuen sich in der qualitativ orientierten (Sozial-) Forschung seit längerer Zeit großer Beliebtheit (vgl. Bogner & Menz, 2002). Die Gründe dafür sind vielfältig. Der Vorteil von Experteninterviews ist dabei offensichtlich: Der Zugang zu besonders exklusivem, detailliertem und umfassendem Wissen über besondere Wissensbestände und Praktiken erscheint besonders einfach eruiierbar (vgl. Pfadenhauer, 2002, 113). Neben dem gut zugänglichen, exklusiven Wissen steht aber auch oftmals der Experte selbst im Fokus der Untersuchung.

*Ein Ansatz* ist somit, die Person des Experten in die Untersuchung zu integrieren. Dies stellt einen Unterschied zum „typischen Experteninterview“ und dessen Problematik dar. Der Untersuchungsgegenstand ist der Experte selbst mit seiner Persönlichkeit, seinem Wissen, seinem Zuständigkeitsbereich und seiner Philosophie über alldies und er liegt nicht nur im (Wirkungs-) Bereich der rekrutierten Experten.

*Ein anderer Ansatz* ist der von Meuser und Nagel (1991). Sie rücken die Person des Experten im Forschungsprozess nach hinten und sehen nur bestimmte Ausschnitte individueller Erfahrung im Zentrum der Befragung. Es dürfte unverkennbar sein, dass die Art und der Umgang mit den gemachten Erfahrungen nie unabhängig von der Person selbst zu sehen sind und es deshalb immer eine Schnittmenge zwischen diese beiden Ansätzen geben wird. Jedoch entscheidet sich der Autor in der vorliegenden Arbeit für den zweiten Ansatz von Meuser und Nagel. Zwar spielt die Person und die Persönlichkeit des Trainers auch eine Rolle im Zusammenhang mit dem Forschungsgegenstand, aber viel wichtiger sind die gemachten Erfahrungen in den

verschiedenen spezifischen Interaktionen und Situationen, die grundlegend für die Sozialkompetenz sind.

Mit Expertenwissen ist das Wissen gemeint, das gebraucht wird, um Ursachen der Probleme und Prinzipien der Problemlösungen zu erforschen. Der Experte sollte aber nicht nur über ein Sonderwissen (Problemlösungen) verfügen, sondern vielmehr einen Überblick über das auf dem Gebiet insgesamt relevante Wissen haben. Da die soziale Kompetenz nur ein Teilgebiet der Kompetenzen von Fußballtrainern ist, über das sie ausschließlich selbst den Überblick haben, ist sie auch nur durch sie verbalisierbar. Diese Forderung steht damit nicht infrage. Zwar könnten gerade auch die betreuten Spieler sich explizit zu wünschenswerten Verhaltensweisen des Trainers äußern, über sein eigenes Anforderungsprofil und seine subjektiven Theorien kann dies allerdings nur der Trainer selbst. Zwar wären Spieler auch in der Lage sich zu ihren subjektiven Theorien über die (wünschenswerten und tatsächlichen) sozialen Kompetenzen von Trainern zu äußern, jedoch verfügen sie nicht über den Zuständigkeitsbereich und könnten damit bestenfalls zum „Quasi-Experten“ werden (vgl. Pfadenhauer, 2002). Es soll damit nicht behauptet werden, dass eine Befragung von Spielern für den Untersuchungsgegenstand nicht bereichernd sein könnte. Die Person des Spielers würde die Bedingungen für den „Experten“ aufgrund seiner fehlenden Zuständigkeit jedoch nicht erfüllen. Relativiert wird diese Tatsache auch dadurch, dass erfahrungsgemäß fast alle Fußballtrainer „ihren“ Sport selbst ausgeführt haben bzw. immer noch aktiv sind. Nur der Experte verfügt über einen exklusiven Wissensbestand.

In Abgrenzung zum Spezialistenwissen verfügt der Experte über ein umfassenderes Wissen, das über das Problemlösen hinaus auch die Ursachen für Probleme und Lösungsprinzipien enthält (vgl. Pfadenhauer, 2002). Auch hier zeigten die Pretests, dass die Trainer die Ursachen für bestimmte Verhaltensweisen ihrer Athleten sehr gut kannten und daher jeweils verschiedene Lösungsprinzipien anbieten konnten. Egal auf welcher Professionalitätsstufe sich ein Fußballtrainer bewegt, es wird immer das umfassende Wissen von ihm gefordert sein, er ist kein Spezialist wie sein Betreuer oder sein Physiotherapeut. Sein Aufgabenfeld ist in jeder Leistungsstufe, egal ob Männer-, Frauen- oder Jugendfußball sehr umfangreich (s. Kapitel 2.2). Der Zugang zu diesem Wissen kann auch nur direkt über den Experten Trainer geschehen,

da andere Beteiligte weder denselben Zugang, den gleichen Blickwinkel (z.B. die Spieler) noch die Ausbildung oder den gleichen Zuständigkeitsbereich haben. Nur der Trainer selbst kann die Hintergründe über seine getroffenen Entscheidungen wiedergeben.

In näherer Vergangenheit zeichnet sich im professionellen Fußball der Trend zu einem immer größeren Trainerstab ab, d.h. zu mehr Trainern mit verschiedenen Spezialgebieten. Hierzu gehören dann der Fitness- oder Konditionstrainer, der Taktik- oder Techniktrainer, der Mentalcoach und weitere. Letztlich bleibt es aber der Cheftrainer, dem die gesamte Verantwortung obliegt und bei dem sich die Kommunikationsstränge bündeln, und es sind seine Kompetenzen, die untersucht werden sollen. Auch war der Cheftrainer schon immer Teil eines Teams von Torwarttrainer und Betreuer. Dies trifft selbst für die niedrigen Klassen im Amateur- und Jugendbereich zu. Diese letzte Verantwortlichkeit und Entscheidungskompetenz ist für Meuser und Nagel (1991) neben dem privilegierten Informationszugang ein weiteres Merkmal, den Experten zu identifizieren. Wie gezeigt trifft die Implementierung, also die Verantwortung und Kontrolle über Problemlösungen insbesondere, für den (Chef-) Trainer zu. Nach Pfadenhauer (2002, 17) ist das Experteninterview als Forschungsinstrument besonders geeignet, „wenn die exklusiven Wissensbestände von Experten im Kontext ihrer (letzt-) verantwortlichen Zuständigkeit für den Entwurf, die Implementierung und die Kontrolle von Problemlösungen Gegenstand des Forschungsinteresses sind.“ Wie aufgezeigt, treffen sowohl der exklusive Informationszugang als auch die Implementierung auf das Forschungsinteresse der sozialen Kompetenzen bei Fußballtrainern zu.

Die *Rekonstruktion* von Expertenwissen ist nicht immer einfach. Nach Pfadenhauer (vgl. ebd. 2002, 13) ist die eingeschränkte Abrufbarkeit von habituellen und impliziten Wissensbestandteilen ein großes Problem. Die „Explizierbarkeit“ des Forschungsproblems ist somit eine Grundvoraussetzung für das Experteninterview. Fraglich ist dagegen die Eignung des Experteninterviews für die Erhebung von Analysen und Strategien, die von den Experten im Entscheidungsprozess zwar von Bedeutung, aber nicht reflexiv verfügbar sind (vgl. Meuser & Nagel, 1997, Pfadenhauer, 2002). Dieses Problem ergibt sich zum Teil auch für den Untersuchungsgegenstand „soziale Kompetenzen“. Die Ergebnisse im Pretest haben jedoch gezeigt, dass die Trainer

sehr häufig ihr eventuell unbewusst angewandtes Verhalten in Problemsituationen a priori infrage stellen und für sich reflektieren bzw. gegenüber näheren Beteiligten (Co-Trainer, Betreuer, Spieler aus dem Mannschaftsrat) auch verbalisieren. Gerade die auftretenden Probleme, die u. a. den Trainern geschildert wurden (s. a. Interviewleitfaden; Anhang), scheinen sie zur intensiven Reflexion zu veranlassen, da es sich eben nicht immer um typische Vollzugsroutinen handelt.

Eine *Alternative* zum Experteninterview, die die Probleme der Explizierbarkeit verringert hätte, wäre eine ethnografische Herangehensweise gewesen, z.B. in Form einer teilnehmenden Beobachtung. Diese Möglichkeit wurde ebenfalls in Erwägung gezogen, doch aufgrund der nachstehenden Probleme wieder verworfen. Hierzu gehört u. a. die schon jetzt schwierige Rekrutierung der Interviewpartner, vor allem im höherklassigen (Profi-) Bereich. Des Weiteren wäre damit die Erlaubnis zur (längerfristigen) Teilnahme am Training einer Mannschaft verbunden gewesen, die aufgrund von „Betriebsgeheimnissen“ sehr wahrscheinlich selten die Zustimmung der Verantwortlichen gefunden hätte. Um valide Ergebnisse zu erforschen hätte die Teilnahme langfristig sein müssen, denn es hätten so viele Ergebnisse gesammelt werden müssen, dass der Modellcharakter auszuschließen ist.

Neben dem Verwerfen von Bedenken zur Explizierbarkeit wäre ein Vorteil dieser Methode, z.B. verbunden mit Experteninterviews, die Konfrontation mit absolut authentischen Situationen gewesen. Da viele der (Problem-) Situationen sich aber durch die Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung des Wettkampfes und die ihm zugrunde liegenden Regeln ergeben (z.B. Anzahl der Reservisten, s. a. Kapitel 2.2.5), kommt es überall wiederholt zu wiederkehrenden Situationen. Im Kapitel 2.2 wurde versucht diese Zusammenhänge aufzuarbeiten und im Leitfaden umzusetzen. Da diese Situationen aber auch nicht permanent auftauchen, wäre es durch eine teilnehmende Beobachtung auch nicht gegeben, dass diese ausgerechnet dann unmittelbar auftreten. Vielmehr werden sie durch die Wahrnehmung der teilnehmenden Beobachtung sogar oftmals verhindert, da diese als Fremdkörper wahrgenommen wird und es somit nicht zu authentischen Situationen kommt. Aufgrund der geschilderten Nachteile wurde somit eine teilnehmende Beobachtung verworfen. Jedoch wurde versucht die Vorteile einer ethnografischen Herangehensweise in den Interviewleitfaden zumindest teilweise zu integrieren, indem im Experteninterview

den Trainern möglichst authentische und alltägliche Situationen ihrer Tätigkeit präsentiert wurden (s.u.) zu denen sie sich äußern sollten.

Aus dem Vorangegangenen ergibt sich, dass sich nur der Trainer selbst, in Form eines Experteninterviews zu den Anforderungen sozialer Kompetenzen in seinem Tätigkeitsfeld äußern kann. Das Experteninterview ist hierfür bestens geeignet, da es Ausschnitte individueller Erfahrung in das Zentrum der Befragung stellt. Die Bedenken zur Explizierbarkeit des Expertenwissens konnten weitestgehend ausgeräumt werden auch dadurch, dass im Leitfaden ein ethnografischer Zugang zum Thema integriert wurde (s.u.). Mit dem Ausschluss dieser Bedenken und der beschriebenen Vorteile, fällt die Entscheidung für das Experteninterview als Erhebungsmethode.

#### 7.2.4 Das Interviewsetting im Experteninterview

Dem Experteninterview liegt eine besondere Art der Gesprächsführung zugrunde (vgl. Pfadenhauer, 2002). Auf diese wird im Folgenden näher eingegangen. Der Interviewer sollte sich im Interview als kompetenter Gesprächspartner erweisen. Nur so können die Merkmale einer symmetrischen Kommunikation<sup>5</sup> zwischen Experten und Quasi-Experten erfüllt werden, die durch eine thematische Fokussierung, sowie durch den Gebrauch von Fachbegriffen gekennzeichnet sind, also durch das Teilen eines kommunikativen Universums, in dem grundlegende Sachverhalte und Zusammenhänge vorausgesetzt werden können (vgl. ebd. 2002). Interviewer und Interviewter tauschen einen anderen Informationsgehalt als es gegenüber einem Laien der Fall wäre. Der Status des Interviewers sollte also der eines Quasi-Experten sein, der selbst in der Lage ist, im Verlauf des Interviews kompetente Einschätzungen, Gründe sowie Gegenargumente einfließen zu lassen und der damit „auf gleicher Augenhöhe“ des Experten fungiert (vgl. ebd. 2002). Der Interviewer nimmt die Rolle des Quasi-Experten ein, vor allem weil er frei von der Verantwortung ist, die der Experte durch seine Implementierung trägt. Meuser und Nagel (1991) zeigen, dass dies für den kompetenten Interviewer eine wünschenswerte Voraussetzung ist, noch wichtiger aber ist das möglichst umfassende und einschlägige Wissen. Für diese Studie kann

---

<sup>5</sup> Symmetrisch ist eine Beziehung dann, wenn die sozialen, funktionalen und institutionellen Rollen, die die Gesprächspartner im Dialog spielen, weitgehend auf Gleichheit beruhen. Man könnte während des Gesprächs also annähernd von einer gleichberechtigten Beziehung sprechen.

dies als gegeben angesehen werden, da der Interviewer neben dem einschlägigen Studium der Fachliteratur, sowohl über langjährige Erfahrung als Spieler in verschiedenen Leistungsklassen verfügt als auch über eine Trainerlizenz des Deutschen Fußball Bundes sowie über langjährige Erfahrungen als Trainer.

Die Gesprächsführung sollte beim Interview weder einer narrativen Form der non-direktiven Kommunikation entsprechen, noch sollte sie dem Wesen einer reinen Frage-Antwort-Form entsprechen. Vielmehr sollte sie gekennzeichnet sein von einer Diskussion über Pro & Kontra der dargelegten Verhaltensweise auf gleicher Augenhöhe mit der genannten Einschränkung. Der Befragte soll im Interview nicht belehren, sondern diskursiv das erläutern, „was er macht, und warum er das, was er macht, so macht, wie er es macht.“ (Pfadenhauer, 2002, 119). Um diese kommunikative Basis herzustellen, wurden im Theorieteil die wissenschaftliche Literatur sowie die relevanten Lehrbücher aufgearbeitet. Durch das Vorgeben authentischer Situationen zwischen Trainer und Mannschaft bzw. Spieler sollte die kommunikative Basis hergestellt werden. Dies soll im nächsten Abschnitt erläutert werden.

#### 7.2.5 Die Konstruktion des Leitfadens

Die Konstruktion des Leitfadens sollte so erfolgen, dass aus einer Beschäftigung damit der Untersuchungsgegenstand möglichst detailliert hervorgeht. Seine Fragen und Aussagen sollten dabei so formuliert sein, dass sie den Interviewten nicht in irgendeiner Weise beeinflussen, aber trotzdem Aussagen und Antworten zum Forschungsgegenstand produzieren. Zudem sollte er einen günstigen Gesprächsverlauf unterstützen und dabei, wie schon erwähnt, weder einen Frage-Antwort-Stil noch einen Non-direktiven Fragestil einnehmen. Außerdem sollte durch die Konstruktion des Leitfadens dem interviewten Trainer bei der Explizierbarkeit seines Handelns und der ihr zugrunde liegenden Intention geholfen werden.

Nach ersten Pretests mit dem Leitfaden zeigten sich widersprüchliche Ergebnisse (s.o.). Ein Hauptgrund hierfür war, dass den Trainern mit dem Leitfaden ein externes Relevanzsystem vorgegeben wurde. Die Fragestellung war zwar offen, aber im Hinblick auf die Themenvorgabe suggestiv. In Gesprächen mit „Experten“, darunter Wissenschaftler, Trainer und Spieler, wurde versucht, typische (Problem-) Situationen aus dem Alltag der Trainer ganz plastisch zu beschreiben (vgl. Anhang), so dass

sie durch die Erläuterungen zu ihrem Handeln ihre eigenen Relevanzstrukturen und subjektiven Bedeutungszuschreibungen entwickeln konnten. Auf die Vorteile einer ethnografischen Annäherung wurde bereits hingewiesen. Mit diesen Forderungen wurde auch die Form und der Inhalt des Leitfadens geändert, da dieser den Probanden möglichst viel Freiraum für die Äußerungen ihrer eigenen Relevanzstrukturen geben sollte. Aus diesem Grunde wurden die Trainer mit Situationen aus ihrem Alltag konfrontiert, zu denen sie ihr Verhalten und die Gründe hierfür aufzeigen sollten. Mit dieser Vorgehensweise sollte die Oktroierung der Kategorien aus der Literaturanalyse auf die Theorien der Trainer vermieden werden, die im Zweifelsfall nicht kongruent sind.

Das eigentliche Forschungsthema „Soziale Kompetenzen“ wurde den Trainern verschwiegen. Stattdessen wurde ihnen gesagt, dass sich die Befragung um die Person des Trainers, um seine Aufgaben und seine Alltagsarbeit und seine damit verbundenen Vorstellungen dreht. Zu Beginn des Fragebogens werden zunächst allgemeine Daten zur Person aufgenommen wie Name, Alter oder Vereine, in denen sie als Spieler und Trainer tätig waren, sowie ihre Trainerausbildung. Dies ist für Untersuchungen üblich, stellt für Interviewten und Interviewer keine besondere Beanspruchung dar und dient als Anlass, ins Gespräch zu kommen.

Der Beginn ist inhaltlich sehr allgemein gehalten, indem nach den allgemeinen Aufgaben der Trainertätigkeit gefragt wird und danach, welche der Aufgaben der Proband für die wichtigste hält. Die folgenden Fragen nach den Zielen und der „Philosophie“ des Trainerhandelns verfolgen ebenfalls den Zweck, den Trainer frei erzählen zu lassen. Er soll sich dabei ganz allgemein zu seiner Tätigkeit und deren Interpretation äußern. Ein weiterer Grund für diese Fragen, neben der Absicht das Gespräch entkrampft zu eröffnen, ist die Vermutung, dass der Trainer sich dazu äußert, ob für ihn der inhaltlich-fachliche Bereiche im Vordergrund seiner Arbeit steht oder eher die Interaktion mit der Mannschaft oder den Spielern. Nach dieser „Aufwärmphase“ geht der Leitfaden in medias res. Die Trainer werden jetzt mit verschiedenen Situationen aus ihrer Tätigkeit konfrontiert. Die Situationen stellen sowohl alltägliche Vorkommnisse dar, die Training und Wettkampf betreffen, als auch Probleme, die zwar immer wieder vorkommen, aber insgesamt seltener anzutreffen sind. Weiterhin geben die Situationen sowohl Interaktionen mit der gesamten Mannschaft als auch mit einzel-

nen Spielern vor. Die Trainer sollen dabei ihre Reaktion auf die Situation beschreiben und die Gründe dafür erläutern. Im Folgenden sollen exemplarisch einige Themengebiete und Situationsvorgaben des eingesetzten Leitfadens (s. Anhang) erläutert werden. Eine Situation, die die Interaktion mit der gesamten Mannschaft betrifft, ist eine Niederlagenserie in der mehrere Spiele hintereinander verloren gehen, obwohl der Trainer der Meinung ist, dass er im Hinblick auf das Training und Taktik gute Arbeit leistet. Interessant an dieser Situation ist, dass der Trainer, der immer gute Arbeit leisten möchte, Einflussfaktoren benennen muss, die er für verantwortlich hält. Auch die Erörterung und die Intention seines weiteren Handelns werden dies zeigen.

Auf der Ebene Trainer und Mannschaft gibt es noch Situationen, die eine wenig kämpferisch spielende Mannschaft thematisieren sowie die Reaktion des Trainers in der Halbzeit und nach dem Spiel gegenüber einer unmotivierten Mannschaft, die im Training nicht richtig „mitzieht“ und darüber hinaus das Anzweifeln von Aufstellung, Taktik und Training durch die Mannschaft. Ähnlich gestalten sich auch die Situationen, die nach dem Umgang des Trainers mit einzelnen Spielern fragen. In einer dieser Situationen hält sich der Spieler nicht an das vom Trainer vorgegebene taktische Konzept und verursacht dadurch möglicherweise eine Niederlage seiner Mannschaft. Die Interaktion und der Fokus liegen hierbei vor allem auf der Ebene zwischen Trainer und Spieler. Weitere Situationen auf dieser Ebene sind ein „geknickter“ oder ein aggressiver, ausgewechselter Spieler, ein Spieler mit einer falschen Selbsteinschätzung, die Integration eines neuen Spielers und der Umgang mit ihm sowie offene und latente Konflikte zwischen Spielern. Außerdem wird dem Trainer noch eine Situation dargestellt, in der er sich zu dem Einfluss auf seine Arbeit von außen (Vorstand, Präsident, Manager) äußern soll.

Es wird in den Situationen bewusst darauf verzichtet, direkt nach möglichen Inhalten von sozialer Kompetenz zu fragen. Der Trainer soll diese benennen, indem er sein Reaktionen und die Intention für sein Verhalten preisgibt. Er soll dabei möglichst frei ins Erzählen kommen und die Gründe und Intentionen für sein Handeln offen legen. Hieraus sollen sich dann die sozialen Kompetenzen „filtern lassen“, die der Trainer für seine Arbeit als notwendig erachtet. Der Interviewer wird dabei versuchen, durch Aussagen (z.B. Aufzeigen von möglichen Konsequenzen des Trainerhandelns) den Befragten dazu zu bringen, sein Handeln und die Gründe dafür zu erklären. Deutlich

werden soll dabei auch die Einschätzung des Trainers, welche Fähigkeiten er für dieses Handeln als Voraussetzung ansieht. Der Interviewer wird außerdem darauf achten, der Forderung der qualitativen Sozialforschung nachzukommen, den Leitfaden möglichst nur mental präsent zu haben und ihn dabei „gesprächssituationsflexibel“ einzusetzen (vgl. Pfadenhauer, 2002). Themengebiete, die ein Trainer also selbstständig vorher anspricht, werden somit nicht wiederholt nachgefragt. Außerdem soll der nur „mental“ vorhandene Leitfaden ein offenes Gespräch „auf gleicher Augenhöhe“ ermöglichen.

#### 7.2.6 Rekrutierung der Experten und Durchführung der Interviews

Nach Bogner und Menz (2002, 9) ist die Kontaktaufnahme im Rahmen von Experteninterviews von hohen Zustimmungsquoten, problemlosen Zugängen und großer Kooperativität seitens der Experten bestimmt. Dies kann für die vorliegende Untersuchung nur sehr bedingt bestätigt werden. Bis zur Klasse der Regionalliga (Herren) und bis zur 2. Bundesliga (Damen) kann die Aussage zwar auch für die Rekrutierung der Fußballtrainer gelten, in den höherklassigen Ligen konnten jedoch nur durch gute Kontakte oder große Beharrlichkeit Erfolge erzielt werden. Einige Trainer erklärten ein großes Interesse am Thema sowie ihre grundsätzliche Bereitschaft und somit die Zusage zum Interview. Die Terminfindung zog sich dann allerdings zum Teil bis zur Entlassung des Trainers oder bis zur x-ten Vertröstung wegen Termenschwierigkeiten so hin, dass diese Interviews nicht (mehr) stattfanden. Diese besonderen Probleme bezogen sich vor allem auf die Trainer der 1. Bundesliga. Aus diesem Grund erstreckt sich der Zeitraum, indem die Interviews stattfanden, auch von November 2004 bis Juli 2005. Die Kontaktaufnahme erfolgte ab April 2004 auf unterschiedliche Weise. Der Autor reiste ausschließlich zu den Trainern, meist an die Trainingsstätte, so dass das Interview in einer für die Trainer gewohnten Umgebung durchgeführt wurde. Im Gegensatz zur häufig schwierigen Rekrutierung war die Bereitschaft zum Interview am jeweiligen Tag sehr groß. Zu Beginn wurde meist zunächst „geplaudert“ über die jeweilige Sportkarriere und eventuell gemeinsame Bekannte, bevor es zum eigentlichen Interview überging. Die Trainer nahmen das Gespräch sehr interessiert und engagiert auf. So kam es ausschließlich zu sehr positiven Diskursverläufen mit entsprechend viel versprechenden Ergebnissen. Dementsprechend konnten alle neunzehn Interviews für die Auswertung herangezogen werden. Dieser positive Diskursverlauf sorgte auch dafür, dass der Forderung Honers (1993) zur Veralltäglic-

chung und Normalisierung der relativ ungewöhnlichen Kommunikationssituation entsprochen werden konnte. Insgesamt kann bei der Durchführung der Interviews von einer symmetrischen Kommunikationsbeziehung (vgl. Bogner & Menz, 2002) gesprochen werden. Obwohl im Gegensatz zu anderen Experteninterviews die Trainer zum Teil keine akademisch sozialisierten Gesprächspartner waren (vgl. ebd.) und sie zum Teil auch keine Trainerausbildungen (s. a. Stichprobe) besaßen, kann festgehalten werden, dass die Gespräche zu Diskussionen wurden, in denen Pro- und Contra-Argumente ausgetauscht und mögliche Folgen von Entscheidungsprozessen diskutiert wurden. So kam es häufig zu einem quasi-normalen Gespräch (vgl. Honer, 1993) zwischen kompetenten Gesprächspartnern auf gleicher Augenhöhe<sup>6</sup>.

### 7.2.7 Beschreibung der Stichprobe

Insgesamt wurde mit neunzehn Trainern, exklusive der drei Pretests, ein Interview durchgeführt. Zwei Trainer sind weiblich, 17 männlich. Die befragten Trainer stammen alle aus dem deutschen Bundesgebiet und arbeiteten zur Zeit der Interviews bei Vereinen im Norden und Westen des Bundesgebietes (Bundesländer: Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Hamburg). Der Altersdurchschnitt über die gesamte Stichprobe liegt bei 43,5 Jahren. Der Altersrange erstreckt sich dabei von 24 bis zu 56 Jahren. 17 der 20 Trainer besitzen eine Trainerlizenz des Deutschen Fußball Bundes. Davon verfügen sieben Trainer über eine C-Lizenz, vier Trainer über eine B-Lizenz, zwei Trainer über eine A-Lizenz und vier über eine Ausbildung zum Fußballlehrer. Drei der Trainer sind hauptamtlich beschäftigt, alle anderen nebenamtlich. Sieben Trainer sind momentan im Herrenbereich tätig, vier Trainer im Frauenbereich und acht im Kinder- und Jugendbereich. Sieben Trainer waren sowohl im Senioren- als auch im Jugendbereich tätig. Das arithmetische Mittel der Trainererfahrung liegt insgesamt bei 19,4 Jahren, im Jugendbereich bei 16,3 Jahren im Seniorenbereich bei 22,4 Jahren und im Frauenbereich bei 19,5 Jahren. Der Trainer mit der geringsten Erfahrung arbeitet seit 6 Jahren, der mit der längsten Trainererfahrung seit über 38 Jahren als Fußballtrainer. Die meisten Trainer haben in den verschiedensten

---

<sup>6</sup> Dies ist die Wahrnehmung des Autors. Allerdings wurde es von einigen Gesprächspartnern auch explizit bestätigt. Ansonsten ist natürlich eine Abweichung in der Wahrnehmung dieser Tatsache seitens des Interviewten nicht auszuschließen.

Bereichen Erfahrungen als Trainer gesammelt. Viele Trainer aus dem Frauenbereich haben z.B. auch schon im Herrenbereich gearbeitet.

Tab. 7: Übersicht über die Tätigkeitsfelder der Trainer

	unterer Amateurbereich	mittlerer Amateurbereich	Leistungs- & Profibereich	gesamt
gesamt	6	8	5	19
Herren	2	3	2	7
Frauen	1	1	2	4
Jugend	3	4	1	8

Von den sieben Seniorentrainern trainierten zur Zeit der Befragung ein Trainer in der Kreis-, zwei in der Bezirks-, einer in der Landes-, einer in der Niedersachsen-, einer in der Regional- und einer in der Bundesliga. Von den im Frauenbereich tätigen Trainern arbeiteten zwei in der ersten Bundesliga, einer in der zweiten und einer in der Bezirksliga. Von den Jugendmannschaften spielten drei auf Kreisebene, zwei in der Bezirksklasse, eine in der Landesliga, eine in der Niedersachsenliga und ein in der Regionalliga. Die Altersklassen der Jugendmannschaften sind unterschiedlich gestaffelt. Sie reichen von den D-Junioren als den jüngsten Jugendmannschaften bis zu den A-Junioren. Zwei Jugendtrainer waren zeitgleich zu ihrem Engagement als Vereinstrainer zusätzlich auch als DFB-Stützpunkt Trainer tätig. Insgesamt zeigt die Stichprobe sowohl in Bezug auf Alter und Erfahrung der Probanden als auch auf die verschiedenen Tätigkeitsbereiche (Jugend-, Frauen- und Herrenbereich; verschiedene Leistungsklassen) eine sehr breite Streuung, so dass auch hier eventuell unterschiedliche Tendenzen aufgezeigt werden können. Die breite Streuung der Stichprobe war beabsichtigt und konnte realisiert werden.

Tab. 8: Übersicht der Stichprobe über soziodemographische Daten, Ausbildung, Erfahrung und Tätigkeitsbereich.

Nr.	Geschlecht	Alter	Lizenz	Erfahrung (Jahre)	Bisherige Vereine	Tätigkeitsbereich/ Zielgruppe	Tätigkeitsklasse
1.	männlich	54	B-Lizenz	21	09	Herren	Landesliga
2.	männlich	36	Fußballlehrer	11	08	Herren	Regionalliga
3.	männlich	46	Fußballlehrer	13	04	Herren	Bundesliga
4.	männlich	29	Keine	02	01	Herren	Kreisliga
5.	männlich	51	C-Lizenz	08	03	Frauen	Oberliga
6.	weiblich	32	A-Lizenz	05	01	Frauen	Bundesliga
7.	männlich	44	B-Lizenz	22	03	Herren/Frauen	Bundesliga
8.	männlich	39	Keine	06	01	Herren	Bezirksliga
9.	männlich	56	Keine	20	07	Herren/Junioren	Bezirksklasse
10.	weiblich	46	Fußballlehrer	20	01	Frauen	Bundesliga
11.	männlich	42	Keine	08	06	Junioren	Kreisliga - Bezirksklasse
12.	männlich	44	B-Lizenz	15	07	Junioren	Kreisliga - Bezirksklasse
13.	männlich	53	A-Lizenz	25	15	Frauen/Herren/ Junioren/Stützpunkt	Bezirksklasse - Bundesliga
14.	männlich	49	C-Lizenz	09	05	Junioren	Kreisliga
15.	männlich	33	C-Lizenz	16	02	Junioren	Kreisliga – Landesliga
16.	männlich	50	Keine	17	02	Junioren/Herren	Kreisliga - Bezirksklasse
17.	männlich	24	C-Lizenz	08	03	Junioren	Kreisliga – Kreisliga
18.	männlich	38	C-Lizenz	20	04	Junioren	Kreisliga – Kreisliga
19.	männlich	36	B-Lizenz	06	05	Junioren/Stützpunkt	Landesliga - Niedersachenliga

### 7.2.8 Auswertungsmethodik der Experteninterviews

Die Vorgehensweise zur Auswertung der Interviews orientiert sich vor allem an der heuristischen Auswertungsmethodik von Meuser und Nagel (2002, 71). Bevor aber auf die einzelnen Auswertungsschritte näher eingegangen wird, soll die Entscheidung für eine heuristische Auswertungsmethodik gegenüber anderen sozialwissenschaftlichen Textanalysemethoden wie der Einzelfallanalyse, der qualitativen Inhaltsanalyse und der Grounded Theory<sup>7</sup> dargelegt werden. Die Abgrenzung zur Einzelfallanalyse liegt aufgrund der geschilderten Untersuchungsfragen (vgl. 7.2.1) nahe. Die Einzelfallanalyse wäre geeignet um bestimmte Typen von Trainern zu identifizieren. Dabei besteht die Aufgabe darin, die individuell besonderen (persönlichen und biografischen) Faktoren zu erarbeiten und herzuleiten. Gesucht werden aber Gemeinsamkeiten in den Vorstellungen der Trainer über die von Ihnen verwendeten und benötigten sozialen Kompetenzen in ihrem Alltag.

Meuser und Nagel (ebd., 80) formulieren die Intention der Auswertung deshalb folgendermaßen: “Das Ziel ist vielmehr, im Vergleich mit den anderen ExperInnentexten das Überindividuell-Gemeinsame herauszuarbeiten, Aussagen über Repäsentatives, über gemeinsam geteilte Wissensbestände, Relevanzstrukturen, Wirklichkeitskonstruktionen, Interpretationen und Deutungsmuster zu treffen.” Diese Zielformulierung wird von der qualitativen Inhaltsanalyse und der Grounded Theory durchaus geteilt, jedoch trennt sich die Inhaltsanalyse nach Mayring viel zu schnell von den eigentlichen Inhalten der zu analysierenden Texte, indem das theoretische Konzept quasi wie “eine Glocke übergestülpt” wird. So gehen bei der Extraktion<sup>8</sup> wesentliche Inhalte und Zusammenhänge verloren. Zwar lockern Gläser und Laudel (2004) die Vorgehensweise nach Mayring etwas auf, indem sie das Verwerfen und

---

<sup>7</sup> Dem Autor ist zwar durchaus bewusst, dass es sich bei der Grounded Theory nicht in der Form um eine qualitative Methode, sondern eher um eine Forschungsrichtung oder Forschungspraktik handelt, in der die gewonnenen Daten zu einer Theorie verknüpft werden, dennoch soll sie hier mit aufgezählt werden, um das verwendete Auswertungsverfahren von ihr abzugrenzen.

<sup>8</sup> Bei der Extraktion werden mithilfe des in der Theorie entwickelten Modells Abschnitte der Interviewtexte den a priori gebildeten Kategorien zugeordnet.

die Neubildung von Kategorien erlauben, die beschriebenen Probleme, die durch eine (zu) frühe Loslösung von dem eigentlichen Interviewtext entstehen, bleiben jedoch zum größten Teil erhalten.

Die Grounded Theory kann viele Datenformen berücksichtigen, die dann zu einer Theorie geformt werden. Eine Gemeinsamkeit zwischen der Grounded Theory und der heuristischen Herangehensweise ist sicher das Ziel, ein Modell aus den empirischen Daten zu gewinnen, das versucht soziale Prozesse zu erklären.

Auch versucht die Grounded Theory der Gefahr, bestehendes theoretisches Wissen auf die empirisch gewonnenen Daten zu übertragen, durch einen Verhaltenskanon für den Forscher zu begegnen (vgl. Brüsemeister, 2000). Problematisch ist an dieser Stelle bereits, dass der Forscher das Ziel der Codierung nicht aus dem Auge verlieren darf. Eine "Vereinfachung" im Auswertungsprozess soll mit der Kodierhilfe der Matrix erfolgen. Sie teilt die gewonnenen Daten in die Kriterien Bedingungen, Strategien und Konsequenzen ein. Die Matrix versucht also die Datenmengen nach der Erhebung und dem Sampling zu ordnen und den Arbeitsprozess des Forschers zu erleichtern. Sie wird damit allerdings dem eigenen Anspruch der Neutralität nicht gerecht.

Damit kommt der Vorwurf auf, dass die Daten durch die Matrix nicht mehr ohne Vorwissen betrachtet werden und somit ein zentraler Anspruch der qualitativen Forschung nicht erfüllt werden kann (vgl. ebd.). Die Mitentwickler der Grounded Theory Strauss und Corbin (1990) halten die Übersichtsmatrix jedoch für relativ neutral gegenüber dem gewonnenen Material (vgl. ebd.). Eine weitere Eigenschaft ist die sehr theoriegeleitete Auswahl der nächsten Auswertungsschritte, während sich bei der heuristischen Annäherung nach und nach "selbstständig" ein Modell aus den Daten entwickelt. Zwar wird die Theorie erst innerhalb des Forschungsprozesses entwickelt und begründet, jedoch löst sie sich schneller von den empirischen Daten als es bei der heuristischen Auswertungsmethode der Falls ist. Der Nachteil ist somit vergleichbar mit dem der qualitativen Inhaltsanalyse, wenn auch wesentlich weniger stark ausgeprägt. Durch die frühe Entfernung von den empirischen Daten werden keine Kategorien aus den Theorien der Interviewpartner gebildet, sondern theoretisch "vorgebildete" aus der Literaturanalyse. Somit bleibt das Problem bei der

qualitativen Inhaltsanalyse, und in gewissem Maße auch für die Grounded Theory, dass die aus der Theorie hergeleiteten Kategorien zu früh auf die empirischen Daten bezogen werden. Das auf diese Weise entwickelte Modell kann somit nicht mehr den Anspruch besitzen, aus der Realität hervorgegangen zu sein.

Aus den dargelegten Gründen fiel in dieser Untersuchung die Entscheidung für eine heuristische Auswertungsmethodik, da sie mit den dargelegten Problemen scheinbar am besten umgeht. Nachfolgend wird diese Methode mittels der einzelnen Auswertungsschritte weitergehend beschrieben.

#### 7.2.9 Beschreibung der Auswertungsschritte

Im folgenden Abschnitt soll ein kurzer Überblick über die Auswertungsschritte nach Meuser und Nagel (1991, 2002) gegeben werden. Die Auswertung enthält insgesamt sieben Auswertungsschritte: **1. Transkription:** Der Interviewtext wird verschriftlicht. **2. Paraphrase:** Chronologisch werden die Interviewtexte zusammengefasst. Das Ziel ist nicht eine Reduzierung der Quantität, sondern des Komplexitätsgrades. **3. Überschriften:** Die einzelnen Interviews werden aufgeteilt und gegliedert. Für die einzelnen Textsegmente werden Überschriften gesucht. **4. Überschriften II:** Innerhalb des Interviews werden die thematisch gleichen Segmente unter einer Überschrift sortiert. **5. Überschrift III:** Die Ebene des einzelnen Interviews wird verlassen und Schritt Nr. 4 wird unter den Interviews durchgeführt. Dabei ist auf eine Überschrift zu achten unter der die verschiedenen Interviewsegmente thematisch subsumiert werden können. **6. Konzeptualisierung:** Die gefundenen Kategorien sollen jetzt "verwissenschaftlicht" werden. Die Überschriften werden dazu von wissenschaftlichen Fachbegriffen ersetzt. Dieser Schritt ist auch die Voraussetzung für den letzten Auswertungsschritt. **7. Theoretische Generalisierung:** In der Begründung der gefundenen empirischen Kategorien wird der Zusammenhang zwischen ihnen systematisch untersucht, aufgezeigt und generalisiert. Im nächsten Abschnitt sollen nicht nur die einzelnen Schritte nach Meuser und Nagel (1991, 2002) ausführlicher beschrieben werden, ebenso wird versucht die Vorzüge einer heuristischen Auswertung gegenüber den anderen Methoden mit ihren Vor- und Nachteilen darzustellen.

Nach Beendigung der Datenerhebung ist die **Transkription** der erste Auswertungsschritt. Die digital aufgenommenen Interviews<sup>9</sup> wurden dabei in Microsoft Word XP in die deutsche Schriftsprache übertragen (s. Anhang 2). Insgesamt entstanden durch die zwanzig Interviews über 400 Seiten an transkribiertem Material. Pausen, Stimmlagen sowie sonstige nonverbale und parasprachliche Faktoren wurden dabei außer Acht gelassen, da sie keinen zusätzlichen Erkenntnisgewinn zum Forschungsgegenstand beitragen. Auch Meuser und Nagel (ebd., 83) bestätigen, dass diese bei Experteninterviews nicht Gegenstand der Interpretation sind. Der kritische Punkt der inhaltlichen Vollständigkeit (vgl. ebd.) ergab sich bei der Transkription nicht. Da es sich bei der Befragung der Trainer fast ausschließlich um Betriebswissen und weniger um Kontextwissen handelte, wurde die Transkription ausschließlich wortgetreu umgesetzt. Dies lag zum Einen an den positiven Diskursverläufen und zum Anderen an den Experten selbst. Alle Trainer erwiesen sich als kompetente Gesprächspartner, die sich an dem Forschungsgegenstand interessiert zeigten und sich explizit dazu äußerten. Meuser und Nagel (ebd.) raten zudem bei gelungenen Diskursverläufen zur vollständigen Transkription. Es wurden somit auch alle neunzehn Interviews zur Auswertung hinzugezogen. Lediglich die Interviews aus den Pretests wurden nicht miteinbezogen. Diese wurden zwar bereits mit dem endgültigen Leitfaden geführt, es gab jedoch anschließend noch kleinere Veränderungen.

Die **Paraphrase** ist der nun folgende Schritt in der Auswertungsmethodik. Der Forschungsgegenstand und die Forschungsfragen entscheiden darüber, welche Teile eines Interviews auch paraphrasiert werden (vgl. ebd.). Dieser Schritt ist keinesfalls vergleichbar mit der Extraktion bei der Inhaltsanalyse, in der Textauschnitte der transkribierten Interviews den aus der Theorie hergeleiteten Kategorien zugeordnet werden. Die Beurteilung erfolgt ausschließlich im Hinblick auf die Relevanz der Forschungsfrage. Das Ziel der Paraphrase ist nicht die Redundanz, sondern die Reduzierung der Komplexität. Ein zentraler Punkt bei der Paraphrase ist die Beibehaltung der Chronologie des Gesprächsverlaufs. Dies hat seinen Grund vor allem darin, dass der Zusammenhang erhalten bleibt und somit ein Verschenken von Wirklichkeit vermieden wird. Meuser und Nagel (ebd., 84) formulieren dies

---

<sup>9</sup> Digitaler Sprechrekorder von Samsung mit Transkriptionssoftware

folgendermaßen: “Man verfolgt dem Text in der Absicht, die Gesprächsinhalte der Reihe nach wiederzugeben und den propositionalen Gehalt der Äußerungen zu einem Thema explizit zu machen: die Interviewte spricht über, äußert sich zu, und berichtet von, sie hat beobachtet und meint, interpretiert dies als das, gelangt zu dem Urteil, erklärt sich etwas (...)”. Seitens der Methodikforschung (vgl. ebd., 84) ist der Schritt der Paraphrase kaum überzubewerten, da er im Unterschied zu anderen Auswertungsverfahren (s. o.) die Ergebnisse der Untersuchung nicht durch voreiliges Klassifizieren verzerrt bzw. durch übermäßiges Themenraffen verschenkt. Die Paraphrase ist der erste Schritt des Verdichtens des Textmaterials (vgl. ebd.). Bei der vorliegenden Untersuchung entwickelte sich nur mühsam ein Muster für die Paraphrasierung, da durch häufiges Nachfragen und die Aufforderung nach einer Spezifizierung seitens des Interviewers selten gleiche Gesprächsverläufe zustande kamen. Durch den Leitfaden war jedoch ein gewisses Grundmuster vorhanden. Auch gelang es nicht nur die Komplexität der Interviews zu reduzieren, sondern durch Weglassen von doppelten Äußerungen und das Zusammenfassen und Kürzen von genannten Beispielen den transkribierten Text etwas zu kürzen. Dies wiederum hatte ein besseres Handling mit den paraphrasierten Texten im folgenden Auswertungsschritt zur Folge.

Der nächste Schritt der Auswertung ist das Suchen nach **Überschriften** von Textabschnitten bzw. Textsequenzen. Die Auswahl der Überschrift ist textnah auszuwählen, d.h. dass die paraphrasierten Passagen mit Überschriften beschrieben werden, die sich direkt aus dem paraphrasierten Text oder direkt aus der Terminologie der Interviewten ergeben. “Das Zerreißen der Sequenzialität des Textes auch innerhalb von Passagen ist erlaubt und unbedingt notwendig” (Meuser & Nagel, 2002, 85). An diesem Punkt zeigen sich wiederum die Unterschiede zu anderen Auswertungsverfahren. Bei der Einzelfallanalyse wäre dieser Eingriff in die Prozessgestalt des Textes ein unerlaubtes Mittel, da er die Sequenzialität zerstückeln und damit eventuell notwendige und erkenntnisreiche Zusammenhänge ausblenden würde (vgl. ebd.). Der Erkenntnisgegenstand richtet sich jedoch auf eine bereichsspezifische Analyse<sup>10</sup> und damit auf einen bestimmten Teil des Wissens des

---

<sup>10</sup> In dieser Arbeit kann der zu analysierende Bereich des Umgangs und der Reaktionen der Trainer mit Situationen, mit denen sie alltäglich bzw. im Laufe der Saison immer wieder konfrontiert werden und damit welche notwendigen sozialen Kompetenzen sich hieraus für sie ergeben, umrissen werden.

Experten Trainer. Im Gegensatz zur Inhaltshaltsanalyse werden die Überschriften aber nicht nach einem aus der Theorie hergeleiteten Modell gesucht, sondern ergeben sich aus den einzelnen Texten selbst und zwar aus jedem einzelnen Interview. Die Verdichtung des Materials wird weiterhin dadurch vorangetrieben, dass Passagen, in denen gleiche oder ähnliche Themen behandelt werden, zusammengestellt werden und aus diesen subsumierten Passagen wiederum eine **Hauptüberschrift (Auswertungsschritt Überschriften II)** formuliert wird. Dieser Schritt dient auch der besseren Übersicht über den paraphrasierten Text. Bei Unsicherheiten in der Formulierung der Überschrift wird zu dem paraphrasierten Text auch das Interview hinzugezogen und dieses ist im Zweifelsfall letztlich ausschlaggebend. Eine besondere Hürde in diesem Auswertungsschritt ist die Vereinheitlichung der Überschriften, da an dieser Stelle eine Auswahl über die eine oder andere Version (vgl. ebd.) bzw. über die Zusammengehörigkeit zueinander entschieden werden muss.

Der thematische Vergleich folgt auf das Suchen nach passenden Überschriften. An diesem Punkt verlässt die Auswertung erstmalig die Textebene des einzelnen Interviews, obwohl die Vorgehensweise im Prinzip die gleiche ist wie im vorangegangenen Schritt. Es werden wieder **Überschriften (Auswertungsschritt: Überschriften III)** für thematisch gleiche Textpassagen gesucht, nur diesmal zwischen allen auszuwertenden Interviews. Dabei wird die Terminologie den Überschriften so angepasst, dass sie den gesamten zugeordneten, thematisch gleichen Textabschnitten gerecht wird. Ein zentraler Punkt ist weiterhin die textnahe Bildung der Kategorien. Nach Meuser und Nagel (ebd., 87) sollten sich die gebildeten Kategorien sowohl durch ihre analytischen als auch durch ihre metaphorischen Qualitäten auszeichnen. Im besten Fall können Begriffe direkt aus den Experteninterviews übernommen werden. Die Überschriften/Kategorien sollten dabei helfen, die "Relevanzstrukturen des ExpertInnenwissens abzulesen: typische Erfahrungen, Beobachtungen, Interpretationen und Konstruktionen, Verfahrensregeln und Normen der Entscheidungsfindung, Werthaltung und Positionen, Handlungsmaximen und Konzepte im Rahmen der Funktionsausübung" (Meuser & Nagel, 2002, 86). Dieses Vorgehen ist essentiell für die Verdichtung der Daten. Allerdings sollten die Resultate mehrfach überprüft werden, um festzustellen, ob Triftigkeit, Vollständigkeit und Validität weiterhin gewährleistet sind. Dazu sollten die

thematisch gleichen Textabschnitte hintereinander aufgelistet werden, um anschließend Unterschiede, Abweichungen und Widersprüche festzuhalten (vgl. ebd., 87). Weiterhin sind Informationen darüber zu sammeln, welche Trainer bestimmten Themen mehr oder weniger Platz einräumen bzw. ein Thema aussparen. Dieses Vorgehen ist unerlässlich für den nächsten Schritt, in dem die Kategorienbildung zum größten Teil abgeschlossen wird.

Der nächste Auswertungsschritt ist der der **Konzeptualisierung**. Hierbei erfolgt eine Ablösung von den Texten und auch von der Terminologie der Interviewten. Die Kategorien werden im Hinblick auf das ex ante erarbeitete wissenschaftliche Feld begrifflich gestaltet, d. h. die bisher entstandenen Kategorien werden zusammen mit den übergeordneten wissenschaftlichen Fachbegriffen verglichen. Ist der Fachbegriff inhaltlich passend für die bisherige Kategorie, so ersetzt der Fachbegriff die bisherige Überschrift. Die Kategorienbildung muss dann zwei Ansprüchen genügen. Zum Einen muss durch den übergeordneten Fachbegriff eine Allgemeingültigkeit für die unter ihr subsumierten Teile gewährleistet sein und zum Anderen muss unter ihr eine Rekonstruktion des vorgefundenen Wirklichkeitsausschnittes möglich sein (vgl. ebd., 88). Ziel ist eine Systematisierung von Relevanzen, Typisierungen, Verallgemeinerungen und Deutungsmustern. Dabei wird das Material weiter verdichtet, strukturierter und damit übersichtlicher. Die "Verwissenschaftlichung" bringt eine Vergleichbarkeit mit anderen wissenschaftlichen Konzepten mit sich. Nach Meuser & Nagel (ebd., 89) ist die Abstraktionsebene die der empirischen Generalisierung, d.h. es werden Aussagen über die Strukturen des Expertenwissens getroffen, um mit dieser "Wirklichkeit" im nächsten Schritt auch die Reichweite und die Gültigkeit des vorher erarbeiteten wissenschaftlichen Konzeptes zu prüfen. Damit ist die Anschlussmöglichkeit an die folgende Auseinandersetzung vorbereitet, die Verallgemeinerung bleibt aber auf das empirische Material begrenzt.

Die **theoretische Generalisierung** ist der letzte Schritt der Auswertung. In dieser Stufe löst sich der Auswerter entgültig vom empirischen Material und wendet sich ausschließlich den wissenschaftlichen Theorien zu. In der Begründung der gefundenen empirischen Kategorien wird der Zusammenhang zwischen ihnen systematisch untersucht und aufgezeigt. Die Systematik gelangt in der Darstellung der Ergebnisse darin zum Ausdruck, dass aus der erweiterten Perspektive der

Begrifflichkeit eine Interpretation der empirisch generalisierten Tatbestände formuliert wird. "Bei diesem rekonstruktiven Vorgehen werden Sinnzusammenhänge zu Typologien und zu Theorien verknüpft, und zwar dort, wo bisher Addition und pragmatisches Nebeneinander geherrscht haben" (vg. ebd., 91). Daraus folgt bei der Konfrontation von Empirie und Theorie, dass drei Möglichkeiten im Forschungsprozess getroffen werden können: Die Konzepte sind 1. inadäquat, 2. falsifiziert oder 3. sie passen (vgl. ebd.). Die Darstellung und der Vergleich zwischen Theorie und Empirie bilden somit den Abschluss der Ergebnisdarstellung.

### **7.3 Zusammenfassung**

Im vorangegangenen Kapitel wurde die Entwicklung der Fragestellung und der passenden Erhebungsmethodik besprochen. Nach anfänglichen Schwierigkeiten bei der Datenerhebung mussten während des Forschungsprozesses Methode und Fragestellung verändert werden. Eine Hauptursache hierfür lag in der Situations- und Interaktionsspezifität der sozialen Kompetenzen. Als geeignetes Erhebungsinstrument zeigte sich das Experteninterview, das in seinen Vorteilen gegenüber anderen Erhebungsmethoden deutlich überwog. Weiterhin wurde das Interviewsetting, die Entstehung des Leitfadens, die Stichprobe und die Durchführung der Untersuchung erläutert. Zuletzt wurde die Vorgehensweise zur heuristischen Auswertung aufgezeigt, die sich aufgrund der Nähe zu den empirischen Daten deutlich gegenüber anderen Auswertungsmethoden hervortat. Im nächsten Kapitel wird mit der Ergebnisdarstellung der Untersuchung begonnen.

## 8 Ergebnisdarstellung

Nachdem im vorherigen Kapitel die Auswertungsmethodik und die einzelnen Auswertungsschritte beschrieben wurden, werden in diesem Kapitel die Ergebnisse der empirischen Studie präsentiert. Auf die Auswertungsschritte eins bis fünf (Transkription, Zusammenfassung, Überschrift 1,2 und 3) wird dabei nicht eingegangen, da sich deren Ergebnisse in den weiteren Schritten widerspiegeln und -finden. Diese wichtigen und aufwendigen Auswertungsschritte können somit als Vorarbeiten für die weiteren Auswertungsschritte angesehen werden. Sie dienen vor allem dazu, sich auf die empirischen Daten zu stützen und nicht „zu früh“ einen theoretischen Bezug herzustellen (s. Kapitel 7).

Die Schritte eins bis fünf finden sich im Anhang II wieder. Ein weiterer Vorteil dieser Vorgehensweise ist, dass die Auswertungsdarstellung sich nicht zu sehr in die Länge zieht, da eine Beschränkung auf einige exemplarische Trainerzitate vorgenommen wird und für semantisch ähnliche Äußerungen auf den Anhang verwiesen werden kann. Es wird somit durch den Verzicht auf eine Vielzahl von Zitaten die Übersicht und die Lesbarkeit wesentlich verbessert. Im Folgenden wird der Auswertungsschritt sechs dargestellt: die „**Konzeptualisierung**“. *Das Ziel hierbei ist eine Systematisierung von Relevanzen, Typisierungen, Verallgemeinerungen und Deutungsmustern.* Das Material wird dabei weiter verdichtet, strukturierter und damit übersichtlicher (vgl. Meuser & Nagel, 2002, 89). Der zweite Teil der Ergebnisdarstellung beinhaltet die „**theoretische Generalisierung**“. Es wird versucht, die gefundenen empirischen Kategorien systematisch auf ihren Zusammenhang hin zu untersuchen. *Hierbei werden Sinnzusammenhänge zu Typologien und zu Theorien miteinander verknüpft, und zwar dort, wo bisher Addition und pragmatisches Nebeneinander geherrscht haben* (vgl. ebd., 91). Den Abschluss des Kapitels bildet ein aus der empirischen Analyse erstelltes Modell zu den sozialen Kompetenzen von Trainern.

### 8.1 Konzeptualisierung

Bevor mit dem nächsten Auswertungsschritt begonnen wird, wird ein kurzer Überblick über den vorherigen Schritt "Überschrift 3" gegeben. In diesem Schritt löst sich die Auswertung erstmals von der Ebene des einzelnen Interviews ab. Die jeweiligen Textfragmente wurden nach semantischen Gesichtspunkten den einzelnen Kategori-

en zugeordnet. Die Kategorien entstanden dabei aus den Textzuordnungen auf Interviewebene. Dabei ergaben sich insgesamt 29 Kategorien. Die Anzahl der Kategorien kann dabei als Mittelweg angesehen werden. So gab es sowohl einige Trainer, die mehr (z.B. 36 bei Trainer 1) als auch einige die weniger Kategorien hervorbrachten (z.B. 21 bei Trainer 17). Als Mittelwert kann ungefähr eine Anzahl von ca. 30 Kategorien (z.B. Trainerin 10) angesehen werden. So entspricht die Anzahl von 29 Kategorien in Schritt fünf ungefähr dem Durchschnitt der durch die in Schritt vier entstandenen Kategorien. Eine genaue Auszählung wurde jedoch nicht vorgenommen, da dies nicht den Ansprüchen einer qualitativen Auswertung genügt hätte. Diese quantitative Herangehensweise stellt somit nur den Rahmen. Im Vordergrund steht die inhaltliche Entsprechung, die versucht den empirischen Relevanzen gerecht zu werden. Dabei wurde insbesondere darauf Acht gegeben, eine Kategorie dann zu bilden, wenn ein Großteil der Trainer diesem Thema den entsprechenden Stellenwert gab und es sich besonders gut von anderen Themen abgrenzen ließ. Inhaltlich unterschiedliche Äußerungen der Trainer zum gleichen Thema wurden unter den gleichen Kategorien subsumiert und werden im hier darzustellenden Auswertungsschritt sechs kontrovers vorgestellt. Sofern eine Kategorie aus dem Auswertungsschritt vier thematisch und inhaltlich zu einer höher gestellten Kategorie passte, wurde sie unter ihr subsumiert, wenn sie auch quantitativ von eher geringer Bedeutung war. Quantitativ eher wenig bedeutsame Kategorien wurden mit aufgenommen, wenn sie trennscharf zu anderen Kategorien waren bzw. für bestimmte Prinzipien des Trainerhandelns standen. Einige der Kategorien hätten sicherlich unter weiteren subsumiert werden können. Um jedoch den Relevanzstrukturen zu entsprechen, wurde versucht ihnen den Platz einzuräumen, den die Trainer ihnen in den Interviews gegeben hatten.

Ein weiteres Phänomen ist außerdem, dass bestimmte Kategorien (z.B. Authentizität) nicht bei allen Trainern (nur Trainer 3 und 14) vorkommen. Dies stellt jedoch eher die Ausnahme dar. Vor allem zu den „großen“ Kategorien äußerten sich fast immer alle Trainer. Auf dieses Phänomen, das vermutlich vor allem auf die methodische Vorgehensweise zurückzuführen ist, und den Umgang damit, wird jedoch noch ausführlich eingegangen. Außerdem muss an dieser Stelle noch einmal betont werden, dass im Interview nicht explizit nach sozialen Kompetenzen gefragt wurde, sondern typische Situationen vorgegeben wurden. Die Aufgabe der Trainer war es somit, ihre eigene mögliche Reaktion auf die vorgegebene Situation sowie Handlungsalternati-

ven und Fähigkeiten aufzuzeigen, die ein kurz- und langfristig erfolgreiches Arbeiten im Trainerjob ermöglichen. Dies führt natürlich dazu, dass die empirischen Daten nicht eng und zielgerichtet auf die sozialen Kompetenzen ausgerichtet sind. Eine weitere Aufgabe der nächsten Auswertungsschritte ist es deshalb, die Bereiche, die nicht der Beantwortung der Untersuchungsfragen dienen, voneinander zu trennen. Durch die Konstruktion des Leitfadens wurde versucht, den Fokus auf die sozialen Interaktionen zu lenken (s. Kapitel 7.2.5) womit sich die Maßnahmen zur Eingrenzung der Thematik in Grenzen halten dürften. Dieses Wissen soll jedoch nicht außen vor bleiben, vielmehr wird gerade an Stellen, an denen Vernetzungen zu den sozialen Kompetenzen vorhanden sind oder diesem Wissen besondere Bedeutung zukommt, versucht, dieses Wissen ebenfalls darzustellen. Eine weit schwierigere Aufgabe wird es sein, die Kompetenzen aufzuzeigen, die sich hinter den aufgezeigten Handlungsmustern der Trainer lokalisieren lassen. Dieses hochgradig interpretierende Vorgehen wird an den entsprechenden Stellen deutlich gekennzeichnet. Im Vordergrund der **Konzeptualisierung** steht es jedoch, den im Auswertungsschritt fünf gewonnenen Kategorien entsprechende *Relevanzen* zuzuordnen, sie inhaltlich auszufüllen und inhaltliche Differenzen deutlich zu machen. Weitere Ziele sind die *Verallgemeinerung* und *Typisierung* der Daten sowie die darin enthaltenen *Deutungsmuster* darzustellen. Unterschiede bezüglich der Trainerarbeit in den verschiedenen Leistungsklassen, dem Geschlecht und dem Altersbereich werden dabei nur an den prägnanten Punkten angesprochen, und werden in der weiteren Ergebnisauswertung ausführlicher aufgezeigt. Die Darstellung der Ergebnisse in diesem Schritt folgt nicht der Chronologie aus Schritt fünf, sondern erfolgt anhand der Relevanz der Kategorien, die sich aus den quantitativen Äußerungen der Trainer zu diesem Bereich ergeben haben. Die von den interviewten Trainern betitelten Kategorien werden noch einmal explizit aufgegriffen. So erhält der Leser ebenfalls einen groben Überblick über den Auswertungsschritt fünf. Die entstandenen Kategorien sind nach ihrer quantitativen Relevanz in Tabelle 9 aufgelistet.

Tab. 9: Kategorien aus Auswertungsschritt fünf

Nr.	Nr.5	Kategorien aus Schritt fünf nach quantitativer Relevanz
1	15	Konsequentes Handeln, Gesagtes Durchsetzen, seine Linie verfolgen
2	16	Mannschaftliche Geschlossenheit, eine Mannschaft bilden, Wir-Gefühl erzeugen
3	2	Gespräche führen
4	10	Offen sein, sich Meinungen anhören und in Entscheidungen mit einbeziehen

5	25	Realistische Ziele verfolgen, Ziele verändern und anpassen
6	18	Guter Kontakt zu den Spielern, gutes Verhältnis, Vertrauensverhältnis
7	6	Von der Situation abhängig
8	7	Von der Person abhängig
9	22	Motivierend wirken, Motivation
10	3	Gespräche initiieren
11	5	Der Mannschaft Grenzen aufzeigen, Laut werden um wachzurütteln
12	4	Sein Handeln und seine Entscheidungen erklären
13	8	Probleme, Konflikte, Unzufriedenheit und Bedürfnisse wahrnehmen
14	26	Ursachen erforschen
15	27	Situationen abkühlen lassen
16	28	Im Team arbeiten
17	19	Den Spielern Selbstbewusstsein geben
18	12	Über das eigene Handeln nachdenken
19	9	Sensibel vorgehen, Sensibilität
20	11	Voll hinter der Mannschaft stehen
21	14	Vorbild sein, Vorbildfunktion
22	20	Ablenkung damit die Köpfe frei werden, den Druck nehmen
23	23	Spaß vermitteln
24	21	Disziplin und Ordnung
25	24	Das Umfeld muss den Trainer unterstützen und ihm zuarbeiten, klare Richtlinien für Entscheidungen
26	17	Die Mannschaft steht im Vordergrund
27	13	Sich nicht verstellen, Authentizität
28	1	Persönlichkeitseigenschaften, die ein Trainer mitbringen sollte
29	29	Fachliches Wissen/Andere Bereiche

Die erste Kategorie die aufgegriffen und beschrieben werden soll, wurde im Auswertungsschritt fünf mit dem Namen **“Konsequentes Handeln, Gesagtes Durchsetzen und seine Linie verfolgen”** umschrieben. Aufgrund der inhaltlichen Nähe wird außerdem die Kategorie **„Diszipliniertes Verhalten; Ordnung und Disziplin“** hinzugeordnet. Der Ursprung oder Auslöser für ein konsequentes Handeln des Trainers ist meist, dass eine seiner Anweisungen oder Vorstellungen nicht umgesetzt wurde. Der Grund für dieses konsequente Handeln liegt offensichtlich darin, dass die Trainer sich eine gewisse Autorität bewahren wollen und dass eine funktionierende Gemeinschaft Regeln braucht:

*"Natürlich gibt es für mich Grundsätze in der Trainerarbeit und eine Art Philosophie. Dazu gehört die Bewahrung der Autorität und dafür zu sorgen, dass die Spielerinnen sich diszipliniert verhalten. Regeln müssen aufgestellt werden und falls sie nicht eingehalten werden, muss auch konsequent durchgegriffen werden." (Trainerin 10)*

Ein anderer Trainer bestätigt den Aspekt, dass ein Trainer handlungsfähig sein muss und fügt hinzu, dass es letztlich seine Person ist, die für die Ergebnisse der Mannschaft zur Verantwortung gezogen wird:

*"Natürlich muss man aufpassen, dass man dann immer noch das Zepter in der Hand behält, ich meine letztlich ist der Trainer ja verantwortlich für das Ganze oder dass man das auf diese Art und Weise macht." (Trainer 15)*

Ein weiterer Grund für die Notwendigkeit von Disziplin und Ordnung in einer Mannschaft ist für die Trainer die Überzeugung, dass nur disziplinierte Mannschaften Erfolg haben können. Auch die Tragweite ihrer Entscheidungen ist den Trainern durchaus bewusst. So können Entscheidungen, die sich negativ auf den Erfolg auswirken, die Mannschaft und/oder das Umfeld gegen ihn aufbringen. Fehlentscheidungen zu treffen kann sich somit negativ auf die Ausübung seiner Tätigkeit auswirken. Viele Trainer wenden das konsequente Verhalten auch auf ihre eigene Person an. Zu vermuten ist, dass die Trainer als Vorbild vorangehen und damit demonstrieren wollen, wie notwendig die Einhaltung von Disziplin und Ordnung ist. Dies gilt für einfache Situationen wie die Pünktlichkeit, aber auch für prekäre Situationen, wenn beispielsweise vermeintliche Fehlentscheidungen getroffen wurden, der Erfolg ausbleibt und der Trainer infrage gestellt wird. Viele Trainer würden die Arbeit mit der Mannschaft beenden:

*"Die Siege kommen nicht, die Zuschauer draußen fangen an zu zweifeln und dann ist es am besten wenn der Trainer sagt, das war 'ne gute Zusammenarbeit, aber ich kann euch nicht mehr helfen. Etwas frisches Blut bringt euch vielleicht weiter, als mit mir weiter zu arbeiten." (Trainer 8)*

Dass Trainer jedoch sehr selten von sich aus ein Engagement beenden, sondern vielmehr die Entlassung durch den Vorstand abwarten, hat meist finanzielle Gründe. Dies gilt vor allem für den Profi- und den hohen Amateurbereich, in dem es um Abfindungen geht. Auch würden viele Trainer noch einmal versuchen, Dissonanzen mit der Mannschaft z.B. durch Eingeständnisse ihrer Fehler oder Aussprachen zu beheben:

*"Wenn die Mannschaft gegen den Trainer ist, würde er die Möglichkeiten das zu beheben versuchen. Sollte das keinen Erfolg haben, so würde er auch seinen Platz räumen. Dass dies im Allgemeinen nicht passiert liegt an den Verträgen, da es bei den Abfindungen um viel Geld geht" (Trainer 3)*

Das konsequente Verhalten der eigenen Person gegenüber spielt eher eine untergeordnete Rolle, weist aber letztlich darauf hin, dass die Trainer ihre eigenen Ansprüche auch auf sich beziehen.

Der Trainer trifft im Alltag Entscheidungen, die vor allem die Mannschaft und einzelne Spieler betreffen. Das ist sein Tagesgeschäft: von kleinen Entscheidungen im

Trainingsbetrieb (z.B. Übungsauswahl) über Entscheidungen vor und während des Wettkampfes (z.B. Auswahl des Kaders, Mannschaftsaufstellung) bis hin zu Grundsatzentscheidungen (z.B. Spielerauswahl). Dabei ist er sich durchaus bewusst, dass ihm die Entscheidungsmacht obliegt und getroffene Entscheidungen nicht nur positiv aufgenommen werden, was auch bewusst in Kauf genommen wird:

*"Ich habe halt meine Meinung dazu, habe im Endeffekt auch Entscheidungen zu treffen und in so einer Situation muss sich eine Spielerin auch einfach damit abfinden, was der Trainer sagt, denn der Trainer sitzt am längeren Hebel (...) sondern wenn ich eine Meinung habe, dann ziehe ich die auch konsequent durch, auch wenn es zu Lasten irgendeiner Person geht, die dann unzufrieden ist."  
(Trainer 6)*

Damit der Trainer jedoch nicht jede Kleinigkeit bei jedem Vorfall neu regeln muss, werden einfache Regeln jeweils vor der Saison meist durch einen Verhaltenskatalog mit entsprechenden Strafen vorgestellt. Die Regeln (z.B.: Jeder Spieler hat 30 Min. vor Trainingsbeginn anwesend zu sein) und die Strafen (z.B. pro 5 Min. Verspätung 10 €) legt dabei der Trainer oder in einigen Fällen der Mannschaftsrat fest. Bei wiederholten Vergehen gibt es zumeist eine straffere Regelung und dann auch häufig ein individuelles Vorgehen mit der Androhung und Umsetzung einer wesentlich härteren Strafe (z.B. Suspendierung). Der Trainer folgt mit diesem Prinzip der Bestrafung dem operanten Konditionieren und versucht so, seine Verhaltensvorstellung mit allgemein gültigen Regeln der Mannschaft aufzuzeigen und dabei auch gleich die Konsequenzen zu dokumentieren. In diesem Verhaltenskanon sind aber lediglich Vergehen enthalten, die leicht zu regeln sind und deren Einhaltung sowie deren Konsequenzen bei Überschreitungen für alle Spieler gleich und verbindlich sind. Typische Beispiele hierfür sind das „Zuspätkommen“ zum Training oder zum Spiel sowie nächtliche Ausflüge mit übertriebenem Alkoholkonsum oder Verwarnungen wegen verbaler Ausfälle im Spiel. Viele Situationen sind jedoch zu komplex, um sie auf diese Weise zu handhaben. In diesen Fällen regeln die Trainer die Vorfälle zumeist selbst und individuell. Beispiele hierfür sind das vorsätzliche "Nicht-Einhalten" von taktischen Anweisungen, das Verhalten der Spieler in einem offenen Konflikt untereinander oder sich wiederholende Eskapaden. Die Konsequenzen erfolgen dabei aber nicht ohne Ankündigung. Appelle, Einzel-, Gruppen- oder Mannschaftsgespräche, in denen die Trainer ihr konsequentes Verhalten offen kundtun und transparent machen, treffen auf alle Trainer zu:

*„...ich bringe das sogar auf den Punkt, dass ich denen sage, wer sich an diese Richtlinien nicht hält, fliegt auch bei mir aus der Mannschaft.“ (Trainer 14)*

Konsequentes Verhalten der Trainer beinhaltet die Durchsetzung einer Entscheidung des Trainers. Der Auslöser für dieses Verhalten ist zumeist die "Nicht-Umsetzung" einer vom Trainer vorgegebenen Richtlinie, Vorstellung oder Anweisung. Nachdem der Trainer seine Anweisung, Vorstellung, etc. für nicht umgesetzt hält, richtet er sich noch einmal an den betreffenden Spieler oder an die Mannschaft, durch ein Gespräch oder einen Appell, in dem er seine Sicht der Dinge noch einmal darlegt, die Umsetzung fordert und klare Konsequenzen bei Nichtbeachtung aufzeigt. Dies kann sowohl einen zeitlich sehr engen Rahmen betreffen (z .B. taktische Anweisung in einem Spiel) als auch längerfristig gelten (z.B. Integration in eine Mannschaft).

Die angedrohten Strafen und die konsequente Durchsetzung erfolgen in Abhängigkeit von der Situation. So ist die Strafe bei längerfristigen Unruhen (z.B. durch zwei zerstrittene Spieler) eine härtere als bei kurzfristigen, kleineren Problemen. Das Prinzip "folgt meiner Linie, ansonsten folgen Konsequenzen" wird von den Trainern auf unterschiedliche Art und Weise umgesetzt, wobei die Trainer mit dem Wort Konsequenzen sowohl die "konsequente" Umsetzung als auch "Konsequenzen" in Form einer Bestrafung meinen. Die Bestrafung ist wiederum qualitativ unterschiedlich und erfolgt situationsangemessen. Das Prinzip selbst erfolgt immer wiederkehrend und über viele verschiedene Situationen hinweg. Eine „sportspieltypische“ Konsequenz nach einer Niederlage gegen einen schwachen Gegner, in der die Mannschaft kämpferisch und läuferisch nicht überzeugt hat, ist ein Straftraining in der nächsten Trainingseinheit:

*„Solch eine Trainingseinheit muss dann auch nicht nach der Trainingslehre aufgebaut sein. Die Spieler sollen sich dabei total verausgaben und auslassen, dass sie sich richtig ausgekotzt haben. Die Wirkung soll sein, dass die Spieler wahrnehmen, dass so ein Spiel nicht akzeptabel ist; alle müssen wissen: "Wir haben Scheiße gebaut". Am nächsten Tag sollte dann aber wieder Normalität in den Trainingsalltag einkehren.“ (Trainer 2)*

Allerdings gibt es deutliche Unterschiede. Zwar stellt das "operante Konditionieren" des Trainers das vorrangigste Lernprinzip dar, in bestimmten Situationen wägen die Trainer jedoch ganz genau ab, welche Ursachen der schlechten Leistung der Mannschaft zugrunde liegen, wie z.B. ein überstarker Gegner oder eine schlechte Tagesform. Einige Trainer weichen dann vom Prinzip der Bestrafung ab und gehen zum

Alltag über. Andere Trainer wiederum drehen das Prinzip um (Milde statt Strafe als Folge von Misserfolg). Als Begründung dafür geben sie an, nicht berechenbar erscheinen zu wollen oder der Motivation in der Mannschaft nicht zu schaden, sondern sie aufzubauen:

*"Ich mach das eigentlich genau andersrum: Wenn wir schlecht gespielt haben, trainieren wir eher locker und wenn wir gut gespielt haben, trainieren wir eher härter. Weil, es macht überhaupt keinen Sinn, eine Mannschaft, die schlecht gespielt hat, mit der noch hinzugehen und zu sagen: 'Ihr wart so schlecht, wir machen jetzt erst mal am Mittwoch Cooper - Test.' Das ist völliger Quatsch. Und eine Mannschaft, auf die du draufhaust, die wird bestimmt nicht besser." (Trainer 19)*

Die Grenze, ab wann die konsequente Durchsetzung einer Entscheidung mit der Anwendung einer Strafe erfolgt, ist abhängig von der Wahrnehmung des Trainers und höchst individuell. Sie variiert von Trainer zu Trainer und wird von der Situation, der Mannschaft oder dem Spieler, der daran beteiligt ist, beeinflusst. Trotz größerer Unterschiede im Zeitpunkt und in der Handhabung lässt sich konstatieren, dass alle Trainer ihr Machtinstrumentarium einsetzen, um ihre Entscheidungen und Vorstellungen zu verwirklichen. Allerdings scheint dies nicht willkürlich über die Köpfe der Spieler hinweg zu geschehen. Der Großteil der Trainer hört sich eine abweichende Meinung von den Spielern an, auch wenn sie diese nicht unbedingt umsetzen. Für alle Trainer ist es dabei von zentraler Bedeutung, dass die Mannschaft die Entscheidungen des Trainers so auffasst, dass sie zum Wohle der Mannschaft getroffen werden. Dabei sollte möglichst ein großes Vertrauensverhältnis zum Trainer bestehen, so dass die vielleicht auch unbequemen Entscheidungen nicht unbedingt erklärt werden müssen. Dieser Zwiespalt zwischen dem Treffen unbequemer Entscheidungen und dem Erhalt des Vertrauensverhältnisses zur Mannschaft, darf dem Trainer aber nicht hinderlich werden in der konsequenten Umsetzung seiner Entscheidung:

*Nach seiner Meinung kann man ein Vertrauensverhältnis schaffen, muss aber eben trotzdem sehr konsequent in seinen Entscheidungen sein. Die Entscheidungen müssen dabei nicht alle erklärt werden, sollten aber für die Spieler und für die Mannschaft nachvollziehbar sein – der Trainer muss dabei natürlich auch richtig entscheiden. (Trainer 3)*

Es lässt sich zusammenfassend festhalten, dass alle Trainer bei ihrer Durchsetzung von Entscheidungen auf eine konsequente Durchführung von Bestrafungen setzen. In welchem speziellen Fall dieses Verhalten jedoch zur Anwendung kommt ist indivi-

duell sehr unterschiedlich und abhängig von Situation und Personen. **Disziplin und Ordnung** in der Mannschaft und von den jeweiligen Spielern wird von den Trainern vorausgesetzt. Sie halten dies für unerlässlich zur Regelung des Gemeinwesens Mannschaft und für den sportlichen Erfolg. Die Trainer sorgen für die Einhaltung gewisser einfacher Regeln, wie z.B. Verspätungen von Spielern. Hier sehen sie sich auch in der Vorbildfunktion. Viele komplexere Situationen können aber vom Trainer nicht grundsätzlich gelöst, sondern müssen von Fall zu Fall behandelt werden. Die Trainer versuchen dabei, diese Situationen in ihrem Sinne zu lösen. Sie sind sich durchaus ihrer Macht und ihrer Machtinstrumente bewusst und wenden sie auch an. Allerdings sind ihnen die Grenzen ihres Einflusses bewusst. Viele Trainer würden auch auf die eigene Person bezogen konsequent handeln und die Arbeit mit der Mannschaft aufgeben. Ein Trainer entscheidet somit nicht über die Köpfe seiner Mannschaft hinweg, weil er damit bei Fehlentscheidungen einem ständigen Risiko ausgesetzt wäre. Er muss dabei den Spagat zwischen dem Erhalt des Vertrauensverhältnisses zur Mannschaft und dem konsequenten Durchsetzen seiner Entscheidung bewältigen. Deshalb greift er in seiner Verhaltenssteuerung auch auf Gespräche und Appelle zurück, in denen er sein Anliegen verdeutlicht, mögliche Konsequenzen aufzeigt und ankündigt. Die Kategorie wird mit dem Begriff **Durchsetzungsfähigkeit** betitelt.

Die nächste Kategorie beinhaltet das Thema zu dem sich die Trainer quantitativ am zweithäufigsten äußern. Im Auswertungsschritt fünf wurde sie laut den Äußerungen der Trainer wie folgt benannt: **"Mannschaftliche Geschlossenheit, eine Mannschaft bilden, Harmonie, Wir-Gefühl oder gute Atmosphäre"**. Für die Trainer ist bedeutend, eine Mannschaft "zu formen" und ein Gefühl der "Zusammengehörigkeit" zu vermitteln. Für viele Trainer ist es sogar die vorrangigste Aufgabe, dass in der Mannschaft eine Art "Wir-Gefühl" entsteht. Sie ist einigen Trainern wichtiger als Fragen der Taktik oder die Vermittlung von Technik:

*"Die wichtigste Aufgabe ist für mich die Mannschaftsführung, die Mannschaft zu führen. Es sind verschiedene Charaktere da und daraus eine Mannschaft zu bilden und dass die zusammenhalten.." (Trainer 5)*

Besonders schwierig gestaltet es sich für die Trainer, eine Mannschaft zu einer Einheit zusammenzubringen, weil nicht alle Spieler die gleiche Stellung im Team haben. Es gibt elf Stammspieler, mindestens drei Auswechselspieler oder einen wesentlich

größeren Kader von bis zu 24 Spielern. Alle Spieler wollen in der ersten Elf sein und spielen. Die Altersspanne der Spieler kann bei den Senioren bis zu zwanzig Jahre betragen, dieses Problem gibt es in den Junioren-Mannschaften nicht. Zudem können unterschiedliche Charaktere eine harmonische Atmosphäre erschweren. Jeder Spieler sollte sich dieser Einheit zugehörig fühlen, egal welcher Charaktertyp er ist, ob er ein Auswechselspieler, ein sehr junger oder älterer Spieler ist oder nur zum Kader gehört:

*"Jeder Spieler sollte das Gefühl besitzen, dass er ein Teil der Mannschaft ist – auch wenn es bei ihm gerade nicht so erfolgreich läuft. Das sollte ihm dann helfen, dass er an sich arbeiten kann." (Trainer 1)*

Unter dem Wir-Gefühl, der eingeschworenen Gemeinschaft, in der jeder für jeden kämpft, verstehen die Trainer vor allem das Zurückstellen der Interessen der einzelnen Spieler (Vermeidung von Verhaltensweisen der Spieler wie z.B. sich herausheben wollen, sich darstellen oder eine zu eigensinnige Spielweise) gegenüber dem Ziel des Kollektivs (fast immer: der Erfolg der Mannschaft):

*„Es müssen also alle an einem Strang ziehen und die Philosophie des Trainers verfolgen. Jeder hat zwar sein Einzelinteresse. Aber jeder muss sich auch am Erfolg beteiligt fühlen.“ (Trainer 3)*

Der Wunsch nach Zusammengehörigkeit in der Mannschaft ist jedoch von Trainer zu Trainer unterschiedlich stark ausgeprägt. Sie reicht von starker Harmonie ohne große Konflikte, über eine Gemeinschaft, in der jeder Spieler individuelle Entfaltungsmöglichkeiten hat bis zur Negativierung des Ausspruches von Sepp Herberger über die elf Freunde:

*„(... ) es ist wichtig aus der Mannschaft eine Einheit zu bilden, die versucht heißt nach Erfolg zu sein. Die ganze Unternehmung Profifußball des Vereins muss eine Einheit sein und nach Erfolg streben. Letztlich sorgen Gemeinschaft und Erfolg für die vollen Stadien und die Werbepartner.(...) Aber auch den 18jährigen und den 36jährigen zusammen zu führen und die Philosophie zu vermitteln. So kann das funktionieren. Dazu müssen auch die Spieler nicht gute Freunde sein, sondern sie müssen sich gegenseitig akzeptieren. Es sind häufig auch sehr unterschiedliche Charaktere.“ (Trainer 3)*

Manchmal lassen äußere Begebenheiten (weite Anfahrtswege, Spieler mit beruflichen und familiären Verpflichtungen) es nicht zu, dass eine Mannschaft eine starke Zusammengehörigkeit entwickeln kann. Viele Trainer akzeptieren diese Tatsache und finden sich damit ab. Dies ist allerdings stark abhängig von der Leistungsklasse. Ab einer bestimmten Klasse im Amateurfußball und im Profifußball wird beispielsweise

se soviel Geld bezahlt, dass die Spieler sich gemeinschaftlichen Verpflichtungen nicht entziehen können, diese also zum Pflichtprogramm gehören. In kleineren Vereinen, in denen die Senioren-Mannschaft nicht in einer hohen Leistungsklasse spielt, muss der Trainer sich zum Teil damit arrangieren, dass die Spieler nicht für jeden Termin zur Verfügung stehen. Konfliktfreiheit bzw. die Vermeidung oder Reduzierung von Konflikten erhoffen sich viele Trainer von einer Mannschaft, die ihre Ziele verfolgt und zusammenhält. Andere sehen in Konflikten auch die Möglichkeit eines reinigenden Effektes im Sinne einer Neufixierung von Hierarchien und Refokussierung des gemeinsamen Ziels.

Über die Mittel wie ein Trainer eine Mannschaft "zusammenschweißt" oder ein Team formt, gehen die Methoden und Meinungen auseinander. Für die einen reicht es, nach dem Training zusammen zu sitzen und gemeinsam ein Bier mit der Mannschaft zu trinken oder gemeinsame Unternehmungen wie Grillfeste, Radtouren, Kegeln etc. durchzuführen. Sie versprechen sich ein besseres gegenseitiges Verständnis und Zusammenhalt. Für andere sind Methoden zum Teambuilding das geeignete Mittel eine Mannschaft wirklich auch zu einer Mannschaft werden zu lassen, wieder andere sehen dies kritisch. In den Senioren-Mannschaften kommt es durch die schon angesprochene hohe Altersspanne häufig zu Problemen. Viele talentierte junge Spieler akzeptieren die alten "Platzhirsche" nicht und haben andere Interessen. Für die Trainer gestaltet es sich schwierig, diese gegensätzlichen Interessen unter einen "Hut zu bringen". Die Trainer wünschen sich, dass Alt und Jung voneinander profitieren. Die älteren Spieler führen die jüngeren, helfen ihnen und die jüngeren wecken den Ehrgeiz bei den älteren, so dass diese sich nicht hängen lassen. Zu beobachten ist jedoch häufig, dass z.B. die jüngeren und die älteren oder die besseren und die schlechteren Spieler kleinere Cliquen bilden. Viele Trainer versuchen diese Gruppenbildung zu verhindern:

*„Also ich arbeite grundsätzlich in jeder Situation gegen Cliquenbildung. Das geht schon los beim Warmspielen oder bei verschiedenen Übungen zu zweit oder zu dritt achte ich immer darauf, dass bunt gemischt wird. Also nicht, dass zwei Schulfreunde da immer zusammen ihre Übungen abziehen.“ (Trainer 19)*

Andere Trainer achten speziell auf Spieler, die sich nicht gut verstehen und versuchen gezielt sie wieder zusammenzuführen:

*"Wenn ich jetzt kleine Parteispiele machen, dann lasse ich diejenigen zusammen spielen, die sonst gegeneinander sind. Dann lasse ich sie zwei gegen zwei spielen und dann müssen sie ja zusammen spielen." (Trainer 5)*

Ein Punkt in dem Einigkeit unter den Trainern über die Bildung einer eingeschworenen Gemeinschaft herrscht, ist, dass ein Trainer ganz genau wissen muss, welche Spieler sich gut verstehen und welche eher Probleme bereiten könnten. Einig sind sich die Trainer auch in der Tatsache, dass nicht jeder Spieler eingekauft oder engagiert werden darf. Die Trainer legen hier besonderen Wert darauf, dass diese "menschlich" oder "charakterlich" auch zur Mannschaft passen, auch wenn dies nur ein Faktor unter vielen ist. In sehr kleinen Vereinen trifft dies allerdings nicht auf die Junioren-Mannschaften zu, da sich die Trainer hier schon darüber freuen, wenn ausreichend Spieler zur Verfügung stehen. Doch auch hier gilt: Wer sich nicht an die Gemeinschaft hält, sich absetzt oder nicht anpasst, wird ausgemustert. Im Seniorenbereich heißt das, dass der Vertrag aufgelöst bzw. dem Spieler eine Vereinssuche nahegelegt wird. An solchen Punkten greifen die Trainer konsequent ein:

*"Als Trainer sage ich dann: 'Wenn du nicht willst, dann kommst du aus dem Kader raus, wir brauchen die Kohle'" (Trainer 7)*

Zu den Anpassungsprozessen innerhalb der Mannschaft gehört es, dass der Spieler seine Einzelinteressen dem Ziel der Gemeinschaft unterordnet. Dazu muss er sich auch in der Hierarchie ein- bzw. unterordnen. Die Trainer sprechen von einer Hackordnung oder Hierarchie, die notwendig ist und in die sich neue Spieler erst einfinden müssen. Grundsätzlich behandeln Trainer ihre Spieler durchaus unterschiedlich, auch hier spielt die Hierarchie eine besondere Rolle. Kommt ein neuer Spieler zur Mannschaft, verspricht sich ein Trainer von ihm, dass er eine intakte Atmosphäre nicht stört, sondern sich einordnet. Dies gilt auch für besonders talentierte Spieler. Den Trainern ist bewusst, dass neue Spieler in einer funktionierenden Gemeinschaft zunächst stören und deshalb auch die Hierarchie zu spüren bekommen:

*"Wir haben auch bei uns in der Mannschaft eine vernünftige Hierarchie, das wirklich drei, vier ältere Spielerinnen absolut an der Spitze sind, die auch Sachen sagen dürfen. Gut, die jungen (Spielerinnen) nehmen sie nicht immer freundlich auf, aber versuchen sich wenigstens damit auseinander zu setzen und reagieren da nicht in so einer eigentümlich Art und Weise." (Trainerin 6)*

Die Integrationsfähigkeit variiert je nach Spielcharakter. Unterschiedlichen Spielercharakteren fällt es unterschiedlich schwer sich zu integrieren. Trainer überlassen diesen Integrationsprozess nicht der Willkür des Systems, sondern versuchen aktiv

Einfluss darauf zu nehmen. Hauptgrund für das Vorhandensein einer positiven Stimmung in der Mannschaft ist der Erfolg. Verliert beispielsweise eine ansonsten taktisch und technisch gute Mannschaft mehrere Spiele hintereinander, wird häufig der Faktor "Kameradschaft" dafür verantwortlich gemacht:

*"(...) vielleicht stimmt irgendwas innerhalb der Mannschaft nicht, in der Kombination mit den Leuten, dass sie nicht aufeinander zugehen, früher nannte man das Kameradschaft, heute würde man das anders nennen (...)." (Trainer 13)*

Viele Trainer versuchen daher durch vielfältige Maßnahmen die Stimmung und Atmosphäre innerhalb der Mannschaft zu verbessern:

*„Das kann mal das Fitnessstudio sein, ein Saunagang oder das gemeinsame Schauen eines Kinofilms. Eine Abwechslung zum alltäglichen Trainingsbetrieb könnte dabei helfen einer Verkrampfung vorzubeugen. Auch das Vermitteln von Spaß, z.B. durch Spielen von Fußballtennis, könnte so eine Maßnahme sein.“ (Trainer 2)*

Auch andere Trainer sehen einen starken Zusammenhang zwischen den Erfolgen bzw. Niederlagen einer Mannschaft und der Stimmung und dem Zusammengehörigkeitsgefühl. Zu einer erfolgreichen Mannschaft wollen alle dazugehören und jeder möchte "Teil des Erfolgs" sein. Auf jeden Fall gibt es keinen Grund auf Missstände hinzuweisen aufgrund eigener Unzufriedenheit von Spielern (z.B. Reservistenrolle). Häufig kommt dies zum Vorschein, wenn die Mannschaft nicht erfolgreich spielt.

Festgehalten werden kann, dass für alle Trainer der Faktor "eingeschworene Gemeinschaft" oder „Wir-Gefühl“, im wissenschaftlichen Fachjargon **Kohäsion** genannt, von zentraler Bedeutung und besonders wichtig ist. Allen Trainervorstellungen ist gemein, dass die Spieler ihre Einzelinteressen zugunsten des gemeinsamen Zieles zurückstellen müssen.

Von einer starken Kohäsion innerhalb der Mannschaft versprechen sich die Trainer vielfältige Wirkungen und Effekte. Allen voran und schließlich als Endprodukt aber eine siegreiche Mannschaft. Um dies zu erreichen wenden sie vielfältige Maßnahmen und Methoden an, die von einfachen gemeinsamen Unternehmungen bis hin zu gezielten Maßnahmen des **Teambuildings** reichen. Das Wissen um entsprechende Verfahren ist jedoch vielfach wenig ausgeprägt, die Anwendung wird zudem durchaus problematisch gesehen.

Die Kohäsion oder der Zusammenhalt in der Mannschaft ist dabei zeitlich eher als mittelfristig zu sehen. Auch wird bei dem Begriff Kohäsion von den Trainern nicht zwischen aufgabenbezogener und interpersoneller Kohäsion unterschieden. Der Großteil der Trainer unterscheidet nicht zwischen diesen Phänomenen. Ein Grund dafür könnte sein, dass der Fußball, besonders der Profifußball, ein sehr kurzfristiges Geschäft ist, die Maßnahmen der Trainer sind bei den beschriebenen Phänomenen nahezu gleich. Dieser Bereich wird zusammengefasst unter den Begriffen **positives Arbeitsklima/Stimmung und starke Kohäsion**. Die vom Trainer dafür benötigte Kompetenz für diesen Bereich wird **Führungsfähigkeit** genannt. Erwähnt werden muss außerdem, dass es sich im Bereich Wissen um Methoden zur Teambildung um methodisch-fachliche Kompetenzen handelt. Die Ausübung derer wiederum aber die soziale Kompetenz Führungsfähigkeit des Trainers erfordert. Diese Trennung zwischen den Bereichen ist allerdings eine nachgelagerte - a priori - wissenschaftliche Einteilung. Trainer trennen in ihrem Alltag nicht permanent zwischen diesen Bereichen. Sie sind sich allerdings über diese unterschiedlichen Anforderungen aus den verschiedenen Bereichen bewusst (s. a. Fachliches Wissen/andere Bereiche).

Der nachfolgend skizzierte Bereich wurde im Schritt fünf mit den Namen "**Gespräche mit Spielern, Mannschaftsrat, Kapitän, wichtigen Spielern oder der gesamten Mannschaft suchen und initiieren**" umschrieben. Wie der Name schon aussagt, ist es für die Trainer sehr wichtig, ein Gespräch mit einem Spieler oder der Mannschaft selbst zu initiieren und auf ihn oder sie zuzugehen.

*„Die wichtigste Aufgabe des Trainers ist auf die Spieler zuzugehen und dabei alle Spieler gleich zu behandeln. Egal ob wichtigster Spieler, Kapitän oder Auswechselspieler.“ (Trainer 1)*

Die Aussage von Trainer 1 unterstreicht ebenfalls die Wichtigkeit, bei bestimmten Anliegen auf alle Spieler in gleichem Maße zuzugehen. In der Praxis ist dies jedoch nicht immer der Fall. Bei einem Kader von meist mindestens 15 bis 24 Spielern räumen viele Trainer ein, dass dies nicht möglich ist. Diese unterschiedliche Handhabung gilt auch für den Fall, dass der Trainer in die Mannschaft "hineinhorchen" möchte, weil es nicht so läuft wie er es sich vorstellt. Fast alle Trainer wenden sich dann zunächst an bestimmte Schlüsselspieler. Durch offene Fragen (häufig in so genannten Krisensitzungen) holen einige Trainer auch die Meinung der ganzen Mannschaft

ein. Wie Trainer 1 versuchen sie sich zu öffnen und auf die Mannschaft zuzugehen. Andere versprechen sich eher eine Loyalitätsbekundung der Mannschaft in Form der Bejahung einer Vertrauensfrage. Wenn ein offenes Gespräch mit der Mannschaft funktionieren soll, so dass die Spieler sich wirklich zu den Problemen in der Mannschaft äußern, muss das Vertrauensverhältnis zwischen Trainer und Mannschaft ein sehr gutes sein. Häufig kommt bei diesen, oftmals auch durch den Vorstand einberufenen, Sitzungen nicht viel mehr raus als "Durchhalteparolen". Der Grund dafür scheint darin zu liegen, dass die wirkliche Meinung der Spieler nicht offen ausgesprochen wird, wie z.B. Trainer 8 vermutet:

*"Man kann sie eigentlich darauf nicht ansprechen. Die Spieler sind launisch. Dann haben wir diese Sitzung gemacht und die beiden Trainer waren auch anwesend und dann hat der Vorstand erzählt und die Spieler dann gefragt, ob sie am Trainer was zu bemängeln haben und dann haben alle Spieler gesagt 'Es läuft top, die Kameradschaft ist super und wir sind zufrieden mit dem Trainer. Und zwei Wochen später haben sie wieder hergezogen über den Trainer. Die Spieler trauen sich nicht.'" (Trainer 8)*

Da ein Trainer sich jedoch dem Vertrauensverhältnis zur Mannschaft kaum sicher sein kann, sehen viele Trainer in einem offenen Gespräch mit der Mannschaft nicht die richtige Maßnahme. Sie präferieren Einzelgespräche, um zu erfahren, was in der Mannschaft vor sich geht. Bei einigen Trainern reicht das Vertrauen, vor allem zu bestimmten Mannschaftsteilen oder Personen, wie Mannschaftsrat und Kapitän, soweit, dass sie fordern, dass die Spieler zu ihnen kommen. Die Situation in denen Trainer ein Gespräch mit Mannschaft oder Spielern aufsuchen sind sehr unterschiedlich. Die Trainer ergreifen ganz unterschiedliche Maßnahmen häufig auch in Abhängigkeit von Situation und Beziehung zur Mannschaft. Sie unterscheiden ganz genau, in welchen Situationen sie Einzelgespräche führen, ob sie mit einem kleinen Personenkreis (z.B. Mannschaftsrat, Spieler und Trainerstab) oder mit der gesamten Mannschaft sprechen. Der Anlass ist fast immer ein Problem oder Konflikt seitens des Trainers oder der Mannschaft. Beispiele hierfür sind unzufriedene Spieler, Konflikte von Spielern untereinander, Konflikte zwischen Mannschaft und Trainer oder Erfolglosigkeit. Andererseits gibt es viele weitere "normale" Anlässe in denen Trainer das Gespräch suchen. So zum Beispiel Spielanalysen im Training oder taktische Anweisungen vor dem Spiel. Ein weiterer Bereich ist das Erklären von Entscheidungen, der aber einen eigenen Bereich darstellt und deshalb an dieser Stelle nur peripher behandelt wird.

Gibt es einen Streit oder auch einen längerfristigen Konflikt unter den Spielern, suchen die Trainer vor allem das Gespräch mit den daran beteiligten Spielern. Der Inhalt dieses Gesprächs variiert dagegen sehr. Viele Trainer halten sich raus und fordern nur, dass die Parteien die Sache aus der Welt schaffen, andere sind bei einer offenen Ansprache dagegen anwesend und zeigen ihre Sicht der Dinge. Die Zufriedenheit eines Spielers ist eine weitere typische Gesprächssituation. Die Gründe können kurzfristig sein wie z.B. eine Auswechslung in einem wichtigen Spiel oder eher mittelfristig wie die Unzufriedenheit über die Spielposition oder die Rolle des Auswechselspielers. Das Gespräch, welches die Trainer dann initiieren, ist meist ein Einzelgespräch. Dies findet aus den verschiedensten Gründen nicht an Ort und Stelle statt. Im Juniorenfußball ist das Vorgehen der Trainer sehr ähnlich. Die Trainer suchen nicht sofort das Gespräch:

*"Das ist ganz normal, dass die Leute dann erst mal enttäuscht sind, vielleicht auch wütend und so weiter, aber das regle ich dann irgendwie beim nächsten Training oder später spreche ich mit ihm und dann ergibt sich das meistens von selbst." (Trainer 9)*

Diese Vorgehensweise findet sich nicht nur im Amateur-, Frauen- oder Juniorenfußball so wieder, sondern auch im professionellen Bereich. Oftmals ist ein Einzelgespräch unliebsam für den Trainer, da er dem unzufriedenen Spieler seine Sicht der Dinge erläutern muss, die nicht immer angenehm sind für den betreffenden Spieler. Dies reicht von mangelnder Leistungsstärke, über Fehler im taktischen Bereich bis zu der Forderung nach einer Verhaltensänderung.

Grund für die Trainer ein Gespräch zu suchen ist vielfältig. Ein Hauptgrund scheint aber darin zu liegen, dass sie Unruhe in der Mannschaft vermeiden wollen, weil diese den Erfolg gefährdet. Da unzufriedene Spieler jedoch selten von sich aus den Trainer aufsuchen, betonen viele Trainer, wie wichtig es ist auf die Spieler zuzugehen und nicht darauf zu warten, dass die Spieler von selbst kommen.

Wie gezeigt sind die Situationen, in denen Trainer ein Gespräch mit Mannschaft oder Spielern aufsuchen, sehr unterschiedlich. Die Trainer unterscheiden, in welchen Situ-

ationen sie Einzelgespräche führen oder wann sie mit einem kleinen Personenkreis oder mit der gesamten Mannschaft sprechen. Der Anlass ist fast immer ein Problem oder Konflikt seitens des Trainers oder der Mannschaft. Bei Problemen mit einzelnen Spielern suchen sie das Gespräch mit den daran Beteiligten auf. Manchmal noch unter Einbeziehung einer dritten Person wie dem Co-Trainer oder einem wichtigen Spieler aus der Mannschaft. Die Stärke oder der Grad der "Einmischung" seitens der Trainer in die Konflikte unter Spielern ist sehr unterschiedlich. Relativ einig scheinen sie sich aber darin zu sein, dass die Spieler ihre Meinung relativ selten offen kundtun. Die meisten Trainer setzen deshalb auf Einzelgespräche von denen sie sich versprechen, dass ein offenes Gespräch stattfinden kann. Einige Trainer setzen aber auch bei Problemen und Konflikten auf Mannschaftsbesprechungen. Die Ziele sind dabei recht unterschiedlich. Bei einem guten Vertrauensverhältnis zur Mannschaft erwarten einige Trainer dass die Spieler auch ihre Meinung sagen. Für die Trainer ist ein Einzelgespräch nicht unbedingt positiv belegt, da sie dem Spieler auch unbequeme Argumente nennen müssen. Manche Trainer vermeiden deshalb diesen Weg. Diese Kategorie wird die **Fähigkeit zur Interaktionsinitiierung** genannt.

Der folgende zu beschreibende Bereich, bestand im Auswertungsschritt fünf noch aus drei Themenbereichen und wurde mit den Überschriften „**Der Mannschaft Grenzen aufzeigen, laut werden um wachzurütteln**“, „**Gespräche führen, Gesprächsführung**“ und „**Sein Handeln und seine Entscheidungen erklären**“ beschrieben. Zwar rechtfertigen die Kategorien aus rein quantitativer Sicht auch ihre Eigenstellung, da aber bei beiden Kategorien die Art und Weise der Kommunikation im Vordergrund steht, werden sie aus inhaltlichen Gründen zusammengelegt. Während es in der vorangegangenen Kategorie eher um die Kontaktaufnahme und Gesprächsinitiierung ging, und damit zu diesem Bereich inhaltliche Parallelen bestehen, beschäftigt sich folgender Themenbereich eher damit, **wie** die Trainer diese Gespräche führen. Auch gibt es typische Anlässe für Gespräche, wie z.B. die Einstimmung auf einen Wettkampf, die Ansprache in der Halbzeit oder die Spielanalyse in der folgenden Trainingswoche. In der Wettkampfphase selbst ist das Einwirken auf die Mannschaft oder auf einzelne Spieler aufgrund des großen Raumes und der hohen Geräuschkulisse schwierig. Die Halbzeitpause ist eine gute Möglichkeit auf die Spieler einzuwir-

ken. Die Trainer passen dabei den Inhalt und die Vorgehensweise ihrer Kommunikation mit der Mannschaft den äußeren Begebenheiten, vor allem der zeitlichen Begrenzung in der Halbzeitpause, an:

*„Wichtig ist für mich, sich klar zu machen, dass dieser Zeitraum in der Halbzeit sehr begrenzt ist. Die Spieler trinken etwas, lassen sich medizinisch verpflegen, so dass einfach insgesamt wenig Zeit bleibt, vielleicht 5 bis maximal 10 Minuten...“ (Trainer 1)*

Der Interviewausschnitt macht deutlich, dass die Trainer sich durchaus die Situation und die daraus entstehenden Einschränkungen bewusst machen. Sie stellen sich hierauf ein und richten ihre Kommunikation entsprechend aus. Für die Halbzeit bedeutet das: kurze Anweisungen und Erinnerung an die Ausgangssituation, also Informationen senden, die in der kurzen Zeit von den Spielern gut und schnell verarbeitet werden können. Diese kurzen und sachlichen Anweisungen treffen allerdings nicht auf alle Trainer zu:

*„Da wird man auch schon mal ganz extrem laut. Es gibt auch schon mal Situationen, wo man dann vielleicht nur zwei, drei Sätze sagt und dann die Kabine verlässt.“ (Trainer 6)*

Fehlt es der Mannschaft im Wettkampf an der nötigen Einsatzbereitschaft greifen fast alle Trainer in der Halbzeitpause auf die Maßnahme einer lauten Ansprache zurück:

*„Wenn ich ganz stinksauer bin, da kann ich auch komplett ausflippen, dann kriegt jeder sein Fett ab. Da werde ich auch richtig sauer auf deutsch gesagt. Da hat schon mancher gesagt: `Was ist mit eurem Trainer los?`.“ (Trainer 8)*

Die Gründe für das Lautwerden in der Kabine sind sehr unterschiedlich. Einige Trainer wollen der Mannschaft deutlich machen, dass sie ihre Einstellung zum Wettkampf nicht akzeptieren, andere wollen die Konzentration der Spieler wieder auf das Wesentliche lenken und zeigen worum es geht:

*„Für mich steht fest, dass man ab und an auch lauter werden muss, z.B. um die Konzentration der Spielerinnen auf die wesentliche Sache zu lenken und um bewusst zu machen um was es geht. Da muss man dann mit einer anderen Stimme rangehen und die Spielerinnen müssen dann auch dementsprechend reagieren und es umsetzen. Letztlich ist es aber ein schmaler Grat auf dem man sich als Trainer dabei bewegt, da die Spielerinnen durch ein Donnerwetter natürlich auch verunsichert werden können.“ (Trainerin 10)*

Die mögliche Verunsicherung der Spieler, die mangelnde Effizienz und auch der Charakter- oder Persönlichkeitstyp des Trainers sorgen aber auch dafür dass einige wenige Trainer fast vollkommen auf diese Maßnahme verzichten. Aber auch Trainer,

die dazu neigen bei einem schlechten Spiel in der Kabine laut zu werden, machen sich darüber Gedanken, vor allem in Hinblick auf die Wirkungsweise dieser Maßnahme:

*„Wütend wird man als Trainer auch schon mal, aber es ist wichtig, dass dies nicht inflationär wird. Also nicht jede Woche wieder das Gleiche. Manchmal hat es ja auch Wirkung, dass man lauter wird. Wichtig ist aber der richtige Zeitpunkt. Die Spielerinnen anschreien macht ansonsten wenig Sinn.“ (Trainer 7)*

Die Beispiele zeigen, dass trotz der unterschiedlichen Mannschaften (Trainer aus einer Herren- und einer Frauenmannschaft) bei den Trainern ganz ähnliche Mechanismen vorhanden sind. Die Wirkung einer lauten Ansprache wird unter Trainern jedoch durchaus kontrovers gesehen. Einig sind sie sich aber darin, dass bei ständiger Anwendung die Wirkung kontraproduktiv ist. Das Gleiche gilt auch für die Juniorenmannschaften. Gerade hier ist die Maßnahme noch umstrittener. Trainer 14 rechtfertigt sich deshalb damit, dass die Kinder belastungsfähiger sind, als sie häufig eingeschätzt werden und dass eine intakte Beziehung zur Mannschaft in dieser Sache grundlegend ist. Ein weiterer wichtiger Faktor für die Einschätzung, ob ein Trainer in der Halbzeit eine laute Ansprache hält, scheint somit die grundsätzliche Beziehung zur Mannschaft zu sein. Teilen Trainer und Mannschaft die gleichen Ziele und Vorstellungen und akzeptiert die Mannschaft dahingehend die Vorgaben des Trainers, so scheinen die meisten Trainer, bei nicht zu häufiger Anwendung, vom Erfolg dieser Maßnahme überzeugt zu sein. Aber auch über die Länge dieser Phase machen sich einige der Trainer bewusst Gedanken. Bei vielen Trainern läuft ein Großteil der Halbzeitbesprechung ruhig ab. Dies gilt vor allem für Spiele, die ganz „normal“ verlaufen. Bei bestimmten Situationen reagieren die Trainer jedoch sofort. Falls sich ein Spieler in der ersten Halbzeit nicht an das vom Trainer vorgegebene Konzept hält, wird ihm sofort deutlich gemacht, dass der Trainer das nicht akzeptieren kann. Einige Trainer holen sich die Meinung des Spielers dazu ein, fragen nach den Ursachen und werden dann aber energischer:

*„Erstmal ganz ruhig analysieren und da darf man natürlich auch die Punkte energischer ansprechen, wenn sich das dann gelegt hat, dann kann ich auch sagen, 'So hier, was hast du da gemacht?'.“ (Trainer 11)*

Der Trainer zeigt im Speziellen dem Spieler, aber demonstrativ und exemplarisch auch der Mannschaft, dass er dieses Verhalten nicht akzeptiert. Dies soll auch ein Signal dafür sein, dass er eine Verhaltensänderung fordert und ansonsten zu anderen Maßnahmen greift. Ein weiterer wichtiger Punkt den Trainer 11 ebenfalls nannte

und der für die meisten anderen Trainer auch zutrifft ist, dass die Spieler zwar kritisiert werden, dies vielleicht auch lautstark, sich dabei aber nicht persönlich angegriffen fühlen sollen. Der Grund hierfür liegt darin, dass der Trainer eine völlige Resignation des Spielers und spätere Unruhen verhindern möchte. Um dies zu verhindern gibt Trainer 2 genau wie Trainer 11 dem Spieler auch noch die Möglichkeit, sich kurz zu der Sache zu äußern:

*„Dabei soll er nicht vor der Mannschaft angeprangert oder kompromittiert werden. Er kann sich dann dazu äußern, ohne dass er sich angegriffen fühlt. So etwas halte ich für nützlich.“ (Trainer 2)*

Für einige Trainer ist es auch ein großer Unterschied, welche Mannschaft bzw. welchen Spieler sie vor sich haben. Denn von ihrer Einschätzung machen sie ihr Verhalten abhängig:

*„Wichtig ist für mich, dass ich die Mannschaft und das Wesen der Spieler richtig erkenne, ob sie noch richtige Kerle sind, die man noch bei der Ehre packen kann. Ich unterscheide zwischen Spielern, die sehr sensibel und nicht kritikfähig sind und Spielern, die noch der alten Schule angehören. Mit „alter Schule“ meine ich eine deutliche Kritik, damals hat das bei uns im Karton geraschelt.“ (Trainer 2)*

Wie das Verhalten von Trainer 2 zeigt, ist für ihn entscheidend, wie er mit dem einzelnen Spieler/der Spielerin oder der Mannschaft umgehen kann, um dann noch das Maximale aus ihm/ihr herauszuholen. Trainer 1 sieht dies ganz ähnlich und macht deutlich, dass seine Anweisungen vorwiegend auf den einzelnen Spieler zielen und nicht pauschal auf die gesamte Mannschaft. Am Beispiel der Ansprache in der Halbzeit wurde gezeigt, wie vielfältig die Reaktionen der Trainer schon in dieser, durch äußerliche Begebenheiten sehr eingeschränkten Situation sind. Einig sind sich die Trainer deshalb auch darin, dass die Informationen an die Mannschaft sehr kurz sein müssen, damit sie überhaupt bei den Spielern ankommen. Sehr unterschiedlich ist allerdings die weitere Vorgehensweise. Bei sehr schlechten Spielen der Mannschaft können sie gegenüber der Mannschaft sehr laut werden. Dies gilt für alle Trainer der Stichprobe bis auf zwei Ausnahmen. Sie wägen dabei allerdings genau ab, ob sie diese Maßnahme ergreifen. Für alle Trainer ist es wichtig, dass diese Maßnahme eine Seltenheit bleibt, da sie sich sonst kontraproduktiv auswirkt. Auch ist ihre Einschätzung wichtig, so dass sie mit einer solchen Ansprache die Spieler nicht verunsichern, sondern die Konzentration auf das Spiel lenken und nicht abgerufene Potentiale aktivieren können. Das gilt auch bei der Einzelkritik. Einige der Trainer überlegen sich genau, ob ein Spieler eine solche Kritik verträgt. Falls nicht, versuchen sie

ihn aufzubauen. Insbesondere für die Wettkampfsituation kann festgehalten werden, dass die meisten Trainer in bestimmten Situationen zu der Maßnahme einer lauten Ansprache neigen. Dies trifft auf die anderen Arbeitsbereiche außerhalb des Wettkampfes mit wenigen Ausnahmen nicht zu. Eine Ausnahme wären hier z.B. Handgreiflichkeiten zwischen Spielern beim Training. Die laute Ansprache verfolgt den Zweck, den Spielern die Information auf der Personenebene zu senden: Ich bin mit euch nicht zufrieden, euer Verhalten (z.B. mangelnder Kampfgeist) wird von mir nicht akzeptiert. Während in anderen Situationen (außerhalb) des Wettkampfes sich Trainer auch die Meinungen ihrer Spieler anhören, so kommt dies (auch aus Zeitmangel) eher selten vor. Allerdings spielt hier vermutlich auch das Vermeiden von Widerspruch eine Rolle. In der Wettkampfsituation scheint das Einhalten einer klaren Hierarchie gegeben zu sein. Der Vergleich mit dem Gehorsam beim Militär wäre sicherlich übertrieben, aber die Wettkampfsituation scheint straffere Verhaltensweisen zu erfordern, die in bestimmten Fällen dazu führen, dass Trainer der Mannschaft ganz unmissverständliche Botschaften senden. Wie gezeigt trifft dies aber eben auf nur ganz bestimmte Situationen zu. Ansonsten versucht der Großteil der Trainer seine Informationen sachlich und somit ruhig und verständlich an die Spieler weiterzugeben. In welchem genauen Fall sich ein Trainer aber eher ruhig verhält oder auch laut werden kann, kann nur der Einzelfall entscheiden, der dann aber auch durch die subjektive Sicht des Beobachters beurteilt würde. Die Abstufungen bei der Beurteilung der gezeigten Kriterien für eine laute Ansprache können als fließend angesehen werden. Eine Typenbildung schließt sich aufgrund der Abhängigkeit der Interaktionspartner und der subjektiven Wahrnehmung seitens des Trainers aus. Ob ein Spieler oder eine Mannschaft auf eine laute Ansprache eingeht oder dadurch eher verunsichert wird, ist ein „schmaler Grat“ (Trainerin 10) und wird von Trainer zu Trainer und von Mannschaft zu Mannschaft anders sein. Wie schon angesprochen, scheint die beschriebene Maßnahme besonders im Wettkampf in besonderen Situationen (falsche Einstellung zum Spiel, mangelnder Kampfgeist) von Bedeutung zu sein. Für die Trainer ist es schwer, während des Wettkampfes mit der Mannschaft oder mit einem Spieler zu kommunizieren. Eine Maßnahme der Trainer ist jedoch generell, z.B. bei kurzen Spielunterbrechungen, der Appell an die Spieler, wenn diese sich nicht an abgesprochene Konzepte halten. Dies gilt für alle Trainer gleichermaßen, egal welcher Tätigkeitsbereich betroffen ist, Frauen, Herren oder Junioren:

*„Da gibt es eigentlich nur zwei Sachen in einer solchen Situation. Während des Spiels hole ich mir den Spieler an den Spielfeldrand und sage ihm entweder `Du machst jetzt was ich dir gesagt habe` oder wenn er es nicht macht wird er ausgewechselt.“ (Trainer 8)*

Die Trainer richten Appelle aber nicht nur während des Wettkampfes an die Spieler. In der Gestaltung der Kommunikation zu anderen Zeiten der Trainertätigkeit benutzen sie es ebenfalls. Die Trainer versuchen aber nicht nur durch Appelle eine Verhaltensänderung zu erreichen. Eine weitere Maßnahme, die von vielen Trainern ergriffen wird, ist, dass sie die Spieler versuchen mit ihrer Überzeugungskraft für sich zu gewinnen. Die Trainer versuchen auch nicht nur durch eigene Argumente zu überzeugen, sondern gehen dabei auf die Spieler ein und hören sich deren Meinung dazu an. Auch gibt es Trainer, die zwar versuchen ihre Spieler durch Gespräche zu überzeugen, die selbst vom Nutzen dieser Gespräche aber nicht unbedingt überzeugt sind:

*„Häufig bringen Gespräche nicht viel, denn ich weiß genau, dass die ihre Grundeinstellung haben und dass Gespräche oder die Einsicht dafür nicht da ist.“ (Trainer 13)*

Der Zweifel am Nutzen dieser Gespräche gilt allerdings nur für wenige Trainer und ist stark abhängig vom Interaktionspartner. Können die Trainer ihre Spieler in einem Gespräch nicht überzeugen, greifen sie auch auf weitere Mittel zurück um ihre Position vermitteln:

*„Wenn es also verbal und visuell der Spielerin nicht zu vermitteln ist – muss man mit Trainingsmethoden versuchen es ihr zu verdeutlichen. Als Trainerin braucht man also eine gewisse Überzeugungskraft. Wichtig ist für sie, dass man sich dem Fall annimmt und die zur Verfügung stehenden Mittel ausschöpft (Video, Gespräche, etc.).“ (Trainerin 10)*

Einige Trainer richten ihr Gespräch nicht unbedingt direkt auf einen Gesprächsanlass (also einer Sache, von der man den Spieler überzeugen will) aus. Das Gespräch hat also nicht in jedem Falle eine direkte Zielsetzung und darf auch außerfußballerische Inhalte haben. Zwar bieten fast alle Trainer ihren Spielern auch an, über private Anliegen mit ihnen zu sprechen. Laut ihrer Aussage finden solche Gespräche jedoch eher selten bis gar nicht statt. Diese Sichtweise über die Kommunikation in diesen Einzelgesprächen besitzt einige Aspekte der non-direktiven Kommunikation. Hier sind ebenfalls Gesichtspunkte wie ein nur vager Gesprächsanlass, große Offenheit und wenig gradlinige Gesprächsverläufe enthalten. Nicht ganz übereinstimmend ist allerdings das Gesprächsergebnis, da dieses in der non-direktiven Kommunikation

nicht die Einigkeit über ein Thema beinhaltet. Vermutlich dient diese Methode dem Trainer dazu, die Spieler nicht offensichtlich von seiner Meinung zu überzeugen. Allerdings gibt er dabei dem Spieler ganz klar die Möglichkeit seine Argumente vorzubringen. Trainer 2 stellt allerdings mit seiner Vorgehensweise eine Ausnahme dar. Alle anderen Trainer diskutieren eher zielgerichtet mit konkretem Anlass und eigener Vorstellung über das Gesprächsergebnis. Das heißt jedoch nicht, dass sie nicht auch eine gewisse Offenheit zulassen. Dieser Bereich soll hier jedoch erstmal nur kurz angesprochen werden, da er eine eigene Kategorie darstellt. Ein weiterer Fall, bei dem fast alle Trainer gleich handeln, ist der eines handgreiflichen Konfliktes im Training. Alle Trainer, egal ob im Jugend-, Herren- oder Damenbereich würden aber mit einer bestimmten Härte in diese Aktion eingreifen. Viele würden auch erstmal einen Appell an die Spieler richten, fairer zu spielen. Grundsätzlich würden aber alle Trainer möglichst schnell und eindeutig eingreifen. Viele Trainer würden sich auch mit den Beteiligten an einen Tisch setzen, um den Vorfall ausdiskutieren. Dies gilt besonders bei länger andauernden, schwelenden Konflikten zwischen Spielern. Andere Trainer würden einen solchen Vorfall jedoch auch nicht zu schnell zu wichtig machen. Die Gründe liegen jeweils darin, dass die Trainer die Atmosphäre in der Mannschaft nicht gefährden wollen. In kleineren Jugendmannschaften wird ein solcher Fall oft weniger kompliziert aus der Welt geschaffen. Andere Maßnahmen des Trainers sind also vor allem noch Appelle, die sie an die Mannschaft oder an die Spieler richten. Dies stellt, genau wie das Überzeugen der Mannschaft oder der Spieler, eine wesentliche Maßnahme der Trainer dar, um Verhaltensänderungen zu erreichen. Auch die Vermittlung auf verschiedene Arten, z.B. durch Visualisieren, kann hierzu gezählt werden. Im Gespräch gehen die meisten Trainer dabei sehr zielgerichtet vor und versuchen die Spieler für ihre Sicht der Dinge zu gewinnen. Trainer 2 stellt dabei eine Ausnahme dar, da er die Spieler nicht direkt überzeugen möchte. Er geht weniger zielgerichtet vor, erwartet aber, wie die anderen Trainer auch, ein klares Gesprächsergebnis, in dem Einigkeit herrscht. Dies heißt jedoch nicht, dass nur Trainer 2 eine gewisse Offenheit in seinen Gesprächen zulässt. Es trifft auch auf andere Trainer zu. Bei Konflikten zwischen Spielern nimmt der Trainer die Rolle des Schlichters ein, er versucht in erster Linie die Gemüter zu beruhigen und häufig auch den Ursachen auf den Grund zu gehen. Das Ziel ist dabei unbedingt, dass die Atmosphäre in der Mannschaft nicht negativ beeinträchtigt wird. Einige Trainer veranlassen deshalb ein klärendes Gespräch mit den beiden Spielern, andere möchten die Relevanz dieser

Vorfälle nicht (zu früh) in die Höhe treiben und führen deshalb nicht unbedingt sofort ein Gespräch.

Ein weiterer Teil dieses Bereichs ist das Erklären und Erläutern von Trainerentscheidungen. Inhaltlich ist dieser Bereich nahe an dem schon dargestellten Teilbereich Überzeugen und Überzeugungskraft. Trotz inhaltlicher Überschneidung sind die häufigen Nennungen der Trainer ein Aspekt um einen eigenen Teilbereich zu konstruieren. Ein anderer wesentlicher Aspekt ist aber der inhaltliche Unterschied, der vor allem durch die Absicht der Trainer vorgegeben wird. So versuchen die Trainer beim „Überzeugen“ die Spieler oder die Mannschaft für ihre Meinung zu gewinnen und zu begeistern. Beim Erklären geht es darum die Gründe für eine getroffene Entscheidung darzulegen und sie damit für den Spieler und die Mannschaft nachvollziehbar zu machen. Eine ganz typische Situation für die Trainer ist, die Gründe für ihre Entscheidungen bezüglich der Mannschaftsaufstellung offen zu legen und nicht beachteten Spielern zu erläutern:

*„Dies hab ich mir zu Herzen genommen und versuche daher auf die Spieler zuzugehen und ihnen viele von meinen Entscheidungen zu erklären. Es stehen eben nur elf Spieler in die Anfangsformation, ich habe aber 16 bis 18 Spieler zur Verfügung hat. Den nicht aufgestellten Spielern muss ich dann erklären warum sie nicht spielen.“ (Trainer 1)*

Dies trifft jedoch in dieser Form längst nicht auf alle Trainer zu und ist nicht unbedingt abhängig vom Einsatzbereich des Trainers. Darüber ob eventuell die Leistungsklasse oder Junioren, Damen- oder Herrenbereich eine Rolle spielen, kann diese Studie nur eine wenig zuverlässige Aussage treffen. In dieser Stichprobe kann tendenziell festgestellt werden, dass im Junioren- und Damenbereich sowie im unteren Amateurfußball die Trainer ihre Entscheidungen eher erklären. Es kann aber vermutet werden, dass umso höher die Spielklasse der Mannschaft ist, die Bereitschaft des Trainers von sich aus auf die Spieler zuzugehen und ihnen seine Entscheidungen zu erklären eher abnimmt. Ein Grund dafür könnte die hohe Bezahlung sein, dies ist jedoch nur eine Mutmaßung. Der interviewte Bundesligatrainer Trainer 3 sagt dazu, dass er aus reinem Zeitmangel bei der Auswahl von über zwanzig Spielern nicht jedem erklären kann, weshalb er nicht berücksichtigt wurde und weiterhin den anderen noch einmal weshalb sie nicht in der Startelf sind, auch wenn er weiß, dass sich dabei Unmut bei den Spielern einstellen könnte:

*„Nicht das Negative darf dabei überwiegen, sondern die Akzeptanz über die Entscheidung des Trainers und das der Spieler weiter an sich arbeitet, damit er bei der nächsten Chance stark genug ist, um sie zu nutzen. (...) Der Trainer versteht den Spieler, aber das Wichtige ist, dass der Spieler die Entscheidung akzeptiert. Leute die es nicht akzeptieren, stören sehr, sie halten auf. Zwar muss ein Trainer verstehen wenn die Leute unzufrieden sind – aber der Spieler muss es akzeptieren und sonst muss er gehen. Wenn er Ärger macht muss er erst recht gehen, so hart ist es hier. So etwas darf sich nicht auf die Mannschaft auswirken. Die Spieler müssen dabei auch Negatives wegstecken – auch wenn sie unzufrieden sind mit ihrer Situation. Der Spieler muss dann wieder heiß auf seinen nächsten Einsatz sein.“ (Trainer 2)*

Nicht jeder Trainer erklärt also seine Entscheidungen, auch wenn er weiß, dass dies eventuell unzufriedene Spieler zur Folge haben kann. Bei Trainer 2 steht ganz klar im Vordergrund, dass die Spieler die Entscheidung des Trainers akzeptieren müssen und dabei keine Unruhe verbreiten dürfen. Obwohl er auch Verständnis für die Unzufriedenheit des Spielers hat, ist er der Meinung, dass es dem Hauptziel Erfolg im Wege steht. Trainer 2 ist der Meinung, dass er die Gründe für eine Nichtaufstellung nur dann erklären muss, wenn der Spieler auf ihn zukommt und eine Begründung einfordert. Im Juniorenbereich erklären einige Trainer sogar sofort den Grund für die Auswechslung. Dies kommt im Herren-Senioren Bereich bei keinem der befragten Trainer vor und bei den Damen nur einmal. Der Trainer geht aber noch weiter und tröstet den Spieler kurz, falls er merkt, dass er besonders niedergeschlagen ist. Im höherklassigen Fußball ist ein Gespräch nachdem ein Auswechselspieler den Platz niedergeschlagen und wütend verlassen hat, sehr selten. Wenn es stattfindet, dann nach dem Spiel oder erst in der folgenden Trainingswoche. Fast alle Trainer sagen, dass sie sich während des Spiels nicht um den Spieler kümmern können, sondern sich auf das Spiel konzentrieren. Im Juniorenbereich scheint dies nicht immer der Fall zu sein. In dieser Sache macht es einen großen Unterschied, dass im Junioren- und Damenbereich bis zu einer gewissen Spielklasse der ausgewechselte Spieler später wieder eingewechselt werden darf. Dies entschärft die Problematik für den Trainer. Die Spielerauswahl, Kadernominierung und Mannschaftsaufstellung, ist eines der zentralen Punkte, die der Trainer den Spielern und der Mannschaft erklären muss. Im Juniorenbereich kommt es auch vor, dass Eltern sich darüber beschweren ihr Kind spiele zu wenig. Auch dann erklären die Trainer den Eltern die Gründe für ihr Vorgehen. Bei einer Niederlagenserie kommt es auch vor, dass der Trainer vom Vorstand zum Gespräch gebeten wird. Auch hier legen die Trainer die Gründe für ihr Verhalten offen. Die Personalauswahl ist jedoch nur ein Thema, bei dem die Trainer ihr Verhalten und ihre Entscheidungen näher erläutern. Das Gleiche gilt z.B. auch für

taktische Maßnahmen. Welcher Trainer in welcher Situation seine Entscheidung erklärt, ist höchst individuell. Ein abschließendes Beispiel liefert Trainer 19, der seiner Mannschaft auch erklärt, warum er in einer Situation laut geworden ist.

Wie gezeigt, greifen die Trainer zu zahlreichen Maßnahmen, um ihre Kommunikation mit der Mannschaft und den einzelnen Spielern zu gestalten. Während des "normalen" Trainings- und Wettkampftags möchten die Trainer Informationen senden, um ihre Anweisungen an die Mannschaft oder an den Spieler zu bringen. Dabei gehen sie davon aus, dass dies von der Mannschaft und den Spielern auch richtig verstanden wird. Bei schlechten Spielen neigen sehr viele Trainer zu einer **lauten Ansprache**. Diese Maßnahme wird allerdings sehr dosiert angewendet, da die Wirkung ansonsten schwindet. Bevor die Trainer aber diese persönliche Botschaft an die Spieler senden, versuchen sie durch Appelle eine Verhaltensänderung bei der Mannschaft oder den Spielern zu erreichen. Eine typische Situation ist z.B. der Appell an die Spieler, damit sie taktische Vorgaben einhalten. **Appelle** spielen aber auch außerhalb der Wettkampfsituation eine Rolle, wie z.B. bei der Anpassung an mannschaftliche Gepflogenheiten. Eine weitere Variante die Spieler und die Mannschaft zu einer Verhaltensänderung zu bewegen, ist sie zu überzeugen. Einige Trainer gingen soweit, dass sie sagten, ein Trainer benötige unbedingt **Überzeugkraft**, damit er die Mannschaft für seine Sicht der Dinge gewinnt und nicht nur "über ihren Kopf hinweg" entscheidet. Auch die Vermittlung auf verschiedene Arten, z.B. durch Visualisieren, kann hierzu gezählt werden.

Bei Konflikten zwischen Spielern nimmt der Trainer die Rolle des **Schlichters** ein. Er versucht zumeist die Gemüter zu beruhigen und häufig auch den Ursachen auf den Grund zu gehen. Das Ziel ist dabei unbedingt, dass die Atmosphäre in der Mannschaft nicht negativ beeinträchtigt wird. Einige Trainer veranlassen deshalb ein klärendes Gespräch mit den beiden Spielern, einige veranlassen ein Gespräch zwischen den Spielern, ohne dass sie anwesend sind, andere möchten das Gewicht dieser Vorfälle nicht (zu früh) in die Höhe treiben und führen deshalb nicht unbedingt sofort ein Gespräch. Der weitere Teil dieses Bereichs ist das **Erklären und Erläutern** von Trainerentscheidungen. So versuchen die Trainer beim „Überzeugen“ die Spieler oder die Mannschaft für ihre Meinung zu gewinnen und zu begeistern. Beim Erklären geht es eher darum die Gründe für eine getroffene Entscheidung darzulegen und sie

damit für den Spieler und die Mannschaft nachvollziehbar zu machen. Eine ganz typische Situation für die Trainer ist, ihre Gründe für die Entscheidungen hinsichtlich der Mannschaftsaufstellung offen zu legen und nicht beachteten Spielern zu erläutern. In dieser Stichprobe kann tendenziell festgestellt werden, dass im Junioren- und Damenbereich sowie im unteren Amateurfußball die Trainer ihre Entscheidungen eher erklären. Es kann aber vermutet werden, dass umso höher die Spielklasse der Mannschaft ist, die Maßnahme, dass der Trainer von sich aus auf die Spieler zugeht und ihnen seine Entscheidungen erklärt, eher abnimmt. Zusammengefasst werden die dargestellten Maßnahmen, wie eine laute Ansprache halten, Appellieren, Überzeugen, Schlichten und Erklären als Formen der **Kommunikationsfähigkeit** des Fußballtrainers bezeichnet.

Die folgende Kategorie nannte sich im Auswertungsschritt fünf „**OFFEN SEIN; SICH MEINUNGEN ANHÖREN, IN ENTSCHEIDUNGEN EINBEZIEHEN**“. Die Verwandtschaft zum Bereich Kommunikation ist groß, allerdings reicht sie darüber hinaus. Im Sinne der Betrachtung sozialer Kompetenz als Potential (vgl. 4.2), dass sich nicht in jedem Verhalten des Trainers ausdrückt, muss die Offenheit als eine Grundhaltung angesehen werden. Es geht nicht nur darum sich im Gespräch zu öffnen und sich andere Meinungen anzuhören, dann wäre es gerechtfertigt sie unter der Kommunikationsfähigkeit zu subsumieren. Es geht vielmehr darum, wie die Trainer mit dieser Haltung umgehen, d.h. ob sie sich nur eine Meinung anhören oder ob sie ihr auch weiter Beachtung schenken und sie sogar in ihrem weiteren Verhalten berücksichtigen. Es handelt sich also einerseits um die Betrachtung der Offenheit im Sinne eines Potentials und andererseits darum, inwiefern die Trainer Resultate aus dieser offenen Haltung in die direkte Handlung umsetzen. Grundsätzlich äußert sich eine offene Haltung eines Trainers darin, dass er nicht nur seine „Linie“, seine Vorstellungen und seinen eigenen Ideen folgt. Er holt sich weitere, neue Informationen, z.B. um einen Sachverhalt näher zu verstehen. Eine offene Haltung kann dazu dienen, eine Sache (einen Konflikt zwischen zwei Spielerinnen) nicht vorschnell zu beurteilen. Sich eine Meinung anzuhören und dafür offen zu sein erfordert aber auch ein gewisses Menschenbild bzw. Spielerbild. Ein Trainer sieht in dem Spieler nicht nur einen „Befehlsempfänger“ der Anweisungen ausführt, sondern der selbst eine Meinung darüber

besitzt, welcher Weg der Beste für die Mannschaft ist. Dahinter steckt die Idee des mündigen Athleten:

*„Ich möchte mündige Spielerinnen und dazu gehört, dass man sich als Trainer Meinungen anhört, die konstruktiv und sachlich sind. Fehler passieren auf beiden Seiten (Mannschaft und Trainer) und da muss der Trainer offen sein und sich viele Gedanken machen, was zu verändern und was zu verbessern ist. Offenheit hält ist dabei ein ganz wichtigen Faktor.“ (Trainerin 10)*

Grundsätzlich waren alle Trainer der Stichprobe bis zu einem gewissen Grad offen für Stimmen und Meinungen aus der Mannschaft. Viele Trainer unterscheiden nach ihrer Einschätzung der jeweiligen Wichtigkeit zwischen den Spielern (s. Interpersonale Flexibilität) und räumen dementsprechend den Äußerungen unterschiedliche Gewichtung zu. Sich eine oder mehrere Meinungen von Spielern anzuhören führt zwar dazu, dass die Spieler sich vom Trainer beachtet und ernst genommen fühlen, aber eben noch nicht dazu, dass der Trainer diese Meinung beachtet oder auch umsetzt. Wie weit die Offenheit der Trainer geht, ist sehr unterschiedlich und reicht vom einfachen Zuhören einer Meinung bis zu einer Diskussion über grundsätzliche Fragen und zu einer anschließenden „Kursänderung“ des Trainers. Viele Trainer sind offen für Gespräche und bilden sich dann eine (neue) Meinung. Aber schon die Bereitschaft und Offenheit über gewisse Dinge zu reden ist unterschiedlich. Der Grundkurs oder der Leitgedanke der Trainer steht fast nie zur Disposition. Über ganz grundsätzliche Dinge, wie die Ziele der Mannschaft oder die Einstellung zu einer gewissen Ordnung (Disziplin), lassen nur die wenigsten mit sich reden. Viele Trainer glauben, dass sie dadurch ihr „Gesicht verlieren“ würden. Einige Trainer besprechen diese grundsätzlichen Dinge einmal vor der Saison mit ihrer Mannschaft:

*„Das wird aber vor der Saison mit jedem klar abgemacht und jeder kann sich dazu äußern, wie er das sieht - ob er den Weg, den wir beschreiten, mitgehen will oder nicht.“ (Trainer 19)*

Wie schon bei Trainer 19, aber auch bei fast allen anderen Trainern, hat die Offenheit ihre Grenzen. Bei 15 bis 24 Spielern kann nicht jede Meinung entsprechend berücksichtigt werden:

*„Das heißt allerdings auch, dass man es nicht jeder Spielerin versucht Recht zu machen – eine Linie muss schon da sein und vertreten werden.“ (Trainerin 10)*

Einige der Trainer gehen etwas weiter und würden auch gewisse Strategien und Vorgehensweisen mit der Mannschaft besprechen und diese dann auch umsetzen. Auch im Juniorenfußball gibt es Situationen, in denen die Trainer explizit auf ihre

Mannschaft eingehen und ihr Verhalten im Sinne der Mannschaft ändern. Einige Trainer haben auch gewisse Methoden um der Mannschaft die Möglichkeit zu geben sich auszudrücken. Die Analyse der Ergebnisse wird von den Trainern dann ebenfalls entsprechend berücksichtigt:

*„Auch ein Soziogramm zu machen und damit alle Spieler zu befragen, wo sie sich frei ausdrücken können, sich also nicht öffentlich äußern müssen.“ (Trainer 3)*

Diese Möglichkeiten werden aber sehr selten gewählt. Fast immer wird der Weg über Gespräche von den Trainern gewählt. Dies gilt auch für das Eingestehen von Fehlentscheidungen. Falls der Trainer mal eine falsche Entscheidung getroffen hat bzw. einen Fehler begangen hat, sollte er diesen Fehler vor der Mannschaft auch zugeben. Diese Art vom offenen Eingeständnis gehört für einige Trainer auch zu einer offenen Grundhaltung dazu und soll für eine positive Beziehung und einen respektvollen Umgang miteinander sorgen:

*„Menschen und Trainer machen Fehler, zu diesen muss man stehen, wenn es ein wirklicher Fehler war – auch wenn man dabei glaubt sein Gesicht zu verlieren.“ (Trainerin 10)*

Fehler zugeben und dazu stehen fällt einem Großteil der Trainer schwer. Viele begründen das damit, dass man es dem Trainer auch zugestehen muss, Fehler zu machen. Das Nichteingestehen der Fehler vor der Mannschaft verbinden viele aber auch mit der Angst um Autoritätsverlust. Tendenziell gilt für den Herrenfußball: Umso höher die Spielklasse ist, desto eher neigen Trainer dazu sich weniger zu öffnen. Ein Grund hierfür ist offenbar die Befürchtung der Trainer in der Presse als „Waschlapen“ oder als zu weich dargestellt zu werden. Diese Tendenzen können für den Frauen- und Juniorenfußball nicht festgestellt werden. Die bis jetzt dargestellte, offene Haltung zu den Spielern und zur Mannschaft beschränkt sich aber nicht nur auf diesen Bereich, sondern bezieht auch das Umfeld mit ein. Die Trainer differenzieren zwischen dem näheren und dem weiteren Umfeld. Zum näheren Umfeld gehören u.a. Co-Trainer, Physiotherapeut, Fußballobmann, Manager, Eltern, Familie. Zum weiteren Umfeld zählen vor allem die Fans und die Presse. Tendenziell kann festgehalten werden: Umso weiter das Umfeld entfernt ist desto weniger lassen sich die Trainer davon beeinflussen. Viele Trainer sehen dies auch anders – vermutlich in Abhängigkeit zur Leistungsklasse, da davon auch meist die Anzahl der Fans und Medienvertreter abhängt. Folgender Trainer hält es für eine grundsätzliche Aufgabe

des Trainers, sich auch Meinungen von Fans anzuhören. Aber auch hier ist ersichtlich, dass aus der Bereitschaft der Trainer zuzuhören häufig Denkanstöße entstehen und dass daraus nicht gleich ein konkretes Trainerhandeln erfolgt. Trainer 7 nennt einen Grund für die Notwendigkeit der offenen Haltung. Er vermutet, dass der Trainer bei einer langjährigen Trainertätigkeit selbst nicht mehr alle Vorgänge mitbekommt und objektiv beurteilen kann, weil er entweder zu nah an der Mannschaft oder an einigen Spielern ist oder andererseits eine zu große Distanz herrscht. Anregungen von außen können Trainer also einen neuen Blick auf bestimmte Dinge verschaffen. Der Austausch von Argumenten und Meinungen mit dem Vorstand ist aus diesem Grund oftmals selbstverständlich. Dies ist bei den Trainern der Jugendmannschaften nicht so häufig der Fall, dagegen gehört es vor allem in den höheren Leistungsklassen des Frauen- und Herrenfußballs zum Standard.

*„Von außerhalb hole ich mir auch die Meinung vom Vorstand mal ein, weil je mehr Meinungen man hat, desto besser ist es eigentlich. Es ist jetzt nicht so, dass ich wirklich nur ganz strikt ablehne und wirklich dann mein Ding durchziehe, sondern ich hole mir dann von mehreren Leuten Meinungen ein.“ (Trainer 6)*

Dieser Informationsaustausch ist von den Trainern gerne gewollt. Eine Voraussetzung dafür ist jedoch, dass die sportliche Zuständigkeit (Kompetenz) beim Trainer bleibt und der Vorstand keinen Einfluss auf die Entscheidungen nehmen will (s.a.: Das Umfeld muss den Trainer stützen).

Ein weiterer wichtiger Punkt im Juniorenfußball ist der Umgang der Trainer mit den Eltern der Kinder. Auch hier sind die Trainer durchaus offen für einen Meinungsaustausch. Wichtig ist es den Trainern, auf welche Weise die Eltern ihre Meinung äußern. Wie im gezeigten Beispiel sollte die Kritik nicht hinter dem Rücken des Trainers geäußert werden, sondern sachlich an den Trainer gerichtet werden. Die Konsequenzen daraus bleiben aber, wie bei allen Trainern, ihm selbst überlassen. Einige Juniorentainer hören sich die Meinungen der Eltern zwar an, sagen aber, dass die Umsetzung der Gesprächsinhalte in den zu treffenden Entscheidungen eher bedeutungslos sind. Die Möglichkeit zur Beeinflussung seiner Entscheidung ist also sehr gering. Aber nicht nur eine Offenheit in Bezug auf die Vorgänge in der Mannschaft ist aus der Sicht von vielen Trainern notwendig, sondern auch in Bezug auf neue Erkenntnisse in fachlichen Bereichen (z.B. Taktik- oder Konditionstraining). Viele Trainer sind hier offen für neue Informationen und holen sie teilweise sogar bewusst ein. Einige Trainer holen sich gezielt Informationen von Experten, um bestimmte Probleme

me anzugehen. Fehlt einem Trainer die Offenheit, sich auf neue Informationen und Erkenntnisse einzulassen, können z.B. sportlicher Misserfolg oder fehlende Innovationskraft, um Probleme bestmöglich zu lösen, die Folge sein.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass eine offene Grundeinstellung von allen Trainern als wichtig erachtet wird. Sehr unterschiedlich ist der Grad an Offenheit den sie mitbringen. Sie scheint in Abhängigkeit zur Höhe der Spielklasse abzunehmen. Der Hauptgrund scheint in der Bewahrung der Autorität zu liegen und in deren Darstellung durch die Medien. Mögliche weitere Gründe wurden aufgezeigt. Viele Trainer bringen vor allem gegenüber der Mannschaft eine offene Einstellung mit, auch in Abhängigkeit zur ihrem Menschenbild (mündige Spieler). Dabei findet nicht jeder Spieler die gleiche Beachtung. Gegenüber Schlüsselspielern (z.B. Kapitän) ist diese wesentlich höher ausgeprägt als beispielsweise gegenüber Mitläufern in der Mannschaft (z.B. Auswechselspieler). Aber auch für das weitere Umfeld bringen die Trainer einen gewissen Grad an Offenheit mit. Dieser ist wiederum von Trainer zu Trainer unterschiedlich. Allerdings gilt hier offenbar: Je dichter das Umfeld, desto eher neigen die Trainer dazu sich mit den entsprechenden Meinungen auseinander zu setzen. Bei der Umsetzung ziehen aber alle Trainer klare Grenzen. Die Entscheidungen sollen letztlich bei ihnen liegen, wobei die Möglichkeit besteht, dass die Meinung anderer dabei berücksichtigt wird. Trainer empfinden aber nicht nur eine offene Einstellung gegenüber Personen wichtig. Auch neuen Erkenntnissen gegenüber sollte ein Trainer offen sein, er sollte sich mit ihnen auseinander setzen und diese ggf. auch umsetzen. Die Fähigkeit, sich mit Einstellungen und Meinungen von Personen sowie neuen Erkenntnissen zu beschäftigen und diese bei der eigenen Entscheidungsfindung zu beachten, wird mit **Offenheit** benannt.

Die Kategorie, die im Folgenden beschrieben werden soll, wurde im Auswertungsschritt fünf mit „**Realistische Ziele verfolgen, Ziele verändern und anpassen**“ betitelt. Ziele, Zielsetzungen und auch die Veränderung von Zielen spielen für die Arbeit des Trainers eine zentrale Rolle. Häufig orientiert sich sein ganzes Handeln mittelbar oder unmittelbar an der Erreichung der Ziele. Ziele und Zielsetzungen nehmen für alle Trainer in allen Bereichen eine wichtige Rolle ein, egal in welcher Spielklasse und unabhängig von der Zielgruppe, ob im Herren-, Damen- oder Juniorenbereich. Die Ziele selbst gestalten sich in Abhängigkeit dieser Variablen zwar unter-

schiedlich, dies ändert jedoch nicht die Wichtigkeit der Ziele. Das zentrale der Trainer ist der Erfolg der Mannschaft und der Erfolg soll möglichst immer groß sein. Der Erfolg steht im Grunde für alle Trainer im Mittelpunkt ihrer Tätigkeit. Wobei sie den Erfolg immer in Abhängigkeit des Spielerpotentials, also der Fähigkeiten ihrer Spieler, sehen:

*„Die Zielsetzung muss realistisch sein, d.h. dass das Spielermaterial der Maßstab dessen ist, was man mit der Mannschaft als Ziel erreichen kann.“ (Trainer 2)*

Den Grund für diese starke Zielsetzung in Richtung Erfolg bzw. kurzfristigen Erfolg nennt Trainer 3:

*„Ziele sind im professionellen Bereich sicherlich sehr kurzfristig zu sehen, gerade weil der Druck extrem hoch ist. Im professionellen Bereich steht das Ergebnis im Vordergrund – der Erfolg ist der Maßstab, an dem sich dort ein Trainer messen lassen muss – nach außen wie nach innen.“ (Trainer 3)*

Im Amateur-, Frauen- und Juniorenfußball ist der Fokus nicht unbedingt so stark auf den kurzfristigen Erfolg ausgerichtet. Es kann vermutet werden, dass es sehr stark vom einzelnen Trainer abhängt, ob er seine Arbeit eher als kurzfristig oder als langfristig definiert. Zwar spielen viele äußere Faktoren eine entscheidende Rolle. Vom genannten Erfolgsdruck, über finanzielle Faktoren bis hin zur Beschaffenheit des Umfeldes. Letztlich geht aber jeder Trainer mit seinen Zielen an seine Arbeit und entscheidet selbst. Häufig ist es über die Spielklassen und Zielgruppe hinweg eher ein Mix aus kurz-, mittel- und langfristigen Zielen. In diesem Mix müssen die Trainer dann aber Prioritäten setzen. Der folgende Trainer aus dem Frauenbereich zieht bei der langfristigen Planung nicht nur die erste und zweite Mannschaft in die Planung mit ein, sondern auch die Jugendabteilungen. Der Schwerpunkt liegt dabei in der Personalplanung. Personalplanung scheint ein Bereich zu sein, der insgesamt eher mittel- bis langfristig angelegt ist. Häufig werfen hierbei unerwartete Ereignisse, wie Verletzungen von Spielern, die mittelfristige Planung um, so dass kurzfristig umgeplant werden muss. In der Personalplanung sehen die meisten Trainer einen entscheidenden Faktor für den Erfolg. Der Trainer muss also die Fähigkeit besitzen, flexibel auf neue Situationen zu reagieren (s. Abschnitt situationsbedingte Flexibilität) und eventuell neue Ziele festlegen. Der Erfolg ist aber nicht das einzige und ausschließliche Ziel der Trainer, d.h. einige Trainer definieren für sich den Begriff Erfolg nicht nur an Meisterschaften oder gewonnenen Spielen. Verlässt man den professionellen Fußballbereich, so stößt man vor allem im Jugendbereich bei vielen Trainern auf

weitere Zielsetzungen. Die Bindung an den Sport geben jedoch nur zwei Trainer als Ziel an. Als weiteres Ziel, das von allen Juniorentrainern genannt wurde, gilt die Verbesserung des fußballerischen Könnens:

*„Ziele setzen tu ich damit, indem ich die Jungs, die Fehler machen auf dem Platz, zum Beispiel wenn das Passspiel nicht in Ordnung ist oder Kopfballspiel ist nicht in Ordnung und das dann im Training zu verbessern. Das ist mein Ziel. Also das was sie nicht können oder wo sie Schwächen haben, sie zu trainieren, dass sie darin besser werden.“ (Trainer 17)*

Einige Trainer messen dann auch ihren Erfolg daran, wie viele ihrer Juniorenspieler es in die erste Herrenmannschaft der Vereine schaffen oder höherklassig im Erwachsenenalter weiterhin Fußball spielen. Vermutlich spielt hier die soziale Anerkennung durch Funktionäre und Fans eine große Rolle, da sie durch sie im Nachhinein positive Rückmeldungen über ihre Trainertätigkeit bekommen. Viele Juniorentrainer sehen die fußballerische Ausbildung gleichbedeutend oder sogar wichtiger an als den kurzfristigen Erfolg der eigenen Mannschaft. Häufig bestimmt die Vorgehensweise des Trainers aber das kurzfristige Erfolgsdenken, auch wenn die meisten Trainer einwenden, dass es gerade im Juniorenbereich anders sein sollte. Einige Juniorentrainer sehen ihr Ziel nicht nur darin, die jungen Fußballer im sportlichen Bereich auszubilden, sondern wollen auch Werte an sie weitergeben und ihre Persönlichkeit fördern:

*„ (...) dass man die Leute weiterbringt und das Potential erkennt, was in dem Einzelnen steckt und weiterentwickelt, das ist sicher eine wichtige Aufgabe. Die wichtigste Aufgabe ist, die Spieler sportlich weiterzubringen, weiterzuentwickeln, sowohl im menschlichen Bereich, aber natürlich in erster Linie als Trainer im fußballerischen (...)“ (Trainer 15)*

Aber letztlich ist zu vermuten, dass auch im Juniorenfußball das Hauptziel Erfolg alle anderen Teil- und Nebenziele überragt, wie es der folgende Trainer offen äußert. Ein weiterer zentraler Punkt ist, dass ein Trainer Ziele nicht nur für sich festlegen kann, ohne dass die Mannschaft diese Ziele teilt. Viele Trainer informieren vor der Saison deshalb ihre Mannschaft über diese Ziele. Andere Trainer, sowohl im Herren- als auch im Juniorenbereich, gehen anders vor und sprechen die Ziele mit der Mannschaft ab. Entscheidend scheint für viele Trainer zu sein, dass die Mannschaft ebenfalls hinter den Zielen steht, die von ihm vorgegeben werden. Ist dies nicht der Fall, wird die Mannschaft in diesen Prozess mit einbezogen, so dass die Involvierung von vornherein gewährleistet ist. Aber nicht nur die Mannschaft oder einzelne Spieler

können abweichende Ziele haben. Auch beim Trainer müssen persönliche Ziele nicht unbedingt mit denen des derzeitigen Jobs oder der Tätigkeit übereinstimmen:

*„Persönliche Ziele sollten möglichst vereinbar sein mit den Zielen, die sich von selbst ergeben.“ (Trainer 3)*

Ist dies nicht der Fall, so kann auch der Trainer dafür verantwortlich sein, dass eine langfristige Zusammenarbeit und Zielsetzung nicht funktioniert.

Viele Trainer möchten Erfolg haben, um langfristig Mannschaften trainieren zu können, die höherklassig spielen:

*„Natürlich, ich möchte mal einige Klassen höher eine Mannschaft trainieren, das ist mein Ziel, das ich, seitdem ich Trainer geworden bin, verfolge.“ (Trainer 8)*

Andere Trainer möchten ein möglichst großes Wissen über die von ihnen ausgeübte Tätigkeit ansammeln.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Handeln der Trainer sehr durch die gesetzten Ziele geleitet wird. Mittelbar und unmittelbar wollen Trainer ihre Ziele erreichen und ihr Handeln findet darin die Ursache. Das Hauptziel, das in verschieden starker Ausprägung auf alle Trainer der Stichprobe zutrifft, ist das Erreichen von sportlichem Erfolg. Einige Trainer setzen dabei auf eine langfristig angelegte Strategie und andere suchen den kurzfristigen Erfolg. Äußere Faktoren, wie ein enormer Druck oder finanzielle Faktoren wirken darauf ein, dass im professionellen Bereich der kurzfristige Erfolg vorhanden sein muss, da der Trainer ansonsten seinen Job verliert. Grundsätzlich scheint die Einstellung jedes Trainers entscheidend zu sein, dahingehend ob und wie er seine Ziele setzt. Wie gezeigt, handelt es sich häufig um einen Mix aus kurz-, mittel- oder langfristigen Zielen. Persönliche Ziele des Trainers spielen ebenfalls eine wichtige Rolle und sollten im Idealfall kongruent mit denen der Mannschaft und der Vereinsführung sein. Ein Trainer, der seine derzeitige Mannschaft als „Sprungbrett“ für höhere Aufgabe sieht, hat kein Interesse an einer langfristigen Zielsetzung. Persönliche Ziele der Trainer müssen mit den Vorstellungen des näheren Umfelds über den sportlichen Erfolg zu vereinbaren sein. Auch müssen Ziele aufgrund neuer Begebenheiten verändert werden. In einer solchen Situation muss der Trainer flexibel reagieren und die Ziele neu setzen und neu ausrichten. Sportlicher Erfolg ist dabei jedoch nur ein mögliches Ziel. Gerade im Juniorenbereich

steht für die Trainer auch die fußballerische Ausbildung der Spieler im Vordergrund. Einige Trainer möchten gerade im Juniorenbereich den Spielern auch gewisse Werte mit auf den Weg geben. Grundsätzlich bestimmen die Ziele die Ausrichtung jeglichen Trainerhandelns. Sozial kompetentes Trainerhandeln wird nicht als Selbstzweck angesehen, sondern als Notwendigkeit, durch die Ausrichtung auf die eigenen Ziele bzw. die daraus entstehenden Effekte, um diese erreichen zu können. Die von den Trainern gesetzten **Ziele** bestimmen unmittelbar und mittelbar ihr Handeln. Sozial kompetentes Verhalten und die daraus entstehenden Effekte werden von den Trainern zur Erreichung ihrer Ziele als unverzichtbar angesehen.

Die nächste Kategorie wurde im Auswertungsschritt fünf folgendermaßen betitelt: **„Guter Kontakt zu den Spielern, gutes Verhältnis, Vertrauensverhältnis“**. Die Kategorie beschreibt den Wunsch seitens der Trainer nach einem positiven Verhältnis zwischen ihnen und den Spielern in der Mannschaft:

*„Wichtig ist für mich, dass ich mit den einzelnen Spielern gut auskomme, dass ich mit denen spreche, dass ich sie persönlich ein bisschen kennen lerne.“ (Trainer 4)*

Einige Gründe dafür nennt Trainer 4. Eine positiv gestaltete Beziehung erleichtert an vielen Stellen die Zusammenarbeit und das Verständnis für einander. Die Trainer stecken daher Arbeit und Zeitaufwand in die Beziehung zu den Spielern. Trainer und Spieler begegnen sich auf freundschaftlicher Ebene und gehen aufeinander ein. Das Wissen z.B. um familiäre Verhältnisse hilft dabei, sich besser zu verstehen. Dies gilt besonders auch für die Junioren-Trainer. Hier sind die Spieler auf ihre Eltern angewiesen und abhängig. Gerade was das nähere Umfeld der Spieler betrifft, können Trainer durch Zusatzinformationen vieles besser einschätzen. Insbesondere bei jungen Jugendlichen hilft das bei der Bewertung von Problemen. Einige Trainer beschreiben ein beinahe vaterschaftliches Verhältnis zu ihren Spielern. Bei einigen Trainern kommt es im Juniorenbereich dazu, dass durch ein Vater-Sohn-ähnliches Verhältnis eine Art Lebensberatung stattfindet. Nicht bei allen Trainern ist die Beziehung zu den Spielern freundschaftlich geprägt. In den Junioren-Mannschaften scheint dies häufiger der Fall zu sein. Es kann vermutet werden, dass die Trainer aufgrund des Altersunterschiedes keine Bedenken aufgrund zu großer Nähe zu den Spielern haben. Die Autoritätsfrage stellt sich aufgrund des Altersunterschiedes und

anderer Faktoren nicht unbedingt. Die Trainer können somit den näheren Kontakt zu den Spielern suchen. Grundsätzlich muss als Voraussetzung immer ein gewisser Respekt auf beiden Seiten vorhanden sein. Dadurch bildet sich auf Dauer auch ein gewisses Vertrauen zwischen Mannschaft und Trainer. Dies erleichtert den Umgang miteinander. Die Entscheidungen des Trainers müssen akzeptiert werden, am Besten aus Überzeugung, so dass er seine Entscheidung nicht gegen die Mannschaft durchsetzen muss. Begegnen Trainer und Spieler sich auf „Augenhöhe“, kann dabei verloren gehen, dass es sich nicht um eine kongruente Beziehung handelt:

*„Ganz wichtig ist also, dass man als Trainer noch respektiert wird und anerkannt wird und wenn ich merke, dass das nicht mehr der Fall ist und ich immer nur noch mit Gewalt etwas durchbekomme, ich glaub dann muss man aufhören.“  
(Trainer 12)*

Vertrauen aufzubauen scheint wichtig zu sein und viele Vorteile für die Beziehung zu den Spielern zu haben. Fußballerische Entscheidungen müssen aber konsequent getroffen werden. Selbst für einen Trainer in den unteren Leistungsklassen kommen Situationen, in denen er Entscheidungen treffen muss, die für einen Spieler unangenehm sein können, wie z.B. ihn auszuwechseln oder nicht von Beginn an spielen zu lassen. Dies steht dem entgegen, was Menschen sich von einer freundschaftlichen Beziehung vorstellen. Eine freundschaftliche Basis, in der sich Vertrauen entwickelt hat, darf allerdings nicht so ausarten, dass die Trainerentscheidungen generell kritisiert und diskutiert werden. Viele Trainer aus der Stichprobe, vor allem im Herrenbereich, äußerten ähnliche Bedenken, wie folgend Trainer 3:

*„Allerdings sollte das nicht unbedingt in permanentes Diskutieren ausarten, sondern ein Trainer braucht auch seine Freiheiten.“ (Trainer 3)*

Die Bedenken der Trainer in diesem Punkt kann als gewichtiger Grund angesehen werden, dass zu nahe oder zu enge Beziehungen zu den Spielern durch die Trainer verhindert werden. Auch Sympathiewerte spielen beim freundschaftlichen Umgang eine Rolle. Nicht jeder Spieler mag jeden Trainer und andersherum. Wie diese Sympathie zustande kommt, kann nicht beantwortet werden. Vermutlich ist es ein Mix aus verschiedenen Faktoren. Trainer 9 weiß um diesen Zustand und nimmt ihn so hin. Eine freundschaftliche und auf Vertrauen basierende Beziehung zu den Spielern erleichtert dem Trainer die Einschätzung von Situationen und ganz allgemein die Zusammenarbeit. Er muss aber im Stande sein, auch für Spieler unangenehme Entscheidungen zu treffen, ohne dass die Spieler diese kritisieren. Ein wichtiger Faktor

für die Trainer ist die richtige Grenze zwischen Freundschaft und der Arbeitsbeziehung. Deshalb trifft folgende Aussage über den richtigen Abstand auf viele Trainer zu:

*„Auf der anderen Seite muss man für die Spielerinnen aber auch als Freund da sein, z.B. bei Problemen. Eine gewisse Grenze muss jedoch immer vorhanden sein, man darf auch nicht zu nahe an die Spielerinnen herankommen. Abstand und Entfernung sollte vorhanden sein. Auch weil ein Trainer auch mal unschöne Entscheidungen treffen muss (...).“ (Trainerin 10)*

Zu einer positiven Gestaltung der Beziehung zwischen Spieler und Trainer benötigt der Trainer **Prosozialität**. Zwar handelt es sich um eine hierarchische Beziehung zwischen beiden, es kann aber von einer „Zweckgemeinschaft“ gesprochen werden, von der beide Seiten profitieren. Durch den Aufbau einer **positiven Beziehung** sowie eines **Vertrauensverhältnisses** erleichtert sich für beide Seiten der Umgang, die Kontaktaufnahme vereinfacht sich und Probleme und Konflikte können einfacher aus dem Weg geschafft werden. Die Grenze für die Trainer ist an der Stelle erreicht, sobald seine Entscheidungen von den Spielern angezweifelt werden und es zu permanenten Diskussionen kommt. Ein Trainer muss manchmal für den Spieler unangenehme Entscheidungen fällen. An einem solchen Punkt kann eine zu enge Beziehung hinderlich sein und es ist ein gewisser Abstand zu den Spielern notwendig. Im Junioren- und Frauenbereich scheint dies seltener ein Problem zu sein. Im Herrenbereich sind die Bedenken der Trainer dahingehend größer und mit der Vorstellung von Autoritätsverlust verbunden.

Im Auswertungsschritt fünf wurden die Bereiche „**Steigerung des Selbstbewusstseins, den Spielern Selbstbewusstsein geben, ihnen das Gefühl geben sie sind wichtig; Ablenkung damit die Köpfe wieder frei werden, den Druck nehmen; Motivierend wirken, Motivation; Spaß vermitteln**“ trotz inhaltlicher Nähe aufgrund ihrer Größe getrennt. Die Bezeichnungen wurden aus den Äußerungen der Trainerinterviews übernommen. Aufgrund inhaltlicher Parallelen liegt es nahe, die Bereiche zu einer Kategorie zusammenzufassen. Bei allen Bereichen spielt übergreifend die Motivation der Spieler eine übergeordnete Rolle. So lassen sich die anderen Bereiche darunter subsumieren. Ein weiterer Grund für die Zusammenfassung ist die Reduzierung des Komplexitätsgrades, da zu viele Bereiche einen Überblick verhindern. Diese Gründe sprachen dafür, aus diesen Bereichen eine Kategorie zu konstruieren.

Motivation wird von den Trainern gleichgesetzt mit einer hohen Einsatz- und Anstrengungsbereitschaft ihrer Spieler im Training sowie im Wettkampf. Welche Motive für „diese Motivation“ letztlich verantwortlich sind, ist für fast alle Trainer eher zweitrangig. Insgesamt nimmt der Bereich Motivation bei den Trainern einen sehr hohen Stellenwert ein. In vielen Situationen, die nicht nach den Vorstellungen der Trainer verlaufen setzen sie auf Motivation. Das gilt für alle Trainer, egal welche Zielgruppe sie trainieren. Eine hohe Motivation der Spieler scheint für viele Trainer der Schlüssel zu einer erfolgreichen Tätigkeit:

*„Ja, ich habe eigentlich ein Motto: Fußballspielen muss Spaß machen und wenn du das erreichst bei den Jungs, die du trainierst, dann hast du fast die komplette Miete beim Fußball, weil dann haben sie die Bereitschaft, der Trainingsfleiß kommt (...).“ (Trainer 8)*

Für viele Trainer ist die Motivation der Spieler vor allem in bestimmten Situationen bedeutsam. Sie setzen verstärkt auf die Motivation der Spieler, wenn die Mannschaft nicht erfolgreich spielt. Ihre Ansicht ist, dass eine erfolgreiche Mannschaft automatisch, also auch ohne „Zutun“ des Trainers motiviert ist. Andererseits scheinen Niederlagen und Niederlagenserien die Trainer dazu veranlassen, an der Motivation der Mannschaft zu arbeiten, zumindest wenn der Gegner nicht eindeutig stärker war und die Niederlage somit nicht aus einer spielerischen Unterlegenheit resultiert. Zwischen den Leistungsklassen sowie im Herren-, Damen- und Juniorenbereich gibt es allerdings erhebliche Unterschiede. Im „bezahlten“ Fußball wird eine „Grundmotivation“ durch die Gehälter der Spieler von den Trainern vorausgesetzt:

*„Die Spieler besitzen Verträge und diese müssen von ihnen auch erfüllt werden. Von daher ist es zweitrangig, ob der einzelne Spieler in so einem Fall motiviert ist oder nicht.“ (Trainer 2)*

Im Junioren-, Frauen- oder „niedrig-klassigen“ Herrenbereich setzen viele eher auf den Faktor „Spaß“, um die Spieler zu motivieren. Dies kann z.B. sein, dass der Trainer der Mannschaft die Möglichkeit gibt, attraktiven und offensiven Fußball zu spielen:

*„Ja , ich will schönen Fußball spielen, erfolgreich Fußball spielen und ich versuche fußballerisch meinen Spielerinnen zu vermitteln, dass wirklich mit Herzblut gespielt wird...“ (Trainer 6)*

Aber auch in der Trainingsgestaltung kommt dem Faktor Motivation eine enorm wichtige Rolle zu:

*„ (...) Ich sag ja, Rugby und Handball spiele ich sehr viel und so Sachen, Koordination und ganz andere Sachen, um da die Köpfe wieder frei zu kriegen.“ (Trainer 14)*

Häufig zeigt sich während längerfristig ausbleibenden Erfolgen der Mannschaft seitens der Trainer eine Trainingsgestaltung die den Trainierenden Spaß und Freude vermitteln soll. Eine Änderung des typischen Trainingsalltags scheint bei vielen Trainern dabei eine gängige Methode zu sein. Trainer 12 betont dabei, dass die Motivation bei guten Ergebnissen der Mannschaft automatisch vorhanden ist. Eine seiner weiteren Maßnahmen, um die Motivation zu steigern, ist das Eingehen auf die Wünsche der Spieler:

*„ (...) wenn man oben steht, ist es ja immer einfacher, weil sie williger sind, weil sie dann auch irgendwo mehr Spaß dran haben (...)“. (Trainer 12)*

Ein Grund „Spaß“ vermitteln zu wollen, ist dabei offenbar der Versuch, den Druck, der auf der Mannschaft liegt, zu reduzieren. Dies gilt auch für Trainer, die im bezahlten Fußball arbeiten, im Besonderen aber für den Juniorenbereich:

*„Manchmal ist es auch einfach eine Blockade im Kopf, dass man ein Spiel verliert mit Pech und das nächste Mal verliert man, da hat man das Selbstbewusstsein nicht und diese Blockade muss raus (...)“. (Trainer 14)*

Das Gegenteil kann passieren, wenn der Trainer ein Ziel vorgibt und die Spieler durch Angst vorm Versagen verkrampfen. Im bezahlten Fußball gilt die gleiche Devise. Um dieser Gefahr zu entgehen, soll die Atmosphäre gelockert werden, indem die Spieler vom (Trainings-) Alltag abgelenkt werden. Eine weitere Maßnahme des Trainers besteht darin durch Erfolgserlebnisse den Spielern „Selbstvertrauen“ zu geben. Viele Trainer äußerten sich dahingehend, dass die Stärkung des Selbstvertrauens der Spieler eine besondere und wichtige Motivationsstrategie für sie darstellt. Mit Selbstvertrauen meinen die Trainer vor allem die Überzeugung der Spieler im Wettkampf Erfolg haben zu können sowie der Glaube an die eigenen Fähigkeiten. Inhaltlich besitzt das von den Trainern benutzte Wort Selbstvertrauen somit starke Parallelen zu dem wissenschaftlichen Konstrukt der Selbstwirksamkeit (vgl. Schwarzer & Jerusalem, 2002). Die Wege der Trainer zu einer verbesserten Selbstwirksamkeit ihrer Spieler sind unterschiedlich:

*„Ja, man versucht sie auch positiv zu beeinflussen, indem man halt versucht viele Gespräche zu führen, immer wieder auch auf eine vielleicht getätigte Siegesserie verweist (...)“ (Trainer 6)*

Besonders die Erinnerung an Stärken und Erfolge scheint bei den Trainern eine häufige Strategie zu sein, um Motivation und Selbstvertrauen aufzubauen, eine positive Einstellung aufzubauen und negative Faktoren auszublenden. Den Spielern Rückendeckung auch in schwierigen Zeiten zu geben und als Trainer die Verantwortung zu übernehmen ist eine weitere Strategie, den Spielern den Druck zu nehmen. Ihre Stärken immer wieder nennen und den Spielern einreden, dass sie für die Mannschaft wichtig sind, sind weitere Motivationsstrategien. Eine zu hohe Selbstwirksamkeit kann nach Ansicht der Trainer genauso schädlich für die Motivation sein wie eine zu geringe. Bei einer Erfolgsserie wollen deshalb viele Trainer die Euphorie etwas bremsen:

*„ (...) ja, indem eben die Überheblichkeiten werden ja geäußert oder dass das, wir sind ja nicht zu schlagen oder irgendwie so was und diese Sachen, dass man die Leute dann wieder auf den Boden holt ohne dabei das Selbstwertgefühl zu beschädigen (...).“ (Trainer 14)*

Eine weitere Maßnahme ist, nicht immer die gleiche Motivationsstrategie einzusetzen, sondern für Abwechslung zu sorgen. Einige Trainer präsentieren ihrer Mannschaft vor einigen Spielern besondere Motive, um eine höhere Leistungsbereitschaft zu erreichen. Dies wird von den Trainern von Fall zu Fall verändert, um wirksam zu bleiben. Viele Trainer sind von diesen Methoden überzeugt:

*„Ich versuche öfter dann was aus der Zeitung auszuschneiden und wenn der gegnerische Trainer uns schlecht gemacht hat, dann sage ich „Guckt mal was der Trainer von denen gesagt hat.“ (Trainer 8)*

Auch versprechen sich einige Trainer durch operantes Konditionieren in Form von Lob und Tadel, eine höhere Motivation bei ihren Spielern zu erreichen. Ein weiterer wichtiger Punkt ist es für die Trainer, zu erkennen, welche Spieler hoch motiviert sind und welche nicht. Da das Verhalten der Spieler beim Wettkampf stark voneinander abhängt, d.h. besonders motivierte Spieler motivieren auch ihre Mitspieler und andersherum, sorgen unmotivierte Spieler auch für „Unlust“ bei den anderen Spielern. Ein Trainer sieht als wichtigste Voraussetzung jedoch, dass die Spieler intrinsisch motiviert sind.

*„ (...) aber ich denke auch, dass das aus den Spielern heraus... , wenn die das nicht... , man nennt das ja intrinsische Motivation. Wenn die das nicht haben, dann werden das auch keine Leute“. (Trainer 13)*

Bei den anderen Trainern ist die intrinsische Motivation entweder nicht von Belang bzw. es war aufgrund der Interviewsituation nicht abrufbar oder nicht vorhanden.

Über die Haltung der anderen Trainer zur intrinsischen Motivation kann aufgrund des empirischen Materials somit keine Aussage getroffen werden.

Der Begriff **Motivation** wird von den Trainern synonym mit der Leistungsbereitschaft ihrer Spieler verwendet. Besondere Aufmerksamkeit widmen sie ihm bei anhaltender Erfolglosigkeit der Mannschaft. Die Strategien der Trainer sind dabei sehr unterschiedlich. Sie reichen von der Abwechslung im Trainingsalltag bis hin zu einer offensiveren Spielweise. Die Spieler sollen durch mehr Freude und Spaß am Spiel stärker motiviert werden. Aber auch andere Methoden wie z.B. die Provokation werden benutzt um die Leistungsbereitschaft zu erhöhen. Eine weitere diesbezügliche Maßnahme ist, den Spielern eine erhöhte **Selbstwirksamkeit** zu vermitteln. Dies versuchen die Trainer vor allem durch Erinnerung an die eigenen Erfolge und Fähigkeiten/Stärken. Die Trainer setzen auf unterschiedliche Strategien zur Motivationsförderung und auch das Wissen um Motivationsmethoden ist sehr unterschiedlich ausgeprägt. Ein Trainer war davon überzeugt, dass langfristiger Erfolg nur durch eine ausreichende intrinsische Motivation möglich ist. Die Steigerung der Motivation und Selbstwirksamkeit ihrer Spieler wird von den Trainern als wünschenswertes Produkt ihrer Interaktionen und sozial kompetenten Trainerhandelns angesehen.

Das nächste hier darzustellende Themengebiet hieß im Auswertungsschritt fünf „**Von der Situation abhängig, Flexibilität**“ und „**Von der Person abhängig, Flexibilität**“. Alle Trainer äußerten sich ausnahmslos dahingehend, dass scheinbar ähnliche Situationen immer wieder andere Konstellationen beinhalten und damit eine flexible Handhabung erfordern. Die Variablen für die Trainer in den Situationen sind höchst unterschiedlich. Beispiele sind: die Atmosphäre und Hierarchie in der Mannschaft; 'Besitzt der Trainer die Unterstützung des Präsidiums?'; 'Spielt die Mannschaft derzeit erfolgreich oder erfolglos?'. Fast alle Trainer stimmen ihr Verhalten entsprechend auf diese verschiedenen Variablen ab. Ähnliches gilt für die Interaktion mit den Spielern. Alle Trainer sagten, dass sie mit ihren Spielern unterschiedlich umgehen, auch wenn die Situation eine ähnliche ist und damit eine analoge Handhabung seitens des Trainers vermutet werden kann. Beispiele für Variablen sind die Wichtigkeit oder die Persönlichkeit des Spielers, die Historizität der Beziehung, die Wahrnehmung des Spielers seitens des Trainers, sein Ansehen bei den Fans oder sein derzeitiger Leistungsstand. Die Trainer versuchen den unterschiedlichen Ansprüchen in ähnlichen

Situationen mit verschiedenen Personen gerecht zu werden, indem sie diesen Variablen genügend Beachtung entgegenbringen und ihr Handeln flexibel darauf abstimmen. Obwohl die Zusammenhänge zwischen den Kategorien erst im nächsten Auswertungsschritt erläutert werden, muss hier angemerkt werden, dass diese Kategorie mit allen anderen Bereichen vernetzt ist und sich entsprechend auswirkt. Jeder Spieler und jede neue Situation erfordert eine (Fein-) Abstimmung im Verhalten des Trainers. Andere Kompetenzbereiche versetzen den Trainer dabei in die Lage, hierauf entsprechend flexibel zu reagieren. Im Folgenden könnten zu fast jeder im Interview konstruierten Situation die Äußerungen der Trainer dahingehend wiedergegeben werden, dass ihr Handeln auf die Situation und auf die Spieler abgestimmt werden muss. Die Handhabung erfolgt aber, wie bisher in der Ergebnisdarstellung, exemplarisch.

Spieler reagieren auf Enttäuschungen (schlechte Leistung, Auswechslung, Platzverweis) während des Spiels sehr unterschiedlich. Die Trainer machen ihr Verhalten davon abhängig, wie der Spieler mit dieser Situation umgehen kann:

*„Es gibt Leute, da musst du nicht hingehen, die werden da sicherlich immer damit fertig, auch wenn du hinterher nach dem Spiel da hin gehst, und kurz ihn abklatscht oder ansprichst oder wie auch immer, aber es gibt auch Leute, die musst du gleich ansprechen. Das kann so pauschal nicht... , würde ich das nie machen, das hängt immer von der Persönlichkeit des Spielers ab, wie man mit den Leuten dann agiert.“ (Trainer 13)*

Auch in der Halbzeitpause sollte ein Trainer wissen, wie er welchen Spieler am besten erreicht und auf welche Methode der Spieler am besten reagiert. Einige Trainer unterscheiden zwischen zwei Spielertypen und gehen entsprechend unterschiedlich mit diesen um:

*„Viele der jungen Spieler kennen aber wohl diese „alte Schule“ nicht mehr und man muss als Trainer vorsichtiger mit ihnen umgehen, behutsamer, sie nicht anpöbeln oder runtermachen.“ (Trainer 2)*

Die Trainer versuchen die Spieler auf eine Art anzusprechen, von der sie sich letztlich den größten Nutzen bzw. Erfolg versprechen. Bei dieser Einschätzung ist die Wahrnehmung des Trainers wichtig und damit seine Einschätzung des Spielers. Dies gehört zum Bereich „Interpersonale Wahrnehmung“ und ist eng verbunden mit der unterschiedlichen Behandlung der Spieler. Hält sich ein Spieler nicht an die Anweisungen des Trainers, erfolgt nicht für alle Spieler die gleiche Reaktion des Trainers. Es kommt auf die Stellung des Spielers an:

*„Wichtig ist für mich auch, was für ein Spieler es ist – ein Führungsspieler oder z.B. ein Mitläufer?“ (Trainer 3)*

Die Stellung des Spielers, seine Position in der Hierarchie der Mannschaft bestimmt offensichtlich sehr stark die Handlungsweise des Trainers. Dies gilt auch im Hinblick auf die Reaktion auf das Fehlverhalten und Probleme mit solchen Spielern. Wichtige und ranghohe Spieler haben hier meist einen breiteren Spielraum als andere. Die Gründe dafür liegen auf der Hand. Die Trainer wollen zum Einen wichtige und wertvolle Spieler nicht gegen sich aufbringen, zum Anderen könnten „ranghohe“ Spieler weitere Spieler oder die Verantwortlichen im Verein mit auf ihre Seite bringen und damit die Position des Spielers gefährden. Allerdings muss der Trainer vorsichtig sein, wenn bei gleichem Fehlverhalten unterschiedliche Strafen verhängt werden. Die Ungleichbehandlung könnte wiederum andere Spieler gegen ihn aufbringen. Somit ist das unterschiedliche Behandeln von Spielern auch ein schmaler Grat für die Trainer. Die Hierarchie in der Mannschaft spielt ebenfalls eine Rolle, wenn der Trainer bei der Mannschaft um Rat bittet. Er fragt meist den Mannschaftskapitän oder erfahrene, altgediente Spieler zum Beispiel aus dem Mannschaftsrat. Der Trainer gibt damit einen kleinen Teil seiner Macht und Entscheidungsbefugnis an diese Spieler ab. Funktioniert die Beziehung zwischen „Führungsspieler“ und Trainer, erhalten diese Spieler in ihrem Verhalten die Unterstützung des Trainers. Dies gilt insbesondere für den Fall, dass die grundsätzliche Auffassung und Überzeugung zur Mannschaft kongruent sind. Das Trainerhandeln ist nicht nur von Spieler zu Spieler unterschiedlich, sondern auch von Situation zu Situation. Es gibt Situationen, die sich in ähnlicher Form immer wieder wiederholen. Jedoch auch unzählige Einflussfaktoren, die jede Situation einzigartig machen. Ob ein Trainer sein Verhalten ändert, liegt vor allem an seiner Einschätzung und Gewichtung dieser Einflussfaktoren. Aus diesem Grund äußern einige Trainer, dass letztlich jede Situation andere Konstellationen aufweist. Das bedeutet für die Trainer, dass jede Situation mit ihren Eigenheiten neu bewertet werden muss. Unter Berücksichtigung dieser Einschätzung müssen die Trainer adäquate Entscheidungen treffen, die deutlich von denen in ähnlichen Situationen abweichen können:

*„Da gibt es keine Methode, die so und so funktioniert. In jeder Situation; für mich; in jeder Situation ist das immer neu und da muss ich immer für mich neu entscheiden, was mach ich jetzt und da gibt es keinen glückselig machenden Weg, ich kann das nur so und kann das nur so“. (Trainer 13)*

Einige Situationen und deren verschiedene Einflussvariablen, die eine Verhaltensänderung bei Trainern hervorbringen, sollen exemplarisch aufgezeigt werden. Hält ein Spieler sich nicht an das vom Trainer vorgegebene Konzept, so ist es nicht nur von Bedeutung, um welchen Spieler es sich handelt, vielmehr spielt die Einschätzung der Faktoren, wie die Schwere der Undiszipliniertheit, Absicht, Zeitpunkt und Alternativen eine zentrale Rolle. Je nach Konstellation wird der Trainer unterschiedlich entscheiden. Das Gleiche gilt z.B. für die Anweisungen während des Wettkampfes. Die Einschätzung des Trainers entscheidet über sein Handeln:

*„Natürlich, ja ich gucke mir das Spiel an und wenn ich sehe, dass die sich Mühe geben und es trotzdem nicht klappt, dann wird nicht geschrien. Wenn ich aber sehe, sie geben sich gar keine Mühe, dann werde ich laut, je nach Situation.“  
(Trainer 8)*

Ob in der Halbzeitpause eine laute Ansprache gehalten wird, ist ebenfalls von vielen Faktoren abhängig, die von Situation zu Situation unterschiedlich sein können. Einflussvariablen sind Gegner, Heim- oder Auswärtsspiel, Tabellenstand, Tagesform und Motivation der Spieler, oder Gemütslage des Trainers. Die Liste der Faktoren könnte fast endlos erweitert werden. Für die Trainer gilt aber, dass sie nur auf Faktoren achten, die aus ihrer Sicht wichtig sind. Nur diese werden auch in ihrem Verhalten entsprechend berücksichtigt. Auch die Erfahrungen in bestimmten Situationen führen dazu, dass die Trainer ihr Verhalten in entsprechenden Situationen wiederholen bzw. verwerfen. Auch die Ursachen des Verhaltens der Spieler sind für die Trainer ein Faktor für die Bewertung der Situation:

*„Es liegt ganz daran, was der Grund für die gesenkte Kopfhaltung der Spielerin ist, ob es die Enttäuschung über ihre eigene Leistung ist, dann würde ich schon versuchen mit der Spielerin darüber zu reden und Aufbauarbeit zu leisten. Wenn es allerdings so ist, dass die Spielerin mit gesenktem Kopf runtergeht, weil sie die Aktion der Trainerin nicht versteht, dann würde ich da auch kein Gespräch führen. Denn einen Grund dafür, dass ausgewechselt wurde, gibt es schon, ansonsten hätte ich sie ja nicht runter genommen.“ (Trainer 6)*

Die Fähigkeit der Trainer adäquat mit verschiedenen Situationen und Personen umzugehen wird **Intersituative und –personale Flexibilität** genannt. Voraussetzung dafür ist die interpersonale und intersituative Wahrnehmung, um die Situationen und Personen entsprechend zu beurteilen und zu bewerten.

Die nächsten Bereiche heißen in Auswertungsschritt fünf **„Konflikte, Probleme, Unzufriedenheit und Bedürfnisse bei den Spielern/der Mannschaft wahrneh-**

men“, „Sensibel vorgehen, Sensibilität“, „Ursachen erforschen“ und „Situatio-  
nen abkühlen lassen“. Diese Bereiche waren aufgrund der hohen quantitativen  
Traineräußerungen zunächst getrennt, inhaltlich ist ihnen jedoch gemeinsam, auf  
welche Art der Trainer mit Konflikten und Problemen umgeht. Aus diesem Grund  
wurden die Themen in dieser Kategorie vereint.

Bei Problemen und Konflikten innerhalb der Mannschaft oder zwischen zwei Spielern  
hat es für die Trainer Priorität diese auch wahrzunehmen. Für fast alle Trainer ist es  
wichtig, um was für einen Konflikt es sich handelt: ob er langfristig oder kurzfristig ist  
und welche Spieler daran beteiligt sind. Die Wahrnehmung eines Konfliktes ist nach  
Trainer 1 besonders schwer, wenn es sich um einen schwelenden Konflikt handelt.  
Die Art und die Schwere des Konfliktes spielen für die Trainer eine wichtige Rolle in  
der Beurteilung der Situation. Für Trainer 3 ist die Einschätzung der Wichtigkeit die-  
ses Konfliktes entscheidend für die weitere Vorgehensweise. Ein entscheidendes  
Kriterium ist, ob ein Konflikt den Erfolg der Mannschaft gefährdet:

*Wenn bei zwei Spielern die Chemie nicht stimmt, ist es für Trainer Z. schwierig  
es auch zu registrieren. Dann kommt für ihn die Frage wie wichtig er das ganze  
einschätzt. Bei fast 26 Leuten sollen nicht alle miteinander gute Freunde sein.  
Aber insgesamt darf für ihn nicht die Sache, also der Erfolg, damit nicht gefährdet  
werden. Aber wenn etwas schwillt muss man auf jeden Fall ran, das bringt für  
ihn dann auch neue Erkenntnisse über einen Brandherd in der Mannschaft. Dann  
muss ein Trainer auch noch entscheiden wie wichtig dieser Brandherd ist. Das ist  
alles abhängig davon was am Wochenende beim Punktspiel dann dabei raus-  
kommt. Danach wird beurteilt. (Trainer 3)*

Viele Trainer empfinden die allgemeine Atmosphäre und Stimmung der Mannschaft  
als wichtig, um bestimmte Konflikte wahrzunehmen, da viele Spieler bei Erfolg der  
Mannschaft ihre Unzufriedenheit nicht äußern. Auch grundsätzliche Probleme, wie  
z.B. Vorbehalte gegen neue Spieler oder Ausländer, sollten den Trainern auffallen,  
damit sie eine Sensibilität für diese Situationen entwickeln. Ob im Junioren-, Damen-  
oder Herrenbereich und unabhängig von der Spielklasse treten unterschiedliche  
Konflikte in den Mannschaften auf. Nach Meinung der Trainer sollte er besonders  
aufmerksam und wachsam die Mannschaft beobachten, weil viele Aktionen passie-  
ren, während der Trainer nicht anwesend ist. Aber nicht nur die Gesamtsituation ist  
ein wichtiger Gesichtspunkt für die Trainer, sondern im Besonderen die Einschätzung  
und Wahrnehmung ihrer Spieler. Vielen Spielern fällt es offenbar schwer, ihre Mei-  
nung offen kundzutun. Einige Trainer veranlassen deshalb zu kritischen Zeitpunkten  
anonyme Befragungen:

*„Die (psychische) Krise kommt automatisch nach 5-6 verlorenen Spielen. Weitere Möglichkeiten wären z.B. eine anonyme Befragung der Mannschaft, um Sachen zu erfahren, die man sonst als Trainer nicht erfährt. Wichtig dabei ist, dass dann die genannten Sachen auch auf den Tisch kommen.“ (Trainer 3)*

Viele Trainer möchten vor allem das Verhalten ihrer Spieler gut einschätzen können. Sie beobachten ihr Verhalten deshalb sehr genau. Im Frauenbereich sollten Trainer die Rolle der Frau besonders beachten, da Frauen mit Kritik, nach Meinung von Trainerin 10, anders umgehen und sie diese nicht so schnell „abhaken“ können. Häufig entsteht daraus eine Kette von Ereignissen, die ein Trainer möglichst früh erkennen und in die er eingreifen sollte.

*„Sie gehen anders mit Kritik um und man muss sehr viel Verständnis für die Rolle der Frau haben. Sie reagieren viel mehr aus dem Bauch heraus und reden sehr viel. Kritik wird nicht gleich so abgehakt, sondern es wird mit vielen Leuten diskutiert. Häufig ergibt sich hieraus dann eine größere Problematik, es kommt zu Gruppenbildungen und solche Dinge muss man als Trainer frühzeitig erkennen, eingreifen und unterbinden.“ (Trainer 10)*

Trainer 8 beobachtet das Verhalten seiner Spieler damit er sein Verhalten darauf abstimmen und den Umgang der Spieler untereinander besser einschätzen kann.

*„Indem ich jeden einzelnen Spieler, sagen wir mal so: studiere, im Endeffekt, dann kann man ja gucken, wie weit kann ich bei dem gehen, wie weit kann ich bei dem gehen.“ (Trainer 8)*

Auch Trainer 19 aus dem Juniorenbereich möchte genau wissen, wie er seine Spieler einschätzen kann. Diese Einschätzung bestimmt sein Verhalten im Umgang mit den Spielern:

*„Hast du so einen Stumpfkopf, wo du nur mit der Holzhammermethode ran kommst, dann sagst du es ihm durch die Holzhammermethode. Hast du aber einen intelligenten Gymnasten, kannst du mit ihm natürlich anders reden. Das ist immer diese Aufgabe des Trainers.“ (Trainer 19)*

Ein Großteil der Trainer ist davon überzeugt, seine Spieler so genau zu kennen, dass längerfristige und schwere Konflikte ihnen frühzeitig auffallen und er entsprechend reagieren kann. Falls Trainer unsicher sind in der Einschätzung und Wahrnehmung ihrer Spieler, setzen einige von ihnen auch anonyme Befragungen ein, um sich ein besseres Bild machen zu können.

Der beschriebene Bereich und die Fähigkeit des Trainers Situationen in denen es zu Konflikten und Probleme kommen kann sowie die beteiligten Personen richtig einzu-

schätzen, sind im Bereich **intersituative** und **interpersonelle Wahrnehmung** anzusiedeln.

Um die wahrgenommen (potentiellen) Konflikte zu regeln, arbeiten fast alle Trainer nach den gleichen Prinzipien. Fast alle Trainer wollen die Ursachen für das Verhalten der Spieler erfahren bzw. die Ursachen für Probleme und Konflikte in der Mannschaft eruieren. Bei einer Niederlagenserie suchen Trainer das Gespräch mit der Mannschaft um die Ursachen für den ausbleibenden Erfolg zu erforschen. Um die Ursachen zu erforschen, suchen die Trainer sowohl Einzel-, Gruppen- als auch Gespräche mit der gesamten Mannschaft. Auch bei Konflikten mit einzelnen Spielern, die sich nicht an die Vorgaben des Trainers halten, ist das Wissen um die Ursachen für dieses Verhalten für die Trainer wichtig:

*„Wenn ein Spieler sich nicht an seine Aufgaben hält, gibt es für ihn nicht viele Möglichkeiten. Am besten wäre es für ihn zu wissen, weshalb sich der Spieler nicht an die taktischen Vorgaben hält. Ob er sich vielleicht profilieren will oder ob er irgendetwas anderes zeigen möchte.“ (Trainer 3)*

Für die Trainer ist es wichtig zu wissen ob ein Spieler vorsätzlich ein Fehlverhalten zeigt oder nicht. Die weitere Vorgehensweise und das weitere Handeln des Trainers machen sie hiervon abhängig. Ob ein Spieler sein Verhalten absichtlich zeigt oder andere Gründe dafür verantwortlich sind, ist für einen Trainer schwer zu beurteilen. Eine Möglichkeit für den Trainer ist, den Spieler direkt darauf anzusprechen. Ob er dann die wahren Ursachen für das Verhalten erfährt, ist allerdings trotzdem fraglich:

*„Die Ergründung der Motive durch ein Einzelgespräch ist ebenfalls eine Möglichkeit. Allerdings sehe ich die Schwierigkeiten dabei, dass eine Sache wirklich offen kundgetan wird. Wenn dann allerdings dabei herauskommt, dass der Spieler nur unzufrieden ist, weil er nicht spielt, kann ich ihm nur sagen, dass er sich mehr bemühen und sich benehmen muss.“ (Trainer 3)*

Auch bei Konflikten zwischen zwei Spielern ist das Erfahren der Ursachen über den Konflikt entscheidend dafür, wie der Trainer damit umgeht. Die Ursachen müssen dabei nicht unbedingt im Bereich Fußball liegen, sondern können auch privat sein, wie Trainer 1 es beschreibt. Dadurch wird es für den Trainer allerdings umso schwerer, die Ursachen zu erfahren. Die einzige Möglichkeit ist, über Gespräche mit den Beteiligten die Ursachen dafür zu erforschen. Die Ursachen von Konflikten zu erfahren, ist für alle Trainer von großer Bedeutung, gleichgültig ob sie im Junioren-, Frauen- oder Herrenbereich tätig sind und in welche Leistungsklasse sie arbeiten. Auch Vorfälle die dabei im Umfeld passiert sind, wie z.B. in der Schule, spielen oftmals

eine Rolle. Das Erfahren der **Ursachen** von Konflikten und Problemen ist zentral für die Trainer um ihre weitere Vorgehensweise abzustimmen.

Ein weiteres Prinzip der Trainer beim Umgang mit Konflikten und Problemen im Wettkampf ist, diese nicht unmittelbar und direkt anzugehen. Bei bestimmten Vorfällen, die während eines Spiels im Wettkampf vorgefallen sind, wird fast immer erst im nächsten Training darüber gesprochen. Nur wenige der Trainer, wie hier Trainer 7, äußerten sich dahingehend, dass sie in seltenen Fällen auch direkt nach einem Spiel mit der Mannschaft oder einem Spieler sprechen. Ein Grund dafür ist z.B., dass der Trainer nach dem Spiel noch andere Aufgaben erledigen muss, wie z.B. Pressetermine. Die Klärung von Konflikten im Wettkampf oder auch im Training hat vor allem den Grund, dass während eines Spiels die Emotionen bei den beteiligten Akteuren zu hoch und zu aufgeladen sind. Dies gilt für sowohl für den Trainer als auch für den Spieler. Aber nicht nur wenn der Trainer selbst in die Situation involviert ist, sondern auch wenn zwei Spieler untereinander einen Konflikt haben, möchten die Trainer erstmal „Ruhe einkehren“ lassen. Der Grund liegt darin, dass die beteiligten Spieler über ihre Handlung nachdenken können und die Situation nachträglich rationaler bewerten. Eine Einigung wird aus Sicht der Trainer somit erleichtert. Die Trainer versuchen dabei das Geschehen zu lenken. Dass eine Situation nicht gleich geklärt wird, sondern erst in den nächsten Tagen in Ruhe, gilt wiederum für die Trainer, unabhängig davon mit welcher Zielgruppe (Geschlecht, Alter und Leistungsklasse) sie arbeiten. Ist durch diese Vorgehensweise keine Lösung nahe, setzt sich der Trainer mit seiner Lösung durch. Dies kann bedeuten, falls bei den beteiligten Parteien keine Annäherung und keine Kooperationsbereitschaft in Sicht ist, dass der Verein sich von einem oder beiden Spielern trennt. Ab einem bestimmten, vom Trainer festgelegten Zeitpunkt ändert sich die Vorgehensweise des Trainers. Dies kann man sich als eine Art Ultimatum an die Konfliktparteien vorstellen. Nach dessen Ablauf übernimmt der Trainer die Konfliktlösung. Der Konflikt endet mit der Durchsetzungsfähigkeit des Trainers.

Ein Prinzip der Trainer ist es, einen Konflikt nicht unmittelbar auszutragen. Als wesentlichen Grund dafür nennen die Trainer die zu starke Emotionalität, die eine rationale Betrachtung des Konfliktes und damit auch eine einfache Lösung häufig verhindert. Die Trainer möchten durch die zeitliche Verschiebung sich und die Spieler vor

dieser, häufig im Wettkampf entstandenen Emotionalität schützen und eine rationale Betrachtung des Konfliktes fördern.

Der Bereich **Interpersonale und intersituative Wahrnehmung** ist für die Trainer wichtig, um die Schwere und die Art des Konfliktes einzuschätzen. Die Wahrnehmung der Verhaltensweise der Spieler bestimmt vor allem auch den Umgang mit ihnen bei Konflikten. Das Wissen und das Eruiieren der **Ursachen** und Probleme bei Konflikten bestimmt unmittelbar die Reaktion der Trainer hierauf. Als Prinzip im Umgang konnte bei allen Trainern festgestellt werden, dass sie bei einem Konflikt erst mal **Ruhe** einkehren lassen wollen. Der Grund hierfür scheint zu sein, dass die Beteiligten, auch der Trainer selbst, Zeit benötigen um über den Vorfall und die möglichen Folgen nachzudenken. Die Trainer versprechen sich durch diese Vorgehensweise, dass die beteiligten Spieler den Konflikt rationaler betrachten und er somit einfacher zu lösen ist. Die gezeigten Fähigkeiten des Trainers werden mit dem übergeordneten Begriff **Konfliktfähigkeit** belegt. Die interpersonale und intersituative Wahrnehmung ist hier nur teilweise zugehörig, da sie nicht nur zum Regeln von Konflikten notwendig ist, sondern für jegliche Interaktion des Trainers.

Die nächsten Bereiche hießen im Auswertungsschritt fünf „**Vorbildfunktion, sich vorbildlich benehmen, Vorbild sein**“ sowie „**sich nicht verstellen, ehrlich sein, Authentisch sein, Authentizität**“. Bei beiden Kategorien handelt es sich um relativ kleine Bereiche, die nicht von allen Trainern angesprochen wurden. Aufgrund inhaltlicher Nähe wurden beide zu einem Bereich zusammengefasst. Die Trainer, die äußerten, dass ein natürliches und ehrliches Auftreten von Bedeutung ist, versprachen sich davon, dass sie sich dies auch von ihren Spielern erfahren und wollen somit Vorbild für ihre Spieler sein. Inhaltliche Unterschiede ergeben sich in erster Linie aufgrund der Zielgruppe. Die Trainer im Juniorenbereich sind sich vor allem bei den sehr jungen Spielern (bis zu den C-Junioren) ihrer Vorbildfunktion bewusst und setzen sie auch bewusst ein. Es kann vermutet werden, dass dies an der allseits vorherrschenden Vorstellung liegt, der Trainer sei für Kinder in diesem Alter immer Vorbildfigur. Vor allem scheinen die Trainer auf ihre äußeren Verhaltensweisen (z.B. Pünktlichkeit, nicht rauchen) zu achten, während im Herren- und Frauenbereich die Übereinstimmung zwischen Gesagtem und Handeln ein wichtiger Faktor ist.

Dieses äußerlich nachvollziehbare Verhalten scheint vielen Juniorentrainern ein wichtiger Faktor zu sein. Gerade im Juniorenbereich sollte der Trainer den Spielern bei den äußerlich sichtbaren Verhaltensweisen ein Vorbild sein. Das reicht vom Einhalten „selbstverständlicher Regeln“ des Zusammenlebens:

*„Auf jeden Fall ist das Wichtigste zuverlässig zu sein, pünktlich und ernst genommen zu werden. Versucht natürlich jeder Trainer, muss man auch. Ja das sind so Leitgedanken, das Wichtigste.“ (Trainer 19)*

Durch das Vorleben von Verhaltensweisen versprechen sich die Trainer Motivation bei den Spielern und letztlich auch den Erfolg im Wettkampf. Die Trainer versprechen sich von ihrem vorbildlichen Verhalten, dass ihre Spieler es übernehmen. Sie möchten damit u. a. ihre Werte an ihre Spieler weitergeben und sie ihnen vermitteln. Für viele Trainer im Herren-, aber auch im Frauenbereich und bei den älteren Junioren scheint ein natürliches und ehrliches Auftreten besonders wichtig zu sein. Der Trainer sollte Vorbild sein, aber trotzdem ein natürliches und ehrliches Auftreten haben. Er sollte nicht künstlich wirken und sich nicht verstellen. Egal mit welcher Zielgruppe der Trainer arbeitet – er wird in unterschiedlicher Ausprägung von seinen Spielern besonders beobachtet. Sein Handeln und seine Aussagen werden genau geprüft. Um unter den Spielern glaubhaft zu bleiben, muss auch der Trainer Fehler zu geben und ggf. die Verantwortung dafür übernehmen. Dass ein Trainer zu seinen Fehlern steht, zeigt den Spielern, dass er Ehrlichkeit und Verantwortungsbewusstsein besitzt und diese auch von seinen Spielern fordert:

*„Das ist sowieso ein Maxime von mir: Jeder macht Fehler und diese Fehler gebe ich auch offen zu, ganz sicher. Ich habe zum Beispiel, im letzten Jahr haben wir gegen VFL Wolfsburg 1:0 verloren und ich habe den Torwart einen Schritt weiter hinter die Mauer gestellt und das Ding geht in seine Ecke rein. Das war ganz klar mein Ding. Und da muss man zu stehen und da muss man hinterher drüber reden und die Verantwortung dafür übernehmen und dann ist das in Ordnung. Es macht immer einen guten Eindruck. Das ist dieser Vorbildcharakter.“ (Trainer 19)*

Trainer 3 betont, dass es unabhängig vom Trainertyp ein enorm wichtiges Eigenschaftsmerkmal eines Trainers ist, authentisch zu sein. Gesagtes in Gesprächen mit den Spielern oder der Mannschaft muss mit dem Trainerhandeln übereinstimmen. Ein Trainer sollte seiner Art „treu bleiben“ und dies ehrlich und authentisch vertreten. Dieser Vorbildcharakter wirkt sich nach den Vorstellungen der Trainer positiv auf die Mannschaft aus:

*„(...) aber das Prinzip sollte sein, den Leuten auf und außerhalb des Platzes nichts vorzumachen. Es gibt verschiedene Trainertypen (introvertiert oder positi-*

*ver Typ), die alle Erfolg haben können, wenn die Leute ihre Art und Weise verstehen und akzeptieren. Dann sollte man ihnen aber nichts vormachen sondern authentisch sein.“ (Trainer 3)*

Nicht alle Trainer nannten die **Vorbildfunktion** als wichtigen Bereich. Allerdings sprachen sich die Trainer, die diesen Bereich nicht nannten, auch nicht im entgegengesetzten Sinne aus. Es kann daher vermutet werden, dass die Vorbildfunktion durchaus für alle Trainer in allen Tätigkeitsbereichen eine Rolle spielt. Diese ist jedoch durch die unterschiedliche Zielgruppe beeinflusst. Im Juniorenbereich scheinen für die Vorbildrolle fast alle Verhaltensweisen, jedoch vor allem die äußerlich sichtbaren, eine große Rolle zu spielen. Mit zunehmendem Alter der Spieler scheinen Trainer bestimmte Verhaltensweisen wie Pünktlichkeit oder Ordnung, immer mehr als selbstverständlich vorauszusetzen. Die Vorbildfunktion im Herren- und Frauenbereich sowie bei den älteren Juniorenspielern scheint mit einer natürlichen, nicht aufgesetzten und ehrlichen, also **authentischen** Umgangsweise erfüllt zu sein. Da die meisten Trainer dies auch von ihren Spielern fordern, möchten sie als Vorbild wirken.

Der nächste Bereich wurde im Auswertungsschritt fünf „**Über das eigene Handeln nachdenken, aus Erfahrungen lernen und sein Verhalten ändern, selbstkritisch sein**“ genannt. Eine elementare Fähigkeit von Trainern ist es, dass sie über die eigenen Handlungen und Entscheidungen nachdenken:

*„Das geht mir immer durch den Kopf, egal ob es noch so gut war oder noch so schlecht, ob ich einen großen Fehler gemacht habe oder etwas supergut gemacht habe – ich denke nach dem Spiel oder auch nach dem Training über bestimmte Situationen immer noch wieder nach. Das geht manchmal wochenlang so.“ (Trainer 4)*

Die Reflexionen der Trainer sollten keinesfalls auf seine Handlungen und Entscheidungen beschränkt sein, die die Interaktionen mit der Mannschaft oder mit einem Spieler betreffen, sondern sollten sich mit möglichst allen Entscheidungen befassen, die er für den Erfolg seiner Mannschaft für notwendig hält. Häufig und erst nach langem Nachdenken über eine Situation fällt vielen Trainern auf, dass sie in bestimmten Situationen hätten anders handeln sollen. Durch das Nachdenken über die Situationen und Konsequenzen machen Trainer immer wieder neue Erfahrungen, die sie dazu bringen in ähnlichen Situationen ihr Verhalten zu verändern. Trainerin 10 bringt dieses Verhalten auf den Punkt. Viele Situationen wiederholen sich in mehr oder weniger ähnliche Weise. Durch Fehler werden neue Erfahrungen gemacht, die,

wenn sie reflektiert werden, dafür sorgen, dass in folgenden ähnlichen Situationen die Trainer anders reagieren:

*„Für viele Situationen ist Erfahrung notwendig, um richtig mit ihnen umzugehen. Die Erfahrung sorgt, nach meiner Meinung, für mehr Selbstvertrauen. Außerdem wiederholen sich Situationen und ich weiß, wie ich am besten vorgehe. Durch jeden Tag und jede weitere Saison habe ich auch mehr über mich selbst gelernt. Die Erfahrung daraus betrifft das Verhalten gegenüber den Spielerinnen sowie auch den Umgang mit Drucksituationen. (...) Wichtig finde ich, dass ein Trainer viel Erfahrung hat, auch als Spieler.“ (Trainerin 10)*

Um bestimmte Erfahrungen machen zu können bzw. über bestimmte Situationen noch einmal nachdenken zu können, bedarf es jedoch bei vielen Trainern eines bestimmten Anlasses, typischerweise eines offenen Problems oder eines aufgetauchten Konfliktes. Viele Trainer wünschen sich deshalb aus ihrem näheren Umfeld, besonders von ihren Spielern und Co-Trainern, eine konstruktive Kritik. Einige Trainer fordern ihre Spieler gerade dazu auf, ihre Kritik am Trainer und seine Fehler zu benennen. Dadurch können sie über ihr Handeln nachdenken und es ggf. revidieren.

In der vorgestellten Kategorie wird von den Trainern die Notwendigkeit aufgezeigt, über eigene Entscheidungen und Handlungen möglichst umfangreich nachzudenken. Dazu gehört es, dass sich die Trainer in ihren Kommunikationspartner hineinversetzen und sich Gedanken über Reaktionen und Folgen ihres Handelns machen. Da viele Trainer Unstimmigkeiten, Konflikte und Probleme nicht immer bemerken, wünschen sie sich von ihrem nahen Umfeld auch entsprechende Hinweise, da sie bestimmte Situationen noch einmal überdenken wollen. Die Fähigkeit der Trainer, über getroffene Entscheidungen und ihre Folgen nachzudenken und diese neu zu bewerten wird **Reflexionsfähigkeit** genannt.

Mit dem in Auswertungsschritt fünf gebildeten Bereich „**Im Team arbeiten**“ meinen die Trainer die Integration der eigenen Person in das Mannschaftsteam. Die Trainer unterscheiden dabei allerdings zwischen dem Team, welches sich um die Mannschaft kümmert (Trainer, Co-Trainer, Torwarttrainer, Mannschaftsarzt, Physiotherapeut, usw.) und der Mannschaft selbst. Zum weiteren Kreis des Teams gehören alle direkt beteiligten Personen und diese ziehen im Idealfall alle am selben Strang:

*„Hinzu kommt auch der weitere Trainer- und Betreuerstab, der zum Team dazu gehört. Hieraus ist ein Team zu bilden, das ein Ziel erreichen möchte.“ (Trainer 3)*

Der Trainer ist nicht nur Leiter oder Chef dieser gesamten Gruppe, sondern auch Teil des Ganzen. Viele Trainer führen erreichte Erfolge auch nicht ausschließlich auf ihre Person zurück, sondern auf das gesamte Team. Grundsätzlich unterscheiden die meisten Trainer zwischen den Verantwortlichen, die sich um die Mannschaft kümmern und der Mannschaft selbst. Größere Unterschiede gibt es in der Anzahl der Personen, die mit der Mannschaft zusammenarbeiten. Umso höher die Leistungsklasse ist, desto umfangreicher ist auch das Personal, welches sich um die Mannschaft kümmert. Nach Aussagen der Trainer sind aber auch im Juniorenbereich bei kleinen Vereinen immer zwei Trainer anzutreffen, die sich die Aufgaben um die Mannschaft teilen. Die Verteilung der Aufgaben ist dabei sehr unterschiedlich und von Trainerteam zu Trainerteam individuell geregelt. Umso enger die Personen aus dem Betreuerteam mit dem (Chef-)Trainer zusammenarbeiten, desto eher beziehen die meisten Trainer diese in den Entscheidungsprozess bezüglich der Mannschaft mit ein. Wie weit dieser Prozess reicht, ist sehr unterschiedlich und je nach Trainer ist die Grenze dafür individuell anders: Das kann einerseits das Einholen von Rat bedeuten, wobei der Trainer schließlich doch selbst die Entscheidung trifft oder andererseits die gleichberechtigte Zusammenarbeit mit dem Co-Trainer:

*„Man kann sich nicht alles anhören. Intern sollte man sich die Meinung von Betreuer- und Trainerstab anhören. Die Entscheidung trifft aber der Chefcoach und für ihn muss die Entscheidung auch nachvollziehbar sein.“ (Trainer 3)*

Trainer 5 entscheidet zusammen mit seinem Mittrainer und zwar gleichberechtigt. Falls sie nicht einer Meinung sind, müssen sie einen Kompromiss finden. Der Vorteil eines gut funktionierenden Betreuerteams für die Mannschaft ist, dass der Trainer auch Informationen, Einschätzungen und Wahrnehmungen über seine Mannschaft bekommt, die er als „Einzelkämpfer“ nicht hätte. Die Zusammenarbeit erstreckt sich aber nicht nur auf den Co-Trainer oder den Torwarttrainer der eigenen Mannschaft. Bestimmte Konstellationen, wie z.B. das Trainieren der zweiten Mannschaft, erfordern die Kooperation mit dem Trainer einer anderen (der ersten) Mannschaft. Somit muss ein Trainer den Fokus über seine Mannschaft hinaus auf das Wohl des Vereins richten und mit anderen Trainern des Vereins kooperieren.

Insgesamt sehen die Trainer, dass sie bei der Aufgabenvielfalt nicht jede Aufgabe alleine bewältigen können. Sie sind aufgrund dessen gezwungen, im Team mit anderen Trainern (Co-Trainer, Torwarttrainer, Fitnesstrainer, usw.) und Betreuern (Zeug-

wart, Manager, Scouts, Physiotherapeuten, usw.) zusammenzuarbeiten und ihre Aufgaben aufzuteilen. Wie groß dieses Team ist, richtet sich stark nach der Leistungsklasse und dem damit zur Verfügung stehenden Etat. Als Regel gilt: Je höher die Leistungsklasse in der die Mannschaft spielt, desto größer ist das Team an Betreuern und Trainern. Die Hauptentscheidungsbefugnis bleibt beim (Chef-)Trainer. Er ist somit sowohl der Leiter, aber auch ein Teil des Teams. Er ist gezwungen, mit den anderen Mitgliedern zu kooperieren und je nach Situation eventuell Kompromisse zu finden. Laut Aussage vieler Trainer ist die Art der Zusammenarbeit abhängig vom Charaktertyp und von der Persönlichkeit der Trainer. Insgesamt sehen sie ihren Job jedenfalls immer weniger als den eines Einzelkämpfers, sondern als der Leiter und Kopf eines Trainer- und Betreuerteams. Die Kooperationsbereitschaft des Trainers ist jedoch nicht zwangsläufig auf das Umfeld der eigenen Mannschaft beschränkt, sondern kann sich, je nach Aufgabe des Trainers, auf die Vereinsebene ausbreiten. Dies kann für den Trainer einer zweiten Mannschaft auch bedeuten, die erste Herrenmannschaft zu unterstützen, weil es dem gesamten Verein dient. Die Fähigkeit des Trainers, im Team zu arbeiten als Teil und als Leiter wird **Team- und Kooperationsfähigkeit** genannt.

Die Bereiche „**Voll hinter der Mannschaft stehen**“ und „**Die Mannschaft steht im Vordergrund**“ aus dem Auswertungsschritt fünf beschreiben zwei Prinzipien, die die Trainer als Hilfe in schwierigen Situationen befolgen. Aufgrund dieser Ähnlichkeit und ihrer inhaltlichen Parallelen wurden sie zu einer Kategorie zusammengefasst. Das erste Prinzip betrifft vor allem Situationen, in denen es um Entscheidungen zwischen den Belangen eines Spielers und dem „Wohl“ der Mannschaft geht. Hier entscheiden sich die Trainer fast ausschließlich zugunsten des Mannschaftsinteresses und nicht für die des Spielers. Dem zweiten Prinzip zufolge setzen sich die Trainer bei Kritik an der Mannschaft seitens des Umfeldes besonders für ihre Mannschaft ein und nehmen sie in „Schutz“. Diese Prinzipien äußerten vier der neunzehn Trainer. Aus welchem Grund die anderen Trainer dieses Prinzip nicht explizit äußerten, kann aufgrund des empirischen Materials nicht hinreichend beantwortet werden. Es kann aber vermutet werden, dass andere Trainer, dass Prinzip ebenfalls befolgen, da mehrere Textstellen darauf hinweisen. Stellt man den Bezug zur Interpersonalen und Intersituativen Flexibilität her, so entscheiden Trainer bei verschiedenen Personen (Mannschaftskapitän, Auswechselspieler) und in verschiedenen Situationen unter-

schiedlich und nicht nur nach einem Prinzip. Es scheint dennoch so zu sein, dass bei den Trainern das Vorgehen „im Zweifel zum Wohl der Mannschaft zu entscheiden und sich schützend vor sie zu stellen“ als Leitprinzip vorherrschend ist. Im Folgenden werden exemplarisch dazu die Äußerungen der Trainer aufgezeigt und die Facetten der Kategorie inhaltlich erläutert.

Aus vielen Äußerungen der Trainer geht deutlich hervor, dass das Kollektiv in der Mannschaft für sie im Vordergrund steht. Der einzelne Spieler muss sich dem Wohl der Mannschaft unterordnen. Die Lösung eines Problems oder Konfliktes zum Wohle der Mannschaft ist für die Trainer abhängig von verschiedenen Variablen. Handelt es sich um einen guten Spieler, der zur Stammelf der Mannschaft gehört, sowie jung ist und Entwicklungspotential besitzt, wird die Entscheidung des Trainers anders sein als bei einem „in die Jahre gekommenen“ Auswechselspieler, dessen Leistungsfähigkeit abnimmt. Mit dem Wohl der Mannschaft verbinden die Trainer in erster Linie den sportlichen Erfolg. Zum Wohl der Mannschaft zu entscheiden kann für den Trainer bedeuten, dass er sich in einem nicht lösbaren Konflikt für oder gegen den Weggang eines Spielers entscheiden muss. Das Kriterium ist dann nicht nur wer der bessere Spieler ist, sondern welcher Spieler mit seinen gesamten Eigenschaften wertvoller für die Mannschaft ist. Auch von neuen Spielern fordern die Trainer, sich an die Mannschaft anzupassen. Für die Trainer ist maßgeblich, ob dieser neue Spieler sich in den Dienst der Mannschaft stellt und damit die gesamte Mannschaft „nach vorne“, zum sportlichen Erfolg bringt. Trainer 2 bringt seine Forderung, die quasi jeglichem Verhalten seiner Spieler zugrunde liegen sollte, auf folgende Formel. Aber nicht nur das Prinzip die Mannschaft bei bestimmten Entscheidungen in den Vordergrund zu stellen und zu ihrem Wohl zu entscheiden ist für die Trainer wichtig. Ein weiterer Grundsatz ist, dass der Trainer sich auch für die Mannschaft einsetzt, auch und gerade wenn sie harte Kritik erfährt. Dabei muss er seine Mannschaft beschützen, z.B. gegenüber der Presse, den eigenen Fans, dem Vorstand oder bei weiteren Angelegenheiten.

Beide der hier dargelegten **Handlungsprinzipien** zeigen, dass das System Mannschaft für den Trainer als sensibles Gebilde absolute Priorität besitzt. Das Prinzip der Trainer „**Die Mannschaft steht im Vordergrund**“ kann zusammenfassend als Entscheidungshilfe bei Problemen und Konflikten gesehen werden. Des Weiteren sehen

die Trainer es auch als Forderung an die Spieler, sich so zu verhalten, dass es dem Wohl der Mannschaft dient und nicht konträr zur gemeinsamen Zielsetzung steht. Verhält sich ein Spieler nicht entsprechend und reagiert uneinsichtig, kann dies auch zur Trennung führen, die dann durch den Trainer initiiert wird. Allerdings werden nicht alle Spieler nach dem gleichen Maßstab behandelt. Die Trainer unterscheiden deutlich nach ihrer persönlichen Wahrnehmung der Bedeutsamkeit des einzelnen Spielers. Das Prinzip „**Voll hinter der Mannschaft stehen**“ setzen Trainer ein, um ihre Mannschaft gegen Kritik von „außen“ zu schützen. Der Trainer hält konsequent zur Mannschaft und übernimmt dabei die Verantwortung für ausbleibenden Erfolg. Die Trainer versprechen sich von dieser Maßnahme, dass die Spieler an ihre Fähigkeiten glauben. Auch soll die entstehende Unruhe nicht in Schuldzuweisungen im Verein und unter den Spielern führen. Der Trainer möchte eine hohe Kohärenz sowie eine positive Atmosphäre und Stimmung in der Mannschaft erhalten bzw. wieder aufbauen. Als Einschränkung muss genannt werden, dass Trainer nur zu dieser Maßnahme greifen, wenn die Mannschaft das nötige Engagement mitbringt. Neben den weiter oben schon angesprochenen Erklärungen dazu, dass nur wenige Trainer diese Prinzipien so explizit nennen, könnte eine weitere sein, dass dieses Handlungsprinzip in Abhängigkeit zur Leistungsklasse festzumachen ist. Dies gilt im Besonderen dafür, dass im Zweifel bei einer Entscheidung das Wohl der Mannschaft maßgeblich ist und das Schicksal des Einzelnen weniger Beachtung findet. Eine Vermutung ist, dass der hohe Erfolgsdruck in diesem Bereich dafür sorgt, dass weniger Rücksicht auf den Einzelnen genommen wird und der kurzfristige Erfolg der Mannschaft dieses harte Vorgehen zu Gunsten der Mannschaft erforderlich macht.

Die Kategorie „ **Das Umfeld muss den Trainer unterstützen, Klare Richtlinien**“ wurde wiederum nicht von allen Trainern in ihren Ausführungen genannt. Auf eine mögliche Erklärung wird am Ende des Abschnittes eingegangen. Insgesamt sieben der neunzehn Trainer erwähnten diesen Bereich. In den Äußerungen der Trainer wurde besonders deutlich, dass sie sich vom Umfeld des Vereins, insbesondere von Vorstand oder Präsidium wünschen, dass ihre Arbeit und ihr Vorhaben unterstützt werden:

*„Also ich habe damit gar keine Probleme. Bei uns im Verein mit den Leuten vom Vorstand, das steht fest. Wir haben da auch immer so eine Wellenlänge, eine Meinung. (...) Mit dem Vorstand gibt es keine Schwierigkeiten, da wird also auch*

*nicht am Stuhl gesägt wenn es mal nicht so läuft, da ist der volle Rückhalt.“ (Trainer 6)*

Für diese Trainer ist das Umfeld, das den Trainer unterstützt, ein wichtiger Faktor des Erfolgs. Insbesondere in schwierigen Situationen, wie einer Niederlagenserie und/oder Kritik von Seiten der Presse, wünschen Trainer sich den Rückhalt von Präsidium und Vorstand. Weiterhin sollte die sportliche Verantwortung ganz beim Trainer liegen. Das Umfeld sollte hierauf keinen Einfluss haben. Der Vorstand des Vereins sollte den Trainer im sportlichen Bereich in besonderem Maße stützen. Dies wird von den Trainern als wichtiger Erfolgsfaktor wahrgenommen. Nach Meinung der Trainer sollten Verein und Trainer getrennte Wege gehen, sobald keine Unterstützung seitens der Verantwortlichen vorhanden ist. Weiterhin ist im Juniorenbereich der Kontakt zu den Eltern wichtig. Hier können Probleme zügiger aufgeklärt werden.

Es kann festgehalten werden, dass das **Umfeld** für die Trainer einen wichtigen Erfolgsfaktor darstellt. Insbesondere vom Vorstand/Präsidium und vom Management wünschen sich die Trainer Rückhalt und Unterstützung für ihre Arbeit. Des Weiteren wünschen sie sich eine klare Zuständigkeit für den sportlichen Bereich und keine Einmischung von Dritten (wie Sponsoren, Vorstand, usw.). Diese Äußerungen kamen nur von Trainern aus höherklassigen Bereichen (Damen und Herren). Dies lässt darauf schließen, dass dieser Bereich vor allem für Trainer relevant ist, die einem hohen Erfolgsdruck ausgeliefert sind. Im unteren Amateurbereich scheint dafür ein anderer Teil des Umfeldes eine größere Rolle zu spielen. Hier ist vor allem die Unterstützung der Spieler durch ihre Familie zu nennen. Insbesondere bei Juniorenspielern sind die Eltern wichtig, sowohl zur Unterstützung als auch als Ansprechpartner für den Trainer bei Problemen.

Die nächste Kategorie hieß im Auswertungsschritt fünf „**Persönlichkeitseigenschaften, die ein Trainer mitbringen sollte**“. Nach Einschätzung der Trainer sind dies Eigenschaften, die ein Trainer durch seine „Art“ einfach mitbringt. Zu ihrer Meinung, wie diese Eigenschaften zustande kommen, ob durch genetische Prädisposition oder Sozialisation, äußerten sich die Trainer nicht.

Als eine weitere Eigenschaft, die ein Trainer haben sollte, nannten die Trainer, man solle gerne mit Menschen zusammenarbeiten und offen auf sie zugehen:

*„Dazu sollte man nach meiner Ansicht, Spaß daran haben mit Leuten umzugehen, mit einer Gruppe etwas zu unternehmen und etwas zu bewegen. (...) Ein Trainer oder Übungsleiter sollte nach meiner Meinung kein introvertierter Mensch sein, sondern sich anderen (seinen Spielern) gegenüber offen verhalten.“ (Trainer 1)*

Extrovertiertheit wird von den Trainern als eine Eigenschaft angesehen, die seine Arbeit erleichtert. Über die Gründe äußerten sich die Trainer nicht explizit. Zu vermuten ist jedoch, dass ein extrovertierter Trainer eher von einer Mannschaft akzeptiert wird, weil er seine Vorhaben und Entscheidungen erläutert und erklärt. Eine weitere von vielen Trainern genannte Eigenschaft ist das Selbstbewusstsein. Ein Trainer sollte von sich überzeugt sein und das möglichst in allen Entscheidungen, die er zu treffen hat. Eine weitere Eigenschaft, die von den Trainern genannt wurde, ist die emotionale Stabilität. In konfliktreichen oder problematischen Situationen darf ein Trainer nicht anfällig auf Kritik reagieren. Emotionale Stabilität hilft ihm dabei, diese Situationen zu bewältigen und seiner Mannschaft zu helfen. Wenn ein Trainer von den Spielern als Autorität angenommen wird und sie den Anweisungen des Trainers ohne Nachfrage folgen, wird häufig von Persönlichkeit, Ausstrahlung oder natürlicher Autorität gesprochen. Wird einem Trainer diese Eigenschaft zugesprochen, so erleichtert das seine Arbeit in vielen Bereichen:

*„Außerdem bin ich auch als Trainer ein Fachmann, eine Autorität, ohne autoritär zu sein. Kein Diktator aber trotzdem eine Autorität als Respektsperson, wenn du merkst, dass da kein Respekt mehr vor einander ist ... und das meine ich auch wenn du mit einem Spieler einzeln sprichst (...)" (Trainer 13)*

Zusammenfassend äußerten sich die Trainer, dass **Persönlichkeitseigenschaften** wie **Extrovertiertheit**, **Selbstwirksamkeit**, **Emotionale Stabilität** und **Ausstrahlung (natürliche Autorität)** dem Trainer die Arbeit und den Umgang mit der Mannschaft erleichtern. Sie sorgen für Respekt, Vertrauen und Motivation bei den Spielern.

Ziel des sechsten Auswertungsschritts, der „Konzeptualisierung“ ist es die vorhandenen Bereiche bzw. „Pre-Kategorien“ aus dem Auswertungsschritt fünf in eine übersichtlichere Ordnung zu bringen, sie ggf. in übergestellten Kategorien zu subsumieren sowie, falls möglich, mit wissenschaftlichen Begriffen zu besetzen. Dabei steht jedoch nicht nur die Ordnung und Benennung sondern vor allem die inhaltliche Füllung und Ausdifferenzierung im Vordergrund dieses Auswertungsschritts. Diese Vorgehensweise beruht auf der im Kapitel 7.2.8 beschriebenen Auswertungsmethode

von Meuser und Nagel. Es wurde versucht die Bereiche, die inhaltliche Parallelen aufweisen, weiter zu verdichten und deren Inhalte anhand typischer Traineräußerungen zu verdeutlichen. Hierbei wurden Trainerzitate verwendet, die entweder exemplarisch für die Äußerungen eines Großteils der Trainer stehen oder die sich deutlich von der Mehrheit der Trainer unterscheiden. Insgesamt ergaben sich dabei zwei große Bereiche. Zum einen die Kategorien, die direkt den benötigten Trainer Fähigkeit für die Interaktion zwischen Trainer und Spieler/Mannschaft notwendig sind und sich somit den sozialen Kompetenzen zuordnen lassen. Zum anderen angrenzende Bereiche, die den Bereich soziale Kompetenz beeinflussen. Viele der Kategorien konnten dabei übergeordneten Kategorien zugeordnet werden (s. Tabelle 10). Inhaltlich ergaben sich häufig Schwerpunkte innerhalb der Kategorien, so dass die exemplarisch aufgezeigten Zitate diese inhaltlichen Parallelen aufzeigen. Die abweichenden Zitate wurden ebenfalls aufgezeigt und im Kontext der Traineräußerungen zu den inhaltlichen Schwerpunkten abgegrenzt. Zwangsläufig wurden dabei auch Beziehungen zwischen Bereichen aufgezeigt, die eine Hierarchie von übergeordneten und zugeordneten Kategorien mit sich bringen. Dennoch weisen sie nach diesem Auswertungsschritt eher ein aneinander gereihtes Nebeneinander auf, anstatt eines erklärenden Beziehungsgeflechtes. Dies gilt auch für die Kategorien, die nicht den sozialen Kompetenzen zugeordnet werden konnten. Hier gilt es im letzten Auswertungsschritt, die Beziehungen herzustellen und zu verdeutlichen, soweit es die empirische Lage hergibt.

## 8.2 Theoretische Generalisierung

Die theoretische Generalisierung ist der letzte Schritt<sup>11</sup> der Auswertung. Die aus der Empirie entstandenen Kategorien werden systematisch auf ihren Zusammenhang untersucht und dargestellt. Die bisherigen Kategorien, die durch Addition und pragmatisches Nebeneinander geprägt sind, werden zu einer Theorie verknüpft werden. Es werden nicht nur die im Fokus stehenden sozialen Kompetenzen und ihre Verflechtungen dargestellt, sondern auch die weiteren Kompetenzbereiche und Einflussfaktoren. Das "Nichteinbeziehen" dieser Bereiche würde der Spezifik der in der Arbeit angewandten Methode zuwiderlaufen, da ein ganzheitlicher Ansatz gewählt wurde, unter anderem um eine Agitation/Suggestion in Bezug auf den Untersuchungsgegenstand der Probanden zu vermeiden (s. Kapitel 7.2.8).

Im Zentrum jeglichen Trainerhandelns steht die konkrete Situation mit allen dazugehörigen Variablen (vgl. Kapitel 8.1). Hierzu zählen einerseits der Gesamtkontext einer Situation und andererseits die spezielle oder „momentane“ Situation (vgl. Abb. 22). Für die Trainer ist diese Unterscheidung von großer Bedeutung, da sie um den Gesamtkontext einer Situation wissen müssen. Ein plastisches Beispiel soll dies verdeutlichen: Ein Trainer verhängt üblicherweise für die unentschuldigte Trainingsabwesenheit eines Spielers die Streichung aus dem Kader für ein Ligaspiel. Die Mannschaft hat aber seit geraumer Zeit mehrere verletzte Spieler, so dass der Trainer den Spieler braucht. Die spezielle Situation ist dabei das anstehende Gespräch zwischen Trainer und Spieler. Die Wahrnehmung des Verhaltens des Spielers entscheidet über das weitere Vorgehen des Trainers. Hat der Trainer den Eindruck, dass der Spieler sein Verhalten bereut oder muss er vermuten, dass ein Absehen von der Strafe ein erneutes Fehlverhalten zur Folge hat? Der Gesamtkontext ist dabei die gesamte Mannschaft mit ihrem Umfeld. Die vielen Verletzten bringen den Trainer evtl. dazu von der Strafe abzusehen. Andererseits würde sich bei den Mitspielern evtl. Unmut einstellen oder sie nehmen die Regeln ebenfalls weniger ernst.

---

<sup>11</sup> Da in diesem letzten Auswertungsschritt das empirische Material nicht weiter dargestellt wird und dies im vorangegangenen Schritt der Konzeptualisierung ausführlich stattgefunden hat, bezieht sich die darzustellende Generalisierung mit ihren Kausalitäten und Interdependenzen der entstandenen Kategorien auf die Mehrheit der Traineraussagen. Aufgrund der Übersichtlichkeit und aufgrund des interpretativen Charakters dieses Auswertungsschrittes wird aber auf direkte Trainerzitate, wie von Meuser und Nagel (vgl. 1996) gefordert, verzichtet. Der Leser muss bei Unklarheiten im Kapitel X.X bzw. im Anhang 2 in der Transkription nachlesen. Wie eingangs bereits erwähnt, soll in diesem Schritt der theoretischen Generalisierung versucht werden, ein Modell zu erstellen, dass dem Großteil des empirischen Materials und damit einem Großteil der Trainer gerecht wird.

Der Trainer muss in diesem Gespräch mit dem Spieler (spezielle Situation) die möglichen Folgen und Konsequenzen seiner Entscheidung (Gesamtkontext) bedenken. An dieser Stelle gibt es eine enge Verbindung zwischen der speziellen Situation und dem Gesamtkontext, da der Gesamtkontext zum Einen die spezielle Situation prägt und wiederum die spezielle Situation große Auswirkungen (z.B. Autoritätsverlust des Trainers) auf den Gesamtkontext haben kann. Die Abb. 22 soll diesen Zusammenhang verdeutlichen.

Die Faktoren, die zum **Gesamtkontext** gehören und die Trainer in ihre Entscheidungsfindung einbeziehen (s. Kapitel 8.1) sind beispielsweise das eigene Ansehen (Reputation) und das des Spielers beim Vereinsvorstand und bei den Fans, die Dauer seiner Tätigkeit im Verein, die Erfolgskurve, sowie die Beziehungshistorizität (zurückliegende Interaktionen mit dem gleichen Partner und die daraus entwickelte Einstellung zu dem Spieler), die Wichtigkeit des Spielers für die Mannschaft, seine Stellung innerhalb der Mannschaft (Hierarchie), Charakter/Persönlichkeit des Spielers, seine momentane Formkurve, sein Alter, der derzeitige Kader, die Anzahl der verletzten Spieler, ob er den Spieler zum Verein geholt hat usw.

Die **spezielle Situation** ist zeitlich begrenzt auf die konkrete Interaktion zwischen den an der Situation beteiligten Personen. Das Verhalten der Akteure in dieser Situation (Trainingskonflikt, Auswechslung, Vier-Augen-Gespräch) kann stark affektiv geprägt sein und sich dadurch von der Perspektive des Gesamtkontextes unterscheiden (s. Kapitel 8.1). Auch sind den Akteuren nicht immer alle Variablen des Gesamtkontextes bewusst (s. o.), so dass einzelne Faktoren in der Interaktion nicht beachtet werden. Die Faktoren der speziellen Situation und des Gesamtkontextes sowie die Wahrnehmung derselben durch den Trainer sind entscheidend für sein Handeln und dafür, welche (sozialen) Kompetenzen er infolgedessen einsetzt.

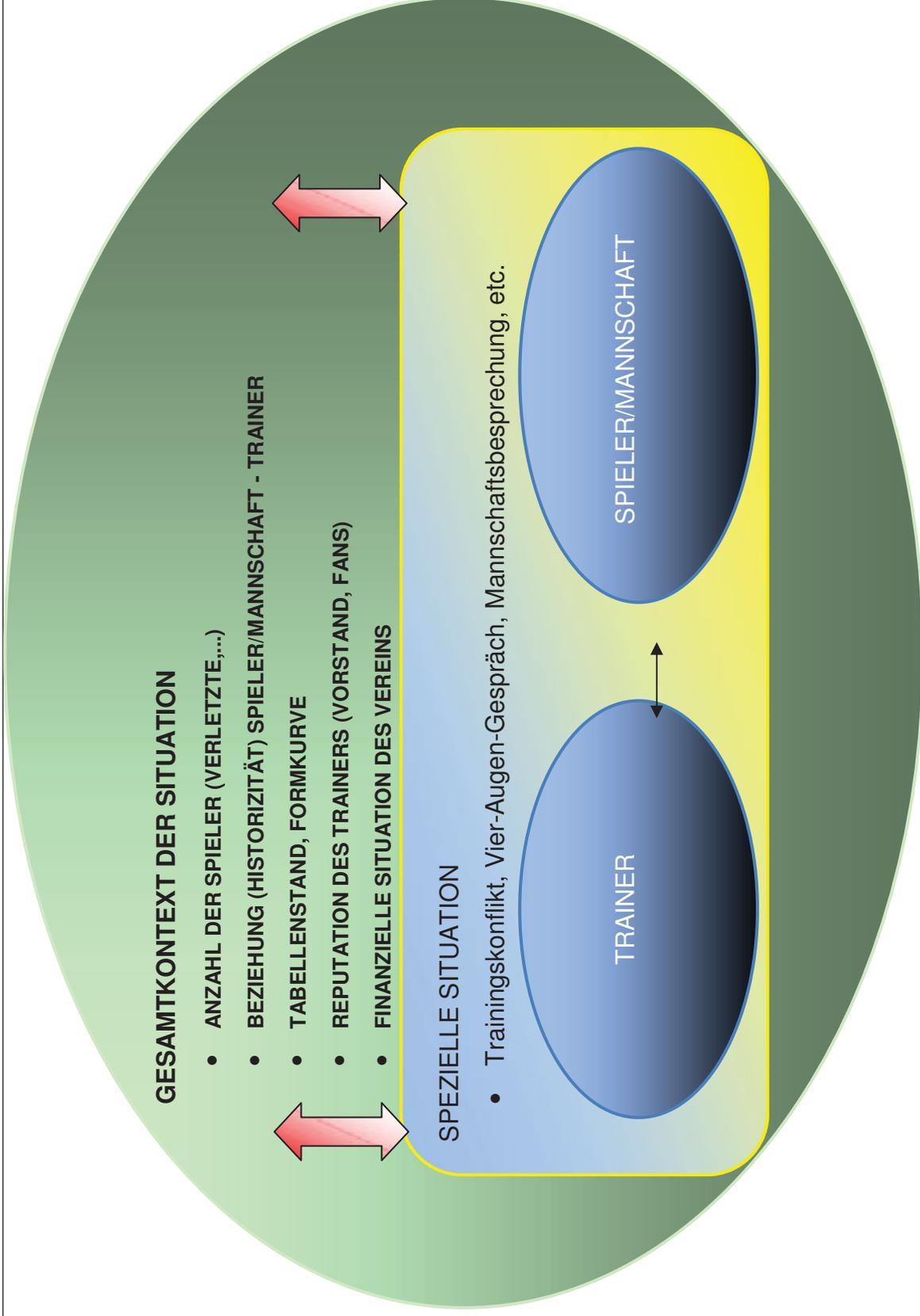


ABB. 22: UNTERSCHIEDUNG ZWISCHEN GESAMTKONTEXT UND SPEZIELLER SITUATION DER TRAINER

Im weiteren Verlauf sollen die Zusammenhänge zwischen den ermittelten Kategorien der sozialen Kompetenzen und den weiteren Kategorien erläutert werden. Zum besseren Verständnis der Zusammenhänge sowie als ein erster Überblick dient zunächst die Abb. 23. Die nicht zu den sozialen Kompetenzen gehörenden Kategorien wurden den Bereichen Einflussfaktoren/Voraussetzungen und erwartete Effekte des sozial kompetenten Trainerhandelns zugeordnet. Diese Aufteilung ist sowohl durch die Äußerungen der Trainer zu begründen als auch ex post als heuristische Maßnahme.

Im Zentrum dieses Geflechtes stehen die oben beschriebenen Situationen (spezielle Situation und Gesamtkontext) sowie die sozialen Kompetenzen. Die **Einflussfaktoren** und **Voraussetzungen** für ein sozial kompetentes Trainerhandeln sind in diesem „Ablaufmodell“ auf der linken Seite angeordnet. Zu ihnen gehören die Fach- und Methodenkompetenz, sowie die Trainerpersönlichkeit, seine Philosophie/Prinzipien und das Umfeld. Die **sozialen Kompetenzen** und die **Situation** stehen in der Mitte der Abbildung, da sie auch im Zentrum des Untersuchungsansatzes stehen. Zu ihnen zählen die Bereiche Kommunikations- und Konfliktfähigkeit sowie die Interaktionsinitiierung, die Durchsetzungsfähigkeit, die Offenheit, die Reflexionsfähigkeit, die Vorbildfunktion, die Authentizität, die Prosozialität und die Team- & Kooperationsfähigkeit.

Des Weiteren betrachten die Trainer das sozial kompetente Verhalten nie als Selbstzweck und erwarten somit bestimmte Auswirkungen, die der Zielerreichung dienen. Im Schaubild wird dies als **erwartete Effekte** beschrieben. Zu ihr gehören die Kohäsion, die positive Beziehung zu Spieler und Mannschaft, das Vertrauensverhältnis, die Freude im Training/Wettkampf, die Konzentration, die Disziplin, ein positives Arbeitsklima und eine hohe Selbstwirksamkeit und Motivation. Die Ausrichtung des Modells ist durch die **Zielabhängigkeit** der sozialen Kompetenzen vorgegeben (vgl. Kapitel 8.1). Auf die Ziele, die Voraussetzungen/Einflussfaktoren, die sozialen Kompetenzen und die erwarteten Effekten sowie deren Vernetzung untereinander wird im weiteren Verlauf der Generalisierung eingegangen.

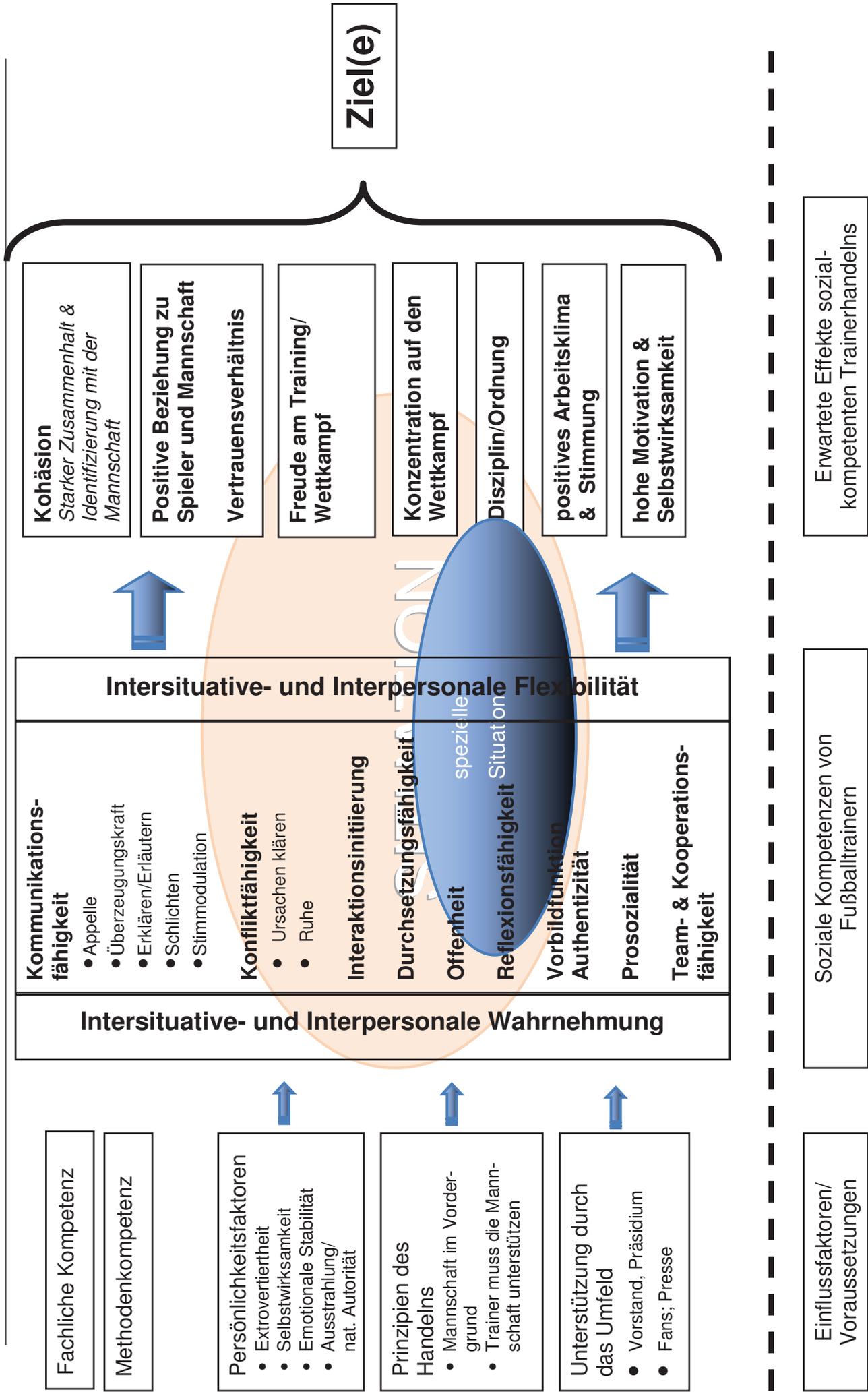


ABB. 23: ABLAUFMODELL ZU DEN SOZIALEN KOMPETENZEN VON FUßBALLTRAINERN

Aus Sicht der Trainer sind eine Vielzahl von Faktoren für die Zielerreichung verantwortlich (s. Kapitel 8.1). Sie gehen davon aus, dass aus ihrem Handeln bestimmte Effekte resultieren, die dafür sorgen, dass sie ihre Ziele erreichen oder nicht.

Die Effekte ihres Handelns führen sie im Wesentlichen auf ihre **fachliche** und **soziale** Kompetenz zurück. Die Wichtigkeit von fachlichen und sozialen Kompetenzen sehen sie dabei als gleichrangig an (s. Kapitel 8.1). Einige Trainer erachteten zusätzlich auch das Wissen um bestimmte **Methoden** als entscheidend. Hierzu zählen vor allem Trainingsmethoden zur Gestaltung eines abwechslungsreichen Trainingsalltags. In der Abbildung 23 sind diese Bereiche kleiner dargestellt als der Bereich der sozialen Kompetenzen, dennoch sind sie als gleichrangig anzusehen. Vernetzungen mit weiteren Bereichen, wie mit den Effekten des Trainerhandelns und mit der Zielverwirklichung sind vorhanden und wären durch die Äußerungen der Trainer zu rechtfertigen, sollen aber im Sinne der Fokussierung der sozialen Kompetenzen im Ansatz dieser Arbeit und für die bessere Übersichtlichkeit der Grafik nicht berücksichtigt werden.

Die fachlichen und methodischen Kompetenzen stehen im engen Zusammenhang mit den sozialen Kompetenzen. Die fachliche Kompetenz eines Trainers hat direkte Auswirkungen auf seine sozialen Kompetenzen sowie auf die daraus zu erwartenden Effekte. Trifft ein Trainer fachlich falsche oder fragwürdige Entscheidungen oder wendet er fragwürdige Methoden an, so kann dies das Verhältnis zu den Spielern und zur Mannschaft nachhaltig stören, obwohl der Trainer die Beweggründe für seine Entscheidungen erklärt und erläutert. Die fachliche Inkompetenz wirkt sich negativ aus auf die durch sozial kompetentes Verhalten erwarteten Effekte, wie Vertrauen oder gute Atmosphäre. Wenn die Spieler die (fachlichen) Entscheidungen des Trainers anzweifeln, kann er dies auch durch seine sozialen Kompetenzen nicht verhindern. Die Trainer sind sich aber durchaus darüber bewusst, dass die fachliche und die soziale Kompetenz sehr eng miteinander vernetzt sind (vgl. Kapitel 8.1). Ein sozial kompetenter Trainer wird aufgrund seines Auftretens seine Entscheidungen der Mannschaft anders vermitteln. Die Mannschaft wird aller Voraussicht nach diese Entscheidungen nicht so schnell anzweifeln wie die eines Trainers mit geringer sozialer Kompetenz. Für die Trainer sind die sozialen Kompetenzen ein wichtiger Be-

standteil ihrer Arbeit, der jedoch nicht unabhängig ist, sondern immer im Zusammenhang mit den anderen ermittelten Kategorien steht.

Neben den fachlichen, methodischen und sozialen Kompetenzen gibt es für die Trainer weitere wichtige Faktoren, die einen großen Einfluss darauf haben, ob die gesetzten Ziele verwirklicht werden können. Hierzu zählt vor allem die **Trainerpersönlichkeit**, die sich nach den Aussagen der Trainer unmittelbar auf die sozialen Kompetenzen auswirkt. Zu den relevanten Persönlichkeitsfaktoren zählen die Trainer die Extrovertiertheit, die Selbstwirksamkeit, die emotionale Stabilität sowie eine natürliche Autorität bzw. eine „gewisse Ausstrahlung“ (vgl. Kapitel 8.1). Für die Trainer ist der Zusammenhang zwischen Persönlichkeit und sozialer Kompetenz sehr hoch. Sie postulieren, dass nicht jede „Trainerpersönlichkeit“ zu jeder Mannschaft passt und dass es bei bestimmten Konstellationen allein aufgrund dessen zu Unstimmigkeiten kommen kann. Der Zusammenhang zwischen der Trainerpersönlichkeit und den sozialen Kompetenzen ist ersichtlich. Es kann vermutet werden, dass es einem extrovertierten Trainer leichter fällt, den Kontakt mit einem Spieler zu initiieren, als einem introvertierten oder dass ein Trainer mit einer hohen Selbstwirksamkeit und großer Ausstrahlung überzeugender wirkt, als ein unsicherer Trainer. „Günstige“ Persönlichkeitseigenschaften scheinen somit ein sozial kompetentes Verhalten zu erleichtern.

Ein weiterer Faktor, der sich auf die Kompetenzbereiche auswirkt und den Trainer für die Zielverwirklichung für entscheidend halten, sind ihre **Prinzipien** und **Philosophien**. Hierzu wird häufig das „In-den-Vordergrund-stellen“ der Gemeinschaft genannt. Die in Kapitel 8.1 herausgearbeiteten Handlungsprinzipien der Trainer: „Die Mannschaft steht im Vordergrund“ und „Der Trainer muss die Mannschaft unterstützen“ verdeutlichen diesen Aspekt. Als Beispiel ist ein undisziplinierter Spieler zu nennen, der sich nach Ansicht des Trainers mit seinen Bedürfnissen dem Kollektiv der Mannschaft unterzuordnen hat. So kann daraus das Verhalten des Trainers resultieren, dass er nicht weiter auf diesen Spieler eingeht (z.B. Konsequenzen für den Spieler ohne weitere Erläuterungen), da durch sein Prinzip (die Mannschaft steht im Vordergrund) die Situation geklärt ist. Entscheidend ist, dass diese Prinzipien, die Trainerphilosophie oder Voreinstellung, das Verhalten des Trainers maßgeblich beeinflussen. In dem gewählten Beispiel ist der Trainer der Meinung, dass der Spieler

sich der Gemeinschaft und somit der „Trainerphilosophie“ unterordnen muss. Die Argumente oder Beweggründe für seine Entscheidung muss der Trainer dem Spieler aufgrund seiner Philosophie nicht erläutern. Dadurch kann ein sozial kompetentes Verhalten des Trainers genauso erschwert sein wie durch eine verzerrte Wahrnehmung seinerseits. Der Unterschied liegt darin, dass der Trainer, wenn er nach seinen Prinzipien handelt, bewusst und mit Absicht handelt. Er will dem Spieler seine Beweggründe nicht offen legen (s. a. Kapitel 8.1). Eine Trainerphilosophie und Prinzipien die sowohl das Kollektiv als auch das Individuum berücksichtigen sind somit eine weitere Voraussetzung für sozial kompetentes Trainerverhalten.

Ein weiterer, entscheidender Faktor ist die **„Unterstützung durch das Umfeld“**. Dies gilt im Besonderen für das „nähere“ Umfeld (s. a. Kapitel 8.1). Der Vorstand, der Präsident und das Management müssen dem Trainer die sportlichen Entscheidungen überlassen, ihm in diesem Bereich nicht „reinreden“ oder ihn beeinflussen, sondern ihn unterstützen. Dies gilt auch für den Kauf und Verkauf von Spielern, die letztlich das fußballerische Potential der Mannschaft festlegen. Das Umfeld und der Trainer müssen harmonieren. Fordert der Präsident die Aufstellung gewisser Spieler, so beeinflusst dies das sozial kompetente Verhalten des Trainers und die Möglichkeiten der Zielverwirklichung. Der Trainer kann nicht einerseits der Mannschaft die Entscheidungen anderer als seine näher bringen und ihr andererseits ohne „Gesichtsverlust“ erklären, dass nicht er es war, der die Mannschaft aufgestellt hat. Die sportlichen Belange durch die Unterstützung des Umfeldes wirken sich aber auch direkt auf die Zielverwirklichung (Spielerpotential; Kauf/Verkauf von Spielern) aus und sind abhängig von der fachlichen Kompetenz des Trainers. Ein Trainer muss aufgrund seiner fachlichen Einschätzung entscheiden, ob ein Spieler für die Mannschaft geeignet ist oder nicht. Dies gilt sowohl für die fußballerischen Qualitäten des Spielers als auch für seine Einordnung in das soziale Gefüge der Mannschaft (vgl. Kapitel 8.1). Auch das weitere Umfeld besitzt Einfluss auf das Verhalten des Trainers. Erhält ein Trainer durch Presse und Fans positive Rückmeldungen oder Rückendeckung bei Misserfolg, so wird er anders auftreten, als bei gegenteiligem Verhalten (vgl. Kapitel 8.1). Es wurde gezeigt, dass die Variablen innerhalb der Kategorien Unterstützung des Umfeldes, Trainerphilosophie sowie Trainerpersönlichkeit wichtige Voraussetzungen und Einflussfaktoren sind, die sich direkt auf die sozialen Kompetenzen der Trainer auswirken.

Wie weiter oben bereits aufgezeigt, werden die spezielle Situation und der Gesamtkontext von vielen Faktoren geprägt. Der Einsatz der **sozialen Kompetenzen** wird durch diese situativen Elemente bestimmt. Den Trainern ist dabei grundsätzlich bewusst, dass die Bewertung diese Elemente ihrer subjektiven Wahrnehmung unterliegen sowie der des beteiligten Spielers. Es bedeutet allerdings nicht, dass Trainer oder Spieler sich in jeder Situation diese Subjektivität bewusst machen oder dass diese Wahrnehmung besonders differenziert und nicht von Vorurteilen, Stigmatisierungen oder Fremdurteilen beeinflusst sein kann.

Die subjektive Wahrnehmung der Trainer (vgl. Kapitel 8.1) und ihre Bewertung der speziellen Situation und des Gesamtkontextes stehen vor der Handlung. Bevor der Trainer handelt und Entscheidungen trifft, macht er sich ein „Bild von der Lage“. Die intersituative und interpersonelle Wahrnehmung des Gesamtkontextes (s. Abb. 23) sowie der speziellen Situation ist die Schnittstelle, die über das weitere Trainerhandeln und den Einsatz von sozialen Kompetenzen entscheidet. Die vom Trainer nicht wahrgenommenen Faktoren - wie z.B. Unzufriedenheit, Ärger, Überforderung eines Spielers usw. - besitzen eine große Auswirkung auf sein weiteres Handeln. So kann ein Trainer diese nicht wahrgenommenen Faktoren auch in seinem Handeln auch nicht berücksichtigen. Dies betrifft oftmals eher introvertierte oder ruhigere Spielertypen, die den Trainer auf diese Faktoren nicht hinweisen. Es besteht allerdings die Möglichkeit, dass das Umfeld dem Trainer Hinweise gibt oder dass er durch eigenes Reflektieren (Reflexionsfähigkeit) im Nachhinein hierauf reagiert. Auch können es bestimmte soziale Kompetenzen des Trainers wie Offenheit oder Prosozialität dem Spieler erleichtern, seine Meinung zu äußern. Nimmt der Trainer den Gesprächsbedarf eines Spielers nicht wahr, so wird er keine Interaktion mit ihm initiieren. Ist er allerdings immer offen für ein Gespräch und sagt den Spielern, dass sie mit jedem Problem zu ihm kommen sollen, erfolgt die Interaktionsinitiierung evtl. von Seiten des Spielers. Das Wahrnehmen und Einschätzen von Personen und Situationen kann als erster Teil eines sozial kompetenten Trainerverhaltens angesehen werden. Es nimmt eine Schlüsselstellung ein, die quasi auch als Filter für den Einsatz der weiteren Kompetenzbereiche angesehen werden kann. Diese Zusammenhänge zeigen, wie vielschichtig die Vernetzungen zwischen den Kategorien innerhalb der sozialen Kompetenzen sind. Jede Situation bringt andere Variablen mit sich und es ist erfor-

derlich, dass der Trainer diese wahrnimmt, um sein Handeln entsprechend abzustimmen.

Auch die weiteren Bereiche der Sozialkompetenz sind eng miteinander verbunden. So äußerten sich die Trainer häufig dahingehend, dass sie an sich selbst bestimmte Stärken und Schwächen erkennen (vgl. z.B. Kapitel 8.1). Trainer, die im Bereich der Kommunikationsfähigkeiten wenig mit Stimmmodulation arbeiten und dies erkennen versuchen offenbar durch das Erläutern ihrer Entscheidungen und durch ihre Überzeugungskraft ihre „Schwäche“ auszugleichen. Dieses Phänomen gilt für alle Teilbereiche der sozialen Kompetenzen. Es setzt allerdings die Reflexionsfähigkeit des Trainers voraus. Diese nimmt ebenfalls eine wichtige Position ein (vgl. Kapitel 8.1). Über vorangegangene Situationen nachzudenken die Konsequenzen und Auswirkungen zu beobachten und sein Verhalten in zukünftigen Situationen anzupassen bzw. sein Verhalten zu revidieren, ist eine zentrale Eigenschaft der sozialen Kompetenzen.

Das Kennen lernen und das Wissen um eigenen Stärken und Schwächen sowie die Wirkung auf andere Personen sind für einen sozial kompetenten Trainer unerlässliche Eigenschaften. Die Kommunikationsfähigkeit ist eine grundlegende Kategorie, denn sozial kompetentes Trainerverhalten kann sich nur über Kommunikation äußern. Mit den Unterkategorien Appelle, Überzeugungskraft, Erklären/Erläutern, Schlichten sowie Stimmmodulation besitzen die Trainer eine recht genaue Vorstellung darüber, in welcher Situation sie welche Fähigkeit für angebracht halten. Die Trainer wenden ihre Fähigkeiten unterschiedlich an. Bevor es zu einer problembehafteten Situation oder zu einem Konflikt in der Mannschaft oder mit ihr kommt, versucht er durch Appelle und Überzeugungskraft sowie durch Erklären und Erläutern die Situation in seinem Sinne zu beeinflussen. Kommt es zu einem Konflikt versuchen die Trainer emotionale Verhaltensweisen zu vermeiden, Ruhe einkehren zu lassen und, falls sie nicht offensichtlich sind, die Ursache zu klären. Ist ein Konflikt nicht zu klären oder beugt ein Spieler sich nicht dem Willen des Trainers, so wird der Trainer sich letztlich durchsetzen. Zum Beweis seiner Durchsetzungsfähigkeit verwenden die Trainer meist Strafen. Die Maßnahmen gegen den Spieler reichen von der Ersatzbank, Geldstrafe, Rauswurf aus dem Kader bis hin zum Verkauf/Weggang des Spie-

lers. Diese steigern sich meist mit der Schwere und Häufigkeit der Unzulänglichkeiten von Spielern.

Grundsätzlich hängen alle sozialen Kompetenzen eng miteinander zusammen. Dies gilt gleichermaßen für die **erwarteten Effekte**, die sich Trainer vom sozial kompetenten Verhalten versprechen. Diese reichen von einer hohen Kohäsion über eine positive Beziehung zu den Spielern und der Mannschaft, ein Vertrauensverhältnis, Freude im Training/Wettkampf, der Konzentration in Wettkampfsituationen, ein diszipliniertes Verhalten, ein positives Arbeitsklima bis hin zu einer hohen Selbstwirksamkeit und Motivation der Spieler.

Trainer versuchen durch den Einsatz von sozialen Kompetenzen wie die Interaktionsinitiierung, die Prosozialität, die Team- und Kooperationsfähigkeit, die Authentizität/Vorbildfunktion und die Offenheit eine positive Beziehung zur Mannschaft und den Spielern zu gestalten. Die Kommunikationsfähigkeit dient dazu, die Mannschaft auf „den Weg“ des Trainers zu bringen und die Verhaltensweisen der Spieler entsprechend zu beeinflussen. Aufkeimende Konflikte werden von den Trainern unterschiedlich bewertet (vgl. Kapitel 8.1) nämlich einerseits als „störend“ und negativ für das Arbeitsklima und die Kohäsion in der Mannschaft, andererseits aber auch als mögliche Behebung grundsätzlicher Probleme. Letztlich muss aber jeder Trainer immer über eine hohe Durchsetzungsfähigkeit verfügen, da er seine Vorstellungen und seine Ziele ansonsten nicht verwirklichen kann. Die weiter oben beschriebenen möglichen Konsequenzen beenden somit letztendlich bestimmte Situationen oder Konflikte, z.B. durch den Weggang/Verkauf eines Spielers. Der Zeitpunkt, an dem Trainer eine Situation auf diese Weise beenden, ist wiederum personen- und situationsabhängig, jedoch ist eine Tendenz erkennbar, dass mit steigender Spielklasse der Zeitpunkt umso eher eintritt.

Es wäre übertrieben, von einem kausalen Zusammenhang zwischen den sozialen Kompetenzen und den erwarteten Effekten und Auswirkungen zu sprechen. Die starke Situations- und Personenabhängigkeit lässt diesen Schluss nicht zu. Vielmehr versprechen sich die Trainer von ihrem Verhalten gewisse Effekte ohne die genauen Auswirkungen zu kennen. Zu groß ist der Zusammenhang zwischen Kategorien wie dem positiven Arbeitsklima, der Freude am Training und der starken Kohäsion. Trai-

ner argumentieren dahingehend, dass bei einem positiven Arbeitsklima die Freude am Training und im Wettkampf „automatisch“ vorhanden ist. Eine weitere Einschränkung ist, dass es dem Trainer nicht in jeder Situation gelingt sein sozial kompetentes Verhalten entsprechend seiner Kompetenz zu verwirklichen. Dazu spielen zu viele situations- und personenabhängige Variablen eine Rolle. Da jede Situation einzigartig ist, müssen Trainer ihre sozialen Kompetenzen flexibel, der Situation und Person angepasst, einsetzen.

Die Fähigkeit zur intersituativen- und interpersonalen Flexibilität ist somit ein weiterer zentraler Bestandteil der sozialen Kompetenz und stellt wie die intersituative und interpersonelle Wahrnehmung eine Einschränkung für das sozial kompetente Trainerverhalten dar. Zum Einen nimmt der Trainer den Handlungsbedarf für das sozial kompetente Handeln nicht in jeder Situation wahr, zum Anderen ist seine Kompetenz nicht in jeder Situation abrufbar. Die Gründe hierfür können vielfältig sein (z.B. Unsicherheit). Wie erwähnt kann aufgrund dieser Einschränkungen nicht von einem kausalen Verhältnis zwischen den sozialen Kompetenzen eines Trainers und den erwarteten Effekten (vgl. Abb. 33) ausgegangen werden. Dies liegt auch an dem Einfluss weiterer Faktoren, wie z.B. an der Fachkompetenz oder der Persönlichkeit des Trainers. Ein fachlich weniger versierter Trainer wird kein Vertrauensverhältnis zu seiner Mannschaft aufbauen können. Ein Trainer, der sich in den Trainingsmethoden und –formen wenig auskennt, wird sich schwer tun, ein abwechslungsreiches und „Freudevermittelndes“ Training zu gestalten. Ein introvertierter Trainer wird es schwerer haben, eine positive Beziehung zu seinen Spielern aufzubauen als ein Extrovertierter.

Nach den Aussagen der Trainer sollte er die Wirkung (Effekte) seines (sozial kompetenten) Verhaltens genau beobachten und aus diesen Erfahrungen Schlüsse für die Zukunft ziehen (vgl. Kapitel 8.1). Zuständig hierfür ist die Reflexionsfähigkeit, die wiederum Teil der sozialen Kompetenz ist. Fehlt sie dem Trainer, ist dies ein Hemmnis für seine Weiterentwicklung. Es kann festgehalten werden, dass sich die Trainer von ihrem sozial kompetenten Verhalten gezielte Effekte auf das Verhalten der Mannschaft und der Spieler versprechen. Trotz enger Interdependenzen kann allerdings nicht von kausalen Zusammenhängen gesprochen werden.

Trainerhandeln ist weitergehend elementar von individuellen **Zielen** abhängig (vgl. Kapitel 8.1). Sie variieren von Trainer zu Trainer und in Abhängigkeit des Einsatzgebietes (Breiten- oder Leistungssport) und der Zielgruppe (Junioren-, Herren- oder Damenbereich) (vgl. Kapitel 8.1). Als häufigste Zielsetzung wird vor allem der kurzfristige Erfolg, sprich der Sieg im nächsten Wettkampf thematisiert. Ihre Entscheidungen und ihr Handeln machen sie häufig von dieser Zielsetzung abhängig. Vielfach sehen die Trainer sich als Getriebene, vor allem im leistungsorientierten Fußball, in dem finanzielle Aspekte ein entscheidender Faktor sind und glauben keine Alternative zu haben, als sich dem kurzfristigen Erfolgsdruck unterzuordnen. Somit können sie sich dem Ziel des kurzfristigen Erfolgs, also dem Sieg im nächsten Spiel nicht entziehen.

Trainer treffen und rechtfertigen viele Entscheidungen mit dem Erfolgsdruck sowie mit der Besinnung auf diese Ziele (vgl. Kapitel 8.1). Besonders vor dem Hintergrund der Arbeit mit Junioren nennen Trainer aber auch weitere Ziele, wie die fußballerische (technische und taktische) Ausbildung der Spieler, die Mitgabe von Werten wie Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit oder Gemeinschaft. Im Herrenamateur- und im Frauenfußball werden Ziele wie „schönen Fußball“ zu spielen oder langfristigen Erfolg anzustreben, benannt. Seltener scheint die Variante zu sein, dass der Trainer die Ziele mit der Mannschaft gemeinsam festlegt. Nur ein Trainer aus dem Juniorenleistungsbereich äußerte sich dahingehend. Üblicherweise setzt der Trainer allein oder in Abstimmung mit Vereinsvorstand oder -präsidium die Ziele (meist erfolgsorientiert an einem Tabellenplatz z.B. „oben mitspielen“) fest. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das Verhalten des Trainers nachhaltig von den gesetzten Zielen abhängig ist. In dem entwickelten Modell (vgl. Abb. 33) läuft das Trainerhandeln letztlich darauf hinaus, diese Ziele zu verwirklichen.

Alle anderen Kategorien sehen die Trainer zwar als gewichtige Faktoren dafür an, das heißt aber nicht, dass sie diese für die Zielverwirklichung nicht entsprechend ändern. Folgendes Beispiel soll dies verdeutlichen: Ein Trainer ist überzeugt davon, dass sozial kompetentes Handeln für das Erreichen seiner Ziele (langfristig) unerlässlich ist. Trotz seiner Überzeugung alle Spieler gleich behandeln zu müssen, sieht er bei einem besonders guten Spieler von einer Disziplinmaßnahme ab, um ein wichtiges Spiel zu gewinnen. Der Trainer handelt entgegen seinem Verständnis von sozi-

aler Kompetenz, um das Ziel, den kurzfristigen Erfolg, zu verwirklichen. Grundsätzlich gilt, dass sämtliches Trainerhandeln auf die Zielverwirklichung abzielt. Wie gezeigt, kann dieser Einfluss so stark sein, dass er sozial kompetentes Trainerhandeln behindert.

Im letzten Auswertungsschritt, der theoretischen Generalisierung, werden die Zusammenhänge der in Kapitel 8.1 ermittelten Kategorien aufgezeigt. Der sich dabei ergebenden starken Situations- und Zielabhängigkeit wird dabei Rechnung getragen. Die Situationsspezifität wird zur besseren Differenzierung nochmals unterteilt in den Gesamtkontext und die spezielle Situation. Im Zentrum des entwickelten Modells stehen die Situation und die sozialen Kompetenzen. Die Zielabhängigkeit zeigt die Handlungsrichtung des Modells. Die weiteren Kategorien können aufgrund der Traineräußerungen in Einflussfaktoren/Voraussetzungen und Effekte/Auswirkungen sozial kompetenten Trainerhandelns eingeteilt werden. Wie gezeigt können die Einflussfaktoren/Voraussetzungen soziale Kompetenzen bzw. sozial kompetentes Trainerhandeln entweder begünstigen oder es behindern. Als Auswirkungen und erwartete Effekte des sozial kompetenten Trainerhandelns erwarten die Trainer sich schließlich die Verwirklichung ihrer Ziele.

Zur Vernetzung bleibt zu konstatieren, dass viele der Kategorien sich zum Teil bedingen und voneinander abhängig sind. So hätten aufgrund der Traineräußerungen weitere Zusammenhänge dargestellt werden können. Für eine bessere Übersichtlichkeit des Modells werden aber nur deutlich identifizierte Zusammenhänge aufgezeigt. Auch Synergieeffekte sind unter diesen Kategorien nicht auszuschließen. Dagehende Aussagen wären auf Grundlage des empirischen Materials rein spekulativ und stehen auch nicht im Zentrum der Untersuchung. Neben weiteren fachlichen und methodischen Variablen sind die erwarteten Effekte des Trainerhandelns die wesentlichen Faktoren für eine erfolgreiche Arbeit. Die Abbildung 33 soll die entscheidenden Variablen des Trainerhandelns und ihre Einflussfaktoren zeigen und dabei wesentliche Vernetzungen verdeutlichen. Einige der von den Trainern genannten Faktoren (wie z.B. Glück) wurden dabei mangels möglicher Beeinflussbarkeit durch den Trainer vernachlässigt.

### 8.3 Untersuchungsfragen

Nachdem im letzten Auswertungsschritt Vernetzungen und Zusammenhänge zwischen den empirischen Kategorien beschrieben und dargestellt wurden, werden an dieser Stelle die Untersuchungsfragen aufgegriffen. Die Fragen aus Kapitel 7.2.1 werden an dieser Stelle wiederholt:

Die zentralen Fragen der Arbeit heißen:

- *Welche sozialen Kompetenzen erachten Fußballtrainer als zentral und für ihre Arbeit notwendig?*

und

- *Zeigen sich inhaltliche Unterschiede in den Kategorien der sozialen Kompetenzen zwischen den Trainern?*

Die Beantwortung dieser beiden Fragen wird aufgrund der ausführlichen Behandlung in Kapitel 8.1 kurz gehalten, dies gilt besonders für die inhaltliche Ausdifferenzierung der Kategorien, mit dem Hinweis auf die ausführliche Darstellung in dem entsprechenden Kapitel. Es ist dieser Arbeit durch das methodische Vorgehen im Empirieteil gelungen, die zentralen Kategorien sozial kompetenten Trainerhandelns zu identifizieren und sie inhaltlich auszufüllen ohne dabei suggestiv zu arbeiten. Die Kategorien sind: Kommunikationsfähigkeit mit den Unterkategorien Appelle, Überzeugungskraft, Erklären/Erläutern, Schlichten und Stimmmodulation; Konfliktfähigkeit mit den Unterkategorien Ursachen klären und Ruhe; Interaktionsinitiierung, Durchsetzungsfähigkeit, Offenheit, Reflexionsfähigkeit, Vorbildfunktion/Authentizität, Prosozialität sowie Team- und Kooperationsfähigkeit. Die Kategorien gleichen dabei nur auf den ersten Blick denen aus dem Theorieteil dieser Arbeit. Inhaltlich unterscheiden sie sich deutlich voneinander. Auch die Ausdifferenzierung der Kategorien ist stark abhängig vom Tätigkeitsbereich des Trainers und vom Trainertyp. Mit dem Trainertyp ist hierbei nicht ausschließlich seine Persönlichkeit gemeint, sondern ebenso die Auffassung und Vorstellung von seiner Tätigkeit. Die Zusammenhänge wurden in diesem Kapitel 8.2 und in der Abbildung 33 bereits dargelegt. Auf die Trainertypen wird im Laufe der Beantwortung der Untersuchungsfragen noch eingegangen.

Die nachfolgende Frage betrifft das Verhältnis der sozialen Kompetenz zu anderen Kompetenzbereichen:

- *Welchen Stellenwert nehmen die sozialen Kompetenzen gegenüber den fachlichen Kompetenzen aus der Sicht der Trainer ein?*

Grundsätzlich schätzten alle Trainer die Sozialkompetenz als einen wichtigen und den Erfolg bestimmenden Faktor ein (vgl. Kapitel 8.1). Dies gilt im gleichen Maße für die fachliche Kompetenz. Einige Trainer sahen auch einen engen Zusammenhang und postulierten die Notwendigkeit beider Bereiche. Einige differenzierten noch weiter und unterschieden zusätzlich die methodische Kompetenz. Die Relevanz oder das Verhältnis zwischen den Kompetenzbereichen zu erfassen, fällt aufgrund der unterschiedlichen Beurteilungen der Trainer schwer. Tendenziell lässt sich aber erkennen, dass beide Bereiche ungefähr als gleichberechtigt angesehen werden. Einige Trainer verschieben dieses Bild um Nuancen in die eine oder andere Richtung. Die sozialen Kompetenzen werden aber auch von jenen Trainern als ein entscheidender Faktor für die erfolgreiche Bewältigung ihrer Arbeit angesehen, die die fachliche Kompetenz in den Vordergrund stellen und werden somit als unerlässlich eingeschätzt. Das Verhältnis zueinander ist somit durch die empirischen Daten nicht exakt zu ermitteln.

Es kann jedoch festgehalten werden, dass die Relevanz der sozialen Kompetenz ähnlich hoch eingeschätzt wird, wie die der fachlichen Kompetenz und somit in der Trainerausbildung (vgl. Kapitel 2.1) deutlich unterrepräsentiert ist.

Eine weitere Frage ist die nach dem Nutzen, den sich Trainer durch sozial kompetentes Verhalten im Hinblick auf den sportlichen Erfolg oder die dauerhafte sportliche Aktivität versprechen.

- *Welche Relevanz geben die Trainer den sozialen Kompetenzen im Hinblick auf ihre Wirkung und welchen Nutzen attestieren sie ihr?*

Diese Frage kann aufgrund der empirischen Daten nur uneinheitlich beantwortet werden. Ein Großteil der Trainer sieht in einem sozial kompetenten Verhalten einen

entscheidenden Faktor neben weiteren Variablen, seine Ziele zu verwirklichen. Der ihm zugestandene Nutzen ist somit als hoch anzusehen. Aufgrund der variierenden Zielsetzungen wird dabei die soziale Kompetenz den Zielsetzungen angepasst. So handelt ein Trainer mit der Zielsetzung über die gesamte Saison keinen seiner jugendlichen Fußballer zu verlieren anders, als ein Trainer, der aus einer Vielzahl von guten Spielern auswählen kann und als oberstes Ziel den sofortigen sportlichen Erfolg anstrebt. Die inhaltliche Ausdifferenzierung und damit auch das Verständnis eines sozial kompetenten Verhaltens variieren innerhalb der erforschten Kategorien erheblich (vgl. Kapitel 8.1). Die Wirkung sozial kompetenten Verhaltens und der Zusammenhang zwischen diesem Verhalten und der Zielverwirklichung wurde in Kapitel 8.2 bereits dargelegt. Zusammenfassend lässt sich dazu sagen, dass die Trainer sich durch ein sozial kompetentes Verhalten eine Wirkung auf Faktoren erhoffen, wie die Gruppenzugehörigkeit, eine positive Atmosphäre, eine positive und vertrauensvolle Beziehung, Freunde am und Konzentration auf den Wettkampf, eine disziplinierte Mannschaft sowie eine hohe Motivation und Selbstwirksamkeit der Spieler.

- *Ergeben sich aus den unterschiedlichen inhaltlichen Ausdifferenzierungen der Kategorien verschiedene Typen von Trainern?*

Es kann als bestätigt gelten, dass Trainer zwischen verschiedenen Bereichen sozialer Kompetenzen unterscheiden. Solche Bereiche konnten aufgrund einer Grundstruktur im Verhalten der Trainer identifiziert werden (vgl. Kapitel 8.1). Es kann ebenfalls bestätigt werden, dass die Trainer in ihren Reaktionen auf die vorgegebenen Situationen diese Bereiche unterschiedlich ausdifferenzierten - zum Teil sogar gegensätzlich. Dies spricht zum Einen für die ermittelten Bereiche, zum Anderen spricht es auf den ersten Blick für eine Typisierung der Trainer hinsichtlich der Bereiche sozialer Kompetenz. Mehrere Faktoren sprechen allerdings gegen eine solche Typisierung. Sie ist illustrierend, vereinfacht dadurch jedoch stark die Realität, wie etwa bei einer Typisierung nach Führungsstilen. So könnte man eine Unterscheidung zwischen dem autoritären, dem demokratischen (kooperativen) sowie dem laissez-faire- (freiheitlichen) Stil der Trainer treffen. Diese Unterscheidung findet man schon bei Lewin und Tausch & Tausch und sie zieht sich wie ein roter Faden durch die Führungsliteratur in den Wirtschaftswissenschaften (für Trainer s. S. 56). Allerdings

wird eine derart starke Vereinfachung oder Typisierung a la „der harte Hund“, „der Entscheider“ oder „der Emphatische“ einer Typisierung der sozialen Kompetenzen nicht gerecht. Wirft man einen konkreten Blick auf die ermittelten Kategorien der sozialen Kompetenzen, so ergibt sich häufig das Bild, dass der nach außen „harte“ Trainer das aufklärende Einzelgespräch mit dem Spieler aufsucht oder dass der „kooperative“ Trainer sich gegen „störende“ Spieler durchsetzt und sie aus dem Kader wirft. Häufig erstrecken sich diese „Ausgleichsprozesse“ über verschiedene Bereiche der sozialen Kompetenzen. Hier finden wir eine komplexe Vernetzung vor, die gegen eine Typisierung spricht. Die Entscheidung über das sozial kompetente Verhalten des Trainers ist nicht ausschließlich eine „Typ“-Frage, sie ist vielmehr abhängig von der Gesamtsituation, von der speziellen Situation, von der Einstellung des Trainers, seiner Persönlichkeit und von seinem Umfeld (s. Kapitel 8.2; Abbildung 33). Eine Typisierung ist aufgrund der genannten Faktoren zu stark vereinfachend und wird den empirischen Befunden und vor allem der Situationsabhängigkeit nicht gerecht.

Eine weitere Frage beschäftigt sich mit den verschiedenen Handlungsfeldern und Zielgruppen (verschiedene Leistungsklassen, Junioren, Frauen, Herren) sowie mit deren potentielltem Zusammenhang mit der sozialen Kompetenz von Trainern.

- *Ergeben sich aufgrund der unterschiedlichen Tätigkeitsfelder (Frauen, Männer, Junioren, verschiedene Leistungsklassen) verschiedene Vorstellungen von sozialer Kompetenz?*

Für die untersuchte Stichprobe kann bestätigt werden, dass sich die Inhalte sozialer Kompetenz je nach Tätigkeitsfeld unterschiedlich ausdifferenzieren (vgl. z.B. Kapitel 8.1). Schon die Ausrichtung des Trainerhandelns, also seine Zielsetzung, ist je nach Handlungsfeld unterschiedlich. Ziele wie die fußballerische, technisch-taktische Ausbildung der Spieler sowie das Vermitteln von Werten werden von vielen Juniorentrainern als vorrangig angesehen. Viele Trainer von Frauenmannschaften nennen Ziele wie „schön spielen“ oder „Freude am Spiel“ haben, während im Herrenfußball der „sportliche Erfolg“ als überwiegendes Ziel angesehen wird. Deutliche Unterschiede sind auch hinsichtlich der Leistungsklassen auszumachen. So gilt für den Junioren- und Frauenfußball: Je höher die Spielklasse, desto mehr steht der sportliche Erfolg

als Ziel im Vordergrund. Auch im Herrenfußball ist diese Tendenz erkennbar. Für den unteren Amateurbereich stehen hingegen Faktoren wie Freude oder Gemeinschaft im Vordergrund. Diese unterschiedlichen Zielsetzungen ziehen unterschiedliche Verhaltensmuster nach sich. Trainern im höheren Amateur- und Profibereich ist der Aspekt Durchsetzungsstärke besonders wichtig. In den anderen Bereichen wird zunächst mit Appellen, Erklären/Erläutern sowie mit Schlichten versucht, Konflikte oder Reibungspunkte zu verhindern. Auch im Hinblick auf den Aspekt Offenheit sind Trainer, die in niedrigeren Leistungsklassen arbeiten, tendenziell eher bereit Tipps und Anregungen anzunehmen, als im Profibereich. Deutungsmöglichkeiten hierfür sind zum Einen, dass gerade diese Trainer sich keine Schwäche anmerken lassen wollen und zum Anderen, dass sie die Entscheidungen, für die sie verantwortlich sind und für die sie zur Rechenschaft gezogen werden auch selbstständig treffen. Insgesamt nimmt die Nähe in der Beziehung zwischen Trainer und Spieler und damit auch die Prosozialität der Trainer mit der Höhe der Leistungsklasse ab. Eine Erklärung könnte sein, dass die Trainer eine größere Distanz zur Mannschaft und zu ihren Spielern brauchen, um gegebenenfalls „harte“ Entscheidungen treffen zu können.

Ihrer Vorbildfunktion kommen Trainer vor allem im Juniorenbereich nach, während im Frauen- und Herrenfußball die Authentizität des Trainers eine bedeutendere Rolle spielt.

Es gibt jedoch auch einige Gemeinsamkeiten: So halten Trainer aller Klassen die Reflexionsfähigkeit für eine entscheidende Kompetenz. Auch die Stimmmodulation spielt in allen Bereichen eine wichtige Rolle. Bei der Klärung und Lösung von Konflikten verhalten sich alle Trainer überwiegend ähnlich: Sie versuchen gegebenenfalls die Ursachen zu klären, Emotionen aus dem Konflikt herauszuhalten und erst einmal Ruhe einkehren zu lassen.

Eine letzte Untersuchungsfrage widmet sich dem Vergleich zwischen den Vorstellungen sozialer Kompetenzen aus dem Theorieteil und den Erkenntnissen aus der empirischen Untersuchung:

- *Inwiefern gleichen bzw. unterscheiden sich die Erkenntnisse über soziale Kompetenzen aus Theorie und Empirie?*

Ein Vergleich zwischen den Kategorien aus Empirie und Theorie gestaltet sich schwierig. Die Kategorien wurden im Theorieteil hermeneutisch analysiert, die Äußerungen der Trainer sind dagegen realitätsbezogen und praktisch veranlagt. Die Trainer beschrieben ihre Reaktionen und Handlungen sowie ihre Einschätzungen darüber aber nicht ihre „Theorie“ über eine Kategorie. Der Vergleich ist somit nicht unproblematisch, soll aber an verschiedenen Stellen, an denen er möglich erscheint, gewagt werden.

Auf den ersten Blick überwiegen bei den Kategorien der sozialen Kompetenzen vor allem die Gemeinsamkeiten. Die Bereiche Kommunikations-, Konflikt-, Kooperations- und Teamfähigkeit sowie die Wahrnehmung, Selbstreflexion, Selbstwirksamkeit und Persönlichkeit sind in beiden Modellen vorhanden. Der Bereich der Empathie, also des einführenden Verstehens fehlt im empirischen Modell. Dagegen fehlen die Durchsetzungsfähigkeit, die Prosozialität, die Vorbildfunktion/Authentizität, die Offenheit sowie die wichtigen Komponenten der Situations- und Personenabhängigkeit im theoretischen Modell. Durch die empirischen Daten ergibt sich nicht nur eine andere Ordnung (Einflussvariablen, Voraussetzungen, Bereiche der sozialen Kompetenz, erwartete Effekte und beabsichtigte Handlungsrichtung) die Kategorien differieren inhaltlich zum Teil deutlich. In Bezug auf die Kommunikationsfähigkeit besitzt ein Großteil der Trainer ein lineares Verständnis von Kommunikation. Die Trainer gehen davon aus, dass ihre Informationen beim Empfänger so ankommen wie sie auch gesendet wurden. Der Umkehrschluss, dass die Trainer die Beziehungsebene nicht oder zu wenig beachten, kann allerdings nicht gezogen und bestenfalls vermutet werden. Die empirischen Daten weisen hierauf nur bedingt hin. Viele Trainer geben aber ihren Spielern in Einzelgesprächen die Möglichkeit, auf Probleme aller Art hinzuweisen. Ob dieses Angebot der Trainer in der hierarchischen Beziehung von den Spielern angenommen wird, müsste eine Befragung von Spielern klären.

In Bezug auf die Konfliktfähigkeit zeigt die empirische Untersuchung eine ähnliche Vorgehensweise unter den Trainern. Zum Einen möchten sie zunächst für eine Beruhigung sorgen und die Emotionen aus der Situation heraushalten, zum Anderen wollen sie bei schwelenden oder größeren Konflikten die Ursachen für den Konflikte

klären. Die im theoretischen Teil beschriebene Unterscheidung, z.B. zwischen verschiedenen Konflikttypen wird von den Trainern allerdings nicht vollzogen.

Die Team- und Kooperationsfähigkeit gliedert sich theoretisch in verschiedene Bereiche auf: verschiedene Rollen auszufüllen, Teambuilding sowie Durchsetzungs- und Kompromissfähigkeit. Empirisch lassen sich deutlichere Abgrenzungen belegen. So kristallisieren sich im empirischen Modell einige der Bereiche als eigene Kategorien mit besonderer Wichtigkeit heraus (z.B. Durchsetzungsfähigkeit). Auch wird genauer zwischen eigenem sozial kompetentem Verhalten und den daraus resultierenden Konsequenzen unterschieden.

Eine weitere Gemeinsamkeit zwischen Theorie und Empirie ist, dass die sozialen Kompetenzen von Trainern nicht in jeder Situation abrufbar zu sein scheinen. Bereits Kanning (2003) verweist in seiner Definition explizit auf die Unterscheidung zwischen sozial kompetentem Verhalten und sozialen Kompetenzen. Dieser Aspekt wird durch den empirischen Teil dieser Arbeit bestätigt, da Fußballtrainer eben diese Unterscheidung treffen (z.B. nicht gezeigte Sozialkompetenz aus emotionaler Befangenheit). Diese Unterscheidung sowie die Unterteilung der Sozialkompetenz in mehrere Konglomerate, wie sie Kanning (vgl. ebd.) vornimmt, wird durch die Empirie bestätigt. Kanning schlägt deshalb vor, bei dem Konstrukt Sozialkompetenz besser von sozialen Kompetenzen zu sprechen, da ihm dies stärker gerecht würde. Die Befunde dieser Arbeit stützen diese Aussage der Definition des Autors (vgl. ebd.).

Kanning geht von einer hohen Situationsabhängigkeit der sozialen Kompetenzen aus. Dieser Variable wurde durch die Befunde der Arbeit auch im empirischen Modell besonders Rechnung getragen (vgl. Abb. 22 und Kapitel 7.2.5, 8.2). Wirft man einen Blick auf die Diskursverläufe der Interviews (s. Anhang II) so wird deutlich, dass die vorgegebenen Situationen noch weiter spezifiziert bzw. mit verschiedenen Variablen „durchgespielt“ werden mussten. Einige der häufigen Nachfragen waren: „Um welche Person handelt es sich bei dem betreffenden Spieler?“, „In welcher Phase der Saison befindet sich die Mannschaft?“, „Wie sind die weiteren Umstände (Verletzte, Kadergröße?)“ Jede Situation mit ihren verschiedenen Variablen erfordert seitens des Trainers einen spezifischen Einsatz seiner Kompetenzen. Dies ist den Trainern

durchaus bewusst, andernfalls wären entsprechende Nachfragen nach einer weiteren Spezifizierung der Situationen nicht gestellt worden.

Abschließend zeigt der Vergleich, dass die Aspekte Definition der Situationsabhängigkeit sowie die Unterscheidung zwischen der Kompetenz als Potential (vgl. Kanning, 2003) und ihrer Umsetzung in sozial kompetentes Verhalten als wichtige und empirisch bestätigte Elemente angesehen werden können. Gleiches gilt für die Definitionsaspekte der Zweckrationalität und Zielgebundenheit, die in der Definition von Schuler & Barthelme (1996) enthalten sind. Weniger Berücksichtigung findet der Aspekt des sozialen Umfeldes. Gerade im hochklassigen Männerfußball scheinen die Trainer einen sehr starken Focus auf ihre Durchsetzungsfähigkeit zu legen und wollen sich keine Schwäche anmerken lassen. Dies passt zu dem Ergebnis, dass die Offenheit der Trainer mit der Höhe der Leistungsklasse abnimmt. Die Trainer haben eine sehr große Auswahl an Spielern, sie „ziehen“ Spieler nicht entsprechend mit, gehören diese nicht zu den Leistungsträgern der Mannschaft, sind sie schnell wieder aus dem Kader der Mannschaft. Zwar scheint die Durchsetzungsfähigkeit für einen erfolgreichen und sozial kompetenten Trainer unerlässlich, durch die Vermittlung und Einbeziehung von Verantwortlichen sind Entscheidungen jedoch besser vermittelbar. Die Empirie zeigt, dass die untersuchten Trainer in diesem Bereich klare Defizite aufweisen.

Dies gilt ebenso für den Bereich der Empathie, der in fast jeder Studie zur Sozialkompetenz Erwähnung findet. In der vorliegenden Studie spielt er eine weitgehend untergeordnete Rolle. Durch eine Stärkung der Kompetenz Empathie könnten Trainern die Notwendigkeit der Vermittlung und Überzeugung von Entscheidungen gegenüber der Mannschaft und einzelnen Spielern deutlicher werden. Hier gibt es ähnliche Analogien wie bei Sportlehrern, die in ihrem Sportunterricht die Bedürfnisse von schwächeren Schülern häufig nicht wahrnehmen, da sie ihren Sportunterricht ausschließlich positiv wahrgenommen haben. Viele Trainer waren selbst Leistungsträger in ihrer Zeit als aktive Spieler und es fällt ihnen offenbar schwer, die Bedürfnisse der Auswechselspieler oder der nicht im Kader stehenden Spieler wahrzunehmen.

Die Kompetenzen der Intersituativen- und Interpersonellen Wahrnehmung, die eng mit der Empathie verbunden sind, sollten bei Trainern systematisch in Schulungs-

maßnahmen gestärkt werden. An dieser Stelle ergeben sich für Trainer große Chancen den Spielern und der Mannschaft ihre Vorstellungen und Entscheidungen zu vermitteln.

Eine weitere Erkenntnis ist, dass die im Theorieteil ausgemachte Kategorie der Team- und Kooperationsfähigkeit für das Setting „Fußballtrainer“ zu allgemein ist. Die Differenzierung der Trainer ist spezifischer und entspricht ihrer Unterteilung, die sie bei der Bewältigung der Situationen im Alltag treffen. Die im Theorieteil aufgearbeiteten Bereiche, mit den Hinweisen für den alltäglichen Handlungsbedarf in den verschiedenen Trainings- und Wettkampfbetrieben können den Trainern bei der Bewältigung von problematischen und konfliktreichen Situationen Hilfe leisten.

## 9 Fazit und Ausblick

Die defizitäre Forschungslage zum Thema der sozialen Kompetenzen von Trainern legte eine explorative und qualitative Herangehensweise an das Thema nahe.

Im Theorieteil wurde daher zunächst ein Anforderungsprofil mit den wichtigsten Tätigkeiten und Aufgaben des Trainers beschrieben. Dieses beinhaltete auch eine Beschreibung der Trainerausbildung in Deutschland sowie einen Blick auf das Umfeld des Trainers. Die Analyse fokussiert sowohl die Athletensicht als auch die Trainersicht. Ziel der Anforderungsanalyse ist die umfassende Beschreibung des Trainerberufs, um darauf aufbauend auf theoretischer und empirischer Ebene die Relevanz und die Inhalte der Sozialkompetenz zu erforschen.

Auf der Basis des Ansatzes nach Kanning (vgl. 2003) erfolgt eine erste Annäherung an das Konstrukt Sozialkompetenz. Es wird zum Einen von weiteren ähnlichen Konstrukten wie beispielsweise der sozialen Intelligenz abgegrenzt und es werden Gemeinsamkeiten aufgezeigt, zum Anderen erfolgt eine weitere Annäherung über die Auseinandersetzung mit Definitionen. Dabei zeigt sich, dass je nach wissenschaftlicher Fachrichtung (Klinische Psychologie, wirtschaftswissenschaftliche Literatur) die Ansätze unterschiedlich gewählt wurden. Aspekte wie Durchsetzungsfähigkeit oder Anpassung werden je nach Ansatz betont. So wird in der Verhaltenstherapie mit sozial ängstlichen Menschen die Durchsetzungsfähigkeit in den Vordergrund gestellt. In der wirtschaftswissenschaftlichen Managementliteratur wird die Integration von Meinungen akzentuiert. Auf Basis der Definitionen von Schuler & Barthelme (1996) und Kanning (2003) wird eine Arbeitsdefinition für den Kontext Fußballtrainer aufgestellt.

Das Anforderungsprofil des Fußballtrainers einerseits und die Auseinandersetzung mit Theorien unterschiedlicher wissenschaftlicher Fachrichtungen andererseits dienen als Raster, um mögliche Inhalte sozialer Kompetenzen des Fußballtrainers zu identifizieren und zu begründen. Hieraus begründet sich die Entwicklung eines eigenen Theoriemodells zur Sozialkompetenz von (Fußball-)Trainern. Es stellt zudem die Basis für die empirische Untersuchung dar.

Die qualitativ angelegte empirische Studie musste sowohl explorativen Charakter besitzen, als auch die Möglichkeit einer suggestiven Befragung sowie eine zu eng am Theorieteil orientierte Auswertung möglichst ausschließen. Die Methode des Experteninterviews in Anlehnung an Pfadenhauer (2002) bietet sich aufgrund des explorativen Charakters und der Funktion des Interviewers als Quasi-Experten auf gleicher Augenhöhe besonders an. Die intensive Auseinandersetzung mit dem Thema Sozialkompetenz birgt für die Durchführung und Auswertung der Experteninterviews mehrere Gefahren. Sie werden nachfolgend kurz skizziert und die in dieser Arbeit verwandte methodische Lösung knapp referiert:

- Formulierung der Fragen ohne suggestiven Charakter<sup>12</sup>
- kein enges theoretisches Auswertungsraster der empirischen Daten<sup>13</sup>

Honer (1993) schlägt zur Vorbeugung dieser Problematiken vor, die Experten mit alltäglichen Situationen, Problemen und Konflikten aus ihrem Alltag zu konfrontieren. Auf diese Weise werden Suggestivfragen ausgeschlossen und die Trainer beschreiben ihre Reaktionen auf die vorgegebenen Situationen. Die Situationen selbst wurden deshalb auf Basis der Erkenntnisse des Theorieteils sowie der vorab geführten Interviews entworfen.

Eine weitere Problematik der Auswertung ist, dass sie häufig in ein zu enges theoriegeleitetes Verfahren verfällt. Die Struktur der Auswertung wird durch die Erkenntnisse der Theorie geleitet und wichtige Informationen und Zusammenhänge gehen durch diese Auswertungsmethodik nach Mayring (vgl. 2002) verloren. In Anlehnung an Meuser und Nagel (2002) begegnet diese Arbeit der Problematik und dem Informationsverlust sowie der Informationsverfälschung so, dass sie durch eine sehr aufwendige heuristische Auswertungsmethodik möglichst lange bei dem empirischen Material bleibt. Im zweiten Teil des Anhangs und auf der beigelegten Daten-CD können die einzelnen Auswertungsschritte der insgesamt neunzehn Interviews sehr genau nachvollzogen werden. Die Auswertung enthält sieben Auswertungsschritte:

---

<sup>12</sup> Keine Suggestivfragen an den Interviewpartner, wie z.B.: „Wie wichtig ist ihrer Meinung nach Vertrauen zwischen Trainer und Athlet?“ (vgl. Borggrefe, Cachay & Thiel, 2006)

<sup>13</sup> Wie beispielsweise bei der qualitativen Inhaltsanalyse der Fall (vgl. Mayring, 2002).

- 1. Transkription:** Der Interviewtext wird verschriftlicht.
- 2. Paraphrase:** Chronologisch werden die Interviewtexte zusammengefasst. Das Ziel ist nicht eine Reduzierung der Quantität, sondern des Komplexitätsgrades
- 3. Überschriften:** Die einzelnen Interviews werden aufgeteilt und gegliedert. Für die einzelnen Textsegmente werden Überschriften gesucht.
- 4. Überschriften II:** Innerhalb des Interviews werden die thematisch gleichen Segmente einer Überschrift zugeordnet.
- 5. Überschrift III:** Die Ebene des einzelnen Interviews wird verlassen und Schritt Nr. 4 wird unter den Interviews durchgeführt. Dabei ist auf eine Überschrift zu achten, unter der die verschiedenen Interviewsegmente thematisch subsumiert werden können.
- 6. Konzeptualisierung:** Die gefundenen Kategorien sollen jetzt "verwissenschaftlicht" werden. Die Überschriften werden dazu, wenn möglich, durch wissenschaftliche Fachbegriffe ersetzt.
- 7. Theoretische Generalisierung:** Es sollen Zusammenhänge zwischen den Kategorien verdeutlicht werden sowie die Beziehungen und Hierarchien untereinander aufgezeigt werden.

Die Stichprobe zeigt eine große Streuung hinsichtlich der Leistungsklasse, der Zielgruppe, der Trainerausbildung und der Dauer der gemachten Erfahrungen als Fußballtrainer. Die Auswertung hinsichtlich dieser Variablen ist aufgrund der qualitativ angelegten Studie und der damit relativ kleinen Stichprobe nur bedingt möglich. Der Ertrag dieses aufwendigen Verfahrens sind die in Kapitel 8.1 gebildeten Kategorien der sozialen Kompetenzen. Sie zeigen erstmalig empirisch belegte Inhalte der sozialen Kompetenzen sowie deren Ausdifferenzierung. In der Erforschung des Konstruktes stellt dies ein absolutes Novum dar (vgl. Kapitel 4).

Die erforschten Zusammenhänge der Kategorien und das daraus erstellte empirische Modell (vgl. Kapitel 8.2, Abb. 33) dokumentieren die sozialen Kompetenzen mit ihren Abhängigkeiten. Im Ablaufmodell wurden dabei die weiteren Kompetenzbereiche, die Einflussfaktoren auf die sozialen Kompetenzen, die sozialen Kompetenzen selbst sowie die von den Trainern erwarteten Effekte im Hinblick auf ihre Zielverwirklichung zueinander in Beziehung gesetzt. Erkenntnisse hieraus sind, dass Fußballtrainer den sozialen Kompetenzen eine ähnlich hohe Bedeutung zumessen, wie den fachlichen

Kompetenzen. Sie sehen ihre Einstellung, ihre Persönlichkeit und das Umfeld des Vereins als wichtige Einflussfaktoren auf die soziale Kompetenz. Einen sehr engen Zusammenhang sahen die Trainer zwischen der Persönlichkeit und den sozialen Kompetenzen. Er sollte in weiteren Forschungsarbeiten unbedingt Berücksichtigung finden. Trainer sehen die Sozialkompetenz nicht als Selbstzweck, sondern sie möchten damit bestimmte Effekte erreichen, die sie zur Verwirklichung ihrer Ziele als bedeutsam ansehen. Ihre Zielsetzung ist dabei unterschiedlich. Der Erfolg im nächsten Wettkampf ist zwar vorherrschend, jedoch nicht alleiniges Ziel. Die Ausbildung der Spieler, langfristiger Erfolg oder schönen Fußball zu spielen sind weitere Ziele.

Unter Berücksichtigung soziodemografischer Parameter wie der Zielgruppe (Männer, Frauen, Junioren) oder der Leistungsklasse können weitere Unterschiede in Bezug auf die Zielsetzung gefunden werden. Damit gehen deutliche Tendenzen zur unterschiedlichen Ausdifferenzierung der sozialen Kompetenzen einher. Die Prosozialität, die Durchsetzungsfähigkeit und die Offenheit der im Herrenfußball tätigen Trainern korrelieren mit der Höhe der Leistungsklasse: Je höher die Klasse, desto niedriger ist der Grad der Offenheit und Prosozialität und umso höher ist der Grad Durchsetzungsfähigkeit. Die Vorbildfunktion spielt vor allem im Juniorenbereich eine entscheidende Rolle, während in der Arbeit mit Erwachsenen die Authentizität des Trainers wichtiger wird. Die weiteren Bereiche sind für alle Trainer von ähnlicher Wichtigkeit und ihre Ausdifferenzierung korreliert zumindest in der vorliegenden Studie nicht mit der Leistungsklasse oder der Zielgruppe. Weitere Aussagen hinsichtlich der genannten Variablen sind aufgrund der Uneinheitlichkeit der Ergebnisse nicht möglich.

### *Zukünftige Studien zu den sozialen Kompetenzen*

Die vorgelegten qualitativen Ergebnisse sollten durch eine **quantitative Studie** verifiziert werden. Ein erstes Ziel wäre die Konstruktion eines Fragebogens. Dies ist eine sehr anspruchsvolle Aufgabe wie erste eigene Versuche dokumentieren. Bei einer Befragung von 300 Fitnesstrainern über Kompetenzbereiche zeigte sich, dass die Trainer aller Bereiche für besonders wichtig hielten. Diese undifferenzierten Ergebnisse können mehrere Ursachen besitzen. Erklärungsversuche reichen von mangelnder Konstruktion des Fragebogens bis zu einer großen Unsicherheit der Trainer zu Generalisierung der Fragen. Auch bei dieser schriftlichen Befragung traten Fragen seitens der Probanden auf wie: „Um was für eine Situation handelt es sich?“ oder

„Um welche Person geht es?“ Die Vorgehensweise, nach der allgemeinen Wichtigkeit von Kompetenzen zu fragen, scheint keinen großen Erkenntnisgewinn mit sich zu bringen. Eine mögliche Vorgehensweise zeigt Kanning (2005) bei einer Befragung von Polizisten. Er arbeitet in einem Fragebogen indem er die Items an übergreifenden Situationen festmacht. Diese Art der Konstruktion, gekoppelt mit den Befunden der vorliegenden Arbeit ist eine Möglichkeit dieser Problematik zu begegnen. Die quantitative Befragung von Trainern zur Einschätzung von allgemeinen Situationen können die gefundenen Forschungstendenzen validieren sowie verifizieren bzw. falsifizieren. So kann die empirische Analyse mittels Faktorenanalyse zeigen, ob die gefundenen Kategorien einer quantitativen Überprüfung standhalten. Die eruierten Zusammenhänge aus dem Modell (s. Abb. 33) sind dabei allerdings nicht überprüfbar. Die gefundenen Ergebnisse zu den unterschiedlichen Ausprägungen von sozialer Kompetenz in Bezug auf die soziodemografischen Variablen (Alter, Geschlecht, Erfahrung) und die Zielgruppe (Männer-, Junioren- oder Frauenmannschaft, Leistungsklasse) könnten belegt bzw. widerlegt werden.

Ein weiterer Forschungsansatz betrifft die Generalisierbarkeit der Befunde. Hier bietet sich das Vorgehen der **Übertragbarkeit** der Ergebnisse dieser Arbeit auf Trainer in weiteren Sportarten an. Die Ähnlichkeit zu anderen Sportspieltrainern aus dem Basketball oder Handball liegt nahe, sollte aufgrund des anderen Situationskontextes allerdings eigens untersucht und verifiziert werden. Dieser Einwand betrifft aber vor allen die Individualsportarten. Hier ist der Situations- und Interaktionskontext durch die Sportart sehr unterschiedlich und sollte somit umfassend erforscht werden. Die vorgelegte Studie kann dafür einen Anhaltspunkt bieten.

Die Erforschung der sozialen Kompetenzen aus **Trainersicht** zeigt die erfolgreiche Bewältigung der Anforderungen, die an sie gestellt werden. Sie blendet aber die Ebene des Athleten und der Mannschaft aus. Um ein umfassendes Bild zu erhalten, kann ein Abgleich dieser verschiedenen Sichtweisen neue Erkenntnisse über mögliche Differenzen bringen. Dies gilt beispielweise für die Bereiche Empathie sowie dem Erklären und Erläutern von Entscheidungen. Ergebnisse von Frester (2000) zeigen, dass die Athleten sich zu wenig berücksichtigt fühlen und in Entscheidungen mit involviert werden wollen. Unter Berücksichtigung der Ergebnisse der vorgelegten Studie, die eine stark ausgeprägte Durchsetzungsfähigkeit der Fußballtrainer zeigte,

lassen sich erste Differenzen vermuten. Durch die weitere quantitative Erforschung des Feldes sozialer Kompetenzen sowie den Abgleich aus der Athletensicht könnten sichere Erkenntnisse über mögliche Defizite in der Trainerkompetenz gewonnen werden.

Weitere wichtige Forschungsfelder betreffen einerseits den Zusammenhang des Konstrukts der Sozialkompetenz mit verschiedenen **Persönlichkeitsfaktoren** sowie andererseits die Ausprägung des **Umfeldes**. Bei den untersuchten Trainern zeigte sich ein starker Zusammenhang zwischen Persönlichkeitseigenschaften und sozialer Kompetenz. Die Trainerpersönlichkeit könnte sich als entscheidende Variable bezüglich des Grades der Ausprägung der sozialen Kompetenzen zeigen. Riemann und Allgöwer (1993) weisen diesen Zusammenhang bereits bei einer Studie über Menschen in Alltagssituationen nach. Fruchtbar erscheint ein Forschungsansatz im Hinblick auf den Zusammenhang zwischen Persönlichkeitseigenschaften wie Extrovertiertheit oder Selbstwirksamkeit als Voraussetzung für soziale Kompetenz.

Die vorliegende Studie verdeutlicht den starken Einfluss des Umfeldes (Vorstand, Fans, Medien) auf die Arbeit des Trainers. Die Interpretation der Ergebnisse zeigt, dass schlechte „Bedingungen“ ein sozial kompetentes Verhalten des Trainers verhindern kann. Auch diese Erkenntnis sollte Anlass für weitere Untersuchungen sein.

Unter einer pädagogisch-didaktischen Perspektive können die gewonnen Erkenntnisse zudem in die Ausgestaltung von Trainercurricula einfließen. Obwohl Erkenntnisse aus der Psychologie und Pädagogik in näherer Vergangenheit in Curricula aufgenommen worden sind, fristen sie immer noch ein Schattendasein (vgl. Kapitel 2.1.3). Die Aufnahme der Erkenntnisse darf jedoch nicht nur auf theoretischer Ebene stattfinden, wie sie z.B. am Ende des Kapitels 5 geschieht, vielmehr sollten sie in praktischen problembehafteten Situationen, z.B. in Form von Rollenspielen, thematisiert werden. Auf diese Weise können die Erkenntnisse dieser Arbeit einen Beitrag zur Verbesserung der Trainerausbildung leisten. Die in der Einleitung genannten Probleme der Trainertätigkeit wie die Unsicherheit des Jobs, die neue Rolle des Trainers oder die langfristige Bindung (Drop-out Problematik) von Sportlern kann durch diese Maßnahmen entschärft werden. Das Freisetzen und Aktivieren von Leis-

tungspotentialen der Athleten kann sich als weitere positive Folge einer erhöhten sozialen Kompetenz der Trainer erweisen.

# Anhang I

## Literaturverzeichnis

AFFLECK, G. G. (1975): Role Taking ability and the interpersonal competencies of retarded children. *American Journal of Mental Deficiency*, 80, 312-316.

AMELN, F. v. (2004): *Konstruktivismus*. Tübingen.

ANDERS, G. & HARTMANN, W. (Hrsg., 1998): *Sozialkompetenz von Trainerinnen und Trainern*. Dokumentation des Workshops vom 28. September 1996. Köln.

ANDERS, G. & SCHIFFER, J. (1989): *Soziale Probleme im Spitzensport*. Köln.

ARBEITSAMT (2004): *Aufgaben und Tätigkeiten des Fußballtrainers*. Internetquelle: [http://berufenet.arbeitsagentur.de/berufe/berufld.do?\\_pgnt\\_pn=0&\\_pgnt\\_act=goToAnyPage&\\_pgnt\\_id=resultShort&status=T01](http://berufenet.arbeitsagentur.de/berufe/berufld.do?_pgnt_pn=0&_pgnt_act=goToAnyPage&_pgnt_id=resultShort&status=T01)

ARGYLE, M. (1973): *Soziale Interaktion*. Köln.

BACKHAUS, K.; KOTTMANN, G. & NIEBAUM, G. (2004): Geleitwort: „Grau ist alle Theorie, entscheidend ist auf'm Platz.“ In: Bieling, M.; Eschweiler, M. & Hardenacke J. (Hrsg.): *Business-to-Business-Marketing im Profifußball*. Wiesbaden.

BAUER, G. (1991): *Psychologie im Alltag des Trainers*, 1. Teil. In: *Fußballtraining*, 9 (8), 3-10.

BAUER, G. (1991): *Psychologie im Alltag des Trainers*. Konflikte und Möglichkeiten der Konfliktlösung. In: *Fußballtraining*, 9 (11), 3-7.

BAUER, G. (1992): *Psychologie im Alltag des Trainers: Spieler und Mannschaften richtig motivieren*. In: *Fußballtraining*, 10 (5/6), 71-77.

BAUER, G. (1993): *Psychologie im Alltag des Trainers*. Probleme des Spielers verstehen und Problemspieler richtig führen. In: *Fußballtraining*, 11 (4), 39-48.

BAUER, G. & UEBERLE, H. (1984): *Fußball. Faktoren der Leistung, Spieler- und Mannschaftsführung*. München.

BENDER, N.N. & CARLSON, J. S. (1982): Prosocial behavior and perspective-taking of mentally retarded and nonretarded children. *American Journal of Mental Deficiency*, 86, 361-366.

BETTE, K.- H. (1984): *Die Trainerrolle im Hochleistungssport*. System- und Rollentheoretische Überlegungen zur Sozialfigur des Trainers. St. Augustin.

BISANZ G. & GERISCH, G. (1988): *Fußball. Training, Technik und Taktik*. Reinbeck.

BISCHOFF, S. (1987): *Der Trainer als Pädagoge*. In: *Fechtsport-Magazin*, 7 (2), 7-8.

- BLUMHOFF, G. (2001): Kompetenzen von Fitness-Trainern aus Sicht der Teilnehmer. Unveröffentlichte Staatsexamensarbeit. Hochschule Vechta.
- BLUMHOFF, G. (2004): Kompetenzen von Trainern. Unveröffentlichter Bericht Hochschule Vechta.
- BLUMHOFF, G. (2008): Kompetenzen von Trainern. Zeitschrift für Sportwissenschaft der Universität Omsk.
- BOCK, U. (1991): Trainer -"Mädchen für alles?" Umfrage zu Aufgaben und Situation der Trainer in Baden-Württemberg, Teil II. In: Sport-Journal, 17 (8), 4-5.
- BOGNER, A. & MENZ, W. (2002): Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In: Bogner, A.; Littig, B. & Menz, W. (Hrsg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Wiesbaden.
- BORGGREFE, C.; CACHAY C. & THIEL, A. (2006): Sozialkompetenz von Trainerinnen und Trainern im Spitzensport. Köln.
- BORGGREFE, C. & CACHAY, K. (2008): „...wir müssen die Spieler überzeugen!“ In: Rautenberg, M. (Hrsg.): Doppelpässe. Eine sozialwissenschaftliche Fußballschule. Weinheim.
- BORKENAU, P. & OSTENDORF, F. (1989): Untersuchungen zum Fünf-Faktoren Modell der Persönlichkeit und seiner diagnostischen Erfassung. In: Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 10, 239-251.
- BRÜSEMEISTER, T. (2000): Qualitative Forschung. Wiesbaden.
- BÜCH, M. - P. (1998): Begrüßung und Eröffnung (zum Workshop Sozialkompetenz 1996). In: Anders, G. & Hartmann, W. (Hrsg.): Sozialkompetenz von Trainerinnen und Trainern. Dokumentation des Workshops vom 28. September 1996. Köln.
- BUHRMESTER, D.; FURMAN, W. & WITTENBERG, H.T. (1988): Five domains of interpersonal competence in peer relationship. In: Journal of Personality and Social Psychology, 55, 991-1008.
- BUNDESINSTITUT FÜR SPORTWISSENSCHAFT (Hrsg., 2002): BISp Jahrbuch 2001. Bonn.
- CACHAY, K. (1995): Gesellschaft -Sport -Trainer. Systemtheoretische Überlegungen zu Perspektiven der Trainerrolle. In: Leistungssport, 25 (6), 23-26.
- CACHAY, K. & GAHAI, E. (1989): Brauchen Trainer Pädagogik? In: Leistungssport, 19 (5), 26-30.
- CACHAY C.; BORGGREFE, C. & THIEL, A. (2007): "Ich muss etwas vermitteln, ich muss überzeugen!" - Sozialkompetenz von Trainerinnen und Trainern im Spitzensport. In: Leistungssport, 37 (1), 5-10.

CACHAY, K. & THIEL, A. (1996): Sozialkompetenz für Trainerinnen und Trainer im Hochleistungssport. In: Trainerakademie, 4, 8-15.

CACHAY, K. & THIEL, A. (1998): Sozialkompetenz für Trainerinnen und Trainer im Hochleistungssport. Zu Begriff und Bedeutung. In: Anders, G. & Hartmann, W. (Hrsg., 1998): Sozialkompetenz von Trainerinnen und Trainern. Dokumentation des Workshops vom 28. September 1996. Köln.

COHN, R. C. (1975): Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung Einzelner zu einer Pädagogik für alle. Stuttgart.

CHRISTIANI, A. (1998): Soziale Kompetenz als Schlüsselqualifikation für Trainer im Leistungs- und Breitensport. In: Anders, G. & Hartmann, W. (Hrsg., 1998): Sozialkompetenz von Trainerinnen und Trainern. Dokumentation des Workshops vom 28. September 1996. Köln.

CONZELMANN, A.; GABLER, H. & SCHLICHT, W. (1996): Soziale Interaktionen und Gruppen im Sport. Bericht über die Tagung der Arbeitsgemeinschaft für Sportpsychologie vom 25. bis 27. Mai 1995 in Tübingen. Köln.

CRAMER, D. (1995): Problemspieler und Spielerpersönlichkeiten. In: Gerisch, G. (Hrsg.): Psychologie im Fußball. Sankt Augustin.

CRISAND, E. (2002): Soziale Kompetenz als persönlicher Erfolgsfaktor. Heidelberg.

CZOSKE, H.-J. (1974): Das Trainerbild aus der Sicht jugendlicher Turner und ihrer Trainer. In: Leistungssport, 4 (3), 200-202.

DAHMER, H. & DAHMER, J. (2003): Gesprächsführung. Stuttgart.

DAMM-RÜGER, S. & STIEGLER, B. (1996) : Soziale Qualifikationen im Beruf. Bielefeld.

DANIEL, J. (1993): Der Trainer heute - Macher oder Marionette? In: Fußballtraining, 12 (11), 3-7.

DERKATSCH, A.A. & ISSAJEW, A.A. (1986): Der erfolgreiche Trainer. Das pädagogische Können des Trainers und Übungsleiters. Berlin.

DONNERT, R. (2003): Soziale Kompetenz. Würzburg.

EBERSPÄCHER, H. (1993): Sportpsychologie. Grundlagen, Methoden, Analysen. Reinbek.

EGGER, K. (1987): Sportlehrerpersönlichkeit. In: Sporterziehung in der Schule, 1/2, 2-5.

EMRICH, E.; ALTMAYER, L. & PAPATHANASSIOU, V. (1989): Konzeptuelle Überlegung zur pädagogisch-sozialen Betreuung an Olympiastützpunkten. In: Leistungssport, 19 (5), 34-37.

EMRICH, E.; PITSCH, W.; PAPATHANASSIOU, V. (2003): TeamStrukturAnalysen. Köln.

ERKENBRECHER, U. (1993): Der Trainer als Schaltstelle im Verein. Anleitungen und Hilfsmittel für die Organisation und Gestaltung eines leistungsorientierten Vereins- und Mannschaftsumfeldes. In: Fußballtraining, 11 (7), 50-57.

FAIX, W.-G. & LAIER, A. (1996): Soziale Kompetenz. Wettbewerbsfaktor der Zukunft. Wiesbaden.

FELGER, R. (1981): Zur Problematik des "Trainerbildes". Trainererhebung des Württembergischen Leichtathletik-Verbandes 1980. In: Leichtathletik, 46, 1543-1546.

FLEISCHER, T. (1990): Zur Verbesserung der sozialen Kompetenz von Lehrern und Schulleitern. Hohengehren .

FLIEGEL, S. (1981). Training sozialer Kompetenz. In: Fliegel, S. et al.: Verhaltenstherapeutische Standardmethoden (S. 91-125). München.

FLIEGEL, S. & GROEGER, W. (1994): Verhaltenstherapeutische Standardmethoden. München.

FORGAS, J. P. (1999): Soziale Interaktion und Kommunikation. Weinheim.

FORNOFF, J. & KILZER, R. (1994): Ausbildung und Arbeitsbedingungen des Trainers. (Studienbrief der Trainerakademie Köln des deutschen Sportbundes, 5). Schorndorf.

FRANKE, E. (1989): Kinderleistungssport - oder wie relativ sind soziale Probleme im Sport? In: Klein, M. (Hrsg.): Sport und soziale Probleme. Reinbek.

FRANKE, E. (2003): Zum Selbstbild des Trainerberufs im Spiegel seiner Verantwortung. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung. Sportteil vom 27.02.2003/15.05.2003.

FRANSCESCON, G. (2001): Soziale Kompetenz für Trainer/innen und Übungsleiter/innen im Kinder- und Jugendsport. Broschüre Sportjugend Hessen.

FREI, F.; HUGENTOBLER, M; ALIOTH, A.; DUELL, W. & RUCH, L. (1993): Die kompetente Organisation. Stuttgart.

FRERICHS, K. (1996): Nachwuchstraining im Brennpunkt. In: Leistungssport, 20 (5), 26-28.

FRESTER, R. (2000): Erfolgreiches Coaching. Grundlagen für Trainer. Göttingen.

FREY, D. & GREIF, S. (1987): Sozialpsychologie. München.

FRIEDRICH, E. (1985): Der Trainer als Sozialpartner des Sportlers - Zur Veränderung der Trainerrolle. In: Leistungssport, 15 (2), 15-15.

FRÖHLICH, W. (1990): Personalführung. München.

FROSCHAUER, U. & LUEGER, M. (2003): Das qualitative Interview. Wien.

FUCHS-BRÜNINGHOFF, E. & PFIRRMANN, M. (1993): Bericht des Projekts "Soziale und personale Kompetenzen als Basisqualifikation in der Erwachsenenbildung". Frankfurt/Main.

FUHRER, U. (1977): Pädagogische und psychologische Aspekte des Trainingsprozesses unter besonderer Berücksichtigung des Trainer-Athlet-Verhältnisses. In: Leistungssport, 7 (6), 468-473.

FULDA, B. (1992): Mädchen im Spitzensport -Pädagogische Überlegungen und geschlechtsspezifische Perspektiven. In: Thiele, J. & Schulz, N. (Hrsg.): Wege zum Körper –der Körper als Gegenstand sportwissenschaftlicher Teildisziplinen. Brennpunkte der Sportwissenschaft, 2. St. Augustin.

GABLER, H. (1975): Zur Person des Trainers. Überlegungen auf der Grundlage einer Untersuchung an Bundestrainern. In: Leistungssport, 5 (3), 184-193.

GAHAI, E. & HOLZ, P. (1986): Eine Schlüsselfigur des Erfolgs - Zum Berufsbild des Trainers. In: Olympische Jugend, 8, 9-11.

GAHAI, E. & HOLZ, P. (1986): Zur Rolle des Trainers im Leistungssport. In: Leistungssport, 16 (6), 45-49.

GAUDE, P. (1989): Beobachten, Beurteilen und Beraten von Schülern. Frankfurt/Main.

GEHM, T. (1999): Kommunikation im Beruf. Weinheim.

GERISCH, G. (1996): Coaching ist ein schwieriges Aufgabenfeld. Akzente zur Führung und Persönlichkeitsbildung im Fußball. In: Fußballtraining, 14 (2/3), 33-35.

GEISLER, L. (1992): Arzt und Patient im Gespräch. Frankfurt am Main.

GIESLER, H. & GISSEL, N. (1996). Fußball und Fußballtrainerausbildung im Jahre 1930. In: Schmidt, W. (Hrsg.): Lehrer- und Trainerrolle im Wandel. Beiträge und Analysen zum Fußballsport VII ( S.105-116). Hamburg.

GIESELER, K.; GRUPE, O. & HEINEMANN, K. (1988): Menschen im Sport 2000. Dokumentation des Kongresses "Menschen im Sport 2000", Berlin 5.-7. Nov. 1987. Schorndorf.

GIRGENSOHN-MARCHAND, B. (1996): Der Mythos Watzlawick und die Folgen (3. Auflage). Weinheim.

GLÄSER, J. & GRIT, L. (2004): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Wiesbaden.

GOLEMAN, D. (1995): Emotionale Intelligenz. München.

GRAU, U.; MÖLLER, J. & ROHWEDER, N. (1990, Hrsg.): Deutscher Sportbund): Erfolgreiche Strategien zur Problemlösung im Sport. Die drei Seiten einer Medaille. Münster = Trainerbibliothek, 26.

GRAU, U.; MÖLLER, J. & ROHWEDER, N. (1987): Führung als Problem. In: Sportpsychologie, 1 (4), 14-18.

GRÖBEL, H. (1995): Arbeitsplatz Leistungssport aus Sicht eines Trainers. In: Kozel, J. (Hrsg.): 20 Jahre Trainerakademie, Internationales Trainersymposium 6.-8. Okt. 1994. Köln.

GRUNWALD, W. & REDEL, W. (1989): Soziale Konflikte. In: Roth, E. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie III, Band 3, Organisationspsychologie (S. 529-551). Göttingen.

HAGEDORN, G. (1987): Trainer - die soziale Rolle eines integrierten Außenseiters. Versuch einer Provokation. In: Leistungssport, 17 (1), 5-8.

HAGEDORN, G. (1991): Die Rolle des Trainers - eine soziale Rolle? In: Leistungssport, 21 (4), 16-19.

HAHN, E. (1975): Die Selbsteinschätzung des Trainers als eine wesentliche Grundlage des Trainingserfolges. In: Leistungssport, 5 (3), 202-208.

HAHN, E. (1988): Sportpsychologie auch für Übungsleiter? In: Sportpsychologie, 2 (1), 27-28.

HAHN, E. (1989): Coaching. In: Sportpsychologie, 3 (1), 5-8.

HAHN, W. (1993): Soziale Kompetenz im kooperativen Personal- und Bildungsmanagement. Unveröffentlichte Dissertation. Bonn.

HANKE, U. & WOERMANN, S. (1993): Trainerwissen. Ein Experten-Novizen-Vergleich der Wissensstrukturierung zum "Feedback" als beeinflussende Variable des sportmotorischen Lernprozesses. Berichte und Materialien des Bundesinstituts für Sportwissenschaft, 4. Köln.

HECKER, G. (1996): Ehrenkodex für Trainerinnen und Trainer. Problemdarstellung aus sportwissenschaftlich/pädagogischer Sicht. In: Trainerakademie Köln aktuell, 1.

HEIDELOFF, F. & LANGOSCH, I. (1998): Methodenkompetenz und Sozialkompetenz. Freiburg.

HEINEMANN, K. (1998): Einführung in Methoden und Techniken empirischer Forschung im Sport. Schorndorf.

HEGNER, J., HOTZ, A. & KUNZ, H.-K. (2000): Erfolgreich trainieren. Zürich.

HIERSEMANN, D. (1995): Der Trainer als Berater und Vermittler für jugendliche Leistungsträger im Spannungsfeld Schule/Beruf und Training/Wettkampf. In: Kozel,

- J. (Hrsg.): 20 Jahre Trainerakademie, Internationales Trainersymposium 6.-8. Okt. 1994. Köln.
- HOLTZ, K.L. (1994). Geistige Behinderung und soziale Kompetenz. Analyse und Integration psychologischer Konstrukte. Heidelberg.
- HOLZ, P. (1983): Betreuung von Leistungssportlerinnen - oder: Wie gehe ich als Trainer mit meinen Athletinnen um? In: Frau im Sport. Sozialpsychologische Aspekte - Kleine Schriftenreihe des Württembergischen Landessportbundes, 21. Stuttgart.
- HOLZ, P. (1985): Trainer - Was ist das? In: Leistungssport, 2, 5-14.
- HOLZ, P. (1986a): Der Einfluß des Trainers auf das soziale Umfeld von Nachwuchsathleten. In: Magglingen, 7, 10-14.
- HOLZ, P. (1986b): Führungspsychologie für Trainer. In: Sport-Journal, 2, 3-6.
- HOLZ, P. (1987): Der Trainer von Nachwuchsathleten muß ein Spezialist für zwischenmenschliche Beziehungen sein. In: Olympische Jugend, 2, 22-24.
- HOLZ, P. & GAHAI, E. (1988): Handlungs- und Lebensräume von Trainern. In: Sportpsychologie, 2 (3), 25-28.
- HONER, A. (1993): Lebensweltliche Ethnografie. Wiesbaden.
- HOTZ, A. (1988): Wie leistungsbestimmend ist eigentlich die Persönlichkeit? In: Sportinformation, 5, 7-11.
- HOTZ, A. (1990): Was zeichnet einen guten Trainer letztlich aus? In: Leistungssport, 5, 45-46.
- HOTZ, A. (1991): Die Bedeutung von "Beratung und Betreuung in der Praxis des Leistungssports". In: Sportinformation, 7/8, 16-21.
- HOTZ, A. (1993): Lernen und Lehren. In: Magglingen, 10, 18-22.
- HOTZ, A. (1996): Warum der Trainer auch ein Spezialist im zwischenmenschlichen Bereich sein muß. Zum Anforderungsprofil der „Sozialkompetenz“ in der Trainerausbildung (6-7). In: Anders, G. & Hartmann, W. (Hrsg.): Sozialkompetenz von Trainerinnen und Trainern. Dokumentation des Workshops vom 28. September 1996. Köln.
- HOTZ, A. (2000): Coaching – die hohe Schule in Training und Wettkampf. In: Leichtathletiktraining, 11 (1/2), 4-10.
- HUG, O. (1991): Menschenführung und Gruppenprozesse. Situative Führung für Trainer. Studienbrief 12 der Trainerakademie Köln e.V. Schorndorf.
- HUGO-BECKER, A. & BECKER, H. (1992): Psychologisches Konfliktmanagement. München.
- HYBALLA, P. (2001): Wir soll(t)en miteinander reden! In: Fußballtraining 19 (11+12),

42-45.

HUBBARD, J.A. & COIE, J.D. (1995). Emotional Correlates of Social Competence in Children's Peer Relationships. [http://www.psychologie.uni-bonn.de/online\\_documents/lit\\_www.htm](http://www.psychologie.uni-bonn.de/online_documents/lit_www.htm) (98-07-01)

ICHIMURA, S. (1989): Die Mentalität prägt die Trainer-Athlet-Beziehung. Am Beispiel des japanischen Trainingssystems. In: Sportpsychologie, 3 (1), 22-24.

Janker, P. & Merklinger, W. (1988): Alkoholismus und soziale Kompetenz. Eine empirische Untersuchung an sechs Fachkliniken zur sozialen Kompetenz Alkoholabhängiger im Vergleich zu „Normal (alkohol-) trinkenden“. Europäische Hochschulschriften. Reihe 6: Psychologie.

JANSSEN, J. P. & HAHN, E. (Hrsg., 1983): Aktivierung, Motivation, Handlung und Coaching im Sport. Schorndorf.

KAISER, J. (1990): "Mündiger Athlet" und "demokratisches Training": Die Leistungskonzeption Karl Adams und Hans Lenks. In: Theorie und Praxis der Körperkultur, 39 (6), 362-368.

KANNING, U.P. (2001). Soziale Kompetenz. In: Wenninger, G. (Hrsg.): Lexikon der Psychologie, Bd. 4 (S. 197). Heidelberg.

KANNING, U.P. (Hrsg.). (2002a). Soziale Kompetenz. Themenheft der Zeitschrift für Psychologie. Göttingen.

KANNING, U.P. (2002b). Soziale Kompetenz – Definition, Strukturen und Prozesse. Zeitschrift für Psychologie, 210, 154-163.

KANNING, U.P. (2002c). Soziale Kompetenzen von Polizeibeamten. Polizei und Wissenschaft, 3, 18-30.

KANNING, U. P. (2003): Diagnostik sozialer Kompetenzen. Göttingen.

KANNING, U. P. (2005): Soziale Kompetenzen. Göttingen.

KASTNER, M. (1999): Erfolgreich mit sozialer Kompetenz. Freiburg/Breisgau.

KELLE, U. & KLUGE, S. (1999): Vom Einzelfall zum Typus. Opladen.

KiGGS (2008) = Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Herausgegeben von Werner Schmidt unter Mitarbeit von Renate Zimmer und Klaus Völker. Schorndorf.

KIRCHHOF, O. (2001): Motivationale und kommunikative Teufelskreise in der Trainer-Spieler-Interaktion. In: Lange, P. (Hrsg.): Leistungsdiagnostik und Coaching im Fußball. Hamburg.

KLANTE, R. (1993): Trainer und Rhetorik. Alles im Fußball läuft über Sprache. In: Fußballtraining, 12 (11), 59-63.

- KLEIN, M. (1989): Sport und soziale Probleme. Reinbek.
- KLEINDIENST-CACHAY, C. (1996): Empathie in Spiel und Sport. In: Sportpädagogik 20 (2), 19-28.
- KÖSTER, P. (2006): Gute Trainer, schlechte Trainer. In: Elf Freunde, Nr. 50, 2006.
- KORMELINK, H. & SEEVERENZ, T. (2001): Teambuilding. Ein wesentlicher Baustein auf dem Weg zum Erfolg! In: Fußballtraining 19 (11+12) (2001), 22-27.
- KRÜGER, A. (1980): Das Berufsbild des Trainers im Sport. International vergleichende Studie und Perspektiven der Traineraus- und -weiterbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Schorndorf
- KRÜGER, A. (1989): Trainer brauchen Pädagogik! In: Leistungssport, 19 (5), 31-33.
- KRÜGER, A. (1994): Anfänge einer Pädagogik des Wettkampfes. In: Leistungssport, 24 (1), 38-42.
- KRÜGER, A. (1995): Die Rolle der Trainerschaft in der Gesellschaft. Die Verantwortung für die Sportkultur. In: Kozel, J. (Hrsg.): 20 Jahre Trainerakademie, Internationales Trainersymposium 6.-8. Okt. 1994. Köln.
- KRÜGER, A.; Kim, K.-W. & Scharenberg, S. (1996): Wettkampf -Pädagogik - Kompetenz. In: Leistungssport, 20 (5), 11-14.
- KUHL, U. (1983): Aspekte der Leistungsmotivation in der Trainer-Athlet-Beziehung. In: Leistungssport, 13 (5), 51-53.
- KURZ, D. (1988): Pädagogische Grundlagen des Trainings. Studienbrief 4 der Trainerakademie Köln e. V. Schorndorf.
- LANG, R. W. (2000): Schlüsselqualifikationen. Handlungs- und Methodenkompetenz, Personale und Soziale Kompetenz. München.
- LATTEK, U. (1976): Probleme des Bundesligafußballs. In: Wohlers, H. (Hrsg.): Berufssport am Beispiel Fußball. Ahrensburg.
- LEMAR, B. (1997): Kommunikative Kompetenz. Heidelberg.
- LENZEN, A. (1997): Sozialkompetenz durch Gruppenarbeit. Darmstadt.
- LINZ, L. (2003): Wann und wie sage ich wem was? Zur Gestaltung von Teambesprechungen. In: Fußballtraining 21 (11+12), 52-59.
- LIPPENS, V. (1995): Der Trainer als Experte. Zur sportpädagogischen Analyse von Interventionseffekten durch die (Re-) Konstruktion der Subjektiven Theorien in der Interaktion von Trainern und Athleten. In: Leistungssport, 25 (6), 57-62.

- LUPPEN, M. (1993): Alle Spieler sind Egoisten. In: Fußballtraining 12/11, 9-14.
- MAYRING, P. (2002): Qualitative Sozialforschung. Weinheim.
- MANGELS, P. (1995): Nur derjenige, der selbst sozial kompetent ist, kann auch soziale Kompetenz vermitteln. In: Seyfried, B. (Hrsg.): "Stolperstein" Sozialkompetenz. Was macht es so schwierig, sie zu erfassen, zu fördern und zu beurteilen? Berlin, 53-66.
- MACK, R. W. & SNYDER, R. C. (1957): The Analysis of Social Conflict. Toward an Overview and Synthesis. In: Journal of Conflict Resolution 2 (2), S. 17ff
- MEINBERG, E. (1991): Die Moral im Sport. Bausteine einer neuen Sportethik. Aachen.
- MEINBERG, E. (2001): Trainerethos und Trainerethik. Ein Leitfaden. Köln.
- MEUSER, M./NAGEL, U (1991).: ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht, in: Garz, D./Kraimer, K. (Hrsg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen. Wiesbaden. 441-471.
- MEUSER, M. & NAGEL, U. (2002): ExperInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Bogner, A.; Littig, B. & Menz, W. (Hrsg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Wiesbaden.
- MEUTGENS, R. (1996): Können wir uns soziale Kompetenz leisten? Bundestrainerseminar verdeutlichte die Problematik des "humanen" Leistungssports. In: Trainerakademie Köln aktuell, 2, 13-14.
- MICKLER-BECKER, I. (1981): Sport zwischen Freiheit und Zwang aus der Sicht einer Sportlerin. In: Jakobi, P & Rösch, H. E. (Hrsg., 1981): Sport zwischen Freiheit und Zwang (S. 42-55). Mainz.
- MIETHLING, W.-D. (1989): Belastungssituationen und ihre Bewältigung bei Sportlehrern. In: Sportpraxis, 30 (1), 3-5.
- MITROTASIOS, M.; TOKARSKI, W. & GERISCH, G. (2002): Das Selbstkonzept des Trainers im Sozialsystem des Spitzensfußballs. Forschung - Innovation - Technologie. Das Wissenschaftsmagazin der Deutschen Sporthochschule Köln 7 (1), 37-45.
- MITROTASIOS, M.; SOTIROPOULOS, A.; ZAROTIS, G. F.; VARSAMIS, P. & KATSAGOLIS, A. (2004): Erfolgsursachen von Fußballtrainern in der Bundesliga. In: Leistungssport, 1, 50-54.
- MRAZEK, J. & RITTNER, V. (1992): Übungsleiter und Trainer im Sportverein. Bd. 1: Die Personen und Gruppen. Schorndorf = Schriftenreihe des Bundesinstituts für Sportwissenschaft. Bd. 75.
- MUMMENDEY, HD. & MIELKE, R. (1988): Selbstdarstellung von Sportlern als Persönlichkeit. Bielefeld. Bielefelder Arbeiten zur Sozialpsychologie. Bd. 141.

- NEUBERGER, O. (1984): Führung. Ideologie - Struktur - Verhalten. □Stuttgart
- NIEBER, L. (1988): Theoretische Positionen zur Interaktion im sportlichen Training. In: Theorie und Praxis der Körperkultur, 37 (3), 162-170.
- NIJSTAD, A & KNIPPENBERG, v. D. (2006): Gruppenpsychologie: Grundlegende Prinzipien. In: Jonas, Stroebe, Hewstone (Hrsg.): Sozialpsychologie. Heidelberg.
- PAHMEIER, I. (1998): Barrieren vor und Bindung an gesundheitssportliche Aktivität. In: Bös, K. & Brehm, W. (Hrsg.): Gesundheitssport. Ein Handbuch (S. 124-133) . Schorndorf.
- PAHMEIER, I. (1999a). Qualitäten von TrainerInnen im Gesundheitssport. <http://www.univie.ac.at/Sportwissenschaften/oesg/Pahmeier.htm>
- PAHMEIER, I.(1999b): Bindung an Gesundheitssport. Universität Bayreuth: Unveröffentlichte Habilitationsschrift.
- PAHMEIER, I. (2007): Dropout und Bindung im Jugendfußballsport. Abschlussbericht für den DFB. Hochschule Vechta.
- PATSANTARAS, N. (1994): Der Trainer als Sportberuf. Entwicklung und Ausdifferenzierung einer Profession mit einem Rückblick auf das altgriechische olympische Ideal. Schorndorf.
- PAWLIK, K. (1982). Multivariate Persönlichkeitsforschung: Zur Einführung in Frage und Methode. In K. Pawlik (Hrsg.): Multivariate Persönlichkeitsforschung (S.17-54). Bern.
- PEPER, D. (1977): Problem-Athleten und ihre Behandlung. In: Leistungssport, 7 (2), 168-178.
- PERVIN, L. A. & JOHN, O. (1999). Handbook of personality. New York.
- PETERMANN, U. & PETERMANN, F. (1989). Training mit sozial unsicheren Kindern. München.
- PFADENHAUER, M. (2002): Auf gleicher Augenhöhe reden. Das Experteninterview – ein Gespräch zwischen Experte und Quasi-Experte. In: Bogner, A.; Littig, B. & Menz, W. (Hrsg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Wiesbaden.
- PFINGSTEN, U. & HINSCH, R. (1998): Gruppentraining sozialer Kompetenzen (GSK). Grundlagen, Durchführung, Materialien. Weinheim.
- PÖLZER, V. H. (1989): Verbale Kommunikation in Sportgruppen: "Hören -Verstehen -Umsetzen". In: Sporttherapie in Theorie u. Praxis, 5 (5) , 10-11.
- PREISER, S. (1982): Generalisierte und spezifische Kontrollüberzeugungen in ihrer Bedeutung für soziales, politisches und berufliches Engagement. In: Preiser, S.

(Hrsg.): Kognitive und emotionale Aspekte politischen Engagements. Fortschritte der Politischen Psychologie. Weinheim. 148-162.

PREISING, W. (1987): Der Kinderhochleistungssport aus pädagogischer und rechtlicher Sicht. In: Sportwissenschaft, 17 (3), 317-324.

PTOK, D. (1999): Social Competence als gesellschaftlicher Imperativ. Frankfurt.

RAMPF, J. & BREHM, W. (1999): Drop-Out und Bindung im Fitness-Studio. Ergebnisse einer repräsentativen Studie. Hamburg.

RAMPUS, K. (1947): Social Competence. Journal of Abnormal and Social Psychology, 26, 681-687.

REICH, K. (1998): Die Ordnung der Blicke. Weinheim.

RESCHKE, K.: Soziale Kompetenz entwickeln - Ressourcen entdecken helfen. Hohengehren.

RIEHM, G. (1980): Nicht immer ist der erfolgreiche Trainer ein guter Trainer. In: Olympische Jugend, 9, 13-15.

RIEMANN, R.; ALLGÖWER, A. (1993): Interpersonal Competence Questionnaire. In: Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 14, 153-163.

ROGERS, C. (1951): Client-centered Therapy: Its current practice, implications and theory. Boston.

RUPPERT, F. (1999): Kommunikation, Kooperation und Gesprächsführung in Arbeitsbeziehungen. In: Hoyos, C. G. und Frey, D. (Hrsg.): Arbeits- und Organisationspsychologie. Ein Lehrbuch. (S. 537-557). Weinheim.

ROSSMANN, E. D. (1987): Verhaltenskonzepte für das sportliche Training von Jugendlichen : Ergebnisse und Konsequenzen aus zwei empirischen Untersuchungen zum Training von Jugendmannschaften im Fußball (12-16 Jahre). Schorndorf.

ROST, K. (2003): Soziale Kompetenzen. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Hamburg.

RÖTHIG, P.; BECKER, H.; CARL, K. & KAYSER, D. (1992): Sportwissenschaftliches Lexikon. Schorndorf.

RUTEMÖLLER, E. (2001): Coaching: Denksport für den Trainer. In: Fußballtraining, 19 (11+12), 6-9.

SABOROWSKI, C.; WÜRTH, S. & ALFERMANN, D. (2000): Trainerinnen und Trainer im leistungsorientierten Nachwuchssport. In: Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge 41 (2) (S. 30-52). St. Augustin.

SACK, H.-G. (1988): Trainer im Kinder- und Jugendsport. In: Sportpsychologie, 1, 5-1.

- SADER, M. (1991): Psychologie der Gruppe. München.
- SCHAARE, U. (1993): Der Kleinkram ist das alltägliche Geschäft des Amateurtrainers. In: Fußballtraining, 11 (8), 3-8.
- SCHIFFER, J. (1996): Sozialkompetenz von Trainerinnen und Trainer. In: Die Lehre der Leichtathletik, 35 (34), 91.
- SCHLICHT, W. (1989): Belastung, Beanspruchung und Bewältigung. Zentrale Komponenten sportlichen Handelns, 1. Teil: Theoretische Grundlagen. In: Sportpsychologie, 3 (3), 11-18.
- SCHLICHT, W. (1989): Belastung, Beanspruchung und Bewältigung. Zentrale Komponenten sportlichen Handelns, 2. Teil: Ausgewählte Merkmale zur Beurteilung einer Beanspruchungs- und Streßreaktion. In: Sportpsychologie, 4 (1), 5-13.
- SCHLICHT, W. (1989): Belastung, Beanspruchung und Bewältigung. Zentrale Komponenten sportlichen Handelns, 3. Teil: Bewältigungskompetenz und Pyrrhussiege. In: Sportpsychologie, 5 (4), 13-17.
- SCHMIDT, J.U. (1995). Psychologische Meßverfahren für soziale Kompetenzen. In: Seyfried, B. (Hrsg.): Stolperstein Sozialkompetenz. Was macht es so schwierig, sie zu erfassen, zu fördern und zu beurteilen. Berichte zur Beruflichen Bildung. (S. 117-135). Bielefeld.
- SCHULER, H. & BARTHELME, D. (1995): Soziale Kompetenz als berufliche Anforderung (S. 77-116). In: Seyfried, B. (Hrsg.): Stolperstein Sozialkompetenz. Berlin/Bonn.
- SCHULZ VON THUN, F.; RUUPEL, J. & STRATMANN, R. (2002): Miteinander Reden: Kommunikationspsychologie für Führungskräfte. Hamburg.
- SCHWARZER, R. & JERUSALEM, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44. Beiheft: Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen, 28-53.
- SCHWEER, M. K. W. (1996): Vertrauen in der pädagogischen Beziehung. Bern.
- SELMAN, R. L. (1984): Die Entwicklung des sozialen Verstehens: Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen. Frankfurt/Main.
- SINNING, S. (2002): Trainerinnen im Frauenfußball. In: Pfister, G. (Hrsg.): Frauen im Hochleistungssport. 8.Tagung der dvs-Kommission Frauenforschung in der Sportwissenschaft vom 13.-15. Oktober 2000 in Berlin. 101-110, Hamburg.
- SOK-ROG, S. (2001): Empathie und Gewalt: Studie zur Bedeutung von Empathiefähigkeit für Gewaltprävention. Berlin.
- SONNENSCHNEIN, I. & CHRISTEN, J.-H. (1983): Die Trainer-Athlet-Beziehung als leistungsbestimmender Faktor. In: Leistungssport, 13 (2), 36-38.

STANGL, W. (2003): Der Begriff der sozialen Kompetenz in der psychologischen Literatur" im e-zine p@psych 3. Jg. erschienen ist und in der Folge mehrmals überarbeitet wurde: [http://paedpsych.jk.unilinz.ac.at/PAEDPSYCH/SOZIALEKOMPETENZ/\(04-05-16\)](http://paedpsych.jk.unilinz.ac.at/PAEDPSYCH/SOZIALEKOMPETENZ/(04-05-16)).

STEINER, H. (1981): Versuch einer führungspsychologischen Analyse der Aufgabenbereiche des Trainers im Hochleistungssport In: Fornoff, J. (Hrsg.): Führungsfragen, Organisation und Management aus der Sicht des Trainers. Informationen zum Training, Bd. 25. Berlin.

STRAUSS, A. AND CORBIN, J. (1990): Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques. Newbury.

TAUSCH, R. & TAUSCH, A. M. (1979): Erziehungspsychologie. Göttingen.

TAUSCH, R. (1989): Die Ergänzung der klientenzentrierten Gesprächspsychotherapie und personbezogenen Encounter-Gruppen. In: Behr et al. (Hrsg.): Klientenzentrierte Psychotherapie heute. Göttingen.

TEIPEL, D. (1990): Zur Trainerrolle im Wandel. Eine Analyse der Curricula der Ausbildung der Fußball- Lehrer. In: Schmidt, W. (Hrsg.): Lehrer und Trainerrolle im Wandel. Hamburg, 31 – 40.

TEIPEL, D. (1992) : Beanspruchung von Spielern und Trainern im Fußball. Köln.

THIEL, A. (2001): Konflikte in Sportspielmannschaften - Ansätze einer theoretischen Erklärung. In: Digel, H. (Hrsg.): Spitzensport. Chancen und Probleme (S. 158-170). Schorndorf.

THIEL, A. (2002a): Gesprächsführung im Sportunterricht - Teil 1: Grundlagen und Alltagsredeweisen. In: Sportpädagogik, 1, 52-56.

THIEL, A. (2002b): Gesprächsführung im Sportunterricht - Teil 2: Rückmeldung und Fragetechniken. In: Sportpädagogik, 2, 50-55.

THIEL, A. (2002c) : Konflikte in Sportspielmannschaften des Spitzensports. Entstehung und Management. Schorndorf (300 Seiten).

THIEL, A. (2003): Soziale Konflikte. Bielefeld: transcript (100 Seiten).

THORNDIKE, E. L. (1920): Intelligence and its use. In: Harper`s Magazine, 140, 227-235.

O. Autor (2004): Trainerausbildung, [www.dfb.de](http://www.dfb.de)

TREUTLEIN, G.; JANALIK, H. & HANKE, U. (1989): Wie Trainer wahrnehmen, denken, fühlen und handeln. Köln = Berichte und Materialien des Bundesinstituts für Sportwissenschaft, 4.

TREUTLEIN, G.; JANALIK, H. & HANKE, U. (1992): Wie Sportlehrer wahrnehmen, denken, fühlen und handeln. Köln.

TREUTLEIN, G.; HANKE, U. & JANALIK, H. (1992): Das Heidelberger Verfahren zur Diagnose und Veränderung von Trainerverhalten (HDVT). In: Leistungssport, 22 (6), 59-64.

TROSSE, H. D. (2000): Der erfolgreiche Trainer. Aachen.

TSCHIENE, P. (2001): Trainingsphilosophie? Anwendungsorientierung oder Spekulation? Pragmatismus oder Idealismus? In: Leistungssport 31 (6), 10-12.

TSCHIENE, P. (2004): Vorwort zur Ausgabe Februar 2004 der Zeitschrift Leistungssport. In: Leistungssport 2/2004, 4.

TUTKO, T. & RICHARDS, A. (1971): The Coaching Personality – The ultimate Limitation. In: Taylor, J. W. (Hrsg.): Symposium on the Art and Science of Coaching. 1971, 55-65.

UDRIS, I. (1993): Trainingsverfahren zur Förderung der Sozialkompetenz. In: Friede, C. K. et al. (Hrsg.): Berufliche Kompetenz durch Training. Heidelberg.

ULICH, D. (1971): Konflikt und Persönlichkeit. München.

UMSTÄTTER, W. (2003): Das Kommunikationsmodell von Shannon und Weaver. <http://www.ib.hu-berlin.de/~wumsta/infopub/textbook/definitions/db9.html>

URY, W. (1991): Konfliktmanagement. Wirksame Strategien für den sachgerechten Interessensausgleich. New York/Frankfurt a. M.

VOLKAMER, M. (1989): Zum Problem der "Laienkompetenz". In: Sportunterricht, 38 (1), 26-32.

VOLLMERS, F. (2007): Intensiv Soft Skills. In: Hochschulanzeiger (HAZ) der Frankfurter Allgemeinen Zeitung (FAZ), 10, 4.

WAGNER, B. (2003): Kommunikation. Das große Ziel. In: Volleyball-Magazin, 7, 27-29.

WAHREN, H-K. (1987): Zwischenmenschliche Kommunikation und Interaktion in Unternehmen. Grundlagen, Probleme und Ansätze zur Lösung. Berlin.

WALTHER, I. (2000): Zur Schlüsselrolle des Fitness-Trainers im Bindungsprozess. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Bayreuth.

WATZLAWICK, P. (1996): Menschliche Kommunikation. Göttingen

WILSDORF, D. (1991): Schlüsselqualifikationen. München.

WÖRMANN, S. & HANKE, U. (1994): Expertentum bei Trainern. In: Leistungssport, 24 (2), 10-14.

ZIMMER, D. (1978): Die Entwicklung des Begriffs Selbstsicherheit und sozialer Kompetenz in der Verhaltenstherapie. In: Ulrich, R. & Ulrich R. (Hrsg.): Soziale Kompetenz. Bd. 1. München.

Zuschlag, B. & Thielke, W. (1989): Konfliktsituationen im Alltag. Weinheim.

## Internetquellen

ARBEITSAMT (2004): Aufgaben und Tätigkeiten des Fußballtrainers. Internetquelle: [http://berufenet.arbeitsagentur.de/berufe/berufld.do?\\_pgnt\\_pn=0&\\_pgnt\\_act=goToAnyPage&\\_pgnt\\_id=resultShort&status=T01](http://berufenet.arbeitsagentur.de/berufe/berufld.do?_pgnt_pn=0&_pgnt_act=goToAnyPage&_pgnt_id=resultShort&status=T01) Zugriff (04-03-20).

HUBBARD, J.A. & COIE, J.D. (1995). Emotional Correlates of Social Competence in Children's Peer Relationships. [http://www.psychologie.uni-bonn.de/online\\_documents/lit\\_www.htm](http://www.psychologie.uni-bonn.de/online_documents/lit_www.htm) Zugriff (04-05-16).

PAHMEIER, I. (1999a). Qualitäten von TrainerInnen im Gesundheitssport. <http://www.univie.ac.at/Sportwissenschaften/oesg/Pahmeier.htm> Zugriff (04-05-01).

O. AUTOR (2004): Trainerausbildung, [www.dfb.de](http://www.dfb.de) Zugriff (04-03-18).

O.AUTOR (2004): Teamfähigkeit. <http://www.projektmagazin.de/glossar/gl-0216.html> Zugriff (04-09-23).

UMSTÄTTER, W. (2003): Das Kommunikationsmodell von Shannon und Weaver. <http://www.ib.hu-berlin.de/~wumsta/infopub/textbook/definitions/db9.html> Zugriff (04-05-18).

STANGL, W. (2003): Der Begriff der sozialen Kompetenz in der psychologischen Literatur" im e-zine p@psych 3. Jg. erschienen ist und in der Folge mehrmals überarbeitet wurde: <http://paedpsych.jk.uni-linz.ac.at/PAEDPSYCH/SOZIALEKOMPETENZ/> Zugriff (04-05-16).



