

Weiterbildung
Systemisches Arbeiten
In Sozialarbeit, Pädagogik, Beratung und Therapie
Praxis-Institut Hanau (WB07H)

Abschlussarbeit zur Zertifizierung als systemischer Berater
(DGSF)

Titel:
Von Fall zu Fall
Systemische Fallbearbeitung im Kontext von
pädagogischen Qualifizierungsseminaren
für Trainer/innen im Kinder- und Jugendsport

Vorgelegt von
Guido Francescon
Diplom-Pädagoge und Bildungsreferent

Inhaltsverzeichnis

Von Fall zu Fall - Systemische Fallbearbeitung im Kontext von pädagogischen Qualifizierungsseminaren für Trainer/innen im Kinder- und Jugendsport	2
1. Einleitung	2
2. Die Sportjugend Hessen und das Referat „Soziale Kompetenzen und Erziehung im Sport“	2
3. Pädagogische Qualifizierung von Sportvereinsmitarbeitern.....	3
4. Fallbeispiele im Seminar	7
4.1. Ablauf der Seminarphase „Fallbearbeitung“ in vier Schritten.....	9
Schritt 1: Auftrag erhalten	9
Schritt 2: Informationen erheben.....	9
Schritt 3: Ziel bestimmen	12
Schritt 4: Konkrete pädagogische Handlung.....	12
5. Fazit und Folgen	13

Von Fall zu Fall - Systemische Fallbearbeitung im Kontext von pädagogischen Qualifizierungsseminaren für Trainer/innen im Kinder- und Jugendsport

1. Einleitung

Eine zentrale Aufgabe des Jugendverbandes Sportjugend Hessen ist die Bildungsarbeit im Sport. Einerseits werden allgemeine Bildungsangebote für junge Menschen im Sportverein unterbreitet. Andererseits werden die ehrenamtlich tätigen Multiplikatoren¹ in Sportvereinen dafür qualifiziert, in pädagogischer und sportlicher Hinsicht ein förderliches Umfeld für die Kinder und Jugendlichen im Sport zu gestalten. Für die Bildungsarbeit der Sportjugend Hessen werden Bildungsreferenten beschäftigt, deren Auftrag es ist, diese Maßnahmen zu konzipieren, strategisch im Verband zu platzieren, Ressourcen zur Durchführung sicher zu stellen und sie durchzuführen.

In der vorliegenden Arbeit wird es darum gehen, einen der Hauptaufträge des Bildungsreferenten für soziale Kompetenzen und Erziehung im Sport näher systemisch zu analysieren: Die Gestaltung pädagogischer und psychologischer Fortbildungsseminare für Multiplikatoren in der Kinder- und Jugendarbeit hessischer Sportvereine.

Zunächst wird die Sportjugend Hessen als Verband kurz vorgestellt und skizziert, welchen Arbeitsauftrag der Referent für soziale Kompetenzen und Erziehung im Sport von der Organisation hat. Dadurch wird das Setting transparent, in dem die beschriebenen Fortbildungsmaßnahmen stattfinden.

Danach wird der Bereich „Pädagogische Qualifizierung“ aus didaktischer Perspektive beschrieben. Dabei wird herausgearbeitet, dass ein systemisch-konstruktivistisches Verständnis des Lehr-Lernkontextes von Qualifikationsmaßnahmen für Trainer nützliche Erklärungsmodelle für die praktische Gestaltung von Seminaren bereithält. Am Ende des Abschnitts wird erläutert, auf welche Weise Elemente der systemischen Beratung in die Bearbeitung von Fallbeispielen in Trainerseminaren eingeflossen sind.

2. Die Sportjugend Hessen und das Referat „Soziale Kompetenzen und Erziehung im Sport“

Die Sportjugend Hessen ist der größte hessische Jugendverband und organisiert formal über 800.000 junge Menschen in rund 7.300 hessischen Sportvereinen. Als Jugendorganisation des Landessportbundes Hessen e.V. ist sie eigenständig und selbstverantwortlich tätig.

Die Sportjugend Hessen ist eine demokratisch aufgebaute Non-Profit-Organisation mit einem jugendpolitischen Auftrag:

Im Kern ist das Ziel der Organisation, die Rahmenbedingungen der Jugendarbeit in Sportvereinen so zu gestalten, dass Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene dort

- ihre Interessen und Wünsche artikulieren und durchsetzen können
- eigenständige Entscheidungsspielräume erhalten
- auf Erwachsene treffen, die sie dabei fördern und unterstützen
- allgemeine Lebenskompetenzen aufbauen
- ein kind- und jugendgerechtes, persönlichkeits- und entwicklungsförderndes Bewegungs-, Trainings- und Wettkampfangebot vorfinden

Um diese Ziele zu erreichen ist die Sportjugend Hessen auf fünf Hauptfeldern aktiv:

- (Sport-) Politische Vertretung der Interessen von jungen Menschen
- Bildungsangebote für junge Menschen
- Aus- und Fortbildung, sowie Beratung von erwachsenen Vereinsmitarbeitern und sozialen Fachkräften in der sport- und bewegungsbezogenen Kinder- und Jugendarbeit
- Finanzielle und ideelle Förderung der Jugendarbeit in Sportkreisen, Verbänden und Vereinen
- Innovative und zukunftsorientierte Projekte

Die Sportjugend Hessen wird von einem gewählten Vorstand, zwei Geschäftsführern und einer koordinierenden Referentin geführt. Weitere 15 Bildungsreferenten vertreten relevante Themen für die Sportorganisation. Jedes Referat besitzt eine Arbeitsplatzbeschreibung und individuell mit Vorstand und Geschäftsführung vereinbarte strategische Ziele. Diese werden zu Beginn einer Wahlperiode des neuen Vorstandes im Rahmen des „Arbeitsprogramms des Vorstandes“ veröffentlicht.

Im Falle des „Referates Soziale Kompetenzen und Erziehung im Sport“, um das es hier geht, lautet der explizite Auftrag der Organisation: Der Referent verantwortet die konzeptionelle, strategische und praktische Arbeit, die innerhalb der Organisation bezogen auf die Inhalte „Soziale Kompetenzen und Erziehung“, „Suchtprävention“ und „Jungenarbeit“ stattfindet. Es wird erwartet, dass auf allen fünf Hauptfeldern der Organisation Maßnahmen ergriffen werden, die sich auf die Hauptziele der Sportjugend Hessen beziehen.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird einer der wichtigsten Ausschnitte der Arbeit des Referates systemisch analysiert und weiterentwickelt: Die Gestaltung pädagogischer und psychologischer Fortbildungsmaßnahmen für Trainer.

3. Pädagogische Qualifizierung von Sportvereinsmitarbeitern

Eine der Hauptaufträge des Referenten für Soziale Kompetenzen und Erziehung im Sport ist die pädagogische und psychologische Qualifizierung von *ehrenamtlichen* Trainer/innen, Übungsleiter/innen und Jugendleiter/innenⁱⁱ. Zumeist kommt es in diesem Segment der Arbeit zu relativ kurzen Kontakten zur Zielgruppe. In der Regel findet die Qualifizierung in Form von Seminaren statt, die zwischen vier und sechzehn Lehreinheiten (zu 45 Min.) dauern. Bewusst geplante und auf Nachhaltigkeit und Kontinuität ausgerichtete Lernprozesse sind in diesem Setting eine unrealistische Erwartung. Vielmehr geht es hier darum, positive fachliche und emotionale Impulse zu setzen, die die Teilnehmer/innenⁱⁱⁱ dazu motivieren, eigene bisherige pädagogische Handlungsweisen zu hinterfragen und möglicherweise an anderer Stelle ihr Lernen in diesem Bereich (selbstorganisiert) fortzusetzen.

Als besonders hilfreich hat sich in diesem Zusammenhang die Orientierung an der systemisch-konstruktivistischen Didaktik der Erwachsenenbildung erwiesen, wie sie beispielsweise von Horst Siebert (2006) ausgearbeitet wurde. Er beschreibt das „Lehrsystem“ und das „Lernsystem“ als zwei unterschiedliche und unabhängige Systeme, die in einer konkreten Bildungsveranstaltung ihre Schnittmenge suchen und dann zu einem „Lehr-Lernsystem“ werden.

Überspitzt ausgedrückt bedeutet dies, dass erwachsene Teilnehmerinnen eines Qualifizierungskurses zwar durchaus etwas lernen – was aber nicht zwangsläufig etwas mit dem zu tun haben muss, was die Seminarleitung lehrt. Vielmehr picken sich die Teilnehmerinnen aus dem Gesamt ereignis „Lehrveranstaltung“ all die Wissensbestände und Deutungsangebote heraus, die sie für nützlich und funktional halten, um ihre weitere Trainertätigkeit erfolgreich fortzuführen. Dabei ist es auch egal von wem die Wissensbestände oder Deutungsangebote stammen – von der Lehrkraft oder anderen Seminarteilnehmerinnen. Siebert spricht in diesem Kontext davon, dass Erwachsene „unbelehrbar aber lernfähig“ (S. 27) seien. Anschluss findet diese Vorstellung bei der „Ermöglichungs didaktik“ von Arnold und Schüßler (2003)^{iv}. Wissen entsteht demnach in einem selbstgesteuerten und auf sich selbst bezogenen Konstruktionsprozeß der Teilnehmerinnen. Lehrende können diesen Prozess lediglich unterstützen und mit ihren Lehraktivitäten „ermöglichen“.

Nimmt man dieses Bild ernst, so ergibt sich daraus eine Aufgabenverteilung zwischen den beiden Systemen: Das Lehrsystem ist für das Lehren zuständig und das Lernsystem ist für das Lernen zuständig. Eine Kontrolle des Lehrenden über das lernen der Lernenden ist demnach überhaupt nicht möglich, selbst wenn es gewollt wäre. Bestenfalls lässt sich das Lernsystem entweder in bereits vorhandenen Überzeugungen oder Verhaltensweisen bestärken oder aber es findet eine Verunsicherung statt, die Lernbewegungen auslöst, im Sinne einer Anpassungsleistung zur Verringerung kognitiver oder emotionaler Dissonanzen. Diese Beschreibung des Lehr-Lernsystem deckt sich mit den konstruktivistischen Grundlagen der systemischen Beratung. Auch hier werden das System „Beratender“ und das System „Hilfesuchender“ als unabhängig voneinander beschrieben. Als Folge dieser grundsätzlichen Annahme werden dementsprechend Haltungen und Methoden angeboten, die die Wertschätzung des Gegenübers und die Versuche der gegenseitigen Ankoppelung zum Inhalt haben. Als Beispiel sei hier nur das Verständnis schwieriger und leidbringender Verhaltensweisen genannt, die der Beratende als sinnvolle und funktionale Lebensbewältigung deutet, anstatt sie als Krankheit zu pathologisieren. Bezogen auf den Seminarbetrieb in Qualifizierungskursen heißt dies: Auch wenn Trainer manchmal Umgangsformen mit jugendlichen Sportlern pflegen, die aus fachlicher Sicht haarsträubend anmuten, so ist doch in den meisten Fällen eine positive Absicht dahinter verborgen. Die Kunst der Wertschätzung ist, aus Sicht des Seminarleiters, dann zu ahnen, welche positiven Absichten sich hinter dem problematischen Leitungsverhalten verstecken und den Trainer behutsam mit möglichen negativen Folgen seines Verhaltens zu konfrontieren.

Im Zuge der Auseinandersetzung mit der systemischen Beratung und der systemisch-konstruktivistischen Didaktik der Erwachsenenbildung wurden vor diesem Hintergrund Aspekte einer systemischen Qualifizierungsdidaktik für Veranstaltungen zur pädagogischen Fortbildung von Sportvereinsmitarbeitern erarbeitet, die im folgenden kurz vorgestellt werden.

Aus konstruktivistisch-systemischer Perspektive ist das Lernen Erwachsener von verschiedenen Aspekten abhängig.^v Ob ein Lerngegenstand, der der Person zunächst „Gegenübersteht“ zu einem Lerninhalt, also zu einem verinnerlichten und verarbeiteten Thema wird, ist von der Aktivität und der Motivationslage der Teilnehmerinnen abhängig. Folgende Bedingungen wecken die Lernaktivität und Lernmotivation von Teilnehmerinnen^{vi}:

- **Bedeutung:** Der Lerngegenstand bekommt von den Teilnehmerinnen eine hohe *Bedeutung* zugebilligt. Ob eine Person etwas für wichtig und richtig hält und sich deshalb beginnt damit zu beschäftigen, ist nicht kontrollierbar. Bedeutung entsteht im Gehirn und kann dementsprechend angeregt, aber keinesfalls vorgeschrieben werden. Dies hängt damit zusammen, dass jede Person andere biographisch-motivationale Sensibilitäten besitzt und damit subjektiv entscheidet, was aufgenommen (gelernt) wird und was nicht. Dieser Prozess ist prinzipiell selbstgesteuert. Viele Teilnehmerinnen bringen eine große Neugierde mit und sind gespannt auf ungewöhnliche neue Erfahrungen oder Wissensbestände. Dies gilt es in der Lehre zu nutzen. Der Lerngegenstand sollte deshalb einen gewissen Neuigkeitswert besitzen, um Aufmerksamkeit zu wecken.
- **Relevanz:** Der Lerngegenstand hat eine *Relevanz für die eigene Tätigkeit* im Sport. Gelernt wird, was funktioniert, was zur Person des Lerners passt, was sich in das Vorwissen eingliedern lässt. Handlungsrelevant werden Inhalte, die das eigene Handeln erfolgreich machen (in Abhängigkeit zur individuellen Definition von „erfolgreich“) und ein Gefühl der Stimmigkeit von Inhalt - Person - Anwendungssituation herstellen.
- **Anschlussfähigkeit:** Der Lerngegenstand kann gespeichert, also gemerkt, werden. Der entscheidende Faktor dürfte hier *Anschlussfähigkeit* sein. Über längere Zeiträume gespeichertes Wissen ist meist motivational, emotional, intellektuell und funktional im Denken, Fühlen und Handeln repräsentiert. Ob der Lerngegenstand anschlussfähig ist, kann nur der Lerner selbst entscheiden oder nachspüren. Die erwachsene Person ist in der Konsequenz auch selbst dafür verantwortlich, was, wie viel und wie sie sich etwas merkt.
- **Integration des Wissens:** Der Lerngegenstand wird in das Denken, Fühlen und Handeln integriert. Er wird zu einem selbstverständlichen *Teil eines umfassenden Wissens*. Dieses Wissen ist nicht jederzeit zugänglich und bewirkt doch die konkrete Ausprägung von Handlungsrouninen im Sportvereinsalltag. Das Wissen ist somit identitätsstiftend und bietet Orientierung: es sichert die Selektion der Wahrnehmung und wirkt so entlastend. Das individuelle Wissen ist deshalb ein Teil der Persönlichkeitsstruktur und Ausdruck des Selbst. Dies erklärt auch, warum viele Erwachsene zunächst als Änderungsresistent erlebt werden. Ohne Bedeutsamkeit,

Relevanz und Anschlussfähigkeit gibt es keinen Anlass bewährte, stabile und Sicherheit spendende Überzeugungen oder Handlungsweisen zu verändern.

Aus konstruktivistisch-systemischer Perspektive sind die Teilnehmerinnen für das Lernen zuständig. *Die Lehrkräfte haben demnach die Funktion für das Lehren zuständig zu sein.* Sie sind nur insofern auch für das Lernen verantwortlich, als dass sie sich selbst auch als lernende Person präsentieren und gestalten können (was übrigens für viele Teilnehmerinnen ein sehr entlastendes Erlebnis sein kann, wenn die Expertin etwas Neues dazulernt, oder davon berichtet etwas Neues gelernt zu haben). Wichtige Aspekte für die Gestaltung pädagogisch-psychologischer Qualifizierungsmaßnahmen für Sportvereinsmitarbeiter sind:

- **„Entspanntes Expertentum“:** Die Lehrkraft ist eine Expertin auf ihrem Gebiet. Sie kennt die fachwissenschaftliche und praktische Diskussion und Auseinandersetzung in ihrem Fach. Sie weiß deshalb auch, dass Fachwissen innerhalb kurzer Zeit ergänzt oder revidiert werden kann. Fachwissen hat deshalb tendenziell einen vorläufigen Charakter. Wissen ist relativ und der Irrtum ist wahrscheinlich. „Intolerante Besserwisser sind meist humorlos“^{vii} und verbreiten eine Atmosphäre, die dem Lernen Erwachsener (und auch dem von Kindern) abträglich ist. Auch wenn es für viele Lehrkräfte sehr verlockend ist, viel von ihrem Fachwissen zu präsentieren, sollte sehr genau darauf geachtet werden, wie viel Information eine Gruppe verträgt. Zwei hilfreiche Leitsätze können sein: „Weniger ist mehr“ und „Niemand merkt, wenn ich etwas nicht sage, was ich eigentlich hätte sagen können – außer mir selbst“.
- **Angenehmer Lehr – Lernkontext:** Die Lehrkraft versucht aufrichtig, eine angenehme Arbeitsatmosphäre herzustellen. Eine schöne Lernumgebung, Getränke und etwas zum Naschen, bereitgelegte Arbeitsmaterialien und viele Möglichkeiten sich gegenseitig kennen zu lernen und ein gewisses Vertrauen in die anwesenden Personen zu entwickeln ist sehr hilfreich für die Unterstützung von Lernaktivitäten. Da die Teilnehmerinnen den Lehr-Lernkontext meist mit abspeichern, vermischen sich in der Wahrnehmung retrospektiv die Bewertung des Themas und der Lehr-Lernsituation zu einer emotionalen Gesamtbewertung des gesamten Lerngegenstandes („Der freundliche Seminarleiter mit dem interessanten Thema X und der tollen Übung“). Positive Erfahrungen mit dem Lehr-Lernkontext wirken sich demnach auch positiv auf die Lernmotivation bezüglich des Lerninhaltes aus – und leider auch umgekehrt.
- **Neugierde auf Eigenaktivität der Teilnehmerinnen:** Die Lehrkraft lässt sich auf die Eigentätigkeit und Eigenwilligkeit von Teilnehmerinnen ein. Ausgehend von dem Leitsatz „Erwachsene lernen nicht unbedingt das, was gelehrt wird“, ist die Lehrkraft neugierig darauf, was bei den Teilnehmerinnen eines Seminars als bedeutsam, relevant und anschlussfähig wahrgenommen wird. Weil die Lehrkraft weiß, wie sehr diese Bewertungen biographisch geprägt sind, wertet sie ablehnende Äußerungen nicht als persönliche Niederlage, sondern als Anlass in nächsten Kursen die Anschlussfähigkeit des Lerngegenstandes zu verbessern. Es ist auch anzustreben, dass die Teilnehmerinnen durch ihre Lernwünsche oder ihr Erkenntnisinteresse den Verlauf und Inhalt der Bildungsmaßnahme beeinflussen. Die Lehrkraft sollte demnach

durch Beobachtungen, Nachfragen und Rückmeldungen der Teilnehmerinnen versuchen, ihren Seminarverlauf den aktuellen Bedürfnissen angemessen anzupassen.

- **Differenzen sind Chancen:** Die Lehrkraft lässt eine Vielfalt und Pluralität von Wahrnehmungen und Bewertungen zu. Auf diese Weise werden Differenzen zwischen Teilnehmerinnen und zwischen Lehrkraft und Teilnehmerinnen sichtbar. Die Differenzwahrnehmung ist oft hilfreich, um eigene Standpunkte zu reflektieren. Außerdem sensibilisieren Differenzen für die unterschiedlichen Handlungskontexte. Wo Reibung und Unterschiedlichkeit aufkommt, wird die eigene Wahrnehmung in Frage gestellt und somit zum Thema. Die Relativität von Wahrnehmungen und Bewertungen wird so deutlich. Auch diejenigen der Lehrkräfte sind prinzipiell subjektive Konstrukte, was zu einer vorsichtigen Haltung sich selbst und anderen gegenüber führt. Urteilsvorsicht und Anerkennung anderer Standpunkte sind zentrale Aspekte dieser Haltung.
- **Lernmotivation durch Irritation:** Die Lehrkraft sorgt für Irritationen und (nichtverletzende) Provokationen, um Teilnehmerinnen unter Wahrung allen Respekts für deren Expertentum zu „stören“. Solche Störungen der individuellen Sicherheiten lösen im besten Fall produktive Unsicherheit oder Unruhe aus. Durch unerwartete Fragen oder Sichtweisen kann das scheinbar Selbstverständliche infrage gestellt werden oder voreilige Antworten problematisiert werden^{viii}. Hier gilt es eine Balance zwischen „Sicherung des Bewährten“ und „Neugier auf das Ungewöhnliche“ zu finden. „Motivation entsteht, wenn unser kognitives System in „Bewegung“ gerät und diese Bewegung emotional befriedigt“^{ix}.
- **Aktives Bearbeiten und Mitarbeiten:** Die Lehrkraft setzt Lehrmethoden ein, die die aktive Mitarbeit der Teilnehmerinnen in vielfältiger Weise herausfordert, da Lernen ein aktiver Prozess der Aneignung eines Lerngegenstandes ist. Dabei gilt es, bestehende Ressourcen der Teilnehmerinnen zu stärken und für den Lernerfolg der anderen Teilnehmerinnen zu nutzen. Für begrenzte Zeiträume entstehen so motivierte kollegiale Netzwerke zur gegenseitigen Beratung.
- **Den Abschied einleiten und vollziehen:** Lehrkräfte sollten das Ziel verfolgen, dass die Teilnehmerinnen unabhängig von ihrer Expertise handeln können. Damit ist ein emotional heikler Punkt angesprochen: Die Lehrkraft sollte danach streben, sich selbst überflüssig zu machen. Dies kann dann geschehen, wenn man sich als einen Begleiter auf Zeit wahrnimmt, der am Ende einer Fortbildungsmaßnahme wieder geht und seine Teilnehmerinnen entlässt und loslässt. Besonders bei zeitlich ausgedehnten Seminaren können angenehme Bindungen zwischen Lehrkräften und Teilnehmerinnen entstehen. Der Abschied ist dann auch mit Trauer verbunden und sollte dementsprechend gestaltet werden.

4. Fallbeispiele im Seminar

Eine besonders augenfällige Brücke zwischen den Haltungen, Inhalten und Methoden der systemischen Beratung und dem Seminarbetrieb in pädagogischen Qualifizierungskursen für Trainer besteht, wenn Fallbeispiele von Teilnehmerinnen bearbeitet werden können. Sie bieten in besonderer Weise Anschlussfähigkeit und Relevanz bezogen auf die reale Erlebens- und Arbeitssituation der Übungsleiter. Im Zuge der Ausrichtung des konkreten Fortbildungsgeschehens an der systemisch-konstruktivistischen Didaktik wurde die Bearbeitung von Fallbeispielen mit in den Seminarverlauf aufgenommen. Dies ist jedoch eine mithin heikle Herausforderung für die Seminarleitung, weil sich die Trainer in der Regel nicht zu einer selbsterfahrungsorientierten Supervision angemeldet haben, sondern zu einem Kurs, von dem sie neue Erkenntnisse oder einfache rezepthafte Handlungsanweisungen zur Bewältigung schwieriger Situationen mit Kindern und Jugendlichen erwarten.

Insbesondere ist es deshalb wichtig,

- eine vertraute Arbeitsatmosphäre herzustellen, die eine Fallbearbeitung zulässt (entspannt - freundlicher Umgang, eher gegen Ende eines Tages)
- die emotionale Tiefe der Darstellung auszuhalten und zu begrenzen
- die Fallgeber und die Gruppe zu schützen, z. B. vor Ratschlägen durch Gesprächsregeln und durch straffe Moderation
- die Bearbeitung eines Fallbeispiels zeitlich zu begrenzen (höchstens 60 Min.)
- die zur Lösung einer schwierigen Situation wesentlichen Informationen zu erkennen
- die Aufmerksamkeit der gesamten Gruppe zu erhalten; die Teilnehmerinnen zu aktivieren und in den Lösungsprozess einzubinden

Ein offensichtlicher Vorteil der Bearbeitung von Fallbeispielen ergibt sich aus der typischen Logik ehrenamtlicher Tätigkeit: So lange alles „gut läuft und klappt“ haben die meisten Trainer keinen konkreten Anlass ihre bisherige pädagogische Praxis zu reflektieren oder um neue Impulse zu bereichern. So lange die Arbeitszufriedenheit hoch ist und die Verwirklichung eigener Ziele und Motive nicht gefährdet ist, gibt es in der Regel auch wenige Anknüpfungspunkte für pädagogisch-psychologische Wissensbestände. Erst im „Konfliktfall“, also in einer Situation, die das eigene Engagement im Sportverein hinterfragt oder an Grenzen führt an denen eine selbstständige Bewältigung schwer fällt, wird die Relevanz pädagogischen Handelns offensichtlich. In dieser Situation befinden sich meist Trainer, die ein Fallbeispiel einbringen und die deshalb meist froh sind, ihr persönliches Erleben zu schildern, um neue Ideen zur Bewältigung schwieriger Momente mit ihren Sportlern zu erhalten. In den meisten Fällen wählen sich Seminargruppen das Thema „Fallbearbeitungen“ aus, weil sie sich eine lebensnahe und praxisorientierte Behandlung pädagogischer Seminarinhalte erhoffen.

Ziele einer Fallbearbeitung in Qualifizierungskursen für Trainer sind daher^x:

1. Die Trainer haben die Gelegenheit, anhand eines anschaulichen Beispiels zu erleben, wie eine pädagogische Intervention entwickelt, geplant und durchgeführt wird
2. Die Trainer sind zuversichtlich, zukünftige Erziehungssituationen selbständig zu bewältigen

3. Die Trainer reflektieren ihre gewohnten Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Verhaltensmuster und erweitern so den Horizont zukünftiger pädagogischer Handlungsmöglichkeiten
4. Die Trainer werden in der Entwicklung einer realistischen Selbsteinschätzung unterstützt

4.1. Ablauf der Seminarphase „Fallbearbeitung“ in vier Schritten

Schritt 1: Auftrag erhalten

Zum Einstieg in eine Seminarphase „Fallbearbeitung“ bietet es sich an, die Fortbildungsgruppe offen zu fragen, ob sie daran interessiert ist, anhand konkreter Einzelfälle aus der eigenen Gruppe weiterzuarbeiten. Dabei ist es hilfreich kurz zu skizzieren, wie dies ablaufen wird. Außerdem ist es unerlässlich darauf hinzuweisen, dass im Fortbildungsseminar lediglich Annäherungen an eine Lösung von schwierigen Situationen erarbeitet werden können. Die Verantwortung für die Umsetzung liegt letztlich bei den Trainern in ihren Sportgruppen.

In manchen Situationen lehnen Gruppen diesen Vorschlag ab, worauf die Lehrkraft vorbereitet sein muss. Erhält der Seminarleiter eine Zustimmung, können Situationen einzelner Teilnehmerinnen gesammelt werden. Manche Trainer zögern etwas, bevor sie sich entschließen, eine „schwierige Situation“ zu erzählen. Manche befürchten, dass sie innerhalb der Gruppe ihr Gesicht verlieren oder vom Seminarleiter negativ beurteilt werden könnten. Deshalb ist es hilfreich schon die erste Frage nach möglichen Fallbeispielen bewusst zu stellen, z.B.:

- Wer mag von einer Situation erzählen, wo man sich fragt „Was soll ich tun“?
- Wer hat Lust, sich die geballte Unterstützung und Kompetenz der vielen anwesenden Trainer abzuholen, um eine schwierige Situation besser zu verstehen oder zu lösen?
- Wer ist so mutig und schildert eine Situation, die für ihn schwierig zu bewältigen ist?

In der Regel kommen nach einer solchen Eröffnung mehr Fallbeispiele zusammen, als in der zur Verfügung stehenden Zeit bearbeitet werden können. Bereits bei dieser ersten Sammlung von möglichen Beispielen sollte darauf geachtet werden, dass ausschließlich Situationen aufgenommen werden, die noch unbewältigt sind und für die eine Lösung gesucht werden kann. Es bietet sich an, den einzelnen Fallbeispielen einen prägnanten Titel geben zu lassen und diesen auf einer Flip-Chart zu notieren. Von der Liste der zur Verfügung stehenden Fallbeispiele lässt sich dann einvernehmlich eine Bearbeitungsreihenfolge erstellen.

Schritt 2: Informationen erheben

Ausgehend von einer möglichst genauen Beschreibung der vorgefallenen, sichtbaren Verhaltensweisen, wird darüber nachgedacht, welche Gedanken, Gefühle und sonstigen Reaktionen das jugendliche Verhalten bei der Beobachterin auslöst. Hier werden auch

mögliche Erklärungsmuster und individuelle Bewertungen erhoben. Schwierige Situationen im Sport werden (wie alle sozialen Situationen) nur aus mehrfachen, verschiedenen Perspektiven heraus transparent. Perspektivwechsel ist demnach eine zentrale gedankliche Bewegung, die zu einem vertieften Verständnis der Handlungsmotive aller Beteiligten führt. Erst durch eine mehrdimensionale Erfassung der denkbaren Ursachen für eine schwierige Situation mit Kindern und Jugendlichen kommt die Einsicht zustande, dass das Verhalten der Sportler immer auch als Reaktion auf das Verhalten der anderen Beteiligten (Trainer, Gruppe, Eltern, Vorstand, etc.) entsteht (Kontextualisierung). Außerdem sollte nicht vergessen werden, die positiven Fähigkeiten oder Beiträge von Kindern und Jugendlichen zu erheben, die durch Störungen auffallen (Ressourcenorientierung).

Die Schilderung schwieriger Situationen mit Kindern und Jugendlichen ist für viele Teilnehmerinnen eine sehr große Herausforderung, die auch zu intensiverer emotionaler Beteiligung führt, als der herkömmliche Fortbildungsbetrieb. Die Leitung ist hier deshalb auch dreifach tätig. Sie passt auf die Gruppenteilnehmerinnen, auf die Fallgebenden und auf sich selbst auf, um Überforderungsszenarios zu vermeiden.

Hilfsmittel zur Vermeidung von Überforderung sind:

- Verlangsamung des Prozesses: Fragen nach Details stellen, vorschnelle Urteile relativieren, kurze Pausen einlegen
- Normalisierende Kommentare: „Ach ja, das passiert vielen...“, „Ich habe schon viele Trainer kennen gelernt, die damit nicht so gut zurechtkamen...“ u.ä.
- Positive Rückmeldungen (Komplimente): „Dass du dich darum kümmerst, finde ich beeindruckend.“, „Wenn alle jungen Sportler so einen engagierten Trainer hätten.“
- Visualisierungen des Erzählten

Bereits in der Informationsphase können alle Teilnehmerinnen des Kurses gut eingebunden werden. Sie erhalten die Aufgabe, sich in verschiedene Beteiligte hereinzusetzen und Hypothesen über die Beweggründe und Hintergründe des Verhaltens der schwierigen Sportler zu bilden. Der Fallgeber als „Experte“ seiner Situation erhält die Aufgabenstellung, die genannten Hypothesen nach „wahrscheinlich zutreffend“ und „wahrscheinlich nicht zutreffend“ zu sortieren. Am Ende dieses Schrittes, der in der Gefahr steht lange und ermüdend zu sein, steht eine prägnante Zusammenfassung der Seminarleitung. Diese Zusammenfassung muss dringend vom fallgebenden Trainer für richtig befunden werden, damit weiter gearbeitet werden kann. In manchen Fällen kann hier bereits die Fallbearbeitung abgeschlossen werden, weil ein vertieftes Verständnis der Gesamtsituation sehr entlastend wirken kann. Mit der Zusammenfassung wird der Fokus auf das Wesentliche gelenkt und es schließt sich die Frage an, ob der Trainer gerne weiter an dem Fall arbeiten möchte. Nur bei einem klaren „JA“ sollte der nächste Schritt eingeleitet werden. Wenn Seminarleitung oder Teilnehmerin unsicher sind, sollte hier zum Schutz der Beteiligten abgebrochen werden und eher mit allgemeinen Informationen zum Thema weitergearbeitet werden.

Sinn dieses Schrittes:

- Der Trainer erkennt, dass kindliche Verhaltensweisen lernbar und deshalb auch wieder verlernbar und damit beeinflussbar sind
- Der Trainer erkennt, dass die Situation in einen Kontext eingebettet ist, der mitunter viele Anknüpfungspunkte für konstruktive Veränderungen enthält
- Der Trainer erhält die Möglichkeit, eigene Anteile am Zustandekommen der Situation zu erahnen

Mögliche Fragen an Trainer zur Verdeutlichung einer „schwierigen Situation“ mit Kindern und Jugendlichen im Sport:

Fragen zu „Rahmenbedingungen“ z.B.:

1. Wie alt ist das Kind? ...die Gruppenmitglieder?
2. Welche Sportart macht ihr?
3. Wer ist alles dabei, wenn das Verhalten auftritt?
4. Welche Uhrzeit?
5. Wie oft trainiert ihr, seht ihr euch?
6. Wo genau? Wie sieht es in eurer Halle, auf dem Sportplatz aus?
7. Was macht der betreffende Sportler vor und nach dem problematischen Verhalten?
8. In welchen Momenten taucht das Verhalten nicht auf?

Fragen zu „Sichtbares Verhalten“ z.B.:

1. Erzähle etwas über die Stärken dieses Kindes...was kann es gut, was macht ihm Spaß?
2. Beschreibe mal ganz genau was das Kind tut.
3. Wie laut, leise verhält es sich dabei?
4. Wie ist die Mimik? ... die Körpersprache?

Fragen zu „Geschehen zwischen den Personen“ z.B.:

1. Wie reagierst du, die anderen Kinder auf das Verhalten?
2. Wer fühlt sich belästigt, betroffen, gestört?
3. Was genau empfindest du daran als störend, ärgerlich?
4. Wer möchte, dass sich etwas an der Situation ändert?

Perspektivwechsel:

Alle anwesenden Trainer bekommen nun die Aufgabe, sich in die Situation des beschriebenen Sportlers zu versetzen:

„Was motiviert dieses Kind, sich in beschriebener Weise zu verhalten? Was möchte das Kind erreichen? Wodurch wird es in seinem Verhalten bestärkt? Wozu ist das Verhalten nützlich?“

In kleinen Gesprächsgruppen oder in Partnerarbeit sollen alle Teilnehmerinnen gemeinsam Ideen sammeln, welche Motive das beschriebene Kind haben könnte. Nach wenigen Minuten bereits lässt sich diese Phase abrechnen und meist kommen beeindruckend viele

Hypothesen zustande, die verschiedene Perspektiven hervorbringen und damit ein vertieftes Verständnis der Situation ermöglichen.

Der Fallgeber hat Aufgabe zu entscheiden, welche Verhaltensmotive am wahrscheinlichsten zutreffen.

Schritt 3: Ziel bestimmen

In einem nächsten Schritt wird eruiert, mit welchem Ziel eine mögliche Intervention geplant wird. In dieser Phase wird auch erhoben, welche geglückten und misslungenen Bewältigungsstrategien bereits ausprobiert wurden. Der fallgebende Trainer formuliert dann, welche Form der kollegialen Unterstützung er sich wünscht (Auftragsklärung).

Bisherige Bewältigungsversuche erfragen, z.B.:

1. Was hast du bereits ausprobiert?
2. Was davon war hilfreich? Was hat geklappt? ... wie erklärst du dir das?
3. Was davon hatte keinen Erfolg? ... wie erklärst du dir das?

Zustand nach erfolgreicher Veränderung beschreiben z.B.:

1. Was wäre denn anders, wenn das Verhalten verschwunden wäre?
2. Angenommen es geschieht ein Wunder und über Nacht hat sich das Kind verändert, was wäre anders als bisher?
3. Was soll anders werden, was ist dein Zielzustand?

Form der Unterstützung klären, z.B.:

1. Welche Unterstützung wünschst du dir von uns?
2. Welche Ideen kannst du von uns gebrauchen?
3. Nach welcher Antwort sollen wir suchen?

Eine typische Falle bei der Zielbestimmung ist eine unrealistisch hohe Erwartung. Dies ist auch verständlich, denn die Trainer wünschen sich oft eine möglichst umfassende und schnelle Entlastung. Vor allem, wenn sich die genannten Ziele auf die Manipulation aller anderen Beteiligten beziehen, muss über eine vernünftige Begrenzung des im Seminar bearbeitbaren gesprochen werden. Es ist in manchen Fällen unerlässlich nochmals (wie bereits in Schritt 1) darauf hinzuweisen, dass im Rahmen der Fallbearbeitung lediglich eine differenzierte Sicht auf die geschilderte Problematik und eine oder mehrere pädagogische Handlungsstrategien erarbeitet werden können. Die Seminarleitung sollte auch für sich selbst entscheiden, ob sie sich auf das genannte Ziel einlassen möchte oder kann. Im Falle einer Ablehnung kann möglicherweise eine Alternative angeboten werden.

Schritt 4: Konkrete pädagogische Handlung

Zunächst bietet es sich dann an, mehrere Interventionsmöglichkeiten zusammenzustellen oder zu erarbeiten, um danach erst zu entscheiden, welche pädagogische Handlung am besten in das Profil des fallgebenden Trainers passt. Bei dieser Ideensammlung („Was kann X tun, um... zu erreichen?“) ist wieder die Phantasie der gesamten Teilnehmergruppe

gefragt. Die Teilnehmerinnen können in der Regel gut dabei einbezogen werden, wenn es darum geht, Handlungsmöglichkeiten oder Strategien zu entwickeln. Am Ende steht aber in jedem Fall eine Entscheidung: Der Fallgeber pickt sich aus dem Pool der entstandenen Vorschläge seine Favoriten heraus (Sicherstellung von Anschlussfähigkeit). Nachdem die Intervention eingehend geplant und vorbereitet wurde, wird geklärt, welche möglichen Folgen mit dieser verbunden sind und ob sie sich auf das Verhältnis zwischen Trainer und Sportler positiv auswirken kann. Diese Handlung sollte als Rollenspiel, Skulptur, kognitiver Handlungsplan o.ä. im Seminarsgeschehen so konkret wie möglich werden. Als Abschlußreflektion wird der Fallgeber zunächst um ein Fazit gebeten. Dann sollten die anderen Teilnehmer z.B. im Rahmen eines Blitzlichtes ihre Erkenntnisse oder Eindrücke mitteilen dürfen. Nach dieser meist sehr aufregenden Phase ist es unerlässlich, sich für den Mut und die Mitarbeit zu bedanken, schließlich sind die allermeisten Trainer nicht darin geübt, problematische Situationen zu offenbaren und im Kreis von Kollegen zu bearbeiten. Im Anschluss sollte nicht darauf verzichtet werden, die allgemeine Bedeutung des im Fall erarbeiteten herauszustellen und ggf. allgemeine Informationen dazu zu vermitteln.

5. Fazit und Folgen

Der Einbau von Fallbearbeitungen in Seminare zur pädagogischen und psychologischen Qualifizierung von Trainern hat zu einer nachhaltigen Verbesserung des Fortbildungsangebotes geführt. Insbesondere einige zentrale Haltungen, Verfahren und Erklärungsmodelle der systemischen Beratung haben hierbei entscheidend geholfen. Zunächst ist die Haltung einer umfassenden Wertschätzung des Engagements der Trainer für den Referenten wichtig, um überhaupt einen vertrauensvollen Kontakt aufzubauen. Durch eine konsequente Ressourcenorientierung ist es möglich, die ehrenamtlich tätigen Menschen zu ermutigen, eigene Kräfte zur Bewältigung schwieriger Erziehungssituationen zu entdecken oder zu entwickeln. Mit Hilfe von Fragetechniken und Visualisierungsmethoden lässt sich vortrefflich Ordnung und Übersicht schaffen, wo scheinbares Chaos herrscht. Hinreichend positiv absolvierte Fallbearbeitungen führen meiner Erfahrung nach bei vielen Teilnehmern zu einer großen Involvierung und Auseinandersetzungsbereitschaft. Die Rückmeldung von Trainern aus den Kursen ist bezüglich der Bearbeitung von konkreten Fallbeispielen deshalb meist sehr gut, weil sie diese Form der Seminararbeit als praxisrelevant bewerten. Außerdem lässt sich als „geheimer Lehrplan“ hier noch bestens unterbringen, dass es sich lohnt, komplexe Situationen gemeinsam mit anderen zu durchdenken. Für viele ehrenamtlich engagierte Trainer ist dies nicht üblich. Nicht zuletzt ist es in diesem Zusammenhang entscheidend, eigene Grenzen zu wahren, Grenzen gegenüber anderen zu ziehen, Grenzen anderer zu akzeptieren, und eigene und andere Grenzen kalkulierte zu übertreten. In dem Moment, in dem ein Teilnehmer damit beginnt, sich zu offenbaren, entsteht eine Nähe zwischen Seminarleitung und Teilnehmer, die im sonstigen Verlauf von Seminaren nicht selbstverständlich ist. Aus dieser Nähe erwächst in moralischer Hinsicht auch eine große Verantwortung gegenüber dem Teilnehmer und der Seminargruppe, dafür Sorge zu tragen, dass alle Beteiligten die Fallbearbeitung mit

neuem Mut statt mit Demotivierung oder Gesichtsverlust beenden. Dies bedeutet nicht zwangsläufig, dass immer eine „gute Lösung“ gefunden werden muss. Vielmehr geht es um die modellhafte Vermittlung von Zuversicht und Selbstwirksamkeit im Sinne eines „Das ist zu schaffen!“. Gleichzeitig erwächst im Rahmen von Fallbearbeitungen auch eine eigene Machtkonstellation. Umso ungeübter Teilnehmer darin sind, eigene Wahrnehmungen und Handlungsweisen zu reflektieren, desto abhängiger werden sie von den Fragen und Bearbeitungsmethoden des Referenten. Die entstehende Nähe annehmen und aushalten; Verantwortung übernehmen; mit der Macht behutsam und bewusst umgehen: Seminarleiter, die dies machen, können die vorgestellte Methode gewinnbringend einsetzen.

ⁱ Trainer/innen, Übungsleiter/innen und Jugendleiter/innen in der Kinder- und Jugendarbeit hessischer Sportvereine.

ⁱⁱ Zur Vereinfachung der Schreibweise wird von nun von „Trainern“ geredet. Selbstverständlich sind damit Frauen und Männer, sowie auch Übungsleiter und Jugendleiter mit berücksichtigt.

ⁱⁱⁱ Zur Vereinfachung der Schreibweise wird von nun an von „Teilnehmerinnen“ oder „Seminarteilnehmerinnen“ die Rede sein. Selbstverständlich sind damit auch männliche Personen mit berücksichtigt.

^{iv} Zitiert nach Siebert, Horst: Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung - Didaktik aus konstruktivistischer Sicht, S. 86, 2006

^v Vgl. Siebert, Horst: Pädagogischer Konstruktivismus - Lernen als Konstruktion von Wirklichkeit, S.116, 2003.

^{vi} Vgl. Siebert, Horst: Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung - Didaktik aus konstruktivistischer Sicht, S. 135, 2006

^{vii} Siebert, Horst: Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung - Didaktik aus konstruktivistischer Sicht, S. 167, 2006

^{viii} Vgl. Siebert, Horst: Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung - Didaktik aus konstruktivistischer Sicht, S. 168, 2006

^{ix} Siebert, Horst: Pädagogischer Konstruktivismus - Lernen als Konstruktion von Wirklichkeit, S.116, 2003.

^x Sann, U. und Francescon, G.: Erziehungskompetenzen für Trainer/innen im Kinder- und Jugendsport. Ein pädagogisch-psychologisches Programm. S. 77, 2008.