



DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Team Teaching beim Handballtraining

Verfasserin

Verena Öhlknecht

gemeinsam mit

Marija Pervan

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 482 333

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Lehramtsstudium UF Bewegung und Sport, UF Deutsch

Betreuerin:

Ass. Prof. Mag. Dr. Rosa Diketmüller

Eidesstattliche Erklärung

Die vorliegende Diplomarbeit wurde von uns selbständig verfasst. Außer den angegebenen Quellen wurden keine weiteren Hilfsmittel verwendet.

Verena Öhlknecht

Marija Pervan

Danksagung

Verena Öhlknecht

Ganz besonderer Dank gebührt meinen Eltern, die mir dieses Studium ermöglicht und mich immer vorbehaltlos unterstützt haben.

Außerdem möchte ich mich bei meinem Freund bedanken, der besonders während des Verfassens dieser Diplomarbeit sehr geduldig war und immer ein offenes Ohr für mich hatte.

Mein Dank gilt ebenfalls meinen Freundinnen und Freunden, sowie meinen Studienkolleginnen und -kollegen, die das Studium zu einer unvergesslichen Zeit meines Lebens gemacht und mir in vielen Situationen weitergeholfen haben.

Zuletzt bedanke ich mich bei meiner Freundin und Diplomarbeitspartnerin Marija Pervan für die tolle Zeit. Die Zusammenarbeit mit dir hat mir sehr viel Spaß gemacht.

Marija Pervan

Allen voran möchte ich meinem Ehemann, Mario Pervan danken, der mich während meines ganzen Studiums begleitet, moralisch unterstützt und den nötigen Druck ausgeübt hat, um mein Studium zu Ende zu bringen.

Weiter gebührt ein großes Dankeschön meinen Eltern und meinen Schwiegereltern, die mir in der Betreuung meines kleinen Sohnes, Luka, während der Erstellung der Diplomarbeit eine große Hilfe waren.

Abschließend möchte ich mich auch herzlich bei meiner Freundin und Diplomarbeitspartnerin, Verena Öhlknecht bedanken. Es war eine große Freude mit dir zusammenzuarbeiten. Danke für die schöne Zeit.

Gemeinsam möchten wir uns ganz besonders bei Ass.-Prof. Mag. Dr. Rosa Diketmüller bedanken, die uns mit viel Geduld betreut und durch ihre Erfahrung wichtige Tipps beim Erstellen der Arbeit gegeben hat.

Ein großes Dankeschön gilt allen Trainern und Trainerinnen, sowie den Athleten der drei Handballteams, die sich für unsere Diplomarbeit zur Verfügung gestellt haben und ohne die diese Arbeit letztendlich nicht möglich gewesen wäre. Vielen Dank für die gute Zusammenarbeit.

Vorwort

Aufgrund unserer Tätigkeit als Handballtrainerinnen eines männlichen Jugendteams wurde unser Interesse für *Teaching und Führung* im Handballsport geweckt. Da wir immer zu zweit als Trainer/innen mit einem Team arbeiten und dabei offiziell als zwei gleichwertige Trainer/innen gelten, fanden wir die Auseinandersetzung mit dem Thema *Team Teaching* sehr spannend. Wie funktioniert Teamwork mit mehreren Trainer/innen? Gibt es bestimmte Aufgaben, die nur einzelne Trainer/innen übernehmen? Vor allem die Zusammenarbeit von Mann und Frau stand für uns im Zentrum des Interesses, da eine von uns (Verena Öhlknecht) genau diese Situation bei der Arbeit im Verein erlebt.

Auffällig ist dabei, dass die Athleten mit bestimmten Anliegen häufig zur Trainerin kommen, bei anderen Anliegen hauptsächlich den männlichen Trainingspartner um Hilfe oder Antwort bitten. Aufgrund dieser Erfahrungen ergab sich die Frage, welche Bedeutung das Geschlecht in einer Trainer- Trainerinnen- Beziehung einnimmt. Wir entschieden daher, in unserer Diplomarbeit näher auf dieses Thema einzugehen, um anhand einer Untersuchung zu einem aufschlussreichen Ergebnis zu kommen.

Abstract

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit zwei Schwerpunkten. Zum einen liegt der Fokus auf der Zusammenarbeit von gemischtgeschlechtlichen Trainer/innenduos im Handballtraining, zum anderen wird speziell auf die Geschlechterdifferenzen innerhalb dieser Trainer/innenduos eingegangen.

Das erste Kapitel gewährt Einblicke in den derzeitigen Forschungsstand des Team Teaching und stellt die Rahmenbedingungen für Team Teaching vor. In den nächsten beiden Kapiteln werden verschiedene Kommunikations- und Interaktionsmodelle beschrieben und im letzten Teil der Theorie wird auf das Geschlecht Bezug genommen, die unterschiedlichen Anforderungen von Trainern und Trainerinnen erläutert und gezeigt, welche Barrieren speziell Frauen in der Trainerinnen-Funktion häufig erleben.

Beobachtungen und Videoanalysen geben Aufschluss darüber, wie die Zusammenarbeit zwischen Trainern und Trainerinnen jedes der drei untersuchten Teams funktioniert und ob es geschlechterstereotype Funktionen gibt, die nur der weibliche beziehungsweise männliche Part des Trainer/innengespanns übernimmt. Interpretiert und zusammengefasst ergab die Untersuchung Folgendes: Team Teaching funktioniert nur in Ansätzen und in zwei von drei Fällen konnte eine männliche Dominanz während des Trainings festgestellt werden. Das Geschlecht spielt auch im Sport eine nicht zu unterschätzende Rolle, denn Frauen haben wegen ihrer zugeschriebenen Rolle teilweise mit Akzeptanzproblemen seitens der Athleten und der Trainerkollegen zu kämpfen. Die unterschiedlichen Verhaltensweisen von Männern und Frauen in der Trainer/innentätigkeit wurden deutlich, wobei hier gängige Geschlechterrollenklischees teilweise bestätigt, teilweise widerlegt wurden.

This diploma thesis deals with two main aspects. On the one hand it focuses on the collaboration of mixed-gender coaching-duos in handball training, on the other hand it tries to point out gender-specific differences within the coaching team.

The first part of the thesis provides an insight into the current state of research concerning team-teaching and introduces its determining factors. Various communication models and interacting systems are presented in the following two chapters. The last (theoretical) part concentrates on different requirements of male and female coaches as well as on barriers that especially the latter have to cope with.

Scientific observations and video analysis will show how the collaboration between the male and the female coach in each of the three examined coaching teams works and if certain functions are reserved for the male/female coach only.

The results of the thesis are as follows: team teaching only works to some extent. In two out of three coaching-teams a male dominance could be ascertained. Gender plays a vital role in sport since women have to cope with problems of acceptance on the part of athletes as well as coaching partners. Diverging behaviour patterns of male and female coaches are clearly revealed and common gender stereotypes are partly verified, partly disproved.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung (Öhlknecht, Pervan)	10
1.1 Problembeschreibung	10
1.2 Aufbau der Arbeit	12
2. Team Teaching (Pervan)	13
2.1 Historische Entwicklung	13
2.1.1 Wege zum Team Teaching	13
2.1.2 Entstehung des Team Teaching in den USA	14
2.2 Versuche einer Definition	16
2.3 Team Teaching in der Schulpraxis	19
2.4 Vorteile des Team Teaching	22
2.5 Nachteile des Team Teaching	23
2.6 Checkliste für die Rahmenbedingungen des Team-Teaching	24
3. Interaktion (Pervan)	26
3.1 Interaktionsmodelle	28
3.2 Interaktionsmodell von Eberspärcher	28
3.3 Interaktionsmodell von Hargreaves	29
3.4 Interaktionsmodell Thibaut und Kelly beziehungsweise Jones und Gerard	31
4. Kommunikation (Pervan)	35
4.1 Pragmatische Axiome von Interaktion und Kommunikation nach Watzlawick	36
4.2 Nonverbale Kommunikation nach Scherer und Wallbott	39
4.2.1 Gesichtsausdruck	42
4.2.2 Blickkontakt	43
4.2.3 Gestik	45
4.2.4 Körperhaltung, Körperorientierung, Körperbewegung	47
4.3 Beziehung	51
5. Sport und Geschlecht (Öhlknecht)	53
5.1 Geschlechterstereotype	53
5.1.1 Begriffserklärung	53
5.1.2 Entstehung von Geschlechterstereotypen	55
5.1.3 Bevorzugung von Personen gleichen Geschlechts	56
5.1.4 Auswirkungen von Geschlechterstereotypen	57
5.1.5 Zusammenfassung	58
5.2 Geschlechterrollen	58
5.2.1 Begriffserklärung und Unterscheidung vom Begriff <i>Geschlechterstereotype</i>	59
5.2.2 Geschlechterrollentheorie	59
6. Anforderungen an Trainer/innen (Öhlknecht)	61
6.1 Der Trainer/ Die Trainerin als Führungsperson	61
6.1.1 Führungsstile	62
6.1.2 Persönlichkeit des Trainers/ der Trainerin	63
6.1.3 Führungsqualitäten von Frauen und Männern	65
6.1.4 Unterschiede zwischen männlichem und weiblichem Führungsstil	66

6.1.5 Zusammenfassung	68
6.2 Eigenschaften und Kompetenzen von Trainern/ Trainerinnen	68
6.2.1 Sport als Männerdomäne?	68
6.2.2 Kompetenzen und Trainer/inneneigenschaften.....	69
6.2.3 Weibliche beziehungsweise männliche Kompetenz- und Eigenschaftszuschreibungen	72
7. Barrieren für Trainerinnen von männlichen Athleten (Öhlknecht).....	75
7.1 Fehlende Akzeptanz und Konfliktsituationen	75
7.2 Erwartungen gerecht werden	77
7.3 Zusammenfassung.....	79
8. Untersuchungsmethode (Öhlknecht)	80
8.1 Wahl der Forschungsmethode	80
8.2 Beobachtung.....	80
8.2.1 Beobachtungssystematik.....	81
8.2.2 Beobachtungsfehler.....	83
8.3 Datenerhebung	83
8.3.1 Vorgangsweise und Dokumentation der Trainingseinheiten	84
8.3.2 Videoaufzeichnungen	84
8.3.3 Mitschriften	85
8.3.4 Gespräche mit den Trainern/ Trainerinnen	85
9. Auswertung und Interpretation der Daten (Öhlknecht).....	86
9.1 Aufbereitungsverfahren	86
9.2 Auswertungsmethode	87
9.3 Kategorien	88
10. Ergebnisdarstellung (Öhlknecht, Pervan).....	88
10.1 Team Teaching – Kategorie 1 (Pervan).....	89
10.1.1 Team Teaching – Team 1	89
10.1.2 Team Teaching - Team 2	94
10.1.3 Team Teaching - Team 3	99
10.1.4 Team Teaching im Vergleich.....	105
10.2 Kommunikation und Interaktion – Kategorie 2 (Pervan).....	111
10.2.1 Kommunikation und Interaktion – Team 1.....	111
10.2.2 Kommunikation und Interaktion – Team (Öhlknecht).....	121
10.2.3 Kommunikation und Interaktion – Team 3.....	128
10.2.4 Kommunikation und Interaktion im Vergleich	136
10.3 Eigenschaften, Geschlechterstereotype und Geschlechterrollen – Kategorie 3 (Öhlknecht).....	149
10.3.1 Eigenschaften, Geschlechterstereotype und Geschlechterrollen – Team 1	150
10.3.2 Eigenschaften, Geschlechterstereotype und Geschlechterrollen – Team 2	155
10.3.3 Eigenschaften, Geschlechterstereotype und Geschlechterrollen – Team 3	160
10.3.4 Eigenschaften, Geschlechterstereotype und Geschlechterrollen im Vergleich	162
10.4 Führungsstil und Unterschiede im Verhalten von Mann und Frau – Kategorie 4 (Öhlknecht)	167
10.4.1 Führungsstil und Unterschiede im Verhalten von Mann und Frau –Team 1.....	167
10.4.2 Führungsstil und Unterschiede im Verhalten von Mann und Frau – Team 2.....	171
10.4.3 Führungsstil und Unterschiede im Verhalten von Mann und Frau– Team 3.....	176
10.4.4 Führungsstil und Unterschiede im Verhalten von Mann und Frau im Vergleich.....	178
10.5 Barrieren für Trainerinnen – Kategorie 5 (Öhlknecht)	179

11. Resümee (Öhlknecht, Pervan).....	186
Literaturverzeichnis	188
Abbildungsverzeichnis	192
Tabellenverzeichnis	192
Anhang.....	193

1. Einleitung (Öhlknecht, Pervan)

1.1 Problembeschreibung

Team Teaching im Sinne von „zwei Personen trainieren ein Team“ findet immer häufiger und in verschiedenen Sportarten Anwendung. Durch die Zusammenarbeit von zwei Personen mit unterschiedlichen Persönlichkeiten ergeben sich zumeist auch zwei Meinungen beziehungsweise Einstellungen, was Trainingsinhalte, Coaching, Arbeitsmethoden usw. betrifft, wodurch Synergien entstehen. Nun stellt sich die Frage, wie sich diese Synergien vereinbaren und bestmöglich nutzen lassen.

In dieser Diplomarbeit wird das Hauptaugenmerk auf die Zusammenarbeit von Mann und Frau gelegt, was bedeutet, dass hier die Zweigeschlechtlichkeit eine besondere Rolle spielt. Trotz Sensibilisierung gegenüber dem Thema der Ungleichheit der Geschlechter gibt es klar polarisierte Vorstellungen darüber, was als männlich oder weiblich gilt. Birmily et al. (1991) sind der Meinung, dass dieses Ungleichgewicht überall vermittelt wird, wo Interaktion stattfindet - so auch im Verein. Sowohl Trainer/innen als auch Athleten/Athletinnen handeln nach gängigen Geschlechterrollenzuweisungen. Gerade im Sport spielen Geschlecht, Körperlichkeit und Körperwahrnehmung eine wichtige Rolle und verschärfen somit die Problematik. (Birmily, 1991, S. 9)

Alfermann (1996), die sich auf die soziale Rollentheorie zur Erklärung von Geschlechtsunterschieden im sozialen Handeln von Eagly bezieht, sagt, dass Rollenerwartungen an Frauen und Männer schon im frühen Kindesalter beginnen und das Verhalten daher von Geburt an wesentlich beeinflussen. Männern wird beispielsweise die instrumentelle Rolle (Durchsetzungsfähigkeit, Leistungsstreben, Entschlusskraft) und Frauen die expressive/kommunale Rolle (Fürsorglichkeit, Einfühlungsvermögen, Nachgiebigkeit) zugesprochen. Aufgrund des Geschlechts kommt es zwangsläufig zu Geschlechterrollen, was sich natürlich auch im Trainer- beziehungsweise Trainerinnendasein widerspiegelt. Frauen haben ihre Stärken also zumeist in anderen Bereichen als Männer und das kann bei der Zusammenarbeit im Team von großem Vorteil sein. (Alfermann, 1996, S. 79-80)

Auch bei verschiedenen Führungsstilen ist eine Abhängigkeit vom Geschlecht erkennbar, obwohl hier die Persönlichkeit eine sehr starke Rolle spielt, die die Interaktion zwischen Athleten/Athletinnen und Trainern/Trainerinnen beeinflusst. (Blum, 2004, S. 63)

Die Athleten reagieren auf die geschlechtsspezifischen Unterschiede unbewusst, was sowohl im Training, im Wettkampf, als auch in der Betreuung sichtbar wird. Oftmals geht es in der Trainer-Athleten-Beziehung um fachliche Fragen. Die Trainerin-Athleten-

Beziehung ist hingegen mehr durch Zwischenmenschliches und persönliche Bindung geprägt.

Daraus ergeben sich folgende Fragestellungen:

- Wie äußert sich die Zusammenarbeit von gemischtgeschlechtlichen Trainer/innenduos beim Team Teaching im männlichen Kinder- und Jugendhandballsport der U11-U13?
- Welche Bedeutung hat das Geschlecht der Trainer/innen beim Team Teaching und wie wirken sich die Geschlechterunterschiede aus?

Außerdem ergeben sich folgende Unterfragen, mit denen sich die Arbeit beschäftigt:

Trainer-Trainerin-Beziehung:

- Findet Team Teaching im Vereinssport statt und wie wird es bei den beobachteten Trainer/innenduos und deren Teams umgesetzt?
- Wie verhalten sich Trainer/innen in der Zusammenarbeit während des Trainings?
- Werden durch die Verhaltensweisen der Trainer und Trainerinnen gängige Geschlechterrollenklichs reproduziert?

Trainer/in-Athleten-Beziehung:

- Inwiefern beeinflusst das Führungsverhalten der Trainer/innen unter dem Aspekt des Geschlechts das Verhalten der Elf- bis Dreizehnjährigen im männlichen Handballsport?
- Wie reagieren männliche Athleten auf weibliche beziehungsweise männliche Trainer/innen?

Nachdem die Fragestellungen für die vorliegende Arbeit vorgestellt wurden, werden nun hinsichtlich der beiden Kernfragen zwei Hypothesen aufgestellt, die wie folgt lauten:

- Die Zusammenarbeit von gemischtgeschlechtlichen Trainer/innenduos beim Team Teaching basiert eher auf einem Nebeneinander als auf einem Miteinander-Arbeiten.
- Die Zusammenarbeit von gemischtgeschlechtlichen Trainer/innenduos beim Team Teaching wird vom Geschlecht dahingehend beeinflusst, dass der männliche Trainer, des jeweiligen Trainer/innenduos tendenziell die Führungsrolle übernimmt und die Trainerin in den Hintergrund gerät.

1.2 Aufbau der Arbeit

Zur Beantwortung der Forschungsfragen ist die vorliegende Arbeit in einen theoretischen und einen empirischen Teil gegliedert. Im ersten Teil werden anhand von Literaturrecherchen theoretische Vorüberlegungen angestellt, die für das Thema relevant sind. Das zweite Kapitel des theoretischen Teils (nach der Einleitung) soll zunächst einen Überblick über den Begriff *Team Teaching* geben, wobei auf dessen Ursprung, Bedeutung und Umsetzung in der Schule eingegangen und auf die Relevanz im Vereinssport Bezug genommen wird. In den Kapiteln drei und vier werden die Begriffe Kommunikation und Interaktion definiert und Kommunikations- und Interaktionsmodelle vorgestellt, die als Grundlage für die empirische Arbeit dienen sollen.

Weiters wird im Kapitel fünf *Sport und Geschlecht* auf Geschlechterstereotype und Geschlechterrollen eingegangen und es werden Auswirkungen aufgezeigt, die bestehende Geschlechterrollenbilder haben können. Das nächste Kapitel gibt einen Überblick darüber, welchen allgemeinen Anforderungen Trainer/innen ausgesetzt sind und welche Eigenschaften und Kompetenzen sie besitzen sollen. Im letzten Kapitel wird auf Barrieren, die speziell Frauen bei der Arbeit als Trainerinnen häufig erfahren, eingegangen.

Im empirischen Teil wird zunächst über die Datenerhebung und das Auswertungsverfahren Auskunft gegeben. Anschließend werden die gewonnenen Daten herangezogen und bestimmte Situationen beschrieben, die zur Beantwortung der Forschungsfragen dienen sollen. Die Ergebnisse werden diskutiert, analysiert und interpretiert und es werden Vergleiche mit den im ersten Teil der Arbeit beschriebenen Theorien angestellt.

Den Abschluss der Arbeit bildet das Resümee, das einen Überblick über die wichtigsten Ergebnisse liefern soll.

2. Team Teaching (Pervan)

Wie der Titel der Arbeit schon vorwegnimmt, wird dem Team Teaching im Handballtraining näher auf den Grund gegangen. Da Team Teaching als Organisationsform in den meisten Sportsportarten eher selten praktiziert wird, ist auch die wissenschaftliche Forschung auf diesem Gebiet unerforscht. Aus diesem Grund wird auf Erfahrungswerte und wissenschaftliche Beiträge zu Team Teaching aus dem Schulwesen, wo auch ihr Ursprung zu finden ist, zurückgegriffen. Viele Aspekte und Elemente aus dem Team Teaching in der Schule können auch für den Vereinssport verwendet und übernommen werden, andere wiederum sind in der Praxis schwer umsetzbar. In diesem Kapitel wird der Begriff Team Teaching definiert, dessen historische Entwicklung erwähnt, sowie über die wichtigsten Charakteristika und Praxiserfahrungen informiert.

2.1 Historische Entwicklung von Team Teaching

2.1.1 Wege zum Team Teaching

Team Teaching stellt eine Bewegung dar, der es im Wesentlichen um eine Verbesserung der Erziehung und um die Umstrukturierung der Schulen geht. Beides soll dabei gefördert und nicht verhindert werden. (Warwick, 1971, S. 24)

Laut Warwick (1971) geht Team Teaching in erster Linie von den Nöten der Schüler/innen aus und versucht diese soweit es geht in den Schulunterricht zu integrieren. Auf der einen Seite distanziert es sich von dem Gedanken, dass Lehrer/innen und Schüler/innen am besten isoliert voneinander arbeiteten und auf der anderen Seite davon, dass der einzige Beitrag zum Unterricht vom Lehrer/ von der Lehrerin kommen muss. (ebda, S.22)

Der traditionelle Unterricht beziehungsweise Stundenplan ließ diese Gedanken nicht zu, weil es praktisch unmöglich war die unterrichtlichen Zeiteinheiten mit der Unterrichtsarbeit in Einklang zu bringen. Lehrer/innen oder Schüler/innen wurden in vorgefertigte Schubladen gepresst und mit Schlagwörtern wie „ein Lehrer, eine Klasse, die „40-Minuten- Stunde“, die Anforderungen der Fächer“ und die überragende Stellung des Schulleiters [...]“ (Warwick, 1971, S. 22-23) konfrontiert. Aus diesem Grund ist in der Vergangenheit nicht in Betracht gezogen worden, dass Lehrer/innen miteinander kooperieren, um solche Ideen überhaupt ans Licht zu bringen. Solange traditionelle Fächerabgrenzungen bestehen, sind Lehrer/innen gezwungen in ihren Klassenzimmern,

Fachbereichen und Vorbereitungen isoliert voneinander zu arbeiten. Sobald sie jedoch zusammenarbeiten, gemeinsam planen und handeln und mehr auf die Nöte der Schüler/innen eingehen, werden Änderungen, wie neue Organisationsweisen, möglich. (Warwick, 1971, S. 23)

Warwick (1971) bringt das alles in einem Satz noch einmal auf den Punkt:

„Team Teaching bringt die Bedeutung des Menschen wieder zur Geltung, seine Beziehungen oder Reaktionen zu anderen innerhalb des schulischen Kontextes.“ (S. 23)

2.1.2 Entstehung des Team Teaching in den USA

Die ersten Ursprünge des amerikanischen Team Teaching liegen in dem von der amerikanischen Pädagogin Helen Parkhurst geschriebenen Buch, „Education of the Dalton Plan“. Das Konzept des Dalton Planes ist ein offenes, das weder bestimmte Methoden noch strikte Regeln vorgibt. Dabei sind Freiheit, Verantwortung, Zusammenarbeit und Selbsttätigkeit die vier wesentlichen Prinzipien.

Eines der fundamentalen Lernziele, welches mit dem Wort Team Spirit zusammengefasst werden kann, ist die Kooperation sowie Verbesserung der Beziehungen zwischen Lehrern und Lehrerinnen und zwischen Schülern und Schülerinnen. Ein besonderes Augenmerk unterliegt dabei aber der Lehrer/in- Schüler/in- Beziehung. (Winkel, 1974, S. 47-48)

Zwar dachte Parkhurst noch nicht direkt an ein Team Teaching, hielt jedoch Team Planing für eine Selbstverständlichkeit. Dabei ging es im Wesentlichen um den Austausch von Erfahrungen und unterrichtlichen Arbeitsanweisungen, wie der gemeinsamen Unterrichtsplanung. Genau dieser reformpädagogische Gedanke macht sie zur Vorreiterin der späteren Team Teaching-Bewegung. (Winkel, 1974, S. 48)

Ihre Vorstellungen vom Team Planing wurden 1929 als erstes im Cooperative Group Plan ausführlich vorgelegt und konkretisiert, wobei in diesem Fall die Organisation der Grundschule Elementary School zu Gunsten des Schülers/ der Schülerin im Vordergrund stand. In den Education Workshops ab 1938 fokussierte man sich auf die Lehrer/innenbildung mit der man versuchte Team Teaching in den Schulen zu ermöglichen. Außerdem kam es zu ersten Team Teaching-Versuchen am Troy State Teachers Collage und in der Lincoln School.

Diese ersten Versuchsmodelle, welche einem Kommunikations- und Kooperationsmodell zugrunde liegen, wurden von den späteren Team Teaching- Bewegungen nicht aufgenommen. Die pädagogischen und didaktischen Begründungszusammenhänge dieser Zeit unterscheiden sich deutlich von den Motiven, die in den 50er und 60er Jahren aufgebaut wurden. (Winkel, 1974, S. 56)

Während also in den 30er- und 40er-Jahren die Team Teaching- Bewegung einen reformpädagogischen Gedanken verfolgte, ging es in den 50er- und 60er-Jahren hauptsächlich um die Beantwortung „sozialpsychologischer Fragestellungen bezüglich Leistungssteigerung, Unterrichtserfolge, Konfliktregelung, Lehrer/innenverhalten und Leistungsmotivation, aufgrund einer gewandelten Bedürfnishaltung der amerikanischen Gesellschaft nach dem Schwarzen Freitag“. (Winkel, 1974, S. 69)

Durch die Einführung von Team Teaching- Modellen erhoffte man sich den schulbezogenen Problemen, nämlich den „zu wenigen, zu unqualifizierten, zu gering bezahlten und falsch eingesetzten LehrerInnen“ entgegenzuwirken. (Huber, 2000, S. 13)

Die meisten amerikanischen Team Teaching- Projekte basierten auf einer strengen hierarchischen Struktur. Durch diese Hierarchie im Lehrkörper wurden zahlreiche und neue Positionen von Lehrern und Lehrerinnen mit einer bestimmten Rangfolge, wie z.B.: team leader, senior teacher, consultant teacher, cooperating teacher, intern teacher, clerical aid, und community resource person, geschaffen. (Winkel, 1974, S. 85)

Man unterschied grundsätzlich drei Arbeitsweisen der Teams, nämlich die fachspezifischen Teams (discipline teams), die fächerübergreifenden Teams (interdisciplinary teams) und die Gesamtfächer-Teams (school-within-school-teams).

Diese Teams gliederten sich wiederum in den meisten Projekten in drei verschiedene Gruppierungsbereiche, nämlich in den Großgruppenunterricht, in Kleingruppenarbeit und in die Einzelarbeit beziehungsweise das Selbststudium. (Huber, 2000, S. 13).

So wurde vierzig Prozent der Unterrichtszeit dem Großgruppenunterricht (large group instruction) gewidmet, wobei man hier speziell auf die Stimulierung, die Motivation und Bereicherung, sowie Aktivitätsplanung der ca. 100 Schüler/innen pro Gruppe Wert legte. Beim Kleingruppenunterricht (small group instruction), welcher auch vierzig Prozent betrug, hat der Lehrer/die Lehrerin eine beratende Funktion in der die Fachkräfte eine Fülle an audio-visuellen Hilfsmitteln zur Verfügung stellen sollen. Die restlichen zwanzig Prozent der verfügbaren Zeit dienten der Einzel- oder Partner/innenarbeit (independent study). Diese konnten entweder zu zweit oder zu dritt in Anspruch genommen werden. (Warwick, 1971, S.24, u. Winkel, 1974, S. 85)

Neben den Team Teaching-Bewegungen in Großbritannien, in der Bundesrepublik Deutschland (BRD) sowie in Frankreich und Schweden, ist die klassische Team Teaching-Bewegung in den USA die wichtigste, publikumswirksamste und ausgedehnteste gewesen. Sie orientierte sich aber nicht an ihren pädagogischen Vorläufern, wie dem Dalton Plan oder den anderen oben erwähnten Systemen, und

entwarf nie eine eigene pädagogische Theorie des Team Teaching, sodass sie an ihren mangelnden pädagogischen Begründungszusammenhängen zerbrach. (Winkel, 1971, S. 86)

2.2 Versuche einer Definition

Warwick (1971) sieht Team Teaching als eine Organisationsform des Unterrichts in der einerseits die Zusammenarbeit mehrerer Lehrer/innen notwendig ist, um eine größere Schülergruppe zu unterrichten, aber in der auch andererseits das Zusammenwirken von Lehrer/innen und Schüler/innen institutionalisiert ist. Seiner Meinung nach bildet nur die Kooperationsbereitschaft der Lehrer/innen die Grundlage für ein realisierbares Team Teaching. Das folgende Zitat unterstreicht seine Auffassung:

Team Teaching ist eine Organisationsweise, bei der einzelne Lehrer beschließen, sich zu einer gegenseitigen Helfer- und Interessensgemeinschaft zusammenzuschließen, um gemeinsam einen solchen Unterricht in flexiblen Schülergruppierungen zu planen und durchzuführen, der den Nöten ihrer Schüler und den Möglichkeiten der Schule gerecht wird. (Warwick, 1971, S. 29)

Dabei sind folgende Punkte aus dem Zitat hervorzuheben. Zum einen beschließen die „Lehrer selbst“ etwas zu tun. Ein/e Schulleiter/in kann zwar Möglichkeiten von Teamarbeit vorschlagen oder einzelne Lehrer/innen zu einer Fortbildung bezüglich dieser Thematik schicken, doch erst wenn sich der Lehrkörper selbst dafür entschließt etwas durchzuführen, kann man von Team Teaching sprechen. Zum anderen steht die „gegenseitige Helfergemeinschaft“ im Mittelpunkt. Der Erfolg jedes Team Teaching unterliegt dem Grundsatz, dass „gegenseitiges und verständnisvolles Helfen bei der Arbeit stets mehr einbringt als die ganze Kraft eines einzelnen.“(Warwick, 1971, S. 30)

Team Teaching kann nur dann stattfinden, wenn die „Möglichkeiten der Schule“ dies auch zulassen und sich Team Teaching nach den Nöten der Schüler/innen ausrichtet. Damit sind sowohl Gebäudeeinrichtungen, vorhandene Ausstattung, notwendige Materialien, etc. gemeint, als auch die sorgfältige Planung und Durchführung, die die Bedürfnisse der Schüler/innen einbeziehen. Zusätzlich dazu soll Interesse und Begeisterung durch Großgruppenveranstaltungen, Projekte und Kleingruppenarbeit entfacht werden. (Warwick, 1971, S.31)

Neben der Tatsache, dass beim Team Teaching zwei oder mehrere Lehrer/innen für eine Gruppe von Schüler/innen gemeinsam verantwortlich sind, geht es laut Odenbach (1974, S. 410-411) beim Team Teaching auch darum All-round-Lehrer/innen zu vermeiden und den Unterricht nicht durch Fachlehrkräfte zu zersplittern. Für diese Umsetzung sollen sich mehrere Lehrer/innen (mit Lehrassistent/innen und Hilfskräften) je nach Neigung, Interesse und Fähigkeit gegenseitig ergänzen und anregen. Mayer (1994), der durch seine jahrelange Tätigkeit als Teamlehrer wichtige Erfahrungen mit Team-Teaching gesammelt hat, meint folgendes dazu: „Teamteaching meint die Planung, Durchführung und Auswertung kommunikativer Lehr- und Lernprozesse durch kooperierende Lehrer in Zusammenarbeit mit flexiblen Schülergruppen.“ (Mayer, 1994, zit. n. Huber, 2000, S. 25) Shaplin (1972) geht in seiner Begriffsdefinition sowohl auf Forderungen als auch Zielstellungen beim Team Teaching ein und definiert wie folgt:

- Organisation des Teams

Team Teaching ist eine Form der Unterrichtsorganisation, die Lehrende und die ihnen zugeteilten Schüler einbezieht; zwei oder mehr Lehrende tragen die Verantwortung für den gesamten oder einen beträchtlichen Teil des Unterrichts derselben Schülergruppe und arbeiten zusammen. (Shaplin, 1972, S. 30)

- Zusammensetzung des Teams

Team Teaching bezieht sich sowohl auf die Zusammenarbeit von Lehrern/ Lehrerinnen als auch auf die Interaktionen der Schüler/innen untereinander und in Bezug auf die Lehrenden. Lehrer/innen und Schüler/innen bilden eine Einheit - das Team. Projekte die nicht darauf basieren oder nur eine Seite betrachten, können nicht Team Teaching genannt werden. (edba, S. 31) „Im TT können die Schüler einer größeren Zahl als einer normalen Klasse länger als eine normale Unterrichtsstunde dem Team zugewiesen werden.“ (edba, S. 26)

- Verantwortung und Kooperation im Team

Das Team der Lehrer/innen trägt die Verantwortung dafür, dass durch enge Zusammenarbeit ein optimales Unterrichtsprogramm für die Schüler/innen erstellt wird. Um dies angemessen umzusetzen, verfolgt Team Teaching das Ziel, „Talente ausgebildeter Lehrer zu vereinen und zu fördern“. (edba, S. 32) Diese Organisationsform bietet Raum zur Spezialisierung im Unterricht, sodass Lehrer/innen unterschiedlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten (Begabungen) effizient eingesetzt werden. Einerseits können sich Lehrer/innen, aus unterschiedlichen Fächern ergänzen, andererseits können sich Lehrer/innen eines Fachs innerhalb des Faches weiter spezialisieren. Die Möglichkeit der

Spezialisierung kann zu einer qualitativen Verbesserung des Unterrichts beitragen. Fachfremde Hilfskräfte müssen nicht vom Team ausgeschlossen werden, solange die Forderung von mindestens zwei voll qualifizierten Lehrer/innen erfüllt ist. Das Kollegium arbeitet bei der Planung, Durchführung und Evaluation eng zusammen. Dabei ist es berechtigt die vielfältigen Möglichkeiten, wie zum Beispiel die Kontrolle über die Stundenplanerstellung und Aufgabenstellung, sowie die Differenzierung und räumliche Zuteilung der Schüler/innen maximal zu nutzen. Auch sollte das Team gemeinsame Lehrziele für die gleichen Schüler/innen haben und sich die Unterrichtsaufgaben teilen. Nicht zu vergessen sind audiovisuelle und technische Medien zur Veränderung des Unterrichts. Sie müssen planvoll in die Arbeiten der Teams einbezogen werden. (edba, S. 32)

- Fehledeutungen des Team Teaching

Nicht jede Art der formellen oder informellen Kooperation kann als Team Teaching definiert werden. Viele Projekte, die unter dem Namen Team Teaching laufen, basieren zwar auf der Kooperation und Konsultation, dienen jedoch nur primär der Stundengestaltung. In diesen Fällen werden parallele Stundenpläne erstellt, um die Einführung von Großgruppenunterricht in einzelnen Fächern zu erleichtern.

Bei anderen Projekten wiederum wird mit der Zusammenarbeit von Lehrer/innen im Unterricht einer Klasse begonnen. Dies ist zwar eine gute Vorbereitung für Lehrer/innen und Schüler/innen mit dem Team Teaching- Prozess umzugehen, doch wenn es nicht darüber hinaus geht und die weiteren Ansprüche des Team Teaching nicht erfüllt werden, ist die Bezeichnung Team Teaching nicht gerechtfertigt. (Shaplin, 1972, S. 33)

„Ein echtes TT-Projekt muß eine ausreichende Anzahl von Schülern für eine ausreichende Zeitspanne einbegreifen und muß ausreichend entwickelte Lehrziele haben, um eine vertretbare formelle Evaluation zuzulassen.“ (edba, S. 33)

Zusammenfassend kann man sagen, dass laut Shaplin (1972) Team Teaching einen formellen Status innerhalb der Schule hat, dass diese Organisationsform und die dafür involvierten Personen eine gewisse Verantwortung und eine legitime Autorität zur Durchführung haben. Somit sind jene ähnlichen Formen des Team Teaching ausgeschlossen, die nur auf einer informellen und freiwilligen Zusammenarbeit der Lehrer/innen basieren, da diese nur auf einer Zustimmung der Verwaltung aufbauen, aber nicht legitim sind. (edba, S. 31)

2.3 Team Teaching in der Schulpraxis

Im Bereich des Schulwesens gibt es eine Reihe von Untersuchungen und Schulversuche, in denen Team Teaching näher hinterfragt und erforscht wurde. Diese fanden in der Grundstufe, der Mittelstufe und in der Oberstufe statt. In der Arbeit werden nur einige Untersuchungen hervorgehoben, die für die Arbeit relevant erscheinen.

Huber (2000) untersuchte Integrationsklassen im Volksschulbereich sowohl quantitativ, durch eine Fragebogenuntersuchung, als auch qualitativ, durch eine Interviewdurchführung. Sie gelangte zu dem Ergebnis, dass Team Teaching unter der Voraussetzung der Bereitschaft der Teamlehrer/innen ihr Einzelkämpferdasein aufzugeben, eine konstruktive und kritikverträgliche Zusammenarbeit entstehen kann, in der man sich gegenseitig unterstützt, bereichert und motiviert. Aber auch ein „Bewusstwerden persönlicher Stärken und Schwächen und ein intensiveres ‚Nutzenkönnen‘ gemeinsamer Ressourcen“ (Huber, 2000, S. 144) sind weitere positive Ergebnisse ihrer Untersuchungen. Darüber hinaus besteht auch die Möglichkeit einer „effizienteren Betreuung der SchülerInnen bei verschiedenen Organisationsformen, wie Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeiten“ und „ein häufigeres Durchführen ‚offener‘ und ‚freier‘ Unterrichtsphasen, die ein selbstständiges und selbsttätiges Lernen fördern“. (Huber, 2000, S.144) Als einen besonders wichtigen Aspekt für die Interaktion zwischen den Schüler/innen stellt sie fest, dass es durch Team Teaching „zu einem bewussteren ‚Erlernenkönnen‘ sozialer Verhaltensweisen, wie z.B. der gegenseitigen Hilfestellung unter den Schülerinnen / Schülern“ kommt. (Huber, 2000, S. 144)

Im Gegensatz dazu fand sie aber auch heraus, dass Team Teaching auch zu Belastungen für die Teamlehrer/innen als auch für die Schüler/innen führt. So schreibt sie, dass ein dominantes Verhalten der Teampartnerin beziehungsweise des Teampartners Einengungen sowohl in persönlichen, als auch in unterrichtsbezogenen Freiheiten verursacht. Außerdem kann es zu Konkurrenzhandlungen, Rollenfixierungen, einem Nebeneinanderarbeiten und zu physischen Belastungen während, vor und nach dem Unterricht kommen. Auch kann die problembehaftete Zusammenarbeit von Lehrer/innen eine negative Vorbildwirkung haben und zu Orientierungsschwierigkeiten bei den Schüler/innen führen. In diesem Falle ist es wichtig zu erwähnen, dass diese Probleme auftreten, wenn „gegenseitige Anerkennung und Achtung; ähnliche Vorstellungen von Erziehung und Unterricht, Bereitschaft zu einem flexiblen Handeln und zu Feedback und Reflexion nicht vorhanden sind.“ (Huber, 2000, S. 146) Aus diesem Grund plädierte ein großer Teil der Befragten für eine Teamarbeit auf freiwilliger Basis und für die Möglichkeit einer eigenständigen Teambildung. (Huber, 2000, S. 145-146)

Dieses Problem besteht auch in anderen Schulen, da auch dort die Direktion, Administration und Personalvertretung die Sache in die Hand nehmen. Dabei sind für die Zusammensetzung neuer als auch bestehender Teams, „Fächerkombinationen, Lehrerverpflichtungsgruppen, LehrerInnenkategorien – gereiht nach Vertrag und Dienstalter und Stundenkontingente“ (Hartlieb & Weisch, 1994, S. 67) ausschlaggebend. Nach den theoretischen Ansätzen, die in den vorhergehenden Kapiteln behandelt wurden, fragt man sich: „Wo ist der Wunsch geblieben?“ (edba, S. 68)

Teambildungen und Teamfindungen im Schulversuch Mittelschule, über die Hoffelner (1995) berichtet, haben sich in der Anfangsphase relativ einfach gestaltet. Kollegen und Kolleginnen mit ähnlichen Zielen und Vorstellungen fanden sich zu vier Teams zusammen. Im dritten Jahr kam es jedoch zu Schwierigkeiten, da sich für das vierte Jahr eine Gruppe bildete, sodass Dritt- Team zu einer Art Rest- Team fungierte. Dieses Phänomen wird deshalb erwähnt, da dies auch in anderen Schulen auftrat. Durch das Ausscheiden von Kolleg/innen bestand die Möglichkeit das Team zu wechseln, welches von sehr vielen Lehrer/innen genützt und als positiv angesehen wurde. (Hoffelner, 1995, S. 113-114).

Hoffelner (1995, S. 140-142) untersucht die Mängel des Schulversuchs Mittelschule in drei großen Bereichen, nämlich „auf der organisatorischen- Ebene, der sachlich-inhaltlichen- Ebene – und der, persönlich – individuellen Ebene.“:

a) Organisatorische Ebene

Die erforderlichen Bedingungen für intensive Planungen und Diskussionen, wie z.B.: die notwendige Zeit, werden den Teamlehrer/innen nur ansatzweise zur Verfügung gestellt. Vor allem in der Anfangsphase kommt es vermehrt zu Absprachen, für die nur wenig Zeit und Geld zur Verfügung gestellt wird. Ein weiterer wichtiger Aspekt, der von Anfang an gefehlt hat, war die wissenschaftliche Begleitung und Evaluation. Die Lehrer/innen waren sehr interessiert daran, ob die neue Art des Unterrichtens und der damit verbundene Arbeitsaufwand auch funktioniert. Durch das Fehlen einer kompetenten Begleitung sank die Motivationskurve der Lehrer/innen, denn so fehlte die Bestätigung, ob sich die Mehrarbeit und der Mehraufwand auf die Leistungen und das Verhalten der Schüler/innen positiv auswirken. Außerdem hat auch der stetige Informationsaustausch zwischen der Ebene der Schulversuchsverantwortlichen und der betroffenen Lehrer/Lehrerinnen gefehlt. Die Existenz solcher Zwischenebenen gibt den Lehrer/innen das Gefühl in die Angelegenheiten des Schulversuchs integriert und ernst genommen zu werden.

b) Sachlich- inhaltliche Ebene

Differenzierung ist den meisten Lehrer/innen zwar ein Begriff, wenige haben sich aber intensiv damit auseinandergesetzt. Das liegt daran, weil man nicht weiß, nach welchen Kriterien überhaupt differenziert werden kann und wie dies zu umgesetzt wird. Ähnliches Unwissen tritt auch beim Begriff Team Teaching auf, weil auch hier nur wenige Lehrer/innen eine klare Vorstellung von einer effektiven Umsetzung haben. Unter anderem wie man sinnvoll und zielsparend plant, sowie welche Einsatzmöglichkeiten eine zweite Lehrerin oder ein zweiter Lehrer hat. Die vom Team zusammengestellten Unterlagen gehen zwar auf die „verschiedenen Leitthemen ein, nennen Inhalte für die einzelnen Fachbereiche, versuchen diese fächerübergreifend aufzubauen und zu bearbeiten, gehen aber nicht auf die Differenzierungsmöglichkeiten und Möglichkeiten des TT ein.“ (Hoffelner, 1995, S. 141)

c) Persönlich- individuelle Ebene

Die Schulen waren in der wichtigsten Phase der Teamfindung auf sich alleine gestellt, sodass sich die Lehrer/innen bei der Findung von effektiven Arbeitsformen in den verschiedenen Teams alleine organisieren mussten. Außerdem gab es keine Vorbereitung auf die Teamarbeit und die Supervision und Betreuung wurde dem Team auch alleine überlassen. Die Ängste der Teammitglieder wurden nicht berücksichtigt und die Freiwilligkeit war auch nicht 100% gegeben, da viele Lehrer/innen lieber in einem System mehr oder weniger mitmachen, als die Schule zu wechseln. Um eine dauerhafte Kooperation zu realisieren, ist nicht nur der personale Ansatz wichtig, sondern man sollte auch den „Zusammenarbeitsformen einen offiziellen Status (rechtlich und finanziell) geben, die dann als Dienstaufgabe von Lehrern von der Schulverwaltung zu berücksichtigen wären.“ (Hoffelner, 1995, S. 141- 142)

Zusammenfassend kann man sagen, dass Team Teaching in der Schulpraxis dem theoretischen Ideal zwar nahe kommt, aber trotzdem Umsetzungsschwierigkeiten bestehen. Das folgende Kapitel soll zu diesem Zwecke noch einmal die Vor- und Nachteile von Team Teaching auflisten.

2.4 Vorteile des Team Teaching

Durch Team Teaching werden viele Prozesse in Gang gesetzt, dementsprechend wirkt es sich auf Schüler/innen, Lehrer/innen und auf den Unterricht unterschiedlich aus. Jene Aspekte können für das Team Teaching im Sport übernommen werden.

a) Vorteile für Schüler/innen

Team Teaching ermöglicht es, durch innere Differenzierung auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler/innen einzugehen, da sich Lehrer/innen die notwendigen Vorbereitungsarbeiten und Durchführungsmodalitäten aufteilen können.

Des Weiteren bekommen die Schüler/innen ein schnelleres Feedback über Erfolg und Misserfolg und können zwischen zwei Bezugspersonen wählen.

Die Konzentration der Schüler/innen wird durch Team Teaching länger aufrechterhalten, da ein Stimuluswechsel erfolgt. Falls einer der beiden Lehrkräfte merkt, dass die Konzentration bei einigen Schülern/innen abfällt oder Verständnisfragen aufkommen, kann die zweite Lehrkraft lenkend oder ergänzend eingreifen. In diesem Zusammenhang können Einzel- und Partnerarbeit, sowie Gruppenarbeiten besser betreut werden. Zusätzlich dazu wird die Leistungsbeurteilung durch das Team Teaching objektiver, weil nun zwei Fachkräfte über den Leistungszuwachs- und Leistungsstand entscheiden. Auch der Aspekt des zwischenmenschlichen Wahrnehmungslernens wird durch Team Teaching für Schüler/innen präsent. Auf diese Weise sehen sie wie Erwachsene in Konfliktsituationen reagieren, wie sie mit Erfolgen und Misserfolgen umgehen und wie richtiges Feedback funktioniert. (Hoffelner, 1994, S. 53-54.)

b) Vorteile für Lehrer/innen

Team Teaching hat auch aus der Lehrer/innen-Perspektive sehr viele Vorteile. Zum einen wird ein Teammitglied durch diese Organisationsform entlastet, da die Arbeit auf zwei Personen aufgeteilt wird. Sowohl in der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung ist man nicht mehr auf sich alleine gestellt, als auch bei Gesprächen mit Eltern oder höheren Instanzen. Die Verantwortung tragen beide Lehrkräfte gleich. Des Weiteren kommt es durch die enge Zusammenarbeit von Kollegen/innen vermehrt zum Austausch von Ideen und neuen Ansätzen. Außerdem kommt auch zum ersten Mal ein kompetentes Erwachsenen-Feedback zu Stande.

Die Isolation von Lehrern/innen wird zum einen dadurch unterbrochen, dass sie nicht alleine unterrichten müssen und sich so wohler fühlen und andererseits auch, weil nur durch eine gute Kooperation und Kommunikation gute Ergebnisse erzielt werden können. (edba, S. 55-56.)

c) Vorteile für den Unterricht

Die Qualität des Unterrichts wird durch Team Teaching verbessert, weil zwei oder mehrere Lehrkräfte durch ihre Ideen und Erfahrungen den Unterricht bereichern. Des Weiteren kann der Unterricht problemlos fortgeführt werden, auch wenn ein/e Lehrer/in durch Krankheit oder persönliche Gründe verhindert ist und am Unterricht nicht teilnehmen kann. Die Lehrkraft weiß über die Lehr- und Lernziele sowie über den Unterrichtsinhalt und über die Persönlichkeiten der Schüler/innen Bescheid. Durch Team Teaching wird ein transparenter Unterricht ermöglicht, weil die eigene Arbeit von anderen gesehen und beurteilt wird. Ein anderer wichtiger Aspekt, welcher durch Team Teaching besonders stark im Vordergrund steht, ist die Nutzung von verschiedenen didaktischen Lernorten und Medien, wie technische Hilfsmittel oder Lernspiele, sowie Bibliotheken. (edba, S. 57-58)

2.5 Nachteile des Team Teaching

Wie auch bei vielen anderen Organisationsformen oder pädagogischen Ansätzen kann Team Teaching auch an seine Grenzen kommen, sodass die in den vorhergehenden Kapiteln beschriebenen Prozesse nicht optimal ablaufen können.

Konflikte können gleich zu Beginn des Team Teaching- Prozesses auftreten und diesen hindern, wenn Teambildung nicht oder nicht ganz auf der Freiwilligkeit der Mitglieder basiert. (Mayer, 1994, S. 18)

In der Praxis kommt es nämlich vor, dass die Zusammenstellung der Teams oft durch äußere organisatorische Notwendigkeiten beeinflusst beziehungsweise angeordnet wird. Infolgedessen befinden sich zum einen Mitglieder in den Teams die freiwillig da sind und zum anderen jene, die gezwungenermaßen dem Team angeschlossen wurden. (Sertl, 1994, S. 47) Eine andere Grenze kann sich das Team selbst schaffen, wenn die Kommunikation und Zusammenarbeit nicht funktioniert, es zu keiner gemeinsamen Planung, Evaluierung und Herstellung von Unterrichtsmaterialien kommt und keine gleichberechtigte Aufgabenteilung besteht. Ebenso ist die Teamarbeit stark von der

Persönlichkeitsstruktur der Teammitglieder abhängig. So wird beim gemeinsamen Unterricht erkennbar, ob die Teammitglieder miteinander können oder nicht. Durch unterschiedliche Wertvorstellungen in der Umsetzung der Unterrichtsarbeit, können Konflikte entstehen, die die Zusammenarbeit im Team belasten. (Sertl, 1994, S. 48)

Hinzu kommt auch die Tatsache, dass sich die Lehrkräfte im Team mit all ihren Stärken und Schwächen kennen und die Aufgabenteilung als Preisgabe von Teilen der Person und von Fähigkeiten erlebt wird. Durch diese neue und nicht traditionelle Rolle der Lehrer/innen ist ein sensibler Umgang in dieser Hinsicht erstrebenswert. (Mayer, 1994, S. 18)

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass Team Teaching viel Zeit und Einsatz erfordert und ein hohes Maß an Fortbildung und Betreuung verlangt, damit Störungen im Team Teaching- Prozess aufgehoben werden können und ein mögliches Scheitern verhindert werden kann. (Mayer, 1994, S. 18-19)

2.6 Checkliste für die Rahmenbedingungen des Team Teaching

Hier sollen noch einmal zusammenfassend alle nötigen Aspekte des Team Teaching aufgelistet werden, die zu einem erfolgreichen pädagogischen Prozess führen. Dabei hat Hoffelner (1994, S. 59-60) eine Checkliste für die Rahmenbedingungen aufgestellt. Diese können auf den Vereinssport übertragen werden und werden für die Analyse und die Ergebnisdarstellung im empirischen Teil herangezogen.

Organisatorische Bedingungen:

- Team Teaching basiert auf freiwilliger Basis und darf nicht von „oben“ verordnet werden
- Regelmäßige und bezahlte Planungszeit für die Zusammenarbeit der Mitglieder des Teams über einen längeren Zeitraum
- Der Lehrkörper ist für die Zusammensetzung der Teams verantwortlich
- Räumlichkeiten für flexible Schüler/innengruppen sollten zu Verfügung stehen
- Sinnvoller Betreuungsmodus muss vorhanden sein

Sachlich- inhaltliche Bedingungen:

- Gemeinsame Planung und Leistungsbeurteilung, sowie arbeitsteiliges Herstellen von Unterrichtsmaterialien
- Evaluation und Feedback- Möglichkeiten der Teamergebnisse, sowie eine Supervision des Teams müssen zugänglich gemacht werden.
- Eine gleichberechtigte Zusammenarbeit, die ohne Führer/in beziehungsweise mit rotierenden Rollen praktiziert wird
- Eine Leistungssteigerung im Hinblick auf das Arbeitsziel, die durch das Team erreicht werden kann
- Ein Praxisfeld, in der Teammitglieder gemeinsam und differenzierend in Lernprozessen tätig werden und Konflikte lösungsorientiert bearbeitet werden

Persönlich- individuelle Bedingungen

Die Teammitglieder

- ...müssen teamfähig sein
- ...gemeinsam kommunizieren und kooperieren
- ...sollten ähnliche oder gegenseitig akzeptierbare Erziehungsziele haben
- ...sollten sich untereinander akzeptieren und tolerieren (Hoffelner, 1994, S. 59-60)

Team Teaching könnte auf dieser Grundlage für alle Lernprozesse bedeutsam sein. Es scheitert oft an den Kosten beziehungsweise an einem mangelnden Willen der Beteiligten, sich aufeinander einzulassen und von gewohnten Wegen abzuweichen. Durch Team Teaching können vor allem der Unterricht und die dabei verwendeten Methoden verbessert, sowie die Arbeitszeiten von Lehrpersonen besser genutzt werden. Ob und wie schließlich Team Teaching im Vereinssport praktiziert und umgesetzt wird, wird im empirischen Teil der Arbeit behandelt.

3. Interaktion (Pervan)

Interaktion ist ein wechselseitiges Einander-Wahrnehmen und Aufeinander-Reagieren in einer Gruppe, bei der es zu einer Zusammenarbeit (Kooperation), zu einem Nebeneinander mit nur minimaler Interaktion, aber auch zu einem Gegeneinander (Opposition) kommen kann. Unfähigkeit zur Interaktion kann zu einer Vereinsamung, Isolierung und Außenseitertum führen. (Odenbach, 1974, S. 256)

Watzlawick et.al. (2003, S. 51) beschreiben Interaktion als einen wechselseitigen Ablauf von Mitteilungen zwischen zwei oder mehreren Personen. Eine einzelne Kommunikation wird als Mitteilung deklariert. Laut Autor/innen ist zwar eine Interaktion mehr als nur eine einzelne Mitteilung, aber trotzdem nicht unbegrenzt.

Laut Hargreaves (1976, S. 62) Auffassung basiert Interaktion auf dem Prinzip der reziprok abhängigen Kommunikation, welchen er wie folgt definiert:

Interaktion ist ein dynamischer Begriff. Eine Interaktion umfasst mindestens zwei Leute, wobei das Verhalten eines jeden auf den anderen orientiert ist. (...) Interaktion kann auch ohne Worte stattfinden, (...). Bei voller Interaktion bezieht jeder Teilnehmer sein Handeln auf den anderen und das Handeln des anderen auf sich selbst. (...) Um es einfacher auszudrücken: In jeder Form von Interaktion müssen die Teilnehmer in Verbindung stehen, d.h. Symbole vermitteln, deren Bedeutung sie gemeinsam haben, und zwar so, daß das Verhalten eines jeden teilweise eine Reaktion auf das Verhalten des anderen ist. Interaktion ist ein Vorgang von reziprokem Einfluss und gegenseitiger Abhängigkeit. (Hargreaves, 1976, S. 62)

Eine weitere Definition von Interaktion bietet Graumann (1972, S. 1111-1117), der Interaktion nach folgenden Gesichtspunkten unterscheidet, die wie folgt lautet:

- a) Interaktion als formaler Terminus – damit ist die funktionale Abhängigkeit einer Größe von der Wechselwirkung von zwei oder mehreren anderen Größen gemeint und wird in der statistischen Varianzanalyse angewendet.
- b) Interaktion als wechselseitige Einwirkung - d.h. es findet ein doppelseitiges Geschehen zwischen Individuen statt, bei dem jedes die Einwirkungen vom

anderen oder von den anderen erfährt; und gleichzeitig durch sein Verhalten auf den anderen oder die anderen wirkt.

- c) Interaktion als wechselseitige Steuerung im Sinne einer sozialen Kontrolle und Bekräftigungsfunktion - d.h. die Erfüllung der Normen steht im Vordergrund und dieses Verhalten wird dadurch erhalten, dass die Abweichung vom Regelmäßigen auf Widerstand stößt.
- d) Interaktion als Austausch im Sinne einer Tausch-Relation und der Reziprozität - d.h. es findet ein Austausch von greifbarer oder nicht greifbarer, beziehungsweise lohnender oder kostspieliger Aktivität zwischen mindestens zwei Individuen statt.

In diesem Zusammenhang beschreibt Graumann (1972, S. 1116-1117) auch die relevanten Begriffe Interrelation und Interdependenz. Interrelation sieht er als Gegenseitigkeit oder Wechselbeziehung, die sich durch die temporären oder dauerhaften Strukturen der Interaktion definiert. Eine bedeutende Form solcher Interrelationen ist die wechselseitige Abhängigkeit, die sogenannte Interdependenz, da alle Interaktion immer auch als Abhängigkeit konzipiert wird.

Bei der Interdependenz-Beziehung ist laut Müller (1976, S. 55) der Aspekt der gegenseitigen Rückkopplung wesentlich. Dieser sorgt nämlich dafür, dass die jeweiligen Beeinflussungen auf ihren Effekt hin geprüft werden und das Ergebnis dieser Prüfung die nachfolgenden Beeinflussungen modifiziert. Er sieht den Begriff aber als zu allgemein, um in der Wissenschaft brauchbar zu sein. In seinem Versuch die Bedeutung von Interaktion näher zu beschreiben, bezieht er sich trotzdem darauf und ist der Meinung, dass man häufiger von Interaktion spricht, wenn sich die Interpendenz der Faktoren auf das Handeln von Individuen oder Gruppen bezieht. Des Weiteren meint er: „Interaktion ist eine Art von aufeinander bezogenem Handeln, das davon ausgeht, daß jeder der Beteiligten in sein Handeln das Wissen um das Wissen des anderen einbaut.“ (Müller, 1976, S. 55)

Die Interaktionssequenz von Laing (1972, S. 1) soll diese Definition der Interaktion näher beschreiben: „Sie spielen ein Spiel. Sie spielen, daß sie kein Spiel spielen. Wenn ich ihnen zeige, daß sie es doch tun, verstoße ich gegen die Regeln und sie werden mich strafen. Ich muß ihr Spiel spielen: das Spiel, daß ich das Spiel nicht sehe“.

3.1 Interaktionsmodelle

Nachdem der Begriff nun ausführlich erklärt wurde, werden nun in diesem Kapitel verschiedene Interaktionsmodelle vorgestellt, die dieses Phänomen behandeln. Um die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu verdeutlichen, befassen sich hier alle dargestellten Modelle mit Zweier- Beziehungen.

3.2 Interaktionsmodell von Eberspärcher

Eberspärcher (1993) unterscheidet nicht zwischen den beiden Ausdrücken Interaktion und Kommunikation, weil die Unterscheidung in der Praxis unbedeutend ist. Aus diesem Grund spricht er im Folgenden von Interaktion, die er als einen Austauschprozess sieht, „bei dem Handeln und Verhalten in einem sozialen Handlungsfeld gegenseitig wahrgenommen, verarbeitet und beantwortet wird.“ (Eberspärcher, 1993, S. 186)

Die folgende Abbildung zeigt den Basisprozess des sozialen Handelns zwischen zwei Personen, in welchem es sich um eine Dyade, d.h. um eine Zweier- Beziehung handelt. Für den Interaktionsprozess ist der Mitteilungscharakter jeglichen Handelns und Verhaltens wesentlich, welcher seine Handlungsfähigkeit erst in sozialer Interaktion entfaltet. Diesen Mitteilungscharakter erhält das Handeln durch die Tatsache, dass es wahrnehmbar und bedeutend ist, weil es geregelt und erwartungsgesteuert abläuft.

In diesem Zusammenhang geht Eberspärcher (1993) auf die Wahrnehmung ein, die über alle Sinneskanäle möglich ist. Auf diese Weise kann der soziale Partner gesehen (visueller Kanal), gehört (akustischer Kanal), getastet (taktile Kanal) und gerochen beziehungsweise nicht gerochen (olfaktorischer Kanal) werden. (Eberspärcher, 1993, S. 186)

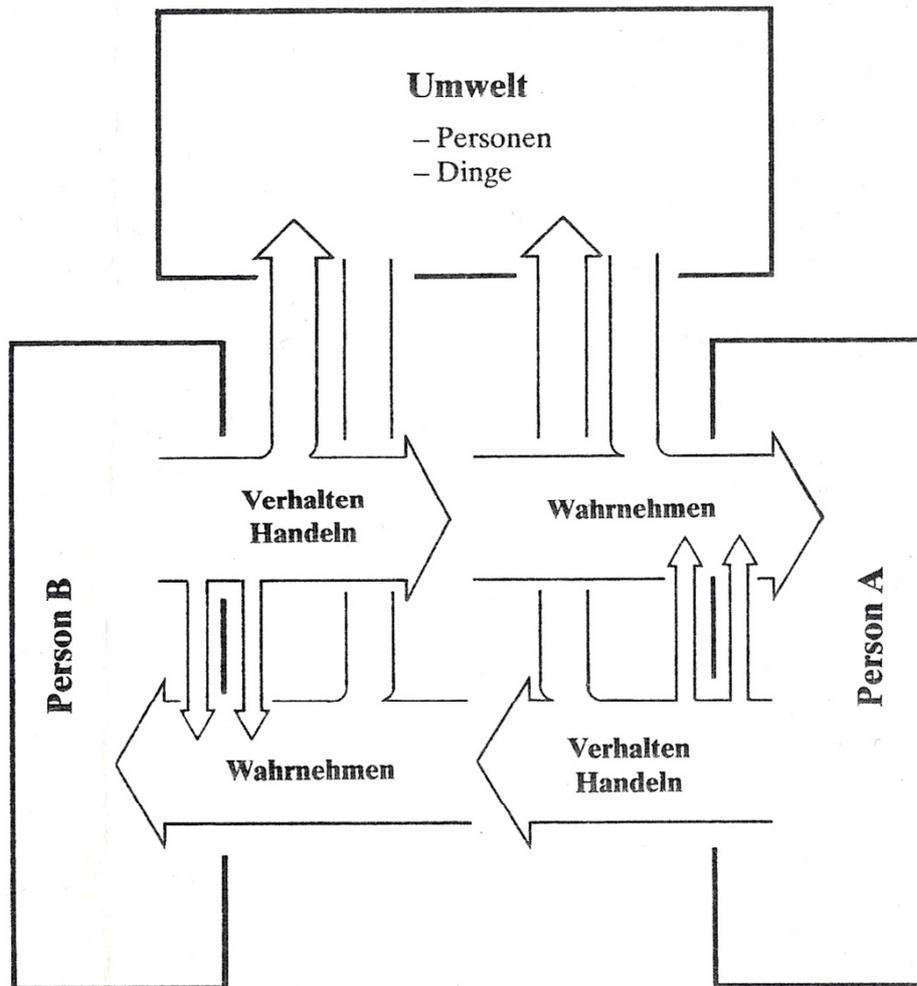


Abb. 1: Die Interaktion zwischen zwei Personen - der soziale Basisprozess (Eberspärcher, 1993, S. 187)

3.3 Interaktionsmodell von Hargreaves

Das Interaktionsmodell von Hargreaves (1976, S. 73) ist im Gegensatz zum Modell von Eberspärcher (1993, S. 187) viel detaillierter und komplexer. In der folgenden Abbildung ist das Modell des Vorgangs der Interaktion zu sehen. Die nachhaltige Beschreibung des Modelles befasst sich mit der Interaktion vom Standpunkt eines einzigen Beteiligten, um das Verständnis zu erleichtern.

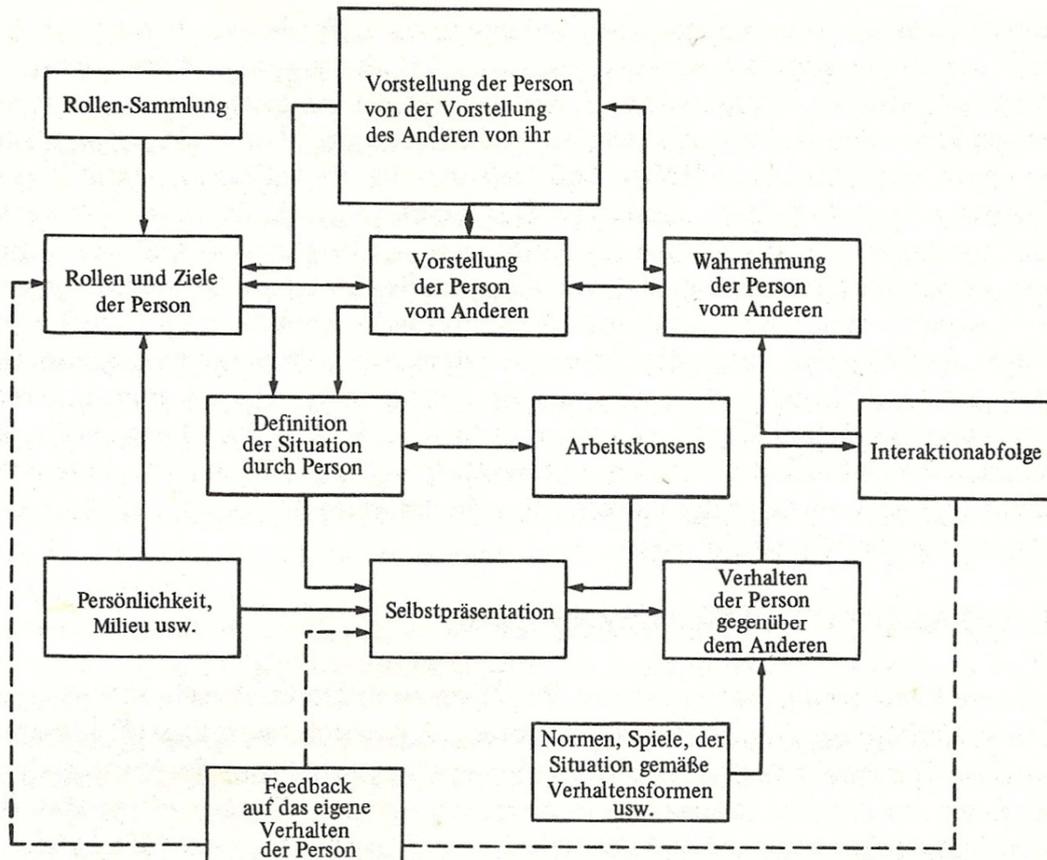


Abb. 2: Interaktionsmodell nach Hargreaves (1993, S. 73)

Das Verhalten der Person dem Anderen gegenüber wird durch zwei Komponenten bestimmt: Die erste betrifft die Rollen und Ziele der Person, die von ihrer Rollensammlung von ihrer Persönlichkeit, ihren Bedürfnissen und ihrem Milieu beeinflusst wird. Das zweite Element ist die Vorstellung der Person von dem Anderen sowie ihre Vorstellung von der Vorstellung, die der Andere von ihr hat. (Hargreaves, 1993, S. 73)

Diese beiden Elemente beeinflussen einander und sind für die Definition der Situation durch die Person verantwortlich. Um eine reibungslose Interaktion zu ermöglichen, muss zwischen den Beteiligten eine Übereinstimmung hinsichtlich der Definitionen der Situation herrschen. Ein Konsens trifft erst dann ein, wenn beide Beteiligten ihre Rollen und Ziele erkennen und diese wechselseitig anerkennen, sowie Verhaltensregeln ausmachen, die ihr Verhalten gegenüber einander regulieren und leiten. Hat die Person über den Anderen nicht so eine große Macht, dann kann sie diesen auch nicht zwingen ihre eigene Definition ohne Einwand anzunehmen. (Hargreaves, 1993, S.72)

Sobald die Definition der Situation ausgehandelt ist, werden Techniken der Selbstpräsentation aufgenommen, um „die Definition der Situation durch die Person in das tatsächliche Verhalten dem Anderen gegenüber umzusetzen“ (Hargreaves, 1993, S.73), welches auch durch soziale Normen, Spiele und der Situation gemäßen Verhaltensformen bedingt ist. Verhält sich die Person dem Anderen gegenüber auf eine bestimmte Art und Weise, so bekommt sie Rückmeldung von der Wirkung ihres Verhaltens auf den Anderen. Dies kann sie dazu bewegen ihre Rollen und Ziele, bezüglich der Definition der Situation und Selbstpräsentation zu verändern. Außerdem beeinflusst die Reaktion des Anderen das Verhalten und die Vorstellung der Person vom Anderen. Wird die Interaktion fortgesetzt, wird die ursprüngliche Definition der Situation zu einem Arbeitskonsens, durch die Person umfunktioniert. Dieser Arbeitskonsens fungiert als Bindeglied, welches das Verhalten der Person dem Anderen gegenüber bestimmt; und kann die ursprüngliche Definition der Situation ersetzen. Andernfalls kann diese durch die Person unbeeinflusst bleiben, obwohl ihr Verhalten durch den Arbeitskonsens stark abhängig ist. (Hargreaves, 1993, S.74)

3.4 Interaktionsmodell von Thibaut und Kelly sowie Jones und Gerard

Graumann (1972, S.1144-1150) stellt das Interaktionsmodell von Thibaut und Kelly (1959) sowie dessen Weiterentwicklung durch Jones und Gerard (1967) vor.

Vorweg, Thibaut und Kelly verstehen unter Interaktion, dass zwei Menschen „in Gegenwart des anderen, sich verhalten, Produkte füreinander herstellen und miteinander kommunizieren“. (Thibaut und Kelly, 1959, S. 10, zit. n. Graumann, 1972, S. 1144) Ihr Interaktionsmodell basiert auf der analytischen Technik, nämlich der payoff matrix. In diesem Zusammenhang unterscheiden sie zwischen zwei Determinantenklassen. Zum einen die exogenen Determinanten von Belohnung und Kosten, wie Bedürfnisse und Fertigkeiten, die individueller Art sind und die in die Beziehung eingebracht werden; und zum anderen die endogenen Determinanten, wie Erleichterung und Interesse, die interaktionaler Art sind und erst durch soziale Wechselwirkung entstehen. (Graumann, 1972, S. 1145)

In ihrem Modell der dynamischen Interaktion haben die Faktoren Macht, Einfluss und Abhängigkeit einen besonders wichtigen Wert, da so die Möglichkeit der Beeinflussung und Kontrolle des Partners entsteht.

Dabei unterscheiden sie zwei Formen dieser Machtausübung, nämlich die Schicksalssteuerung (fate control) und Verhaltenssteuerung (behavior control).

- a) Schicksalssteuerung: „Wenn A durch Änderung seines Verhaltens B's Ergebnisse beeinflussen kann, gleich was B auch tun mag.“
- b) Verhaltenssteuerung: „ (...) wenn A durch Änderung seines Verhaltens es B wünschenswert erscheinen läßt, sein Verhalten auch zu ändern.“ (Graumann, 1972, S. 1146)

Dieses Interaktionsmodell wurde von Jones und Gerard (1967) aufgenommen und weiterentwickelt. Dabei basiert ihre Theorie besonders auf der Bedeutung der Angewiesenheit auf andere und der Abhängigkeit von anderen.

„Das eigene Handeln nach Plan tritt nun in jeder sozialen Interaktion in Kontingenz mit dem faktischen Verhalten des anderen, der u. U. seinen eigenen Plan verfolgt.“ (Graumann, S. 1148); was heißen soll, dass mit einer sehr großen Wahrscheinlichkeit das Verhalten des anderen vorweggenommen wird.

Um dies analytisch fassbar zu machen, haben Jones und Gerard (1967) vier Klassen der sozialen Interaktion hinsichtlich der Kontingenzen formalisiert und unterschieden. (Graumann, 1972, S. 1148)

Vier Interaktionsklassen nach Jones und Gerard (1967):

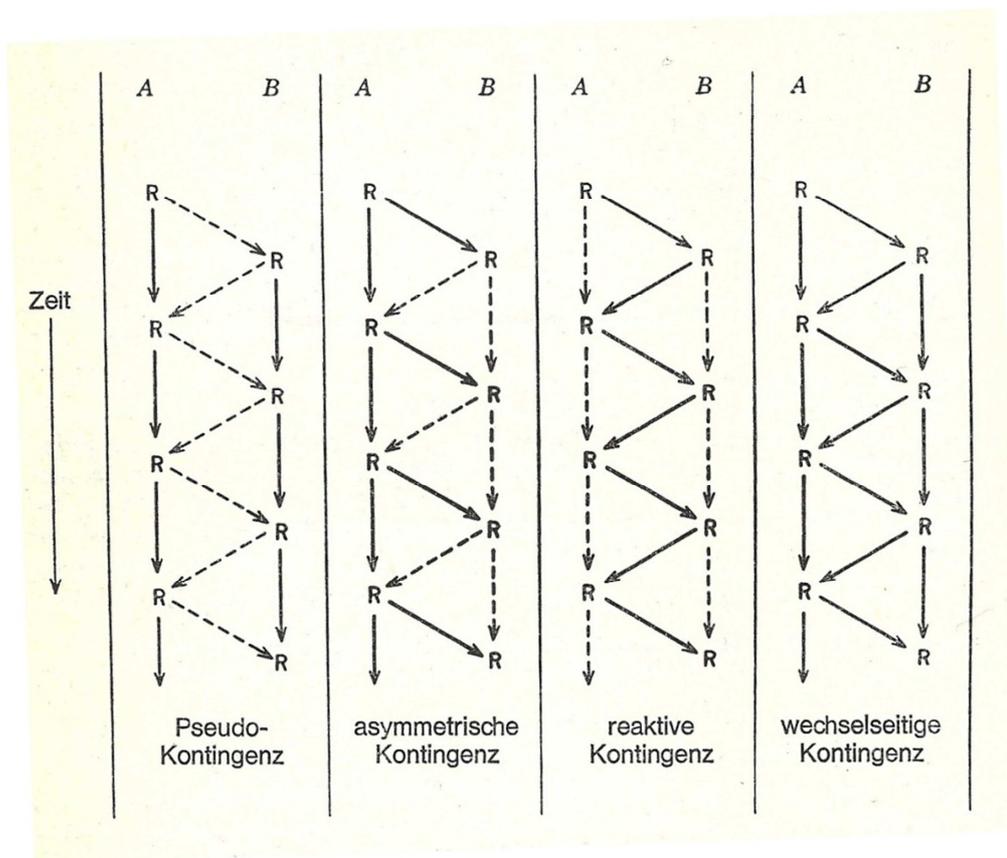


Abb. 3: (A und B= Individuen; R= Verhaltensweisen beziehungsweise Reaktion; durchgezogene Pfeile = Hauptdeterminanten; gestrichelte Pfeile = Nebendeterminanten sozialer Beeinflussung) (Graumann, 1972, S. 1148)

- Pseudokontingenz: Hier findet noch keine echte soziale Interaktion statt. Beide Interagierenden verfolgen in erster Linie die eigenen Pläne. Beispiele dafür wären: Schauspiel-Dialoge oder Gespräche im Alltag, bei denen nicht aufeinander eingegangen, sondern nur auf eine Pause oder ein Stichwort gewartet wird um seinen Teil anzubringen.
- Asymmetrische Kontingenz: Charakteristisch für dieses Modell ist die Tatsache, dass ein Partner (A) vorrangig nach eigenem Plan vorgeht und der andere (B) aufgrund sozialer Stimulation handelt. Dabei kommt es vor, dass sich der zweite Partner (B) nach dem ersten richtet beziehungsweise richten muss, wie es in der Interaktion zwischen Interviewer und Befragten oder Vertreter und Kunden der Fall ist.

- c) Reaktive Kontingen: Kommt im Alltag sehr selten vor, da hier beide Partner „planlos“ aufeinander reagieren. Ausnahmefälle sind Stress- und Furchtsituationen, bei denen blindes und uneinsichtiges Reagieren anstatt überlegtem Handeln auftritt.

- d) Wechselseitige Kontingen: Hier findet echte Interaktion statt. Beide Partner konzentrieren Handeln zwar auf die eigenen Pläne, nehmen jedoch auch Rücksicht auf das „faktische und zu gewärtigende (erwartende) Verhalten des anderen“. (Graumann, 1972, S. 1147-1149)

Die entscheidende Ergänzung zum Modell von Thibaut und Kelly ist die sogenannte Informationssteuerung. Jones und Gerard richten die Aufmerksamkeit darauf, dass andere Menschen in ihrem Verhalten nicht nur dadurch beeinflussen werden, indem sie für ihre Handlungen belohnt und bestraft werden, sondern auch wenn bestimmte Schlüsselreize oder Informationen ausgesendet beziehungsweise vorenthalten werden. Durch diese Informationsabhängigkeit wird Wissen als Macht psychologisch fundiert. (Graumann, 1972, S. 1150)

4. Kommunikation (Pervan)

Die beiden Begriffe „Interaktion“ und „Kommunikation“ werden oft nebeneinander verwendet. Die „(...) begrifflicher Lässigkeit zuzuschreibende Willkür der ‚Unterscheidung‘ von Interaktion und Kommunikation führt (...) viele Autoren dazu, die beiden Vokabeln promiscue [=ohne Unterschied] zu verwenden.“ (Graumann, 1972, S. 1117).

Der Grund für die schwere Trennung liegt darin, dass beide zentrale Begriffe der Sozialpsychologie sind und deren Unterscheidung wissenschaftlich unfruchtbar ist. (Müller et al., 1976, S. 66)

Graumann (1972) führt weiter aus, dass beide Begriffe sowohl in der Sozialpsychologie, als auch in der Soziologie zentral vertreten sind. In seiner Recherche haben beide eine unterschiedliche Orientierung beziehungsweise Zentrierung des Individuums und des Systems.

Während die Sozialpsychologie eine individuum- zentrierte Betrachtungsweise verfolgt, nämlich den Menschen als soziales Wesen, arbeitet die Soziologie system- zentriert, mit politischen, sozialen und kulturellen Systemen, in denen Individuen leben. Schließlich kommt er zu folgendem Entschluss:

Interaktion wie Kommunikation lassen sich weder ausschließlich individuum- zentriert noch rein system- zentriert fassen, so sinnvoll und notwendig es auch ist, von interagierenden Individuen oder von Kommunikationsnetzen und- systemen zu sprechen. Vielmehr hat es den Anschein, daß die Verwendung der Begriffe Interaktion und Kommunikation der theoretisch gefährlicheren Polarisierung Individuum vs. Gesellschaft entgegenwirkt, indem sie stärker (...) das was zwischen (...) Individuum und Gruppe oder Gesellschaft geschieht, zu artikulieren gestattet. Zwei Modelle haben in ihrer Einseitigkeit die wissenschaftliche Erfassung der sozialen Wirklichkeit erschwert: das des Individuums das auf ‚soziale Reize‘ ‚reagiert‘, das sozialer Aggregate und Systeme, deren Eigengesetzlichkeit die Austauschbarkeit der sie konstituierenden Elemente (=Individuen) impliziert. (Graumann, 1972, S. 1110-1111)

Die Tatsache, dass Kommunikation oft bedeutungsgleich mit Interaktion gebraucht wird, erwähnt Odenbach (1974, S. 278) in seiner Definition ebenfalls. Der Unterschied zwischen Kommunikation und Interaktion, so meint er, ist der, dass Kommunikation nicht auf Wechselseitigkeit beruhen muss, wie zum Beispiel die Massenkommunikationsmittel,

Presse, Funk und Fernsehen. Interaktion aber ein Prozess ist „durch den ein Individuum Reize (meist verbaler Art) übermittelt, um das Verhalten anderer zu beeinflussen.“ (edba, S.278)

Watzlawick et al. (2003, S. 50-51) versucht den Unterschied wie folgt zu beschreiben: „Eine einzelne Kommunikation heißt Mitteilung (message) oder, sofern keine Verwechslung möglich ist, eine Kommunikation. Ein wechselseitiger Ablauf von Mitteilungen zwischen zwei oder mehreren Personen wird als Interaktion bezeichnet.“ In diesem Zusammenhang betont er, dass Kommunikation nicht nur auf Worten basiert, sondern dazu alle paralinguistischen Phänomene, wie z.B. Tonfall, Lachen, Geschwindigkeit der Sprache, Körperhaltung-sowie Körpersprache umfasst - kurz Verhalten jeder Art ist. (Watzlawick et al., 2003, S. 51)

Im darauffolgenden Kapitel werden genau diese erwähnten Phänomene behandelt. Dabei werden die fünf pragmatischen Axiome nach Watzlawick et al. (2003) und die nonverbale Kommunikation nach Scherer und Wallbott (1979) herangezogen und näher erläutert.

4.1 Pragmatische Axiome von Interaktion und Kommunikation nach Watzlawick

Nachdem die Begriffe Interaktion und Kommunikation ausführlich in den vorherigen Kapiteln behandelt wurden, stellt sich nun die Frage, nach welchen Regeln das zwischenmenschliche Handeln abläuft.

Müller (1979, S. 60) schreibt: „Ziel eines solchen Nachdenkens über Kommunikation ist es, Regeln zu finden, die den Vorgang des Kommunizierens bestimmbar und steuerbar machen.“ Er ist der Meinung, dass menschliche Kommunikation nach einem Regelwerk verläuft und es so möglich sein sollte, diese zu formulieren. Dabei nennt er jene Art von Aktivität über Handeln zu reflektieren Meta- Aktivität. In diesem Zusammenhang versucht Müller Metakommunikation anhand eines Beispiels aus der Mathematik zu erklären:

Wenn jemand rechnet, betreibt er Mathematik. Wenn er die Mathematik zum Gegenstand seiner Überlegung macht, indem er etwa über die Geschlossenheit und Folgerichtigkeit des mathematischen Systems nachdenkt, dann betreibt er Meta- Mathematik. Analog ist die Bezeichnung ‚Meta- Kommunikation‘ sinnvoll für Aussagen über Kommunikation. (Müller, 1979, S. 60)

Watzlawick et al. (2003, S. 50-70) wagten den Versuch Regeln der Kommunikation aufzustellen, wobei sie weder Anspruch auf Vollständigkeit noch auf Endgültigkeit erheben. In weiterer Folge werden die fünf Axiome vorgestellt und näher beschrieben:

1. Axiom: „Man kann nicht, nicht kommunizieren.“ (Watzlawick et al., 2003, S. 53)

Geht man davon aus, dass alles Verhalten in einer zwischenpersönlichen Situation Mitteilungscharakter hat, ist es unmöglich nicht zu kommunizieren. Durch bestimmte Verhaltensweisen, wie etwa durch Handeln oder Nichthandeln beziehungsweise Worte oder Schweigen, wird dem Anderen ein Zeichen gegeben, ob man kommunizieren möchte oder nicht. Die anderen können ihrerseits nicht nicht reagieren und kommunizieren dadurch selbst. (Watzlawick et al., 2003, S. 51)

2. Axiom: „Jede Kommunikation enthält einen Inhalts- und Beziehungsaspekt, derart, daß letzterer den ersteren bestimmt und daher eine Metakommunikation ist.“ (Watzlawick et al., 2003, S. 56)

In jeder zwischenmenschlichen Kommunikation gibt es einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt. Beim Inhaltsaspekt ist der Inhalt der Nachricht beziehungsweise die Information wesentlich, wobei es unwichtig ist, ob diese wahr oder falsch ist. Beim Beziehungsaspekt spielt die Art und Weise wie etwas durch Mimik, Gestik oder Tonfall vom Sender gesagt und vom Empfänger verstanden wird, eine wichtige Rolle. Somit bestimmt der Beziehungsaspekt oft den Inhaltsaspekt. (Watzlawick et al., 2003, S. 55-56)

3. Axiom: „Die Natur einer Beziehung ist durch die Interpunktion der Kommunikationsabläufe seitens der Partner bedingt“. (Watzlawick et al., 2003, S. 61)

Die Kommunikationsabläufe zwischen zwei Personen erscheinen einem unvoreingenommenen Beobachter als ein ununterbrochener Austausch von Mitteilungen. Dabei legt jede/r Teilnehmer/in fest, wie das Reiz- Reaktions- Wechselspiel strukturiert und gegliedert ist. (S. 57)

Der Mann sagt etwa: „Ich meide Dich, weil Du nörgelst“. Dagegen sagt die Frau: „Ich nörgle, weil Du mich meidest.“ Jeder von beiden nimmt

sein eigenes Verhalten nur als Reaktion auf das Verhalten des anderen wahr. Jeder sieht das Verhalten des anderen als ursächlich. (Müller, 1979, S. 61-62)

4. Axiom:

Menschliche Kommunikation bedient sich digitaler und analoger Modalitäten. Digitale Kommunikationen haben eine komplexe und vielseitige logische Syntax, aber eine auf dem Gebiet der Beziehungen unzugängliche Semantik. Analoge Kommunikation dagegen besitzen dieses semantische Potential, ermangeln aber die für die eindeutige Kommunikationen erforderliche logische Syntax. (Watzlawick et al., 2003, S. 68)

Die digitale Modalität auf dem Gebiet der menschlichen Kommunikation zeichnet sich durch einen Namen oder ein Symbol aus, während die analoge Form durch Ausdrucksverhalten oder Zeichnungen charakterisiert ist. Diese wird besonders bei Beziehungen angewendet, da Liebe oder Zuneigung nur schwer mit Worten glaubhaft gemacht, und erst durch Gebärden besser ausgedrückt werden kann. Bezüglich des 2. Axioms ist also anzunehmen, dass der Inhaltsaspekt digital und der Beziehungsaspekt analog übermittelt wird. (Watzlawick et al., 2003, S. 62-63)

5. Axiom: „Zwischenmenschliche Kommunikationsabläufe sind entweder symmetrisch oder komplementär, je nachdem, ob die Beziehung zwischen den Partnern auf Gleichheit oder Unterschiedlichkeit beruht.“ (Watzlawick et al., 2003, S. 70)

Eine komplementäre Beziehungsform zeichnet sich durch ein Über- und Unterordnungsverhältnis aus, wie z.B. bei einer Lehrer- Schüler- Beziehung oder Eltern- Kind- Beziehung. Eine symmetrische Interaktion besteht auf der Grundlage von Gleichwertigkeit und Ebenbürtigkeit, wie z.B.: Schüler oder Völker untereinander. (Watzlawick et al., 2003, S. 69)

4.2 Nonverbale Kommunikation nach Scherer und Wallbott

Scherer (1979, S. 14-20) beschäftigt sich intensiv mit wesentlichen Eigenschaften interpersonaler Kommunikationsprozesse, die in weiterer Folge explizit dargestellt werden (Punkte a-e). Dabei diskutiert er speziell den „Prozess der interaktionalen Kommunikation (face-to-face interaction and communication)“ (Scherer, 1979, S. 14). Innerhalb dieses Prozesses übermitteln zwei oder mehrere (a) ko-orientierte und (b) wechselseitig kontingent interagierende Akteure (c) im Rahmen zielgerichteter Verhaltenssequenzen (d) Informationen (e) durch Zeichenkomplexe in verschiedenen Übertragungskälen.

a) Ko-orientierung:

Hierbei wird die gegenseitige Aufmerksamkeit der Kommunikationspartner impliziert, d.h. zur Registrierung der Verhaltensweisen des anderen müssen zumindest eine Sinnesmodalität, welche meistens die auditive ist, und der zentrale Verarbeitungsmechanismus ständig aufnahmebereit sein. Durch fehlende oder unzureichende Ko-orientierung kommt es zu einer Unterbrechung des Interaktionsflusses, wie zum Beispiel: „Hörst du mir überhaupt noch zu?“ (Scherer, 1979, S. 15)

b) Wechselseitige Kontingenz des Verhaltens:

Damit ist die Abhängigkeit einer Reaktion von der vorausgegangenen Reaktion des Interaktionspartners und dem eigenen Verhaltensplan gemeint. Dabei ist nicht nur die Mitteilung des Senders (S), sondern auch die Empfangsbestätigung des Empfängers (E) wesentlich.

c) Zielgerichtetes Verhalten:

Dieses Verhalten charakterisiert sich „durch das temporäre Ineinandergreifen der Verhaltenspläne der Kommunikationspartner zu Zeitpunkten, zu denen die Verfolgung oder das Erreichen von Handlungszielen eine Interaktion mit anderen erfordert.“ (Scherer, 1979, S. 15) Desweiterem interpretiert man das Modell des zielgerichteten Verhaltens so, dass „ein Akt der Zeichenproduktion von S dann als zielgerichteter Kommunikationsversuch anzusehen ist, wenn die Wirkung der Mitteilung auf E durch ein Evaluationssystem von S (gleich welchen Bewußtheitsgrades) mit der Zielstruktur verglichen werden.“ (Scherer, 1979, S. 16)

d) Übermittlung von Information:

Die Funktion der Kommunikation ist es Informationen zu übermitteln. Diese werden nur insoweit vermittelt, als „hierdurch der Grad der Unwissenheit oder Ungewißheit über den Zustand des jeweiligen Objektbereichs reduziert wird.“ (Scherer, 1979, S. 17) Zeichenkomplexe geben Information über die Identität und den kognitiven (Gedanken, Ideen), affektiven (emotionale Befindlichkeit) und appetativen (Zielstruktur, Verhaltensplanung) Zustand von S wie auch über dessen Beziehung zu Personen und Objekten seiner Umwelt. Durch diese Kommunikationszeichen kann die Identität und die Zugehörigkeit eines Individuums bestimmt und die Ungewissheit minimiert werden.

e) Übertragungskanäle oder Übertragungsmodalitäten:

Diese dienen der Informationsvermittlung und werden durch die jeweils zur Rezeption benutzten Sinnesorgane charakterisiert. Dabei werden auditive, visuelle, olfaktorische, taktile, thermale und gustatorische Merkmale unterschieden, wobei diese Mitteilungen in der Praxis meist gekoppelt oder synchron in sogenannten Bedeutungseinheiten erscheinen und selten alleine auftreten. In diesem Zusammenhang wird den vokalen (Pausen, Betonung, Sprechmelodie etc.) und nonvokalen nonverbalen Zeichen (Mimik, Gestik etc.) große Bedeutung für die Bedeutungskonstitution sprachlicher Äußerungen in gesprochener Sprache zugesprochen.

Nach dieser kurzen Übersicht über die Kommunikation nach Watzlawick et al. (2003) und Scherer (1979) wird ersichtlich, dass Kommunikation nicht nur verbal sondern auch nonverbal stattfinden kann. Da unsere empirische Arbeit auf Video- und Beobachtungsanalyse basiert, spielt die nonverbale Kommunikation eine wichtige Rolle. Aus diesem Grund wird in weiterer Folge speziell auf dieses Verhalten in einer Kommunikation eingegangen.

Scherer (1979, S. 26-28) definiert parasemantische Funktionen der nonverbalen Verhaltensweisen als „Beziehungen spezifischer nonverbaler Verhaltensweisen zu den Bedeutungsinhalten der sie begleitenden verbalen Äußerungen.“ (Scherer, 1979, S. 26) Dabei unterscheidet er vier parasemantische Funktionen, nämlich: Substitution, Amplifikation, Kontradiktion und Modifikation, die in weiterer Folge näher beschrieben werden.

- Substitution:

Hierbei handelt es sich um einen Sonderfall, da keine begleitende Verbaläußerung vorliegt. Der Bedeutungsinhalt wird direkt durch ein nonverbales Zeichen übermittelt. (z.B.: Kopfnicken ersetzt Ja, Kopfschütteln ersetzt Nein, Achselzucken ersetzt Weißnicht)

- Amplifikation:

Diese basiert auf der gleichzeitigen Verwendung nonverbaler Zeichen und sprachlicher Äußerungen. Dabei sind vor allem nonverbale Phänomene, wie die Betonung, die Illustration sowie die Verdeutlichung der verbalen Äußerungen gemeint.

- Kontradiktion:

In diesem Fall herrscht ein Widerspruch zwischen dem Bedeutungsgehalt der verbalen und der nonverbalen Verhaltensweisen. Dabei unterscheidet man zwischen der Ironie beziehungsweise zynischen Äußerungen, die die verbale Äußerung durch eine unpassende nonverbale Begleitäußerung ins Gegenteil zieht; und der „Kanaldiskrepanz“, bei der die verbalen und nonverbalen Äußerungen getrennte und einander widersprechende Bedeutungsinhalte haben

- Modifikation:

Bei dieser Deklaration besteht die Möglichkeit den verbalen Inhalt mit Hilfe von nonverbalen Zeichen abzuschwächen oder leicht zu modifizieren. (z.B.: Das entschuldigende Lächeln bei einer Absage, oder eine süffisante Frage) Dabei handelt es sich nicht um einen direkten Widerspruch oder um eine Amplifikation.

Neben den parasemantischen Funktionen, die durch verbale Zeichen gebunden sind, unterscheidet er die zwei parasyntaktischen Dimensionen; „zum einen die Segmentation des Sprachflusses durch nonverbale Zeichen, zum anderen die Synchronisation verschiedener Verhaltensweisen in verschiedenen Kommunikationskanälen“. (Scherer, 1979, S. 28) Zu den Aspekten der Segmentation zählt das timing und spacing des Sprechflusses sowie paralinguistische Variablen wie Pausen, Sprechtempo etc. Bei der Synchronisation geht es um die „Regelmäßigkeit in Bezug auf die Zulässigkeit und die Wahrscheinlichkeit des gleichzeitigen Auftretens verschiedener Kommunikationsweisen.“ (Scherer, 1979, S. 29) Dabei spielt die Lokation und die Beziehung der einzelnen Verhaltensweisen zueinander, sowie die zeitliche Vor- oder Nachordnung eine Rolle. (Scherer, 1979, S. 28-29)

Von Bedeutung sind auch die zwei wichtigen parapragsmatischen Funktionen, nämlich die Ausdrucksfunktion oder Expression und die Reaktion auf Äußerungen des Dialogpartners. Während sich die Ausdrucksfunktion oder Expressfunktion, wie der Name schon sagt, auf den Ausdruck von Persönlichkeitsdispositionen Affekten und Intentionen des Sprechers beziehen, beschäftigt sich die Reaktionsfunktion mit der konkreten Reaktion auf eine Sprechäußerung des Dialogpartners. Dabei werden drei Typen nonverbaler Signale unterschieden: (Scherer, 1979, S. 29- 30)

- 1) Signale der Aufmerksamkeit: nonverbale Mitteilung der Aufmerksamkeit gegenüber dem Dialogpartner
- 2) Signale des Verstehens: Mitteilung über das Verständnis der Äußerungen, (z.B. durch Kopfnicken, verständnisvolles Lächeln)
- 3) Signale der Bewertung der Äußerungen des anderen: durch Kopfsignale

Nun werden ausgewählte nonverbale Kommunikationsinstrumente vorgestellt und kurz beschrieben, die in der Analyse der empirischen Arbeit herangezogen werden.

4.2.1 Gesichtsausdruck

Das Gesicht dient aufgrund seiner komplexen Muskulatur als die wichtigste Informationsquelle von Emotionen, da unterschiedliche Gesichtsausdrücke möglich sind, die über Gefühle, Stimmung und Befindlichkeit von Personen aussagen können. Dennoch reicht die Beobachtung des Gesichtsausdrucks allein oft nicht aus um exakte Schlüsse über zugrundeliegende Emotionen zu treffen. So zeigte Ekman (1972) in einigen Untersuchungen, dass auch die Körperhaltung und gestisches Verhalten ebenfalls Informationen über die Emotionen von Personen liefern. Trotzdem ist das Interesse über das mimische Verhalten für wissenschaftliche Untersuchungen sehr groß. Systematische und differenzierte Beschreibungen des mimischen Verhaltens kommen selten vor. Man versuchte mehr mit statistischen Techniken wie Faktoren- oder Clusteranalysen die vielfältigen Gesichtsausdrücke zusammenzufassen und zu strukturieren. Diese wandte man bei Photographien, Filmaufnahmen oder bei der Bestimmung des Gesichtsausdrucks real anwesender Personen an, bei der aber nur die Eindrucksseite untersucht wurde über die die Beurteiler verfügten. Welche oder wie viele Emotionen es tatsächlich gibt, blieb dadurch aber unbeantwortet. (Scherer, 1979, S.38-40)

Woodworth versuchte einen theoretischen Zugang aufzustellen und legte sieben Emotionen fest, nämlich: „Liebe, Glücklichein, Fröhlichkeit“, „Überraschung“, „Furcht,

Leiden', ‚Ärger, Entschlossenheit', ‚Abscheu', ‚Verachtung', und ‚Verwirrung“.
(Woodworth, 1952, zit. n. Scherer & Wallbott, 1979, S. 39)

Schlosberg (1952) teilte Emotionen mittels Faktorenanalyse in drei unabhängige Dimensionen, und zwar in positive vs. negative Emotionen (pleasantness vs. unpleasantness), Aufmerksamkeit vs. Zurückweisung (attention vs. rejection) und eine Art Spannungs- Dimension (sleep vs. tension). (Schlosberg, 1952, zit. n. Scherer & Wallbott, 1979, S.39).

Ekman und Friesen (1978) gelang es mit der von ihnen entwickelten Technik „facial atlas“ zum ersten Mal die große Vielfalt mimischen Verhaltens differenziert zu erfassen. Diese basiert auf „der Ermittlung und Beschreibung der Muskeln und Muskelgruppen im Gesicht, die unabhängig voneinander bewegt werden können und damit phänomenale oder funktionale Einheiten darstellen“. (Ekman & Friesen, 1978, zit. n. Scherer & Wallbott, 1979, S. 40) Auf diese Art und Weise konnten etwa 50 Gruppen gebildet und anhand davon detailliert analysiert werden.

Vergleiche zwischen den Untersuchungen zu ziehen sind schwer durchführbar, da es zu viele Unterschiede gibt, allem voran, ob das mimische Verhalten durch Messungen oder allgemeine Beurteilungen untersucht wird. (edba, S. 42)

Da unsere Arbeit auf Beobachtungs- und Videoanalyse beruht, werden in diesem Fall die Eindrücke der Beobachter/innen beziehungsweise der Beurteiler/innen für die Analyse und Interpretation herangezogen.

4.2.2 Blickkontakt

Das Auge ist das einzige Sinnesorgan, welches im Vollzug seiner Wahrnehmung selbst wahrgenommen werden kann. Diese Einzigartigkeit des Sinnesorgans und Sinnesobjekts, macht es zu einer zentralen Rolle in der menschlichen Interaktion und Kommunikation.

Für die Analyse und Auswertung der Arbeit ist es wichtig die beiden Begriffe „ ‚Blickkontakt‘ (eye contact) und ‚Anblicken‘ (gaze)“ (Scherer & Wallbott, 1979, S. 59) voneinander zu unterscheiden.

Der wesentliche Unterschied dieser beiden Begriffe liegt im gegenseitigen Erwidern des Blickes. Während beim Blickkontakt ein gegenseitiges Anblicken besteht, d.h. eine Person erwidert den Blick der anderen, muss beim Anblicken das Erwidern nicht eintreffen. In diesem Fall schaut die Person der anderen zwar ins Gesicht oder in die Augen, wobei diese aber nicht zurückblicken muss. In diesem Zusammenhang spricht man auch von „ ‚visueller Interaktion‘ (visual interaction) oder ‚visuellem Verhalten‘ (visual behaviors).“

(edba, S. 60) Während Blickkontakt ein interaktives Ereignis ist, bei dem beide Interaktionspartner mitspielen müssen, ist das Anblicken der anderen Person unabhängig vom Verhalten dieser anderen Person. (edba, 1979, S. 59-60)

Die Studie von Ellsworth und Ludwig (1972) „Visuelles Verhalten in der sozialen Interaktion“ gibt Aufschluss über die Funktion von Blickkontakt und Anblicken in Interaktion und Kommunikation.

Dabei werden unterschiedliche Kommunikationsebenen untersucht, sowie unter anderem die Ebene der geschlechtsspezifischen Unterschiede, die für diese Arbeit relevant sind.

Als wesentlichen Aspekt für die Analyse visuellen Verhaltens stellt die interpersonale Anziehung dar, da sie die engsten Zusammenhänge mit visuellem Verhalten aufzeigt.

Die Untersuchungen zeigten, dass Frauen vermehrt Blickkontakt suchen als Männer und dass sie den Blickkontakt sowohl während des Sprechens, des Zuhörens als auch in den Schweigepausen häufiger aufrechterhalten. Weiter berichtet sie, dass sich Frauen unwohler fühlen als Männer, wenn sie ihren Gesprächspartner nicht sehen können. Dies versucht sie dadurch zu begründen, dass die visuelle Information im sozialen Umfeld für Frauen von großer Bedeutung ist, und dass deren visuelle Aktivität stärker von den sozialen Bedingungen des Umfelds beeinflusst wird, als die von Männern.

Außerdem kam bei der Untersuchung heraus, dass sich Frauen stärker beobachtet fühlen als Männer. „Wenn Frauen sich häufiger beobachtet fühlen als Männer, so mag das damit zusammenhängen, daß sie in stärkerem Maße von visuellen Rückmeldungen abhängig sind; ohne Rückmeldung fühlen sie sich wahrscheinlich außerstande, ihr soziales Verhalten den Erwartungen ihres ‚Publikums‘ anzupassen.“ (Ellsworth et al., 1972, zit. n. Scherer & Wallbott, 1979, S. 67-68)

Ein weiterer Aspekt der behandelt wurde ist die Wechselwirkung zwischen Geschlecht und Geselligkeitsbedürfnis. Hier stellte man fest, dass Frauen mit starkem Bedürfnis nach Geselligkeit öfters die andere Person anschauen und mehr Blickkontakt zeigen, als jene mit geringem Geselligkeitsbedürfnis. Bei Männern zeigte sich in diesem Fall genau das Gegenteil. (ebda, S. 68)

Das visuelle Verhalten gibt auch Aufschluss auf das Aufrechterhalten der Dominanzhierarchie. So zeigen abhängige Personen in Situationen mit geringer sozialer Verstärkung öfter Blickkontakt als dominante Personen, und als jene abhängige Personen, die mehr sozial verstärkt werden. Der Grund dafür liegt in dem Unbefriedigten Bedürfnis nach Anerkennung. Die unsichere Person investiert daher mehr Zeit, den Gesichtsausdruck und das Blickverhalten des Versuchsleiters auf Zeichen der Billigung hin zu überprüfen. (ebda, S. 70 u. 75)

Ein weiterer wichtiger Punkt ist das Wegblicken beim Sprechen. Dieses zeigt Unsicherheit über das Gesagte und vermindert die Gefahr abgelenkt zu werden. Des Weiteren sieht man durch Blickabwendung die Reaktion des/der Partners/in auf das Gesagte nicht. Blickkontakt hingegen strahlt Sicherheit aus oder dient dazu Rückmeldungen aufzunehmen. (ebda, S. 75)

Des Weiteren ist auch der Zusammenhang zwischen visuellen Verhaltensweisen und interpersoneller Anziehung bedeutend. Dabei spielen Sympathie und Antipathie auch eine wichtige Rolle. Untersuchungen zeigen, dass Personen dann bei seinem/ihrem Gesprächspartner/in einen freundlicheren Eindruck hinterlassen, je länger diese angeblickt und die Blicke nicht abgewendet wurden. Bei jenen die Sympathie dem anderen gegenüber anzeigten, wurde häufiger Blickkontakt mit dem/der Partner/in gesucht. (ebda, S. 82)

Zusammenfassend kann man sagen, dass Frauen in Interaktionen häufiger Blickkontakt suchen, besonders jene mit starkem Geselligkeitsbedürfnis, und mehr von visueller Rückmeldung abhängig sind als Männer. Personen, die zur Abhängigkeit neigen, suchen öfters Blickkontakt als Personen die dominant sind, vor allem wenn sie sozial wenig eingebunden werden. Das Wegblicken bringt Unsicherheit zum Ausdruck und Blickkontakt wiederum drückt Sicherheit aus. Sympathie und Antipathie sind für die Häufigkeit des Blickkontakts ausschlaggebend.

4.2.3 Gestik

Grundsätzlich gibt es und unterscheidet man zwei große Gruppen von Handbewegungen. Auf der einen Seite spricht man von einer zentrifugalen Bewegung der Hand, bei der das Gesprochene unterstützt, untermalt, ergänzt oder widersprochen wird und integraler Bestandteil der Interaktion ist. Auf der anderen Seite ist von zentripetalen Handbewegungen die Rede, die über Persönlichkeitsmerkmale, emotionale Zustände und interpersonales Konfliktgeschehen der Personen selbst Aufschluss gibt. Diese erfüllen weniger kommunikative Funktionen der Regulation oder Synchronisation, sondern vielmehr expressive Funktionen.

Ähnlich differenzieren Freedman und Mitarbeiter (1972) gestisches Verhalten, die zwischen objekt-gerichteten (object-focussed) und körpergerichteten (body-focussed) Handbewegungen unterscheiden, sowie Ekman und Friesen (1972), die Adaptoren von Illustratoren unterscheiden. (Scherer & Wallbott, 1979, S. 106)

In ihrer Arbeit „Handbewegungen“ unterscheiden Ekman und Fiesen (1972, S. 113- 117, zit. n. Scherer & Wallbott) acht Typen von Illustratoren und zwei Typen von Adaptoren. Beide werden in weiterer Ausführung näher beschrieben.

Typen von Illustratoren:

- 1) Batons: Bewegungen, die ein Wort oder eine Phrase akzentuieren oder betonen
- 2) Ideographen: Bewegungen, die den Verlauf oder die Richtung der Gedanken skizzieren
- 3) Deiktische Bewegungen: zeigen auf ein Objekt, einen Ort oder ein Ereignis
- 4) Spatiale Bewegungen: Bewegungen, die eine räumliche Relation abbilden
- 5) Rhythmische Bewegungen: Bewegungen, die den Rhythmus oder das Tempo eines Ereignisses abbilden
- 6) Kinetographen: Bewegungen, die eine körperliche Aktion oder eine nicht-menschliche, physikalische Aktion abbilden
- 7) Piktographen: Bewegungen, die ein Bild des Referenzobjekts in die Luft zeichnen
- 8) Emblematische Bewegungen: Embleme, die verwendet werden, um eine verbale Aussage zu illustrieren, ein Wort zu wiederholen oder zu ersetzen. (edba, S. 113-114)

Diese acht Illustrator- Typen schließen sich nicht gegenseitig aus, obwohl einige eindeutig zur einen oder anderen Kategorie gehören. Trotzdem können andere mehrfach eingeordnet werden. Sie werden während des Spracherwerbs in der Kindheit, also sozial, erlernt, da die Hauptfunktion des Kindes darin besteht bestimmte Sachverhalte ohne Worte auszudrücken. (edba, S. 115)

Typen von Adaptoren:

a) Selbst- Adaptoren

Diese sind gelernt und werden in Verbindung mit vielen Problemen oder Bedürfnissen verwendet. Sie treten am häufigsten und vollständigsten auf, „wenn man allein ist, wenn man interpersonal nicht involviert ist, und eher, wenn man in einem Gespräch zuhört“. (edba, S. 116,) Sie hängen nicht mit der begleitenden Sprache zusammen, „aber sie können von den verbal vermittelten Motiven oder Affekten sowie durch Unbehaglichkeit oder soziale Angst ausgelöst werden.“ (edba., S.116)

Die Aktionen der Hand bezüglich der Selbst- Adaptoren werden in Reiben, Drücken, Kratzen, Halten, Unterstützen, Bedecken, Reinigen, Massieren und Spielen klassifiziert, wobei bei letzterem kleine Bewegungen gemeint sind, bei denen die Handlung unklar ist. „Bedeckt man die Augen mit der Hand, so erreicht man damit die Reduzierung des Informationsinput, oder es bedeutet, daß man sich schämt oder am liebsten nicht gesehen werden möchte“. (edba, S.115- 116)

b) Objekt- Adaptoren

Bei diesen werden Objekte oder Möbelstücke, wie z.B.: ein Bleistift, ein Teil der Kleidung usw., verwendet, ohne dabei ein bestimmtes Ziel zu erreichen. Wird das Objekt aber für die Durchführung einer instrumentellen Aufgabe verwendet, gilt dieses nicht als Objekt- Adaptor.

„So wird z.B. Schreiben mit einem Bleistift nicht als Objekt- Adaptor, das Spielen mit demselben Bleistift jedoch in jedem Falle als Objekt- Adaptor angesehen.“ (edba, S. 117)

Zusammenfassend wird bei der Analyse der Gestik zwischen zwei großen Gruppen der Handbewegung unterschieden, nämlich zwischen sprachbezogenen und expressiven Handbewegungen. Während bei der ersten (Illustratoren) die gestischen Handbewegungen eine begleitende und ergänzende Funktion der Sprache haben, und für den Kommunikationsprozess bedeutend sind, hängen expressive Handbewegungen (Adaptoren) nicht unmittelbar mit der Sprache zusammen, spielen bei Gesprächssteuerungsprozessen keine Rolle und sind weniger sozial beeinflusst. Die Unterschiede zwischen Illustratoren und Adaptoren können auch für das mimische Verhalten und Körper- beziehungsweise Beinbewegung angewendet werden. (edba, S. 108)

4.2.4 Körperhaltung, Körperorientierung, Körperbewegung

Nachdem Mimik, Gestik und Blickkontakt behandelt wurden, bleibt nur noch der Aspekt der Körperbewegung um die nonverbalen Kommunikationsmöglichkeiten abzudecken. Dabei „werden unter Körperbewegungen vorwiegend molare, d.h. raum-zeitlich extensive Bewegungen verstanden, an denen der gesamte Körper beteiligt ist.“ (Scherer & Wallbott, 1979, S. 146)

Grundsätzlich wird zwischen den beiden Begriffen, Körperhaltung und Körperorientierung unterschieden. Unter Körperhaltung wird die Anordnung der einzelnen Körperteile einer Person verstanden, d.h. inwiefern „diese ihre Extremitäten anordnet, oder wie sie relativ zu den drei räumlichen Dimensionen sitzt, steht oder liegt, wobei es unerheblich ist, ob sie mit einer anderen Person interagiert oder nicht“. (edba, S. 146)

Die Körperorientierung hingegen, zeichnet sich durch die Anwesenheit eines Interaktionspartners in einer vis- a- vis Interaktion aus. Der Interaktionspartner stellt das Hauptkriterium einer Körperorientierung dar, da diese die „Gerichtetheit oder Orientierung des Körpers einer Person relativ zu einer anderen Person“ beinhaltet. In diesem Zusammenhang werden Verhaltensweisen, wie das Vor- und Wegbeugen des Oberkörpers, das Zu- und Abwenden des Kopfes, sowie die Orientierung der Arme und der Beine gegenüber der anderen Person untersucht. (edba, S. 146)

Für eine Analyse der Körperbewegungen ist auch die Bedeutung dieser in Kommunikationssystemen wichtig. Schelfen (1964, zit. n. Scherer & Wallbott, 1979, S. 166-172) versucht in seinen Untersuchungen zur Körperhaltung, über die Bedeutung und Funktion von Kommunikation in Interaktionen herauszufinden. Dabei stellt er fest, dass es drei zentrale Dimensionen der Körperhaltungsrelationen gibt, die grobe Aspekte der Beziehungen anzeigen, und zwar:

- 1) Die einschließende oder ausschließende Funktion von Körperhaltung (inclusiveness – non –inclusiveness): Diese definiert den Raum für soziale Aktivitäten und begrenzt den Zugang zur Gruppe und die Verfügbarkeit innerhalb der Gruppe.
- 2) Die vis-a-vis-Orientierung und die parallele Körperhaltungsorientierung: Diese gibt Hinweise auf die Typen sozialer Aktivität.
- 3) Die Kongruenz oder Nicht-. Kongruenz von Körperhaltung und Stellung der Gliedmaßen: Hier wird angezeigt, ob zwischen Gruppenmitgliedern eine Beziehung (association), oder. keine Beziehung besteht (non- association), beziehungsweise ob eine Beziehung in der Abwendung fortbesteht (dissocation). (edba, S. 166)

Beispiele ad 1)

Während sich zwei streiten, platziert ein dritter Teilnehmer einen Teil seines Körpers zwischen die beiden, um sie auseinander zu halten. In sitzender Position kann das Ausstrecken der Beine oder das Legen der Füße auf ein Möbelstück als Barriere dienen. In diesem Zusammenhang spielt der Aspekt der Distanz eine wichtige Rolle. „In einer gegebenen Kultur gibt es für jeden Beziehungstypus eine feste räumliche Distanz, in der sich die Mitglieder subjektiv wohl fühlen“. So tritt bei beengten Raumverhältnissen ein Barrieren bildendes Verhalten auf. Dabei wenden Personen ihre Körper leicht voneinander ab und kreuzen ihre Beine in die vom anderen wegweisende Richtung, wenn sie nebeneinander eingezwängt sitzen. (edba, S. 167-168)

Graumann (1972, S. 1221) unterscheidet vier Distanzzonen:

- Intimdistanz: 15-50 cm; Tast-, Geruchs- und Wärmeempfindungen stehen im Vordergrund, sprachliche Kommunikation ist seltener, leiser beziehungsweise flüsternd
- Persönliche Distanz: 50-130 cm; „auch die ‚Schutzsphäre‘ oder ‚Blase‘ genannt“
- Soziale Distanz: 1,3-4 m, Berührung wird ausgeschlossen, Blickkontakt wird bei längerer Kommunikation wesentlich
- Öffentliche Distanz: ab 4m, Angewiesenheit auf nonverbale Kommunikation durch Gestik und Körperhaltung, sowie verstärkter und übertreibender Gebrauch der Stimme

Beispiele ad 2)

Dabei sitzen/stehten zwei Teilnehmer entweder gegenüber, also vis-a-vis, oder nebeneinander. Bei einer Dreier- oder Vierergruppe stehen zwei oder drei Personen in paralleler Körperorientierung zueinander.

In einer vis-a-vis- Orientierung interagieren die Beteiligten miteinander und tauschen sich gegenseitig aus, wie es in einer reziproken Lehrer- Schüler oder Arzt- Patient- Beziehung der Fall ist. Im Gegensatz dazu erfordern Aktivitäten der parallelen Orientierung nicht mehr als eine Person, wie zum Beispiel beim Erzählen eines Vorfalles.

Wenn die Möglichkeit besteht, das Orientierungsverhalten in einer Gruppe in eine vis-a-vis- und parallel- Orientierung aufzuteilen, wird dies Orientierungs- splitting genannt. (Schelfen, 1964, zit. n. Scherer & Wallbott, 1979, S. 168-170)

Beispiele ad 3)

Es kommt oft vor, dass Mitglieder einer Gruppe oft die gleiche Haltung von Kopf und Gliedmaßen einnehmen, die Körperposition des gegenüber also direkt kopieren. Es

besteht auch die Möglichkeit, dass sie in spiegelbildlich aufeinander bezogenen Körperhaltungen sitzen oder stehen. Als kongruente Haltung, wird also sowohl eine direkte als auch eine spiegelbildliche Körperhaltung gesehen, die entweder in einer vis-a-vis Orientierung oder in einer parallelen Orientierung auftauchen können.

Ganz im allgemeinen zeigt Kongruenz in der Körperhaltung eine Ähnlichkeit der Standpunkte oder Rollen in der Gruppe an. Kongruenz und Nicht-Kongruenz (...) zeigen sozialen Status an. Wenn ein Mitglied einer Gruppe sich in seinem Status stark von den anderen unterscheidet, kann es eine von den anderen stark unterschiedliche Körperhaltung einnehmen. Wenn die charakteristischen Typen von Aktivitäten der vis-a-vis Orientierung Beziehungen implizieren, die auf Gleichheit oder Gleichrangigkeit beruhen, dann sind die Haltungen oft kongruent. In den reziproken (...) Beziehungen, in denen es wichtig ist, den unterschiedlichen Status zu signalisieren, ist Kongruenz weniger wahrscheinlich. (edba, S. 172)

Wichtig ist dabei zu erwähnen, dass obwohl zwei Personen das gleiche Verhalten zeigen, es nicht unbedingt bedeutet, dass nachgeahmt oder miteinander identifiziert wird. Die Möglichkeit eines gemeinsamen unbewussten Verhaltensprogrammes besteht, welches das gleiche Verhalten initiiert. Die Ursache für einen solchen Fall muss in den vorangegangenen und nachfolgenden Schritten gesucht werden, und nicht in dem, was der/die Partner/in gerade tut.

Dissoziierung unterscheidet sich vom Fehlen einer Beziehung darin, dass deutlich eine Haltungs-Kongruenz mit gleichzeitigem Distanzierungs-Signalen auftritt. So kehren zwei Personen sich den Rücken und sprechen nicht miteinander. Das Fortbestehen ihrer Beziehung wird durch die Aufrechterhaltung der Haltungskongruenz signalisiert. (edba, S. 172-173)

Zusammenfassend kann man sagen, dass prinzipiell zwischen Körperhaltung und Körperorientierung unterschieden wird. Während unter Körperhaltung die Anordnung der einzelnen Körperteile einer Person verstanden wird, stellt die Präsenz eines Interaktionspartners das Hauptkriterium für eine Körperorientierung. Dabei wird zwischen einer einschließenden oder ausschließenden Funktion von Körperhaltung, der vis-a-vis-Orientierung und der parallelen Körperhaltungsorientierung, sowie der Kongruenz oder Nicht-Kongruenz von Körperhaltung und Stellung der Gliedmaßen unterschieden, die

Aufschlüsse über die Bedeutung und Funktion von Kommunikation in Interaktionen geben sollen.

Für die Analyse nonverbalen Verhaltens ist der integrative Ansatz besonders wichtig, da die Untersuchung nur einen Aspekt motorischen Verhaltens, z.B. Gesichtsausdruck, Blickkontakt, Handbewegungen, Körperhaltung oder Beinbewegungen, kein vollständiges Bild liefert. Aus diesem Grund ist es unumgänglich alle nonverbalen Verhaltensweisen desselben Individuums in derselben Umgebung beziehungsweise Situation, mit der Einbeziehung der Sprache und Stimme, für die Analyse und Auswertung zu berücksichtigen. (Ekman & Friesen, 1969, zit. n. Scherer & Wallbott, 1979, S. 123)

4.3 Beziehung

Neben den beiden Begriffen Interaktion und Kommunikation, ist der Begriff Beziehung für diese Arbeit wichtig, da es hauptsächlich um die Analyse von Beziehungen zwischen Trainer und Trainerin sowie Trainer/in und Spieler handelt. (Trainer- Trainerin- Beziehung – Trainer/in- Spieler- Beziehung)

Laut Watzlawick et al. (2003) zeichnen sich zwischenmenschliche Systeme durch Stabilität aus und Beziehungen erlangen dann Aufmerksamkeit, wenn sie sowohl für alle Teilnehmer wichtig als auch von Dauer sind. Typische Beispiele dafür sind Freundschaften, geschäftliche und berufliche Beziehungen und besonders Ehe- und Familienbeziehungen.

„Ganz abgesehen von ihrer Bedeutung als soziale oder kulturelle Institutionen, haben solche länger dauernde Beziehungen (d.h. Beziehungen mit einer spezifischen ‚Entwicklungsgeschichte‘) eine besondere heuristische Bedeutung für die Pragmatik der menschlichen Kommunikation.“ (Watzlawick et al., 2003, S. 124-125) In solchen Beziehungen ist es unvermeidbar Kommunikationsabläufe zu wiederholen.

Müller (1976, S. 391-393, u. S. 396) versucht die Vielseitigkeit der Beziehungen zwischen Individuum und Gruppe zu erklären. Für die Unterscheidung wählt er ein einfaches Schema und unterteilt diese in drei Gruppen, die wie folgt lauten:

1. Identifizierende Beziehung: Beziehungen zur Gruppe sowie die Übernahme der Werte der als einem übergeordneten, höherstehenden Wesen, wie z.B.: dem Vater, dem Vorgesetzten, oder Gott.

2. Partnerschaftliche Beziehung: Gleichberechtigte Beziehung zwischen Individuum und Gruppe. Der Idealfall wäre z.B. eine für beide Partner befriedigende Ehe. Dabei besteht eine konstante Realitätskontrolle, die durch ein ständiges Aushandeln der gegenseitigen Interessen verwirklicht wird.

3. In Verantwortung nehmende Beziehung: Beziehungen, in denen die Gruppe in der Rolle des Untergebenen und Abhängigen steht. Um den Endpunkt der Individuation und Persönlichkeitsreifung zu erreichen, muss man aus seinem eigenen Lebensraum heraustreten und für andere Verantwortung übernehmen. (Müller, 1976, S. 391-393, u. S. 396)

In diesem Zusammenhang betrachtet Müller (1976) diese Beziehungen „unter dem Aspekt ihrer Wirkungen auf das innere System des Menschen, auf seine Einstellungen, Wünsche, sein subjektives Erleben usw. und fragen an dieser Stelle nicht nach den Folgen einer solchen Beziehung für das äußere System des Menschen, seine ökonomische, politische und soziale Stellung.“ (edba, S. 391)

5. Sport und Geschlecht (Öhlnkecht)

5.1 Geschlechterstereotype

Das Kapitel über Geschlechterstereotype stellt einen wesentlichen Punkt der Arbeit dar, da im empirischen Teil herausgefunden werden soll, ob Geschlechterstereotype bestehen und wie sie sich auswirken. Um dies untersuchen zu können, muss zunächst der Begriff näher erklärt und exemplarisch einige „typische Merkmale“ von Männern und Frauen aufgezeigt werden. Des Weiteren soll der Ursprung der Stereotypen beschrieben und auf mögliche Folgen in der Interaktion von Trainern/ Trainerinnen und Athleten/ Athletinnen eingegangen werden, da diese bei der Beobachtung ebenso von Bedeutung sein werden.

5.1.1 Begriffserklärung

Die Begriffe *Stereotyp* und *Vorurteil* werden häufig synonym verwendet. (Ernst, 1999, S. 47). In der Literatur findet man jedoch Unterschiede. „Vorurteile sind Einstellungen, deren Objekte Außengruppen oder – als Spezialfall von Außengruppen – Minoritäten sind“. (Herkner, 2004, S. 493) Spricht man von Vorurteilen, so sind diese oft negativ konnotiert. Im Gegensatz zu Vorurteilen entstehen Stereotype aber nicht aufgrund von Motivationsprozessen, sondern haben kognitive Ursachen. (ebda, S. 493)

Alfermann (1996) schreibt über Geschlechterstereotype folgendes: Geschlechterstereotype sind fest verwurzelte Annahmen und Vorstellungen über personale Eigenschaften von Frauen und Männern. (Alfermann, 1996, S. 10) Sie sind sehr stabil und dienen dazu, sich bestimmten Gruppen zugehörig zu fühlen oder auch sich davon abzugrenzen. Stereotype sind dennoch keine Liste unterschiedlicher Eigenschaften, sondern sie bilden verschiedene Kategorien wie beispielsweise Aktivität/Passivität oder Eifer/Faulheit, die wiederum ganz ähnliche Eigenschaften beinhalten. Man neigt dazu, Menschen allein aufgrund ihres Geschlechts in gewisse Kategorien einzuordnen beziehungsweise ihnen Eigenschaften zuzuschreiben. Das hat zur Folge, dass sich Erwartungshaltungen gegenüber Frauen und Männern entwickeln, die sich aus den Eigenschaftszuschreibungen ergeben und woraus dann typisch weibliches und männliches Verhalten resultiert. (Weigelt-Schlesinger, 2008, S. 50) Was sind nun typisch weibliche beziehungsweise männliche Charakteristika? Im Normalfall fällt einem dazu rasch etwas ein, obwohl man in mancher Hinsicht auch nicht der allgemeingültigen Meinung ist. Trotzdem bestehen sie und es handelt sich dabei sowohl um körperliche Charakteristika als auch um verschiedene Fähigkeiten sowie

Persönlichkeitseigenschaften. (Deaux & La France, 1998, zit. n. Athenstaedt & Alfermann, 2011, S. 15)

Williams und Best führten 1990 eine Untersuchung durch, bei der sie in 25 Staaten typisch männliche beziehungsweise weibliche Eigenschaften analysierten. In der folgenden Tabelle werden nun jene Ergebnisse aufgelistet, die in 20 Ländern Übereinstimmungen das Geschlecht betreffend fanden.

Tab. 1: Auszug von männlichen und weiblichen Eigenschaften, die übereinstimmend in mindestens 20 von 25 der untersuchten Staaten angegeben wurden

Frauen	Männer
abergläubisch	abenteuerlustig
abhängig	aggressiv
attraktiv	aktiv
einfühlsam	dominant
emotional	faul
feminin	kräftig
gefühlvoll	kühn
liebepoll	maskulin
neugierig	robust
schwach	selbstherrlich
sanft	stark
sexy	unabhängig
träumerisch	unnachgiebig
unterwürfig	unternehmungslustig
weichherzig	weise

Quelle: (Williams & Best, 1990a, zit. n. Alfermann, 1996, S. 16-17)

Williams und Best (1990a) fanden heraus, dass sich die angeführten Stereotype in ihrer Bewertung unterscheiden. Die Originaltabelle zeigt zudem, dass in vielen der untersuchten Ländern mehr männliche als weibliche Stereotype genannt wurden. Ebenso erhielten Männer generell eine positivere Eigenschaftszuschreibung. (Williams & Best, 1990a, zit. n. Athenstaedt & Alfermann, 2011, S. 19)

Die weiblichen Eigenschaften in der linken Spalte werden auch als „instrumentelle Eigenschaften“ bezeichnet. Rechts findet man die „expressiven Eigenschaften“, die den

Männern zugesprochen werden. All diese Eigenschaften sind nicht vertauschbar, sondern erscheinen für das jeweilig andere Geschlecht untypisch. Oft werden die sogenannten „weiblichen Eigenschaften“ negativ konnotiert und implizieren eine hierarchische Wertung. In der Gesellschaft steht die Frau aufgrund der Konnotation mit den „instrumentellen Eigenschaften“ unter dem den Männern zugeschriebenen „starken Geschlecht“. (Weigelt-Schlesinger, 2008, S. 51)

5.1.2 Entstehung von Geschlechterstereotypen

Auch wenn sich das Bild der typischen Frau beziehungsweise des typischen Mannes in den vergangenen Jahrzehnten verändert hat, so gibt es die Betonung der Geschlechterdifferenzen nach wie vor. Speziell die Medien greifen das Thema der Unterschiede der Geschlechter auf und informieren nicht nur, sondern verstärken die gängigen Stereotype. Ob in Kabarets, in der Literatur oder im Fernsehen, überall sind die Geschlechterdifferenzen präsent. (Weigelt-Schlesinger, 2008, S. 52)

Doch die Bildung von Vorurteilen und die Vorstellungen davon, was männlich und was weiblich ist, beginnt viel früher. Schon von Geburt an wird man mit Stereotypen konfrontiert. So wählen zum Beispiel Eltern bei der Kleiderwahl für ihre Kinder dem Geschlecht typisch zugeordnete Farben. (Mädchen: rosa, Jungen: blau) Ebenso deutlich wird dies beim Kauf von typisch männlichem und weiblichem Spielzeug. Den Mädchen kauft man Puppen zum Spielen und die Jungs sollen sich mit Autos jeder Art beschäftigen, um nur zwei plakative Beispiele zu nennen. Auch sprachlich werden im Umgang mit Kindern Geschlechtsstereotypen praktiziert. Wenn sich ein Junge verletzt und weint, dann wird dies oft nicht so geduldet, wie wenn das einem Mädchen widerfährt. Dann hört man oft einen Satz wie diesen: „Indianer kennen keinen Schmerz“, um dem Jungen Stärke und Mut zu vermitteln. Mädchen hingegen werden öfter als Jungen aufgefordert, sich beispielsweise nicht schmutzig zu machen, höflich zu sprechen oder sich generell „anständig“ zu benehmen. (Weigelt-Schlesinger, 2008, S. 52)

Untersuchungen zeigten außerdem, dass speziell Jungen zur „Männlichkeit“ erzogen werden und dadurch typisch weibliches Verhalten vermeiden, um nicht zu verweichlichen und womöglich gehänselt zu werden. Sie versuchen deshalb, sich möglichst „cool“ zu verhalten und beispielsweise Gefühlsausbrüche, abgesehen von Ärger oder Aggression, zu kontrollieren. Mädchen hingegen sind Gefühlsäußerungen jeglicher Art, außer Ärger und Aggression, gestattet beziehungsweise werden sie dazu sogar ermutigt. (Brück, Kahlert, Milz, Osterland & Weghaupt-Schneider, 1997, S. 88)

All das verdeutlicht, dass Geschlechtsstereotype in der Gesellschaft von Geburt an präsent sind. Man akzeptiert sie nicht nur, sondern macht sich damit vertraut und lebt sie auch aktiv. Was „typische Eigenschaften“ der Geschlechter sind, erfährt man im Alltag überall. Teils ist man durch eigene Beobachtung, teils durch Informationen anderer zu einer Kategorisierung gekommen. Als Erstes werden eigene Beobachtungen wie beispielsweise, dass der Vater arbeiten geht und sich um die Finanzen kümmert, verallgemeinert und in diesem Fall der männlichen Geschlechtsgruppe zugeordnet. Durch die kategoriale Einordnung und die sozialen Regeln des Umfeldes entstehen letztendlich Stereotype. (Weigelt-Schlesinger, 2008, S. 53) „Diese Regeln oder Zuordnungen von männlichen und weiblichen Eigenschaften werden vom Elternhaus, von Freunden, Lehrpersonen, Trainern und Trainerinnen vermittelt.“ (Weigelt-Schlesinger, 2008, S. 53)

5.1.3 Bevorzugung von Personen gleichen Geschlechts

Geschlechterstereotype spielen sowohl bei der Einschätzung anderer Personen als auch bei der Bevorzugung einer bestimmten Person eine Rolle. Dementsprechend könnte dies auch einen Einfluss auf die Beziehung zwischen Athlet und Trainer sowie Athlet und Trainerin haben. Nach welchen Faktoren suchen sich speziell Kinder nun aber bevorzugte Personen aus? Schon in der frühen Kindheit zeigt sich, dass Kinder gleichgeschlechtliche Freundschaften suchen. Sind die geschlechtstypischen Annahmen des Kindes stark ausgeprägt, so ist der Wunsch nach einem gleichgeschlechtlichen Gefährten umso größer. Dies ist nicht nur in der Kindheit der Fall, sondern auch speziell in der Pubertät. Hat zum Beispiel ein Junge die Wahl zwischen einem Jungen oder einem Mädchen mit den gleichen Interessen (beispielsweise Fußball zu spielen), so wird er sich letztendlich für den Jungen entscheiden. Generell besteht also Grund zu Annahme, dass Jungen lieber Jungen beziehungsweise Männer bevorzugen und Mädchen lieber Mädchen beziehungsweise Frauen. (Martin & Little, 1990, S. 1429) Ob und wie sich diese Annahmen bei der Arbeit als Trainerin mit männlichen Athleten auswirken, gilt es im empirischen Teil zu beobachten. Anzunehmen ist, dass junge männliche Athleten zu einem Trainer anders aufschauen als zu einer Trainerin.

5.1.4 Auswirkungen von Geschlechterstereotypen

Die Folgen, die im alltäglichen Leben aus den unterschiedlichen Erwartungen an Männer und Frauen entstehen, sind vielfältig. Personen werden in wenigen Augenblicken einem bestimmten Geschlecht zugeordnet und dementsprechend stereotyp bewertet. Nicht nur die optische Erscheinung einer Person, sondern unter anderem auch ihre Stimme entscheidet darüber, ob man diesen Menschen als feminin oder maskulin wahrnimmt. Je maskuliner die Stimme, desto mehr männliche Stereotype werden der Person zugeteilt. (Ko, Judd & Blair, 2006, zit. n. Athenstaedt & Alfermann, 2011, S. 40)

Fiske, Cuddy, Glick und Xu (2002) haben im Zuge ihrer Geschlechterstereotypenforschung herausgefunden, dass Stereotype nach zwei Dimensionen geordnet werden können. Die erste Dimension ist die der Wärme, die zweite ist die der Kompetenz. Diese beiden Dimensionen werden als sehr wesentlich für die Personenwahrnehmung empfunden. Dabei ist die Dimension der Wärme grundsätzlich wichtiger, denn diese trägt einen Großteil dazu bei, ob jemand sympathisch ist oder nicht. Die Kompetenz hat einen Zusammenhang mit Respekt, was bedeutet, dass wir Personen respektieren, die Kompetenz und Fähigkeit ausstrahlen. Die Kompetenz wird mit Männern verbunden, die Gefahr laufen zwar großen Respekt zu ernten, jedoch wenig sympathisch zu sein. Weibliche Personen haben das entgegengesetzte Problem. Sie haben einen höheren Sympathiewert, jedoch weniger Ansehen, weil sie als schwach und abhängig wahrgenommen werden. (Fiske, Cuddy, Glick & Xu, 2002, zit. n. Athenstaedt & Alfermann, 2011, S. 41)

Um bestimmtes Verhalten von Personen zu interpretieren, ziehen wir gelernte Stereotype heran und sehen diese als eine Art Beurteilungsmaßstab. Dabei neigen wir dazu, das Verhalten so zu interpretieren, dass es unseren eigenen Erwartungen entspricht. Verhält sich eine Frau beispielsweise besonders fürsorglich, dann erkennen wir im Normalfalle ein typisches Verhalten einer Frau. Verhält sich ein Mann genauso fürsorglich, dann messen wir mit zweierlei Maß, denn dieses Verhalten erscheint uns eher untypisch und so wirkt es auf uns, als wäre der Mann überfürsorglich. Dieses Phänomen wurde von Biernat und Manis (1994) als *Shifting Standard Modell* bezeichnet, was im Deutschen auch als *zweierlei Maß* bezeichnet werden kann. (Biernat & Manis, 1994, zit. n. Athenstaedt & Alfermann, 2011, S. 43)

5.1.5 Zusammenfassung

Der Grundstein von geschlechterstereotypen Denkweisen wird in der Kindheit gelegt, denn Stereotype werden in einem Lernprozess erworben. Durch das Erziehungsverhalten und den Einfluss der Umwelt (typische Kleidung, typisches Spielzeug) prägen sich schon früh bestimmte Normvorstellungen der Gesellschaft ein. Die typischen Rollenbilder der Vergangenheit haben sich zwar inzwischen aufgelockert, dennoch werden Geschlechtsstereotype in großem Maß kommuniziert. Obwohl diese Vorstellungen und Erwartungen im Lauf der Zeit immer wieder durchbrochen werden, neigen auch erwachsene Männer und Frauen dazu, Menschen und Situationen erlernten Stereotypen zuzuordnen.

„Aus diesem Grund kann davon ausgegangen werden, dass geschlechtsstereotype Vorstellungen sowohl in der Gesellschaft als auch in Organisationen oder Interaktionssituationen immer wieder präsent sind und das Handeln der Akteure beeinflussen.“ (Weigelt-Schlesinger 2008, S. 53) So besteht die Möglichkeit, dass Frauen in der „Männerdomäne“ des Mannschaftssports geschlechtsstereotypen Äußerungen ausgesetzt sind und sich womöglich benachteiligt oder weniger ernst genommen fühlen.

5.2 Geschlechterrollen

Bahlke, Benning und Cachay (2003) fanden anhand einer Studie heraus, dass Frauen im Sport mit Akzeptanzproblemen konfrontiert sind. Es besteht die allgemeine Meinung, dass Frauen den Anforderungen speziell im Leistungssport nicht gewachsen sind, daher müssen sie zunächst den Nachweis erbringen, dass sie qualifiziert sind, bevor sie anerkannt und akzeptiert werden. Diese Annahmen sind vor allem auf bestehende Rollenbilder zurück zu führen. (ebda, S. 264-265)

Im folgenden Kapitel soll nun eine Begriffserklärung zu den Geschlechterrollen erfolgen und die Unterscheidung der Begriffe *Geschlechterstereotype* und *Geschlechterrollen* erklärt werden.

5.2.1 Begriffserklärung und Unterscheidung vom Begriff

Geschlechterstereotype

Geschlechterstereotype und Geschlechterrollen stehen zwar in Verbindung zueinander, jedoch haben sie nicht dieselbe Bedeutung. Während man bei Geschlechterstereotypen, wie vorhin in Kapitel 5.1.1 beschrieben, von Annahmen und Vorstellungen über Eigenschaften von Personen spricht, beinhalten Geschlechterrollen darüber hinaus auch Erwartungen von Verhaltensweisen einer Person. Völling und Dombrowe (2010) meinen dazu, dass der Begriff der Geschlechterrolle „die Gesamtheit der kulturell erwarteten, als angemessen betrachteten und zugeschriebenen Fähigkeiten, Interessen, Einstellungen, Persönlichkeitszüge und Verhaltensweisen, die eine bestimmte Gesellschaft mit Männlichkeit und Weiblichkeit assoziiert“, umfasst. Geschlechterrollen sind zwar variabel, doch beinhalten sie bestimmte sozial erwünschte Erwartungen und Vorstellungen, die durch Erziehung und die Gesellschaft an eine Person herangetragen werden. (Völling & Dombrowe, 2010, S. 237)

Das bedeutet, dass der Begriff der Geschlechterrolle einen Schritt weiter geht als der der Geschlechterstereotype, da eine Position existiert, die ein bestimmtes Verhalten verlangt. Wir können Geschlechterrollen nicht ausblenden, sie sind allgegenwärtig, jedoch treten sie in unterschiedlicher Weise hervor. In Gruppen, die aus weiblichen und männlichen Personen bestehen, werden Geschlechterrollen deutlicher zum Vorschein kommen als in Gruppen, die geschlechtshomogen sind. (Alfermann, 1996, S. 31)

5.2.2 Geschlechterrollentheorie

Die soziale Geschlechterrollentheorie beschäftigt sich mit Geschlechterdifferenzen, die vor allem durch die Gesellschaft bestimmt werden. In der Hausarbeit und vor allem innerhalb der Berufswelt werden bestimmte Rollen Männern, andere eher Frauen zugeordnet. Viele Berufe sind stark von einem der Geschlechter dominiert, was auch damit zusammenhängt, dass verschiedene Sparten mit bestimmten Eigenschaften verbunden werden, die wiederum eher Männern beziehungsweise eher Frauen zugeschrieben werden.

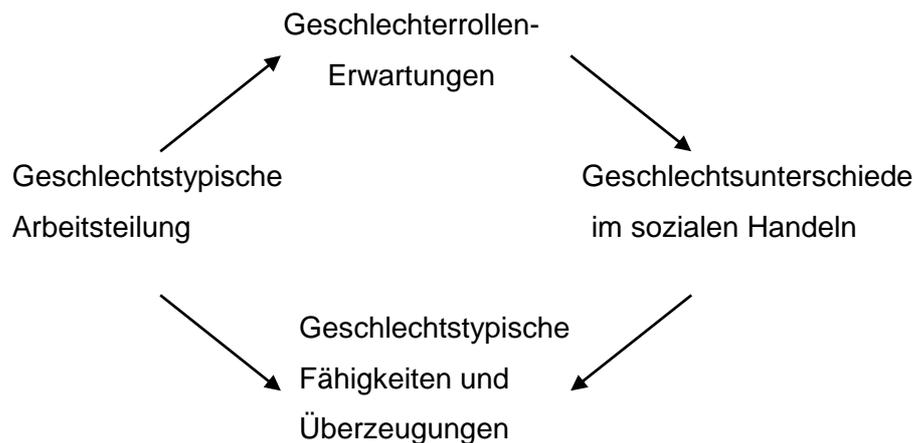


Abb. 4: Soziale Rollentheorie zur Erklärung von Geschlechtsunterschieden im sozialen Handeln (Eagly, 1987, S. 32, mod. n. Athenstaedt & Alfermann, 2011, S. 98)

Eagly (1987) meint, dass bestimmte Rollen auch mit bestimmten Verhaltensweisen verbunden sind. Frauen und Männer eignen sich diese Rollen an und entwickeln die dafür notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Da Frauen beispielsweise für Erziehung und Fürsorge verantwortlich sind, lernen sie sehr früh die dafür benötigten Eigenschaften und werden in weiterer Folge auch als fürsorglich und beziehungsorientiert wahrgenommen. Männer waren herkömmlich für den Schutz und die Versorgung der Familie verantwortlich und lernen somit sich durchzusetzen und unabhängig zu sein. (Eagly, 1987, zit. n. Athenstaedt & Alfermann, 2011, S. 98)

Auch wenn die männlichen und weiblichen Rollenbilder im Lauf der letzten Jahrzehnte einen Wandel erfahren haben und die typischen Rollenverteilungen teilweise aufgebrochen wurden, so existieren gewisse Erwartungshaltungen dennoch stärker als vermutet. Die klassischen Erwartungen, die an das jeweilige Geschlecht geknüpft sind, sind im Kern nach wie vor vorhanden, sodass man zum Beispiel immer noch davon ausgeht, dass Frauen einen Haushalt führen können und Männer die Familie ernähren. (Athenstaedt & Alfermann, 2011, S. 98)

Die Thematik der Rollenbilder ist für die Arbeit insofern interessant, da im praktischen Teil auch untersucht wird, wie sich die Erwartungen der jungen Spieler auf ihr Handeln auswirken. Wenden diese sich aufgrund vorhandener Rollenbilder mit bestimmten Anliegen bewusst an die Trainerin beziehungsweise den Trainer?

Auch in Bezug auf die Trainer/innenduos sind die Rollenbilder und die damit verbundenen Erwartungen von Bedeutung, da herausgefunden werden soll, ob sich diese auch im Trainer/innendasein widerspiegeln oder die Rollenverteilung bei der Zusammenarbeit von Mann und Frau im Trainer/innenduo eine andere ist.

6. Anforderungen an Trainer/innen (Öhlknecht)

6.1 Der Trainer/ Die Trainerin als Führungsperson

Die Erwartungen an Trainer/innen sind oftmals sehr hoch, denn sie sollen sowohl fachlich als auch im sozialen Bereich, also im Umgang mit den Athleten und Athletinnen, kompetent sein. Vor allem im Kinder- und Jugendbereich übernehmen Trainer/innen oft die Elternrolle und müssen mit großer Verantwortung umgehen lernen. Häufig werden sie für die Leistungen oder auch Nicht-Leistungen der Kinder und Jugendlichen verantwortlich gemacht und stellen einen erheblichen Anteil an der Zufriedenheit oder Unzufriedenheit von Athleten/ Athletinnen und Eltern dar. (Alfermann, 2006, S. 80)

Trainer/innen haben einen großen Einfluss auf die Athleten/ Athletinnen, auch wenn es ihnen nicht bewusst ist und sie es nicht beabsichtigen. Je jünger die Athleten/ Athletinnen, desto größer ist die Vorbildwirkung der Trainer/innen. Das bedeutet, dass der Trainer/ die Trainerin auch eine erzieherische Verantwortung den Sportlern/ Sportlerinnen gegenüber hat und daher ein gewisses pädagogisches Verständnis von Vorteil ist. Dass der Einfluss auf die jungen Athleten/ Athletinnen sehr groß ist, darüber sind sich Experten/ Expertinnen weitgehend einig. Die Aufgabe der Trainer/innen ist es demnach, nicht nur die sportliche Leistungsfähigkeit zu verbessern, sondern auf die gesamte Entwicklung des jungen Menschen positiv einzuwirken. (Kurz, 1988, S. 28)

Das Führungsverhalten von Trainern/ Trainerinnen spielt hier natürlich eine entscheidende Rolle. „Zwar lassen sich keine allgemein gültigen Aussagen treffen, wie Trainer/innen sich verhalten sollten, um Zufriedenheit, Motivation und Begeisterung zum einen sowie eine positive Leistungsentwicklung zum anderen zu erreichen, aber alle Studien zeigen, dass Trainer/innen eine gewichtige Rolle spielen.“ (Alfermann, 2006, S. 80)

Jede Gruppe, braucht eine Führungskraft, denn ohne Führung wird die Gruppe ihre Ziele schwer oder gar nicht erreichen. Wenn es niemanden gibt, der das Zepter in die Hand nimmt, bleibt die Gruppe an einem bestimmten Punkt hängen und wird sich nicht weiterentwickeln. Als Trainer/in hat man genau diese Aufgabe, nämlich ein Team zu leiten. Das bedeutet, dass man eine Machtposition erhält, aber vor allem Verantwortung für das Wohl des Teams übernehmen und wichtige Entscheidungen treffen muss. (Linz, 2006, S. 37)

6.1.1 Führungsstile

Schreibt man über Führung, muss auf die verschiedenen Führungsstile eingegangen werden. Vorweg soll gesagt sein, dass die Unterscheidung der drei grundlegend bekannten Führungsstile zwar für eine Orientierung nicht schlecht ist, es jedoch kaum Trainer/innen gibt, die eindeutig einem dieser Führungsstile zuzuordnen sind. Welchem Führungsstil sich ein/e Trainer/in am ehesten zuweisen lässt, ist stark situationsabhängig. Grundsätzlich unterscheidet man nun zwischen diesen drei Führungsstilen:

- a) Autoritärer Führungsstil
- b) Demokratischer oder kooperativer Führungsstil
- c) Laissez-faire-Führungsstil

Letzterer verlor in der Vergangenheit vor allem im Bereich des Sports immer mehr an Bedeutung, da hier niemand die Verantwortung für die Ziele der Gruppe und deren Umsetzung übernimmt. Deshalb soll dieser Stil hier außer Acht gelassen werden. Die anderen beiden Führungsstile sind nach wie vor sehr präsent. (Linz, 2006, S. 38)

a) Autoritärer Führungsstil

Der autoritäre Trainer/ Die autoritäre Trainerin entscheidet allein, welche Aktionen durchgeführt werden, bestimmt über Lob und Tadel und lässt vor allem keinerlei Mitbestimmung zu. Anweisungen und Regeln bestimmen die Abläufe des Trainings und der Trainer/ die Trainerin ist stark leistungsorientiert. Die Teammitglieder empfinden den Trainer/ die Trainerin zumeist als sehr streng, denn er/sie gibt klare Anweisungen, die unter scharfer Kontrolle zu befolgen sind. Bringen die Athleten nicht die geforderte Leistung, werden sie bestraft und die Führungsperson fungiert als Autorität ohne Zugang zu seiner beziehungsweise ihrer Person. Es besteht also eine gewisse Distanz zwischen dem Trainer/ der Trainerin und den Spielern. (Linz, 2006, S. 39)

Das autoritäre Training hat den Vorteil, dass es Zeit spart und dass es genaue Regeln gibt, die den Teammitgliedern Sicherheit geben und für Disziplin sorgen. Mit den alleinigen Entscheidungen übernimmt der/die Trainer/in jedoch auch die volle Verantwortung für das Team und dessen Leistung. Besteht in einer kritischen Spielsituation schneller Handlungsbedarf, so ist der autoritäre Führungsstil bestimmt von Vorteil, da für Diskussionen hier keine Zeit bleibt. (Linz, 2006, S. 39)

b) Demokratischer Führungsstil

Der/die demokratische Führer/in eines Teams entscheidet nicht alles allein, sondern versucht die Meinungen und Ideen der Spieler/innen zu berücksichtigen. Er/Sie bleibt immer Führende/r, lässt es aber zu, dass Ziele gemeinsam erarbeitet werden. In mancher Hinsicht tritt er/sie als eine Art Freund/in auf, was gut überlegt sein muss, sonst kann dies zum Chaos führen. Demokratisches Verhalten funktioniert nicht von selbst, sondern benötigt Zeit. (Starsich, 1994, S. 59)

Der Vorteil von demokratischer Handlungsweise ist, dass die Teammitglieder zumeist zufriedener sind. Durch die Erarbeitung eines gemeinsamen Lösungsweges ist die Leistungsbereitschaft der Athleten und Athletinnen oft erheblich höher, denn sie erleben Entscheidungen, die das ganze Team betreffen, oft als die eigenen. (Starsich, 1994, S. 59) Der Nachteil am demokratischen Führungsstil liegt auf der Hand. Dadurch, dass alle Teammitglieder Mitspracherecht haben, kann es zu Konflikten innerhalb des Teams kommen, was in weiterer Folge viel Zeit in Anspruch nehmen kann. Deshalb liegt es in der Hand des Trainers/ der Trainerin, diesen Führungsstil dann anzuwenden, wenn es die Situation erlaubt.

Zusammenfassend sei gesagt, dass man sich als Trainer/in nicht für einen Führungsstil entscheiden soll oder muss, sondern dass man am besten situationsadäquat handelt. Die meisten Trainer/innen kann man ohnehin nicht streng einem Führungsstil zuordnen, sondern es lassen sich eher Mischformen erkennen. Zahlreiche Untersuchungen ergaben, dass keiner der oben genannten Führungsstile besonders hervorstach, was die Erfolgsquote anbelangt. Wie erfolgreich man mit einem Führungsstil ist, hängt von unzähligen Faktoren wie beispielsweise den Charakteren der involvierten Personen und der jeweiligen Zielsetzung ab. Zudem ist der Führungsstil stark mit der Persönlichkeit eines Trainers/ einer Trainerin verbunden. (Linz, 2006, S. 39)

6.1.2 Persönlichkeit des Trainers/ der Trainerin

In der Zusammenarbeit von Trainer/innen und Athlet/innen spielt die Persönlichkeit des Trainers/ der Trainerin eine wichtige Rolle.

Ist man im privaten Umfeld und im Beruf beispielsweise eine ruhige und gelassene Person, so wird man als Trainer/in nicht komplett in eine andere Haut schlüpfen und die Persönlichkeit wechseln. Verschiedene Eigenschaften der Trainer/innenpersönlichkeit werden sich bei der Arbeit mit einem Team besonders herauskristallisieren. Die

Grundzüge der Persönlichkeit aber bleiben gleich. Besonders in stressigen Momenten zeigen sich die Schwächen und Stärken einer Persönlichkeit. (Trosse, 2000, S. 93)

Interessant ist hier nun die Frage, ob es bestimmte Persönlichkeitsmerkmale gibt, die alle erfolgreichen Trainer/innen gemeinsam haben. Welche Eigenschaften muss man besitzen, um eine Gruppe erfolgreich zu leiten?

Nach den *Great man-Theorien* von 1900 sind die Eigenschaften, die man braucht, um eine Führungspersönlichkeit zu sein, angeboren beziehungsweise vererbt. Laut diesen Theorien kann man sich Führungseigenschaften also nicht oder nur bis zu einem gewissen Grad aneignen, sondern man hat Führungspotential in sich oder eben nicht. (Rodler & Kirchler, 2002, S. 24)

Dabei spielen äußerliche Merkmale wie die Körpergröße und Erscheinung oder auch Persönlichkeitsmerkmale wie Selbstbewusstsein, Auftreten, emotionale Stabilität oder Intelligenz eine Rolle. Später wurden dann auch Fähigkeiten und Fertigkeiten miteinbezogen, die sich erst nach und nach entwickeln, wie beispielsweise Überzeugungskraft, Durchsetzungsfähigkeit, Kreativität oder soziale Kompetenz. (Gordon, 1996; zit. n. Rodler & Kirchler, 2002, S. 24-25)

Das Ziel dieses Eigenschaftsansatzes war es, möglichst viele Gemeinsamkeiten zwischen Merkmalen von Personen und erfolgreicher Führung herauszufinden. Bei folgenden Merkmalen beziehungsweise Verhaltensweisen konnte ein Zusammenhang mit Führungserfolg nachgewiesen werden:

- Potenzial an mentaler und körperlicher Energie muss hoch sein
- möglichst hohe Stresstoleranz
- Selbstvertrauen
- emotionale Reife
- Integrität
- hohe Leistungsmotivation

(Yukl, 1998; zit. n. Rodler & Kirchler, 2002, S. 25)

Diese Theorie gilt mittlerweile als überholt, denn nach und nach fand man heraus, dass nicht allein Persönlichkeitsmerkmale über die Führungsqualitäten einer Person bestimmen, sondern auch andere Faktoren wichtig sind. So wurde anhand vieler Beobachtungen und Studien herausgefunden, dass die interagierenden Personen situationsgerecht handeln müssen. Daraus ergab sich dann ein interaktionistischer Ansatz. (Herkner, 2001, S. 448)

Um Einfluss auf die Personen eines Teams oder einer Gruppe auszuüben, müssen von der Führungsperson positive Reize gesetzt werden, die beim Gegenüber auch als solche

wahrgenommen werden. Durch die entstehende Beziehung von Führungsperson und Gruppe entsteht ein wechselseitiger Prozess. Die Führungsperson „hilft Schwierigkeiten persönlicher, sozialer oder sachlicher Natur zu beseitigen und erleichtert oder ermöglicht überhaupt erst Problemlösungen.“ Im Gegenzug dazu wird die Führungsperson mit Anerkennung belohnt und hat somit sehr viel Einfluss auf seine/ ihre Gruppe. (Herkner, 2001, S. 449)

6.1.3 Führungsqualitäten von Frauen und Männern

Um als Trainer/in erfolgreich zu sein, spielen also viele verschiedene Faktoren zusammen. Dass unterschiedliche Eigenschaften und Kompetenzen letztendlich mit bestimmten Verhaltensweisen in Verbindung stehen und bei jedem Menschen anderes zum Ausdruck kommen, ist plausibel. Ebenso klar scheint der Umstand, dass hier auch Geschlechtsstereotype eine Rolle spielen. Allgemein überwiegt die Meinung, dass eher Männer als Frauen die nötigen Eigenschaften besitzen, um erfolgreich in einer Führungsposition zu sein.

Legen zum Beispiel ein Mann und eine Frau in Führungspositionen beinahe dasselbe Verhalten an den Tag, so kann dies unter Umständen völlig verschieden wahrgenommen werden. Was beim Mann als dynamisch und tatkräftig empfunden wird, kann hingegen bei der Frau als forsch und aggressiv bezeichnet werden. (Bahlke & Benning & Cachay, 2003, S. 33) In den vergangenen Jahrzehnten wurden immer wieder Studien zur Erforschung der notwendigen Kompetenzen und Eigenschaften einer guten Führungsperson untersucht und dabei beobachtet, dass Frauen anders führen als Männer. Ihre Weiblichkeit wird häufig hervorgehoben und weibliche Stereotype wie Einfühlsamkeit, Intuition und Emotionalität sollen dabei entscheidend sein. Selbstbewusstsein, logisches Denken, Wissenschaftlichkeit, Ehrgeiz und Autorität, um nur einige Beispiele zu nennen, würden den Frauen hingegen fehlen. (Ernst, 1999, S. 54)

Um klarer beurteilen zu können, wie sich Stereotype auf die Führungsstile auswirken und worin sich die Führungsstile von Männern und Frauen unterscheiden, sollen nun die Besonderheiten der männlichen beziehungsweise weiblichen Führungsstile hervorgehoben werden. An dieser Stelle muss angemerkt werden, dass dies lediglich ein Versuch ist, spezifische Merkmale herauszufiltern, und daher keine allgemeingültigen Aussagen getroffen werden können, wie sich Führungskräfte in der Realität tatsächlich verhalten.

6.1.4 Unterschiede zwischen männlichem und weiblichem Führungsstil

Es gibt verschiedene Studien und Beobachtungen dazu, was männliche von weiblicher Führung unterscheidet. Helgesen (1991) berichtet in seinem Buch über eine im Jahr 1968 durchgeführte Untersuchung von Henry Mintzberg, welcher versucht hat, die Besonderheiten von männlichen Führungspersonen zu erforschen. Dieser fand beispielsweise heraus, dass sich Männer sehr stark mit ihrer Tätigkeit identifizieren und daher auch schwer distanziert und objektiv auf ihre Handlungen blicken können. Außerdem würden Männer dazu neigen, Informationen eher für sich zu behalten als sie zu teilen, da für sie Information und Wissen Macht bedeuten, die sie nicht gerne aus der Hand geben. Diese Beobachtungsergebnisse mögen zum Teil negativ erscheinen, jedoch gaben die Probanden von Mintzberg auch an, dass sie mit ihrer Arbeit zufrieden seien, wobei ihnen der Erfolg zu einem großen Teil Recht gab. (Helgesen, 1991, S. 21-27)

Der Erfolg ist hier nun ein wesentlicher Punkt. Oft ist nur das zu erreichende Ziel im Mittelpunkt und nicht der Weg oder die Tätigkeit, die zum Ziel führt. Dabei stellt sich allerdings die Frage, ob das der richtige Ansatz ist, oder ob man womöglich andere Mittel einsetzen sollte, um Ziele zu erreichen. Die Studie bezieht sich sehr auf das Verhalten von Männern in Führungspositionen von Unternehmen und weniger auf Führungspositionen im Sport. Wenn es aber zum Beispiel um die Erreichung von Zielen geht, können durchaus Bezüge zum Sport hergestellt werden.

Auch Bahlke, Benning und Cachay (2003) beschäftigen sich mit männlichen und weiblichen Führungskräften und möglichen Unterschieden. Sie sprechen über den direktiven Führungsstil, der mit dem autoritären Führungsstil gleichzusetzen ist. Dabei geht es darum, die Athleten/ Athletinnen zu sanktionieren, wenn sie schlechte Leistungen bringen oder sich nicht angemessen benehmen. Durchsetzungsfähigkeit spielt demnach eine bedeutende Rolle. Laut Bahlke, Benning und Cachay (2003) stimmt dieser Führungsstil eher mit männlichen Geschlechtsstereotypen überein (ebda, S. 35).

Der interpersonelle oder soziale Führungsstil, bei dem vor allem empathische Eigenschaften wie Einfühlungsvermögen und pädagogische Kompetenzen im Vordergrund stehen, wird hingegen den weiblichen Geschlechtsstereotypen zugeordnet. Fraglich ist nun, ob sich eher ein direktiver oder interpersoneller/sozialer Führungsstil mit einer bestimmten Trainer/innenrolle verbindet. Außerdem ist interessant, welcher Stil von Trainerinnen, welcher von Trainern erwartet wird. (ebda, S. 35)

Die Autoren/ Autorinnen (2003, S. 36-37) beschreiben in ihrem Buch folgende Theorien, die Aufschluss über einige Aspekte der Fragestellung geben sollen.

a) Eagly, Makhijani und Klonsky (1992) untersuchten, ob Männer und Frauen in Führungspositionen, unter Berücksichtigung von Aufgabenbereich und Führungsstil, von ihren Angestellten unterschiedlich bewertet werden. Dabei konnten keine konkreten Unterschiede hinsichtlich des Geschlechts festgestellt werden, doch die Beurteilung der Frauen, die in einer Männerdomäne tätig waren, fiel generell schlechter aus. Außerdem stellte sich heraus, dass ein Führungsstil, der mit dem traditionellen Geschlechtsstereotyp einher geht, besser bewertet wurde. Das würde bedeuten, dass es bei Frauen mit direktivem und bei Männern mit interpersonellem/sozialem Führungsstil zu Problemen kommen könnte.

b) Bendl (1999) fand bei der Untersuchung von Leichtathletinnen und Leichtathleten heraus, dass diese sich in allen sportlichen Belangen gut betreut fühlen, jedoch mit der psychologischen Betreuung eher unzufrieden sind. Deren Bundestrainer hatten bei ihrer Befragung jedoch eine ganz andere Wahrnehmung was den psychologischen Bereich betrifft.

c) Eine weitere Studie in diesem Bereich von Terry und Howe (1984) hat ergeben, dass Sportler/innen mittleren Leistungsniveaus eher einen demokratischen Führungsstil bevorzugen, unabhängig vom Geschlecht des Trainers/ der Trainerin. Auch weitere Spitzenathletinnen und -athleten aus acht verschiedenen Ländern, die zum Thema Führungsstil befragt wurden, gaben an, dass sie eine demokratische Führung deutlich bevorzugen würden. Hier muss allerdings eine Unterscheidung zwischen Team- und Einzelsportlern/ Einzelsportlerinnen gemacht werden, denn Teamsportler/innen sprachen sich in deutlich höherem Maße für eine autoritär orientierte Führung aus.

d) Die Interviewstudie von White, Mayglothing & Carr im Jahr 1989 ergab, dass sich Trainer/innen auch bei hoher Erfolgsorientierung selbst als personenzentriert einschätzen.

e) Bei der letzten Studie von Fasting und Pfister (2000) ging es um Fußballspielerinnen aus Deutschland, den USA, Schweden und Norwegen. Diese gaben an, dass sie generell weibliche Trainerinnen bevorzugen, da bei der Zusammenarbeit mit Frauen die Kommunikation einen höheren Stellenwert einnehmen würde und sie sich besser verstanden fühlten. Außerdem waren sie der Meinung, dass Frauen bessere Psychologinnen seien und sich ihre Arbeit durch hohe Transparenz und Kritikfähigkeit auszeichnen würde. An den männlichen Trainern wurde vor allem ihr autoritäres Verhalten kritisiert und dass den Spielerinnen keinerlei Mitspracherecht eingeräumt wurde. Ebenso kam auf Athletinnenseite des Öfteren das Gefühl auf, dass die Trainer sie

hinsichtlich ihrer Leistungsbereitschaft zu wenig ernst nehmen würden. All diese Kritikpunkte veranlassten die Spielerinnen, die Entlassung der Trainer anzustreben, wenn diese ihr Verhalten dem Team gegenüber nicht änderten.

6.1.5 Zusammenfassung

Zusammengefasst kann aus den dargestellten Studien zum bevorzugten Führungsstil herausgelesen werden, dass der Wunsch der Athleten und Athletinnen nach einem personenorientierten Führungsstil deutlich höher ist als angenommen. Diese Art der Führung kann bedeutend öfter bei weiblichen Trainerinnen wahrgenommen werden, wogegen der direktive Führungsstil häufiger bei Männern Anwendung findet. Dies würde bedeuten, dass der weibliche Führungsstil bei Athletinnen und Athleten beliebter ist.

6.2 Eigenschaften und Kompetenzen von Trainern/ Trainerinnen

6.2.1 Sport als Männerdomäne?

Generell findet man im Sport mehr Männer als Frauen in der Trainer/innentätigkeit. Dazu kommt, dass die Trainer/innenrolle grundsätzlich als typisch männlich wahrgenommen wird, was durch verschiedene Aussagen aus früherer Zeit noch bekräftigt wird. So meint Hahn im Jahr 1973: „Das Vorbild des guten Trainers gleicht dem des guten Vaters. Er ist streng, kräftig, männlich, verdient und erwartet Respekt, straft nicht, ist aber nicht bequem. Der Trainer erwartet und erhält Gehorsam. Er ist Experte und Lehrer.“ (Hahn, 1973; zit. n. Bahlke, Benning & Cachay, 2003, S. 31) Dieses Zitat ist nun schon beinahe vierzig Jahre alt, doch es drückt ein sehr traditionelles Rollenbild der Trainertätigkeit aus. Auch knapp dreißig Jahre später findet man in der Literatur noch folgendes: „Im Trainerberuf dominieren Männlichkeitsrituale, die eine wünschenswerte Modernisierung weitestgehend verhindern. Der Trainerberuf ist ein männlicher Beruf.“ (Digel, 2000; zit. n. Bahlke, Benning & Cachay, 2003, S. 31)

Inwieweit sind nun die Anforderungen der Trainer/innentätigkeit an männliche Stereotype geknüpft und inwiefern werden die Ansprüche an den Trainer/ die Trainerin geschlechtsbezogen wahrgenommen und interpretiert? Dazu soll ein grobes Anforderungsprofil von Trainer/innen erstellt werden, das sich nicht auf eine spezifische Sportart bezieht, sondern einen allgemeinen Überblick geben soll.

Laut Frei et al. (2000; zit. n. Bahlke, Benning & Cachay, 2003, S. 32) kann man bei den Aufgaben zwischen Kern- und Manteltätigkeiten unterscheiden, wobei sich Kerntätigkeiten auf die konkrete Arbeit mit den Athleten/ Athletinnen beziehen und Manteltätigkeiten das Umfeld und die Organisation betreffen. Die Kerntätigkeiten sollen die wesentliche Rolle einnehmen, denn diese beziehen sich im Endeffekt auf die Leistungsoptimierung des einzelnen Athleten/ der einzelnen Athletin. Die Leistungsoptimierung wiederum wird durch Planung, Umsetzung, Steuerung und Kontrolle des Trainings beziehungsweise durch die Betreuung der Athleten und Athletinnen hervorgerufen. (Bahlke, Benning & Cachay, 2003, S. 32)

Nun braucht man als Trainer/in bestimmte Kompetenzen, die sich mit den genannten Tätigkeiten vereinbaren lassen. Hotz (1998) meint, dass der/die erfolgreiche Trainer/in sportartspezifische, methodische und zwischenmenschliche Kompetenzen besitzen muss. Letzteres wird oftmals vernachlässigt und unterschätzt. (1998; zit. n. Bahlke, Benning & Cachay, 2003, S. 32)

6.2.2 Kompetenzen und Trainer/inneneigenschaften

Schon zu Beginn des Kapitels war davon die Rede, dass an Trainer/innen oft hohe Ansprüche gestellt werden. Oberflächlich betrachtet könnte man meinen, dass man als Trainer/in hauptsächlich fachliches Wissen besitzen muss, um ein Team erfolgreich zu leiten. Dies ist jedoch ein Trugschluss, denn man muss zudem auch in der Lage sein, einen Zugang zu den Sportlerinnen und Sportlern zu finden, um positiv auf sie einzuwirken. Entstehen beispielsweise Konflikte innerhalb des Teams oder im Umfeld eines Spielers/ einer Spielerin, die über den sportlichen Bereich hinausgehen, so genügt das bloße Wissen über Trainings- und Leistungssteuerung keinesfalls. Voraussetzung für die erfolgreiche Steuerung seiner Athletinnen und Athleten sind neben dem sportlichen Fachwissen demnach auch soziale Kompetenzen. (Thiel, 1998, S. 17; zit. n. Borggreffe, Thiel & Cachay, 2006, S. 56) Diesen können im Bezug auf die Athleten-/ Athletinnensteuerung zweierlei wichtige Bedeutungen zugeschrieben werden. Zum einen sind sie Grundlage kompetenten Trainer-/innenhandelns und zum anderen haben sie die Aufgabe soziales Handeln auch den Athletinnen und Athleten zu vermitteln.

Nun soll aber eine allgemeine Studie zur Eigenschafts- und Kompetenzzuschreibung für Trainer/innen vorgestellt werden.

Die Untersuchung hat versucht zu erforschen, welche Kompetenzen und Eigenschaften Trainer/innen aus der Sicht von Athleten/ Athletinnen, Trainer/innen und Funktionären/ Funktionärinnen generell haben müssen. Dafür wurde ein Fragebogen entwickelt, der den Akteurgruppen vorgelegt wurde und diese sollten kennzeichnen, wie wichtig die angegebenen Eigenschaften beziehungsweise Kompetenzen ihnen bei der Trainer/innentätigkeit erscheinen. Die Untersuchung soll Aufschluss darüber geben, ob systematische Unterschiede zwischen den Geschlechtern bestehen und ob die verschiedenen Akteur/innengruppen unterschiedliche Prioritäten setzen. (Bahlke, Benning & Cachay, 2003, S. 126)

Die Ergebnisse geben einen Überblick über die prozentuale Verteilung aller Antworten und sind nach den Mittelwerten in absteigender Bedeutungszuschreibung geordnet. Anzumerken ist, dass bei der folgenden Tabelle keine Vergleiche zwischen Akteur/innengruppen und Sportarten erlaubt sind und die Anzahl der Athleten/ Athletinnen überwiegt. (Bahlke, Benning & Cachay, 2003, S. 126)

Tab. 2: Rangfolge der eingeschätzten Wichtigkeit von Eigenschaften und Kompetenzen für die Trainertätigkeit (5=sehr wichtig, 1=völlig unwichtig)

	n	5	4	3	2	1	M	s
1. Fachliche Kompetenz	629	78,2	17,2	4,0	0,6	0	4,7	0,6
2. Vermittlungsfähigkeit	629	70,0	23,7	5,6	0,8	0	4,6	0,6
3. Engagement	628	68,9	25,2	5,1	0,8	0	4,6	0,6
4. Motivationsfähigkeit	629	71,2	21,6	5,6	1,4	0,2	4,6	0,7
5. Zielstrebigkeit	631	50,4	38,7	9,8	1,0	0,2	4,4	0,7
6. Einfühlungsvermögen	624	58,3	29,8	8,8	2,9	0,2	4,4	0,8
7. Fairness	628	56,2	28,3	11,9	3,2	0,3	4,4	0,8
8. Geduld	633	50,1	30,6	17,1	2,1	0,2	4,3	0,8
9. Durchsetzungsvermögen	629	48,8	38,0	11,9	1,0	0,3	4,3	0,8
10. Entscheidungsfähigkeit	628	48,6	37,1	12,9	1,1	0,3	4,3	0,8
11. Kritikfähigkeit	632	45,3	36,9	15,5	2,2	0,2	4,3	0,8
12. Autorität	630	43,2	35,6	19,4	1,4	0,5	4,2	0,8
13. Selbstvertrauen	630	43,0	38,6	16,7	1,6	0,2	4,2	0,8
14. Erfolgsorientierung	631	41,8	39,5	17,0	1,7	0	4,2	0,8
15. Kooperationsfähigkeit	627	40,3	42,9	14,4	2,6	0,2	4,2	0,8
16. Führungsfähigkeit	626	40,0	38,5	16,8	3,7	0,5	4,2	0,9
17. Flexibilität	630	33,8	42,1	20,3	3,7	0,2	4,1	0,8
18. Belastbarkeit	629	32,9	43,4	21,9	1,4	0,3	4,1	0,8
19. Sportmotorische Kompetenz	623	38,7	37,1	19,3	4,5	0,5	4,1	0,9
20. Kreativität	628	35,8	38,4	19,7	5,1	1,0	4,0	0,9
21. Organisationsfähigkeit	628	29,8	38,1	26,0	5,7	0,5	3,9	0,9
22. Realismus	611	28,5	37,0	30,3	3,8	0,5	3,9	0,9
23. Sachlichkeit	631	28,4	40,6	25,7	4,3	1,1	3,9	0,9
24. Risikobereitschaft	628	17,7	32,2	34,6	13,2	2,4	3,5	1,0
25. Fähigkeit, sich auseinander zu setzen	630	40,3	40,5	16,8	2,1	0,3	4,2	0,8

Quelle: (Bahlke, Benning & Cachay, 2003, S. 126-127)

Aus der Tabelle lässt sich ablesen, dass abgesehen von der Risikobereitschaft, allen genannten Kompetenzen und Eigenschaften eine hohe Relevanz zugeschrieben wird. Vor allem die ersten vier Kompetenzen scheinen für alle Probanden sehr wichtig zu sein, was

auch deutlich zeigt, dass fachliche Kompetenz, die Fähigkeiten zu motivieren und die Kompetenz etwas zu vermitteln beinahe gleich wichtig eingestuft werden.

6.2.3 Weibliche und männliche Kompetenz- und Eigenschaftszuschreibungen

Im praktischen Teil soll herausgefunden werden, ob die Ergebnisse dieser Studie mit den Beobachtungen von Handballtrainer/innen korrelieren. Dazu wird es auch von Bedeutung sein, welche Kompetenz- und Eigenschaftszuschreibungen eher Frauen, welche eher Männern gelten und welche als gleichwertig betrachtet werden. Zuerst soll anhand der Studie ein kurzer Überblick gegeben werden, welche Eigenschaften und Kompetenzen beiden Geschlechtern gleichermaßen zugeordnet werden und demnach als „geschlechtsneutral“ gewertet werden können.

Die höchste Übereinstimmung findet man beim Engagement, der Zielstrebigkeit, der fachlichen Kompetenz und den sportmotorischen Fähigkeiten. Auch die Punkte Sachlichkeit und Realismus können keinem Geschlecht zugeordnet werden, was etwas überraschend ist, denn gerade diese beiden Eigenschaften werden traditionell eher den Männern zugeschrieben. (Bahlke, Benning & Cachay, 2003, S. 135)

Welche Eigenschaften und Kompetenzen werden nun aber eher Frauen beziehungsweise Männern zugeschrieben? Die beiden folgenden Tabellen sollen Aufschluss darüber geben:

Tab. 3: Überblick über die Eigenschaften und Kompetenzen, die häufiger Trainerinnen zugeordnet werden

	Trainerinnen				Trainer			
	n	2	1	0	-1	-2	M	s
Einfühlungsvermögen	605	25,3	41,8	28,6	3,6	0,8	0,9	0,9
Geduld	609	11,8	38,0	42,5	6,6	1,1	0,5	0,8
Kreativität	608	7,1	27,0	61,3	3,5	1,2	0,3	0,7
Kooperationsfähigkeit	611	3,1	22,3	70,7	3,4	0,5	0,2	0,6
Fairness	611	2,1	22,1	68,4	6,4	1,0	0,2	0,6

Quelle: (Bahlke, Benning & Cachay, 2003, S. 136)

Diese fünf Eigenschaften werden eher Frauen in der Trainerinnentätigkeit zugeordnet, wobei nur beim Einfühlungsvermögen und der Geduld von Eindeutigkeit gesprochen werden kann. Bei den anderen Kompetenzen besteht zwar die Meinung, dass weibliche Trainerinnen mehr davon besäßen, jedoch eher in geringerem Maß. (Bahlke, Benning & Cachay, 2003, S. 136)

Auffallend dabei ist, dass alle der oben genannten Eigenschaften beziehungsweise Kompetenzen als empathisch-kommunikativ gelten, was wiederum das traditionelle Bild der Frau bestätigt. (Bahlke, Benning & Cachay, 2003, S. 136)

Einige andere Eigenschaften werden eher Trainern zugeschrieben.

Tab. 4: Überblick über die Eigenschaften und Kompetenzen, die häufiger männlichen Trainern zugeordnet werden.

	Trainerinnen			0	Trainer			
	n	2	1		-1	-2	M	s
Risikobereitschaft	608	0,8	5,8	43,3	42,8	7,4	-0,5	0,8
Durchsetzungsvermögen	607	1,2	4,0	46,3	38,4	10,2	-0,5	0,8
Autorität	611	1,6	3,3	50,0	29,5	15,5	-0,5	0,9
Führungsfähigkeit	611	0,5	2,3	54,3	35,5	7,4	-0,5	0,7
Selbstvertrauen	613	1,0	3,6	60,5	28,6	6,3	-0,4	0,7
Belastbarkeit	610	2,5	9,2	57,7	23,1	7,5	-0,2	0,8
Entscheidungsfähigkeit	607	1,5	4,9	66,9	25,0	1,6	-0,2	0,6
Erfolgsorientierung	612	1,8	2,6	77,9	13,4	4,2	-0,2	0,6

Quelle: (Bahlke, Benning & Cachay, 2003, S. 137)

Der Tabelle kann entnommen werden, dass vier der Eigenschaften recht eindeutig den Männern zugeschrieben werden, die vier anderen nur Tendenzen dazu aufweisen. Dass Männer eher risikobereit sind, Durchsetzungsvermögen, Autorität und Führungsfähigkeit besitzen, entspricht wieder traditionellen Rollenklischees. (Bahlke, Benning & Cachay, 2003, S. 137)

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass Trainer/innen grundsätzlich mit vielen Erwartungen konfrontiert sind, wobei das Hauptaugenmerk auf einigen ganz bestimmten Eigenschaften und Kompetenzen liegt. Viele davon wurden Männern und Frauen in gleichem Maß zugesprochen, einige wenige wurden teils deutlich, teils tendenziell den weiblichen Trainerinnen beziehungsweise männlichen Trainern zugeteilt. (Bahlke, Benning & Cachay, 2003, S. 128)

Generell stellte sich heraus, dass die geschlechtsspezifische Zuordnung von bestimmten Eigenschaften und Kompetenzen Resultat sozialer Konstruktionsprozesse ist. Daher muss angemerkt werden, dass diese Eigenschaftszuschreibungen letztendlich sehr von persönlichen Erfahrungen und Einstellungen geprägt sind. In einem offenen Antwortteil des Fragebogens gab eine Befragte folgendes an: (Bahlke, Benning & Cachay, 2003, S. 142)

Meiner Meinung nach wird hier zu sehr das ‚Schubladen-Denken‘ angeführt. Es gibt nicht die typischen weiblichen und männlichen Attribute für Trainer; außerdem hat man nicht jeweils 287 Trainer und Trainerinnen durchlebt, so dass es schwer ist, Tendenzen auszumachen. Es sollte nach der individuellen Qualität beurteilt werden und nicht ob der Trainer männlichen oder weiblichen Geschlechts ist (Statement einer Fußballspielerin). (Bahlke, Benning & Cachay, 2003, S. 142)

Eine weitere Athletin meinte, dass sie nicht zwingend geschlechtsabhängige Unterschiede bei den Trainern/ Trainerinnen erkennen könne, sondern diese Unterschiede sehr individuell seien. Außerdem merkte die Volleyballspielerin an, dass in vielen Fällen sicher wenig Vergleichbarkeit vorliege, da sie selbst beispielsweise die einzige weibliche Trainerin lediglich in der Kindheit hatte. (Bahlke, Benning & Cachay, 2003, S. 142)

7. Barrieren für Trainerinnen von männlichen Athleten (Öhlknecht)

Der Handballsport ist zwar nicht ausschließlich von Männern dominiert, doch sind Frauen in der Trainerinnentätigkeit von männlichen Teams eher eine Ausnahme und fast nur im Jugendbereich zu finden. Der Sport bringt noch sehr starre Muster und geschlechterstereotype Vorstellungen mit sich und kann für Frauen viele Schranken ungeöffnet lassen.

„In Bezug auf Karrieren-Hindernisse geben Frauen häufiger subjektiv erlebte Barrieren und mehr Barrierenbereiche an als Männer. Zudem erleben nur Frauen geschlechtsbezogene Barrieren, d.h. Diskriminierungen wie z.B. die geringe Anerkennung von Frauen oder den Ausschluss von Frauen aus Netzwerken.“ (Radtke 2005a, zit. n. Combrink, Dahmen & Hartmann-Tews, 2006, S. 291) Kommt es zu Konflikten, so sind Frauen grundsätzlich emotionaler betroffen als Männer und beziehen die Probleme eher auf ihre eigene Person. Männer tendieren dazu, Problemursachen in anderen Strukturen zu suchen, und sehen manches Hindernis eher herausfordernd und weniger als persönlichen Angriff. Um die Barrieren, denen Trainerinnen von männlichen Teams begegnen, näher zu erläutern, werden nun einige Beispiele aus Interviews zur Thematik herangezogen. (Radtke 2005a, zit. n. Combrink, Dahmen & Hartmann-Tews, 2006, S. 291)

Da es dazu jedoch wenig Literatur gibt, wird unter anderem Literatur aufgegriffen, die das Verhältnis von Sportlehrerinnen mit männlichen Schülern behandelt. Diese bietet sich sehr gut zum Vergleich mit Frauen an, die männliche Kinder und Jugendliche trainieren. (Gleich, 2008, S. 88)

7.1 Fehlende Akzeptanz und Konfliktsituationen

Firley-Lorenz (2004) fand in einer Untersuchung, bei der es um die Interaktion von Lehrerinnen mit Schülern ging, heraus, dass Sportlehrerinnen oft Diskriminierungen ausgesetzt sind, wenn sie mit Jungen zusammenarbeiten. Sie beschreibt Situationen, bei denen Sportlehrerinnen unangenehmen Blicken ausgesetzt waren, verbale Angriffe über sich ergehen lassen mussten, beleidigt beziehungsweise provoziert wurden, die persönliche Intimzone verletzt und ihre fachliche Kompetenz angezweifelt wurde. (Firley-Lorenz, 2004, S. 195)

Ein Beispiel soll nun zeigen, dass Sportlehrerinnen damit zu kämpfen haben, dass ihre Qualifikationen angezweifelt werden und dass sie ihre Kompetenzen sehr stark unter Beweis stellen müssen. Im konkreten Fall ging es darum, dass die Sportlehrerin als Schiedsrichterin fungierte und ein Schüler eine abfällige Bemerkung ihr gegenüber äußerte: „Sie können sagen was Sie wollen, Sie bleiben einfach ein Weib.“ (Firley-Lorenz, 2004, S. 200) Die Entscheidung der Sportlehrerin in der Rolle der Schiedsrichterin wurde von dem Jungen nicht akzeptiert. Die Befragte gab an, dass dieser Schüler griechischer Herkunft war und sie ihm seine Aussage „nicht übel“ nehme, da sie diese aus der Sicht des Schülers sehe und der in dem Moment eben „der kleine Mann“ gewesen sei. Sie fasst diesen Satz sogar „als Kompliment“ auf, geht aber nicht näher darauf ein. (Firley-Lorenz, 2004, S. 201)

Die Aussage des jungen Schülers könnte aber auch so interpretiert werden, dass er indirekt meinte, die Sportlehrerin verfüge nicht über die nötige Fachkompetenz im Sport. Er stellte sich damit auf eine höhere Position, gab sein Urteil ab und machte der Frau klar, was er von ihren Entscheidungen hielt. (Firley-Lorenz, 2004, S. 201)

Ebenso berichtet eine Sportlehrerin über eine Situation, in der ein Schüler ihre intime Distanzzone verletzte. Es passierte öfter, dass die Schüler sie in irgendeiner Weise berührten, doch das folgende Beispiel zeigt deutlich, dass hier eine Grenze überschritten wurde.

In einer 10. Klasse wollte ich ein Reaktions- und Fangspiel noch einmal erklären (...) Und mitten in der Demonstration, als ich weglaufen wollte, schnappte mich der abgeschlagene Schüler, nahm mich in den Schwitzkasten und schleifte mich durch die halbe Halle. Alle lachten, ich natürlich auch, obwohl mir das nicht wenig peinlich war. Aber das war eben Spaß. Ich wurde auch puterrot und – Ich habe auch bei dem das Gefühl gehabt, dass der mich nett fand, ja vielleicht sogar etwas verliebt gewesen ist. (...) Nur, so etwas geht natürlich nicht. Hinterher habe ich mit einer ebenfalls jüngeren Sportkollegin darüber gesprochen. Wir waren uns einig, dass das einem männlichen Kollegen oder einer älteren Kollegin garantiert nie passieren würde, also Respektpersonen in den Augen der Schüler. (Firley-Lorenz, 2004, S. 202-203)

Man würde vermuten, dass der Schüler nur mit seinesgleichen so spricht, nicht aber mit einer in der Hierarchie höher stehenden Person. In dieser Situation wurde nicht nur die Intimzone der Sportlehrerin verletzt, sondern auch die Position im Lehrer-Schüler-Verhältnis wurde ins Wanken gebracht. Das Verhalten des Schülers ist eine Geste der

Dominanz und lässt außerdem auf fehlenden Respekt schließen. Die Sportlehrerin reagierte vermutlich mit einem Lachen, um die Situation etwas zu überspielen und nicht als Spaßverderberin dazustehen. Die Auffassung der Sportlehrerin dazu, dass älteren Kolleginnen Ähnliches nicht passieren würde, ist laut Firley-Lorenz (2004) zu widerlegen, da auch diese laut der Studie grenzüberschreitende Situationen erlebt hätten. (Firley-Lorenz, 2004, S. 203)

Ein weiteres Beispiel stammt von Gieß-Stüber (1996), die eine Untersuchung im Bereich Basketball gemacht und Basketballtrainerinnen zum Thema Akzeptanz als Trainerin von männlichen Teams befragt hat. Eine Befragte meinte:

...also daß Frauen nicht die Männer trainieren sollten, weil sie die Männermannschaften nicht kennen, weil die nie Männerbasketball gespielt haben. Komisch, daß es umgekehrt aber geht. ...Ja, denn es wird einfach argumentiert, der Männerbasketball ist sowieso drei Stufen besser als der Frauenbasketball... (Gieß-Stüber, 1996, S. 75)

Diese Aussage lässt darauf schließen, dass das Geschlecht betreffend unterschiedliche Wertigkeiten in unserer Gesellschaft bestehen, die dem männlichen Geschlecht höhere Autorität und bessere fachliche Kompetenz zuschreiben als den Frauen. (Scheffel & Palzkill, 1994, S. 161)

7.2 Erwartungen gerecht werden

Anhand der nächsten Beispiele soll deutlich werden, dass an Frauen gewisse Erwartungen geknüpft sind. Erfüllen sie diese nicht, so kann das schnell zu einem Nachteil werden.

Treten Mädchen oder Frauen in männerdominierten Tätigkeitsfeldern auf, kommt ihnen aufgrund der Ausnahmesituation ein Sonderstatus zu. Als solche ‚Seltenheitsmitglieder‘ sind sie herausgehoben, ‚über-sichtbar‘ und ziehen die Aufmerksamkeit der Majorität auf ihre Person. Spezifische Wahrnehmungs- und Interaktionseffekte werden aktiviert. (Gieß-Stüber, 2000, S. 117)

Dadurch, dass Frauen unter besonderer Beobachtung stehen, wenn sie in einer Männerdomäne aktiv sind, wird ihr Verhalten beeinflusst. Sie neigen dazu, nicht aufzufallen und sich möglichst unterzuordnen. Außerdem befinden sie sich in einem Zwiespalt, was ihr Verhalten betrifft. Einerseits sollen sie ihre weiblichen Vorzüge hervorheben, andererseits sollen sie sich „männlicher“ Attribute bedienen, um anerkannt zu werden. Das bedeutet, dass sie für andere sehr leicht angreifbar sind, denn sie durchbrechen mit ihrem Verhalten entweder vorhandene stereotype Vorstellungen oder handeln entgegengesetzt zu gewissen Handlungsregeln, die in der Männerdomäne des Sports gelten. (Gieß-Stüber, 2000, S. 116)

Eine befragte Basketballtrainerin meint: „...ich geb` mir Mühe, daß es nicht aggressiv wirkt, aber eine laute Anweisung, gerade auch von einer Frau, ist ja nicht so gewohnt, eine laute Frauenstimme hört man nicht so oft, wird oft negativ aufgefaßt...“ (Gieß-Stüber, 1996, S. 77)

Die Trainerin ist in gewisser Weise gehemmt, was ihr Verhalten und ihren Umgang mit dem Team betrifft. Sie muss sich durchsetzen und Stärke beweisen, was sie beispielweise durch das Erheben der Stimme versucht. Doch genau dadurch hat sie aber die Befürchtung dem klassischen Rollenbild nicht gerecht zu werden. Aufgrund ihrer Aussage denkt sie offensichtlich darüber nach, wie sie sich verhalten muss, um sowohl Autorität zu bekommen als auch dem typischen Rollenbild der Frau gerecht zu werden.

Auch Scheffel und Palzkill (1994) meinen zum Thema Akzeptanz von Trainerinnen im Männersport, dass Frauen ihre Entscheidungen und ihr Handeln gegenüber Athleten beziehungsweise Schülern eher begründen müssten, als es Männer tun müssen. (Scheffel & Palzkill, 1994, S. 161)

Gieß-Stüber (2000) führte in Deutschland eine Studie durch, bei der Trainerinnen aus den Sportarten Basketball, Tennis und Volleyball zu unterschiedlichen Themen im Bereich ihrer Trainerinnentätigkeit interviewt wurden. Alle Ergebnisse, die folglich aufgelistet werden, stammen aus dieser Studie von Gieß-Stüber. (2000, S. 111-113)

Da für die vorliegende Arbeit nicht alle Ergebnisse der Studie von Interesse sind, werden hier nun zusammengefasst die wesentlichen Resultate angeführt. Die befragten Trainerinnen gaben in den Interviews unter anderem Folgendes an:

- Die Dominanz der Männer in Führungspositionen ist zum Teil so stark, dass Frauen es häufig erst gar nicht versuchen, ihre eigenen Ideen und Vorschläge zu äußern. Machen sie dies trotzdem, so müssen sie mit erheblichem Widerstand rechnen.
- Frauen sind keine Führungspersonen, sondern Mitarbeiterinnen, die lediglich helfen und beraten sollen.
- Frauen sollen sich Männern unterordnen und haben daher wenig Berechtigung Forderungen zu stellen. Dazu meint eine Volleyballtrainerin: „Also Männer sind da ja sehr, was soll ich sagen, eitel und möchten gerne immer der Beste sein und die erste Geige spielen und wenn die feststellen, das geht nicht, dann nehmen sie lieber Abstand, als zusammen zu arbeiten.“ (Gieß-Stüber, 2000, S. 113)
- Wird die „Hierarchie der Geschlechter“, nämlich Mann über Frau nicht eingehalten, so wird die Männlichkeit in Frage gestellt.

7.3 Zusammenfassung

Diese Beispiele zeigen, dass Trainerinnen einen schweren Stand in Männerdomänen haben, Abwertungen oftmals lediglich aufgrund ihres Geschlechts erfahren und ihre Qualifikationen weniger wertgeschätzt werden. (Gieß-Stüber, 1996, S. 76)

Sie geraten öfters in Situationen, in denen sie sich verteidigen, oder abwertende Bemerkungen über sich ergehen lassen müssen. Dadurch entwickeln sie Strategien, damit umzugehen, und viele der Situationen werden mit der Zeit gar nicht mehr als diskriminierend empfunden, sondern zählen zum normalen Trainerinnenalltag. Dies ist natürlich kräftezehrend und führt häufig dazu, dass viele diese Arbeit aufgeben, oder erst gar nicht damit anfangen. (Gieß-Stüber, 1996, S. 78)

Im Bezug auf die Arbeit ist es vor allem interessant, ob in den beobachteten Trainingseinheiten ebenfalls Situationen dieser Art stattfinden und wie die Trainerinnen mit diesen umgehen.

8. Untersuchungsmethode (Öhiknecht)

8.1 Wahl der Forschungsmethode

Qualitative und quantitative Methoden standen lang in Konkurrenz zueinander, doch Kammler und Knapp (2002, S. 8) sind der Meinung, „dass sowohl quantitative als auch qualitative Verfahren ihre Berechtigung in der Forschung haben“. Ob man sich nun für die qualitative oder quantitative Methode entscheidet, ist von der Forschungsfrage und den Rahmenbedingungen abhängig.

Da in dieser Arbeit vor allem die Interaktion im Vordergrund steht und die Situationen während der Trainingseinheiten sehr komplex zu erfassen sind, fiel die Entscheidung auf eine qualitative Methode. „Im Gegensatz zu den Fragebogenerhebungen liefert die qualitative Forschung Berichte aus erster Hand und eben eine viel ausführlichere Darstellung sozialen Handelns, als sie standardisierte Interviews bieten können.“ (Girtler, 2001, S. 144) Anhand bestimmter Beobachtungskriterien sollen Antworten auf die Forschungsfragen gefunden werden. Es werden prägnante Situationen herausgegriffen, die das Thema untermauern. Wolters (1999) meint ebenso, dass für die pädagogische Wissenschaft, die ständig mit dem Problem der Theorie- und Praxisverbindung konfrontiert ist, die qualitative Forschungsmethode am besten geeignet ist. (Wolters, 1999, S. 70)

8.2 Beobachtung

Auf die Methode der Datenerhebung durch Beobachtung kann in der Wissenschaft nicht verzichtet werden. Jede empirische Methode beruht auf Sinneswahrnehmungen und somit wird allgemein betrachtet bei jeder Datenerhebung auf Beobachtung zurückgegriffen. Laatz (1993) definiert Beobachtung folgendermaßen: „Beobachtung im engeren Sinn nennen wir das Sammeln von Erfahrungen in einem nichtkommunikativen Prozess mit Hilfe sämtlicher Wahrnehmungsmöglichkeiten.“ (Laatz, 1993, zit. n. Bortz & Döring, 2009, S. 262)

Dabei muss zwischen wissenschaftlicher und alltäglicher Beobachtung unterschieden werden. Diese beiden Formen der Beobachtung sind nämlich grundlegend verschieden. Lässt man sich bei der alltäglichen Beobachtung von Ereignissen des zu beobachtenden Objekts leiten und nimmt somit auf, was dieses an Informationen bietet, so werden Blick und Aufmerksamkeit bei der wissenschaftlichen Beobachtung bewusst kontrolliert. Hier

sucht man systematisch und zielgerichtet nach wesentlichen Informationen für die Beobachtung. Mit der wissenschaftlichen Beobachtung können Daten erhoben werden, die das Verhalten betreffen. Diese Daten geben nicht unmittelbar Aufschluss über die Hintergründe und Motive des Verhaltens, denn das ist auch von der Qualität der Beobachtung und von zugrundeliegenden Theorien abhängig. (Clausen & Hosenfeld, 1994, S. 199)

Dennoch ist die Beobachtung für die Fragestellungen dieser Arbeit die optimale Technik für die Erhebung der Daten, da besonders im Sport viele Abläufe unbewusst ablaufen und diese beispielsweise mittels Fragebogen zu erfassen wären. Eine Befragung mittels Fragebogen würde zu einer Verfälschung der Ergebnisse führen, da Eigen- und Fremdwahrnehmung oft sehr unterschiedliche Ergebnisse aufweisen. (Clausen & Hosenfeld, 1994, S. 199)

8.2.1 Beobachtungssystematik

Bei der Beobachtung sollte man sich eine Systematik überlegen. Dabei geht es vor allem um die Frage, was genau beobachtet werden soll und in welcher Form dies protokolliert wird. Wie dies in dieser Arbeit gelöst wurde, wird in einem späteren Kapitel noch näher erläutert. Bei der Beobachtung tritt das Problem auf, dass man eine Fülle von Informationen erhält, die es zu ordnen, zu filtern und auf Wesentliches zu beschränken heißt. Deshalb müssen Kriterien festgelegt werden, die eine Beobachtung möglichst effizient machen. Die systematische Beobachtung hat nun die Aufgabe, optimale Rahmenbedingungen herzustellen, um störende Einflüsse möglichst gering zu halten. (Clausen & Hosenfeld, 1994, S. 200)

Ebenso dient die Beobachtungssystematik dazu, dass zwei oder mehrere Beobachter/innen zu übereinstimmenden Ergebnissen kommen, wenn sie die gleiche Situation beobachten. Darüber hinaus hilft sie dem Beobachter/ der Beobachterin dabei, die Sachverhalte immer nach denselben oder ähnlichen Kriterien zu beurteilen. Daher ist es wichtig, eine Beobachtungssystematik möglichst genau zu formulieren, denn je genauer diese ist, desto geringer sind die persönlichen Einflüsse und Interpretationen des Beobachters/ der Beobachterin. (Clausen & Hosenfeld, 1994, S. 200)

Beim Zusammenstellen eines Beobachtungsplans muss festgelegt werden: (Bortz & Döring, 2009, S. 263)

- was beobachtet werden soll, (Gibt es mehrere Beobachter/innen, muss auch festgelegt werden, wer was beobachtet.)
- wie das Beobachtete festzuhalten ist,
- welche Punkte wesentlich sind,
- ob und inwieweit Interpretationen stattfinden dürfen

Die Daten, die man aus der systematischen Beobachtung erhoben hat, werden wie auch bei anderen Methoden „nach den Kriterien der Messtheorie beurteilt“, auch wenn es etwas seltsam erscheinen mag, eine/n oder mehrere Beobachter/innen als „Messinstrument/e“ zu bezeichnen. Dies wird jedoch klarer, wenn man bedenkt, dass bestimmte Verhaltensweisen beim Protokollieren anhand von Symbolen oder einem Modell wiedergegeben werden. (Bortz & Döring, 2009, S. 265)

Doch nicht jede unsystematische Beobachtung ist gleich unwissenschaftlich. Hat man kein strenges Beobachtungssystem, ist man unvoreingenommener und wird eher zu neuer Hypothesenbildung kommen. Für welche Art von Beobachtung man sich entscheidet, hängt vom Untersuchungsinteresse ab. (Bortz & Döring, 2009, S. 266)

Hat man sich auf eine Art der Beobachtung festgelegt, so muss man sich auch für eine Beobachtungsform entscheiden. Es gibt einige Formen, die dabei unterschieden werden können, doch wesentlich ist hier nur die Unterscheidung zwischen offener und verdeckter Beobachtung. Bei der verdeckten Form werden die zu beobachtenden Personen nicht darüber in Kenntnis gesetzt, dass sie beobachtet werden, damit die reale Situation nicht verfälscht wird. Diese Art der Beobachtung bringt jedoch eine Menge Probleme mit sich. Zum einen ist sie aus ethischer Hinsicht zu hinterfragen, zum anderen ist sie in gewissen Situationen nur schwer umzusetzen. Eine mögliche Lösung besteht darin, dass die Beobachteten zwar erfahren, dass sie beobachtet werden, jedoch nicht wissen, welche Vorgänge beziehungsweise welche Verhaltensweisen im Interesse der Beobachter/innen liegen. (Clausen & Hosenfeld, 1994, S. 200-201)

8.2.2 Beobachtungsfehler

Trotz aller Bemühungen wird es bei der Beobachtung dennoch zu Fehlern kommen, denn eine perfekte Beobachtung ist nicht möglich. Es liegt jedoch an den Beobachtenden, diese Fehler zu erkennen, möglichst gering zu halten und mit den Auswirkungen angemessen umzugehen. (Clausen & Hosenfeld, 1994, S. 203)

Um Beobachtungsfehler weitgehend zu vermeiden, muss man diese auch kennen. Deshalb werden im folgenden Abschnitt einige wichtige Fehler kurz erklärt. Geht es um die Untersuchung der Reliabilität, so spielen hier die zufälligen Fehler eine bedeutende Rolle. Diese können durch wiederholte Messung vermieden werden. Ein weiterer Fehler ist der der Überbewertung des ersten Eindrucks. Dieser kann nämlich zu einem spontanen und voreiligen Urteil führen und das Ergebnis verfälschen. Außerdem können Vorinformationen zu Ablehnungen oder Zuneigungen führen, die sich ebenfalls verfälschend auf das Ergebnis auswirken können. Man entwickelt dadurch eine möglicherweise unbewusste Meinung und kann den Sachverhalt nicht mehr objektiv betrachten. Ein weiterer Fehler kann entstehen, wenn man beispielsweise ein Merkmal oder eine Eigenschaft einer beobachteten Person als sehr markant wahrnimmt. Dadurch kann es zu Ablenkungen führen und in weiterer Folge zu Verfälschungen. Ein ebenfalls häufiger Fehler ist jener, der durch Zuordnung von Persönlichkeitsmerkmalen entstehen kann. Dem Beobachter/ Der Beobachterin kann es passieren, dass er/ sie aus bestimmten Verhaltensweisen der beobachteten Person auf dessen/ deren Charakter schließt, was wiederum zur Folge hat, dass man eine gewisse Zuneigung oder Ablehnung entwickelt. (Clausen & Hosenfeld, 1994, S. 205-207)

8.3 Datenerhebung

Der folgende Teil der Arbeit beschreibt Situationen und Beobachtungen von Trainingseinheiten, die durch Videos sowohl optisch als auch akustisch dokumentiert und analysiert werden. Zuerst wird auf die Methoden der Datenerhebung eingegangen und dann das Auswertungsverfahren näher beschrieben.

8.3.1 Vorgangsweise und Dokumentation der Trainingseinheiten

In der Monaten März und April 2012 wurden insgesamt sechs Trainingseinheiten von drei verschiedenen Handballteams gefilmt, wobei eine Trainingseinheit rund 90 Minuten dauerte.

Ursprünglich war geplant neun Trainingseinheiten, also drei Einheiten pro Team aufzuzeichnen, doch während der ersten beiden Datenerhebungen jedes Teams wurde deutlich, dass keine überraschenden beziehungsweise neuen Erkenntnisse mehr gefunden werden können, sondern lediglich eine Sammlung an Beispielen von prägnanten Situationen angefertigt werden kann. Laut Kelle und Kluge (1999) kann man hier von einer *Sättigung der Daten* sprechen. (Kelle & Kluge, zit. n. Wolters, 2010, S. 28)

Die Athleten/ Athletinnen der Handballteams waren zwischen zehn und dreizehn Jahren alt und ihre Trainer/innen bestanden immer aus einem Gespann von Mann und Frau.

Die Dokumentation der Einheiten erfolgte mittels teilnehmender und apparativer Beobachtung. Clausen und Hosenfeld (1994) verstehen unter apparativer Beobachtung, dass man das Geschehen nicht nur unmittelbar mit eigenen Augen sieht, sondern sich zusätzlich eines technischen Hilfsmittels bedient. (z.B.: Fernseher/Video, Tonband, Foto oder Computer). Der Vorteil dieser Methode besteht darin, dass man sich die Aufzeichnungen wiederholt anschauen/-hören kann und somit mehrere Abläufe, die gleichzeitig stattfinden, wahrnehmen kann. (Clausen & Hosenfeld, 1994, S. 202) Im konkreten Fall wurden Videoaufzeichnungen sowie schriftliche Notizen während der Trainingseinheiten gemacht.

8.3.2 Videoaufzeichnungen

Die Handballtrainingseinheiten wurden mittels zweier digitaler Videokameras gefilmt. Eine der Kameras wurde auf einem Stativ befestigt und filmte beinahe die gesamte Zeit der jeweiligen Einheit. Dabei wurde die Position der Videokamera immer wieder gewechselt, um einen optimalen Gesamtüberblick über die Gruppe und ihre Trainer/innen zu erhalten. Die zweite Videokamera wurde stets per Hand geführt und in der gesamten Halle, besonders in der Nähe der Trainer/innen, bewegt, da der Fokus in dieser Arbeit einerseits auf der Interaktion der beiden Trainer/innen untereinander und andererseits auf der Zusammenarbeit der Trainer/innen mit der Gruppe lag. Die Gespräche und Handlungen der Trainer/innenduos miteinander waren hier außerordentlich wichtig. Um die Trainingseinheiten nicht zusätzlich zu verfälschen (Die Anwesenheit der Kameras war

ohnehin eine Beeinflussung), wurden keine Mikrofone zur Verstärkung der Stimmen der Trainer/innen verwendet.

8.3.3 Mitschriften

Trotz zweier Videokameras kann nicht das komplette Geschehen aufgezeichnet werden. Besonders wenn die Halle geteilt wird und nicht nur ein Team dort trainiert, ist der Lärmpegel sehr hoch und man kann auf der Kamera nicht alle Stimmen verstehen. Die Gespräche zwischen Trainer und Trainerin untereinander waren somit schwer aufzuzeichnen. Den Trainern und Trainerinnen in jeder Situation eine Kamera unter die Nase zu halten, könnte das Gespräch der beiden verfälschen oder hemmen. Daher wurde versucht, immer möglichst unauffällig in der Nähe der beiden zu bleiben und Statements von Spielern oder den Trainern/ Trainerinnen mit der Hand zu protokollieren. War eine Situation besonders prägnant für die Beobachtung, so wurde dies ebenso zusätzlich zur Videoaufzeichnung anhand einer Notiz festgehalten.

8.3.4 Gespräche mit den Trainern/ Trainerinnen

Vor beziehungsweise nach den Trainingseinheiten fanden Gespräche mit den Trainern/ Trainerinnen statt. Zum einen ging es dabei darum, Hintergrundinformationen zu den Teams und den Trainern/ Trainerinnen zu bekommen und zum anderen ging es auch darum, Fragen seitens der Trainer/innen bezüglich der Arbeit zu beantworten. Alle Trainer/innen waren sehr interessiert und wollten teilweise auch Feedback von uns, um zu erfahren, wie sie auf Außenstehende wirken. Einige waren auch an Kopien des Videomaterials interessiert. Außerdem dienten die Gespräche dazu, Informationen zur Zusammenarbeit des Trainer/innenduos zu bekommen. Beispielsweise ist es interessant zu erfahren, wie lange die beiden schon miteinander arbeiten, welche Ausbildung sie haben und was sie hauptberuflich machen. Ebenso bedeutend war es auch, ganz aktuelle Informationen einzuholen, wie zum Beispiel, dass eine/r der Trainer/innen in einer bestimmten Einheit etwas kränklich war. Dies ist bei der Beobachtung nicht unwichtig, da es dadurch natürlich auch zu Verfälschungen der eigentlichen Situationen kommen kann. Ist ein/e Trainer/in nur aufgrund einer körperlichen Einschränkung weniger aktiv, oder ist das der Normalzustand? Vieles muss hier berücksichtigt werden, daher waren die Gespräche mit den Trainern/ Trainerinnen sehr nützlich für die Beobachtung.

9. Auswertung und Interpretation der Daten (Öhlknecht)

Dieses Kapitel beschreibt die Vorgangsweise der Auswertung und soll Aufschluss über die Bildung der Kategorien geben.

9.1 Aufbereitungsverfahren

Zwischen Erhebung und Auswertung liegt der Bereich der Aufbereitung. Diese ist in der qualitativen Forschungsmethode besonders wichtig. Bevor man nämlich das in der Realität Beobachtete auswerten kann, muss es dementsprechend geordnet und aufbereitet werden. Dazu dient ein Protokoll, das im Anschluss an die Datenerhebung verfasst wird. Um die Fülle der Daten auswerten zu können, wurde in der vorliegenden Arbeit ein selektives Protokoll angefertigt, das nur ganz bestimmte Situationen festhält. (Mayring, 2002, S. 85) Dabei wurden Aussagen zum Teil wörtlich transkribiert und zusätzlich wichtige Informationen in eigenen Worten möglichst objektiv wiedergegeben. An dieser Stelle muss darauf aufmerksam gemacht werden, dass durch die Beschreibung des Beobachteten die subjektive Wahrnehmung beziehungsweise Deutung einen Einfluss hat (Scherler, 2004, S. 24). Aufgrund der Tatsache, dass ein und dieselbe Situation ganz unterschiedlich interpretiert werden kann, war es hier von Vorteil, dass die Trainingseinheiten jeweils von zwei Personen beobachtet und interpretiert wurden.

Diese Technik des selektiven Protokolls eignet sich besonders, wenn das Material sehr umfangreich ist. Entscheidend dabei ist, dass man genaue Kategorien festlegt, damit keine Informationen verloren gehen (Mayring, 2002, S. 85).

Die Protokolle, die angefertigt wurden, sind im Anhang nachzulesen. Die Zeilen wurden mit Zahlen versehen, um einzelne Textstellen schnell wieder zu finden. Da die Trainerinnen und Trainer sowie die jeweiligen Teams anonym bleiben sollen, wurden Trainer immer mit M abgekürzt, Trainerinnen immer mit W und die Teams wurden mit 1, 2 und 3 nummeriert.

9.2 Auswertungsmethode

Da es eine Vielzahl von Auswertungsmethoden gibt, ist es nicht einfach, sich für eine Art zu entscheiden. Laut Cropley (2005) gibt es keine vorgefertigten Schablonen, die die Auswertung qualitativer Daten vereinfachen würden, sondern man muss eine den Rahmenbedingungen entsprechende Methode finden. Wie in der quantitativen, wird auch in der qualitativen Forschungsmethode großer Wert auf Reliabilität und Validität gelegt. Der Unterschied besteht lediglich darin, wie die beiden Begriffe verstanden werden. (Cropley, 2005, S. 117-118)

Die Auswertung der Daten erfolgt in Anlehnung an die Technik der qualitativen Inhaltsanalyse. Diese wird zwar hauptsächlich bei der Auswertung von Interviewdaten angewandt, ist jedoch in ihren Grundprinzipien einfach auf die Auswertung von beobachtetem Material übertragbar.

Um nun die relevanten Themen der Beobachtung herauszufiltern, helfen zum einen die theoretischen Ausarbeitungen im Theorieteil, zum anderen prägnante Situationen der Beobachtungen. Das Beobachtete wurde in dieser Arbeit mit Hilfe der Videos und Mitschriften während der Trainingseinheiten protokolliert. Dabei wurde, wie vorhin schon beschrieben, lediglich für die Auswertung Relevantes verschriftlicht und nicht der gesamte Ablauf der Trainingseinheiten bis ins Detail beschrieben.

Das Herausfiltern der Inhaltseinheiten kann auch als Kodierungsprozess bezeichnet werden und ist für die spätere Analyse und die Bildung von Kategorien wesentlich. Dabei sollte darauf Acht gegeben werden, dass bestimmte Aussagen oder Handlungen der Trainer/innen nicht „überinterpretiert“ werden. Dies kann passieren, wenn der Beobachter/ die Beobachterin voreingenommen ist. (Cropley, 2005, S. 129-130)

Hat man die Inhaltseinheiten herausgearbeitet, so müssen als Nächstes analytische Kategorien gebildet werden. „Diese entstehen durch Zusammenlegung von Inhaltseinheiten, denen derselbe psychologisch/pädagogische Sachverhalt zu Grunde liegt, d.h., eine subjektive Faktorenanalyse wird durchgeführt. Diese Kategorien erhalten Etikette, die ihre Inhalte zusammenfassen.“ (Cropley, 2005, S. 130)

Der letzte Teil zur Feststellung der relevanten Inhalte „besteht aus der Bildung von Konzepten.“ (Cropley, 2005, S. 130) Diese entstehen durch die Zusammenlegung der analytischen Kategorien, die denselben Sachverhalt beinhalten. Konzepte sind allgemeiner und abstrakter als analytische Kategorien und sollen wissenschaftliche Prinzipien erkennbar machen. (Cropley, 2005, S. 131)

Zusammenfassend bedeuten diese Abläufe der Analyse einen Prozess, bei dem man immer eine Ebene höher geht. Zu Beginn hat man lediglich eine Menge von Aussagen

und Beobachtungen, die ungeordnet vor allem nicht wissenschaftlich sind und am Ende steht die Zusammenfassung aller Ergebnisse. (Cropley, 2005, S. 131)

9.3 Kategorien

Hier wird auf die Kategorien eingegangen, die aufgrund der Beobachtungen und aus theoretischen Vorüberlegungen entstanden.

Insgesamt ergaben sich fünf Hauptkategorien und einige Unterkategorien, die zur Beantwortung der Forschungsfragen beitragen sollen. Zuerst werden die Kategorien kurz beschrieben und dann erfolgt eine Analyse für jedes der drei Teams. Im Anschluss werden Vergleiche gezogen beziehungsweise Unterschiede zwischen den beobachteten Teams und deren Trainern/ Trainerinnen aufgezeigt und prägnante Situationen zitiert. Ebenso werden wichtige Erkenntnisse dargelegt und interpretiert.

10. Ergebnisdarstellung (Öhlknecht, Pervan)

Bevor die Ergebnisse präsentiert werden, soll erwähnt werden, dass sich diese auf die drei untersuchten Teams und die jeweiligen Trainer/innen beziehen. Bei den Trainingseinheiten waren immer eine Trainerin und ein Trainer sowie rund 15 bis 20 Spieler anwesend.

Ebenfalls soll an dieser Stelle angemerkt werden, dass die Auswahl der Probanden mit Schwierigkeiten verbunden war, da die meisten Handballteams im männlichen Kinder- und Jugendbereich eher von Einzeltrainer/innen oder von gleichgeschlechtlichen Trainer/innenduos geführt werden. Aus Recherchen, die im Vorfeld angestellt wurden, geht hervor, dass Team Teaching im Vereinssport Handball nur bei wenigen Vereinen in Österreich vertreten ist. Findet Team Teaching statt, so wird dies abgesehen von einem Ausnahmefall, in keiner älteren Spielklasse als U13 praktiziert. Aus diesem Grund war die Auswahl der Teams für die Untersuchung sehr beschränkt.

10.1 Team Teaching – Kategorie 1 (Pervan)

In dieser Kategorie wird darauf eingegangen ob und inwiefern Team Teaching bei den Teams stattfindet. Dabei wird die Check-Liste für die Rahmenbedingungen des Team Teaching nach Hoffelener (1994, S. 59-60) herangezogen und auf den (a) organisatorischen, (b) sachlich-inhaltlichen und (c) persönlich- individuellen Ebenen untersucht. Diese sind grundsätzlich für das Team Teaching in der Schule vorgesehen, werden aber in der Auswertung der Arbeit für den Vereinssport in abgewandelter Form verwendet.

10.1.1 Team Teaching – Team 1

a) Organisatorische Ebene

„Das Trainer/innenduo leitet seit einem Jahr gemeinsam das Training der U12/13. Beide haben die Ausbildung zum C-Trainer/ zur C-Trainerin. Das Training findet 3 (drei) Mal pro Woche statt, wobei M drei Mal, W zwei Mal und ein weiterer Trainer einmal anwesend ist.“ (Z. 5-7). Somit ist eine regelmäßige Zusammenarbeit des Trainers und Trainerin über einen längeren Zeitraum gegeben, ob nun diese Zusammenarbeit auf freiwilliger Basis oder von „oben“ verordnet ist, ist unklar. Für die Zusammensetzung des Teams ist das Team alleine zuständig. Da die Funktion als Handballtrainer/in nebenberuflich ausgeübt wird, wird aus Zeitgründen untereinander ausgemacht, wer, wann und mit wem gemeinsam trainiert. Räumlichkeiten für die Ausübung des Sportes sind gegeben. Einmal pro Woche teilt sich das Team die Halle mit einem anderen Team des Vereins. (Z. 7-8), sodass in diesem Fall wenig Platz für flexible Gruppeneinteilungen zu Verfügung steht.

b) Sachlich-inhaltliche Ebene

Gemeinsame Planung, Durchführung und Evaluation stellen eines/die wichtigsten Hauptkriterien des Team Teaching dar. „Die Trainingsplanung übernimmt immer M im Vorfeld und schickt diese per Mail an die anderen. Änderungen, Ideen und Ergänzungen können danach noch vorgenommen beziehungsweise eingebracht werden.“ (Z. 9-11)

Eine Evaluation und Reflexion des Trainingsinhalts findet meist während dem Training in kurzen Absprachen statt, wie die beiden Zitate zeigen, oder erst nach dem Training. „M und W kommen zusammen und besprechen kurz wie es weitergehen soll. Dabei entschließen sie sich genau an den Trainingsplan von M zu halten. Im Anschluss werden andere Dinge besprochen, die auch das Handball-Spielen betreffen.“ (Z. 89-91)

„Das Trainer/innenduo führt in der Zwischenzeit Zwischengespräche über: Nächste Übung/Verlauf/Vorbereitung Spielerbesprechung: Fehler? Verbesserung? Störfaktoren?“ (Z. 274-277) Bei einem Training wird sogar eine kurze Feedbackrunde nach Trainingsschluss von M initiiert, aus welcher Informationen zum Verhalten im Training geschöpft werden sollten. Die Trainerin sitzt zwar neben dem Trainer, beteiligt sich jedoch nicht am Geschehen. „M teilt den Spielern mit, dass das ein sehr mühsames und anstrengendes Training war, weil alle sehr unkonzentriert waren und sich störend verhalten hätten. Er hinterfragt auch wieso das so ist und einige Spieler sehen ein, dass das Trainer/innenduo es bei diesem Training nicht leicht mit ihnen hatte. Einige der Spieler entschuldigen sich für ihr Verhalten.“ (Z. 324-327) In dieser Situation wurde auch nach unserer Meinung gefragt, wobei wir betonten, dass unser Hauptaugenmerk dem Trainer/innenduo galt und wir somit wenig Aussagekräftiges sagen konnten.

Eine Art Supervision des Teams findet bei diesem Team in Form von einem „außenstehenden Trainer = C“ (Z. 167) statt. „In einem Zwischengespräch weist uns M darauf hin, dass es öfters vorkommt, dass C etwas vorzeigt. Dies sieht er weniger als Störung, sondern mehr als eine Bereicherung für sein Training, da er gerne Inputs von außen annimmt. Als C viel Zeit in Anspruch nimmt, kann man am Gesichtsausdruck erkennen, dass er sein Trainingsprogramm gerne fortfahren möchte. Dennoch greift M nicht ein, sondern lässt C so lange erklären und vorzeigen, bis er selber aufhört.“ (Z. 186 – 190) Sowie in der folgenden Situation: „C ist wieder anwesend, pickt sich einen Spieler heraus und gibt diesem Einzeltraining abseits der Gruppe und des Spielfeldes.“ (Z. 243 – 244) Trotzdem kann man nicht von einer „richtigen“ Supervision sprechen, da das Team nicht von Anfang bis zum Ende der Saison von einer/m professionellen Supervisor/in begleitet beziehungsweise betreut wird.

Bei der Durchführung des Trainings arbeitet das Trainer/innenduo zwar gemeinsam, die Arbeits- beziehungsweise Aufgabenaufteilung ist aber nicht ganz gleichberechtigt. Einige Trainingsinhalte werden zwar aufgeteilt oder gemeinsam übernommen, trotzdem nimmt der Trainer einen größeren aktiven Anteil am Training ein als die Trainerin.

Der Trainer behält größtenteils die Oberhand über den Trainingsverlauf, vor allem die Begrüßung, das Aufwärmen und mindestens zwei Übungen werden immer von ihm alleine geleitet. Dabei steht die Trainerin entweder abseits des Geschehens oder ist mit

dem Auf- beziehungsweise Abbau einer Station beziehungsweise Übung beschäftigt. Folgende Beispiele sollen diese Behauptungen/Aussagen untermauern/bestätigen:

- Begrüßung: „M holt alle Spieler zu sich, indem er „Her kommen!“ schreit. Er begrüßt die Spieler und stellt uns Studentinnen vor. W ist in der Halle, steht jedoch hinter M an die Wand gelehnt und sagt nichts dazu.“ (Z. 16,17 u. 19)
- Aufwärmen: „Er leitet das Aufwärmen an, zeigt teilweise Übungen vor und korrigiert Bewegungsausführungen von einzelnen Spielern. In der Zwischenzeit bereitet W alles für die nächste Übung vor“. (Z. 24- 27) Sowie in der zweiten Trainingseinheit: „Das Aufwärmen (Lauf – ABC) wird ausschließlich von M geleitet. W befindet sich dabei die ganze Zeit außerhalb des Spielfeldes in der Nähe der Seitenout-Linie und beteiligt sich nicht an der Leitung des Aufwärmprogramms.“ (Z. 177-179)
- Turnbänke: M: „Machst du das?“- W: „Passt schon. Das checkst du!“ (Z. 199)
- Sprints: Den gesamten Teil leitet M alleine an. W steht inzwischen eher abseits und gibt von dort aus vereinzelt Anweisungen an bestimmte Spieler. (Z. 83-84)

Wenn die Trainerin die Leitung einer Übung übernimmt, wird sie öfters vom Trainer unterbrochen oder ergänzt, umgekehrt geschieht dies sehr selten beziehungsweise gar nicht.

Bei der Kräftigungsübung mit Ball im ersten Training zum Beispiel passiert folgendes: „Diese kurze Trainingssequenz wird von W übernommen und geleitet, wobei sich auch M immer wieder einschaltet, was erklärt und ergänzt. W kümmert sich um die schwächeren Spieler.“ (Z. 122-124)

Das Ergänzen des Trainers während der Leitung der Trainerin entwickelt sich oft mit der Zeit zu einem „gemeinsamen“ leiten der Übung, wie das folgende Beispiel zeigt: „Zu Beginn leitet W diese Station alleine und gibt die Übungen für beide Gruppen an. Mit der Zeit fügt M in Absprache mit W weitere Übungen zu und es kommt zu einer gemeinsamen Übungsanleitung.“ (Z. 59-60)

Ein weiterer Grund für das Eingreifen des Trainers ist, dass die Spieler bei den Ansagen der Trainerin meistens sehr unruhig sind und dieser „die Aufgabe hat die Aufmerksamkeit der Spieler zu erlagen. Erst wenn es ruhig ist, beginnt W mit ihren Anweisungen. (Z. 115-116) „W leitet die Übung an, wird aber gleich zu Beginn von den Pfiffen von M unterbrochen. Er ermahnt die Athleten, erklärt und zeigt ihnen alles aktiv vor. W hingegen hält sich zurück und bei ihren Erklärungen, ist sehr passiv und zeigt nichts vor.“ (Z. 97-99)

Außerdem fällt auch auf, dass der Trainer mehr für den Verlauf des Trainings und die

ganze Gruppe verantwortlich ist, während die Trainerin vermehrt für die Betreuung von einzelnen beziehungsweise schwächeren Spielern zuständig ist. „Irgendwann entscheidet W von sich aus mit zwei Paaren in die untere Hälfte des Saales zu gehen, da diese „Konzentrationschwierigkeiten“ hätten und Extratraining bräuchten. Als sie am Weg zur anderen Hallenseite ist, kommt sie an M vorbei und sagt: „Die machen nur Scheiße.“ Somit übernimmt M den Rest der Gruppe und arbeitet mit ihnen weiter. W geht nun speziell auf die Bedürfnisse der schwächeren Spieler ein.“ (Z. 103 – 107)

Ein weiteres Beispiel kommt bei der Koordinationsübung beim ersten Training vor. „Während des Übungsverlaufes kümmert sich je eine/r um eine Gruppe, wobei M die bessere/schnellere und W die schwächere/langsamere Gruppe betreut.“ (Z. 57-58)

Das Beispiel zeigt gleichzeitig die Möglichkeit das Team auf die beiden Trainer/innen (die/den Trainer/in) in Kleingruppen aufzuteilen. Die Anwesenheit beider Trainer/innen und gleichzeitig die Aufteilung in zwei unterschiedlich starke Gruppen wird zum Vorteil genutzt, sodass eine differenzierte Trainingsmöglichkeit und eine individuelle Betreuung der Spieler möglich sind. Auf diese Art und Weise konzentriert sich die/der jeweilige Trainer/in auf ihre Gruppe und kann gezielt auf die Spieler eingehen und ihnen bei den Bewegungsausführungen Hilfestellung geben. In welcher Form die Bewegungskorrekturen von dem Trainer und der Trainerin ausgeführt werden, wird in der Kategorie 2 „Kommunikation und Interaktion- Team 1“ Kapitel 10.2.1 näher behandelt.

Im Team kommen sehr oft rotierende Rollen- beziehungsweise Aufgabenaufteilungen vor, die im Team Teaching sehr wichtig, da sie die Kooperation im Team unterstreicht und einer einseitigen Dominanz eines Trainingspartners einer Trainingspartnerin entgegenwirkt. Folgende Beispiele sollen dies demonstrieren:

- „Die Organisation beim Herräumen der Turnbänke läuft folgendermaßen ab: M gibt die Anweisung die Bänke zu holen und W hilft den Athleten im Geräteraum. (...) (Z. 200-201). Nun übernimmt M die Leitung dieser Übung, W ergänzt und korrigiert. (Z. 203) Am Ende fordert W die Spieler auf, die Bänke wegzuräumen. Dabei hilft sie ihnen und M baut inzwischen die nächste Übung auf.“(Z. 220 – 221)
- Bei der Angriff/Deckung- Übung geschieht die „Einteilung der Teams durch W. Sie korrigiert und motiviert die Kinder vereinzelt. Die Erklärungen übernimmt M alleine. (Z.133-134)
- Bei den Übungen in der Gasse: „W meint zu M, als der bei ihr vorbeigeht: „Nimmst du die 4, bevor ich ihnen den Kopf abreiße?“ So entstehen zwei Gruppen, für die je eine/r zuständig ist.“ (Z. 236-238)
- Vor der Gegenstoß- Übung: „M sagt zu W: „Ich kümmere mich ums ‚Kopfweh-Kind, du mach’ den Rest!“ 2 Gruppen entstehen, die W einteilt. M übernimmt hier

die Hauptleitung.“ (Z. 283-284)

- Bei der Involvierung des außenstehenden Trainers (C), ist Flexibilität beim Trainer/innenduo gefragt. In diesen Fällen müssen sich der/die Trainer/in an die Situation anpassen und trotzdem für einen reibungslosen Trainingsablauf sorgen. Folgende Beispiele zeigen, wie das Trainer/innenduo auf das Eingreifen von C reagiert. „Zu Beginn leitet und korrigiert M diese Übung. Doch als C zu ihnen kommt und dieser nun mit M über bestimmte Spieler spricht, übernimmt W das Ruder. (Z. 226-228) sowie „C ist wieder anwesend, pickt sich einen Spieler heraus und gibt diesem Einzeltraining abseits der Gruppe und des Spielfeldes. M übernimmt inzwischen die Position des fehlenden Spielers. Dabei übt er nun mit seinem Sohn. W beendet die Übung mit einem Pfiff. (Z. 243-245)

Aus einigen erwähnten Zitaten, wie „Nimmst du die 4, bevor ich ihnen den Kopf abreiße?“ (Z. 236) oder „Die machen nur Scheiße.“ (Z. 105) kann man entnehmen, dass in diesen bestimmten Situationen sehr viel Konfliktpotenzial steckt. Die/der Trainer/in haben im Bereich der Konfliktlösung unterschiedliche aber sich durchaus ergänzende Herangehensweisen. Diese Vorgehensweisen sind zwar für das Team Teaching interessant, werden aber im Laufe der Kategorie 2 „Kommunikation und Interaktion- Team 1“ Kapitel 10.2.1 näher behandelt, da Konflikte und Konfliktlösung wichtige Bestandteile der Kommunikation und Interaktion sind.

Inputs von Spielern sowie das selbstständiges Trainieren werden in den folgenden zwei Situationen sichtbar. „Nach einigen Übungen mit den Turnbänken fallen M keine weiteren Übungen mehr ein. Er geht zu W, sie sprechen kurz und in dem Moment meldet sich ein Spieler: „Ich weiß was, ich weiß was!“ W fragt: „Was denn? Tanzen, oder was?“ Der Spieler macht nun seinen Vorschlag. M übernimmt diesen und erklärt den Spielern was sie genau tun müssen.“ (Z. 215-218) Während das Tormann- Einwerfen im 1. Training vom Trainer/innenduo beobachtet und angeleitet wurde, konnten die Spieler im 2. Training „relativ selbständig und ohne viele Anweisungen von M oder W“ den Tormann einwerfen.“ (Z. 274)

c) Persönlich- Individuelle Ebene

Ähnlich wie bei einigen Aspekten zuvor, werden auch hier die „Persönlich- Individuellen Bedingungen“ in der Kategorie „Kommunikation und Interaktion“ näher erläutert, da es hauptsächlich um die Kommunikation und Kooperation des Trainer/innenduos untereinander geht. Trotzdem soll in diesem Abschnitt ein kurzer Überblick über die

Zusammenarbeit gegeben werden.

Wie aus der Sachlich- Inhaltlichen- Ebene für Team Teaching zu entnehmen ist, sind die Teammitglieder teamfähig, akzeptieren und tolerieren sich gegenseitig und haben ähnliche beziehungsweise gegenseitig akzeptierbare Erziehungsziele. Beispiele die all diese Behauptungen bestätigen sollen, finden sich unter der Kategorie 2 „Kommunikation und Interaktion- Team 1“ Kapitel 10.2.1.

10.1.2 Team Teaching - Team 2

a) Organisatorische Ebene

„M und W arbeiten schon die vierte Saison als Trainer/innenduo in der U12 beim Verein zusammen. Beide sind bei allen drei Trainingseinheiten der Woche anwesend. W hat die Ausbildung zur Lehrwartin/Instruktorin gemacht, M hat keine Ausbildung.“ (Z. 350 u. 354-355). Eine regelmäßige Zusammenarbeit des Trainers und Trainerin über einen längeren Zeitraum ist hier somit gegeben, ob nun diese Zusammenarbeit auf freiwilliger Basis oder von „oben“ verordnet ist, ist unklar. Räumlichkeiten für flexible Gruppenaufteilung stehen zur Verfügung und können gut genutzt werden. Sie beginnen einmal in der Woche früher mit dem Training, sodass sie sich mit einem anderen Team die Halle teilen. „Vor dem Trainingsbeginn der U12 trainiert ein anderes Team des Vereins in der Halle.“ (Z. 534) „Die Halle dürfen sie zwar erst ab 18:00 nutzen, doch Trainingsbeginn ist laut ihres Plans bereits um 17:45.“(Z. 537-538)

b) Sachlich- Inhaltliche Ebene

„Vorweg muss erwähnt werden, dass es bei diesem Trainer/innenduo eine Aufgabenverteilung gibt. Während W für das Tormanntraining verantwortlich ist, kümmert sich M mehrheitlich um das ganze Team beziehungsweise die Feldspieler. Wichtig ist auch zu erwähnen, dass W diplomierte Physiotherapeutin ist und die Arbeit mit verletzten Spielern zu ihrem Aufgabenbereich zählt.“ (Z. 350-354)

„Für die Trainingsinhalte sprechen sich M und W zu Beginn der Saison ab und setzen Schwerpunkte, um die bestehenden Defizite zu verbessern. Die konkrete Trainingsplanung gestaltet M jedoch alleine. Falls W nach mehr torwartspezifischem Training verlangt, teilt sie ihm ihr Anliegen mit und er versucht ihren Wünschen

nachzukommen.“ (Z. 355-358)

Diese beiden Beobachtungsnotizen zeigen, dass in diesem Team nicht von einer gleichberechtigten Zusammenarbeit gesprochen werden kann. Eine Evaluation beziehungsweise Supervision, die es beim Team Teaching geben sollte, findet nicht statt. Die Rollen sind streng verteilt, sodass die Dominanz des Trainers von Anfang an gegeben ist. In den beiden Trainingseinheiten übernahm der Trainer grundsätzlich die Leitung aller Trainingsinhalte, bis auf das Aufwärmen im zweiten Training, welches die Trainerin zum ersten Mal alleine leitete und die ganze Gruppe übernahm. Prinzipiell übernimmt die Trainerin viele verschiedene Funktionen, jedoch wird sie weniger als eine gleichberechtigte Teampartnerin wahrgenommen. Die Führungsposition des Trainers und die ergänzende Rolle der Trainerin konnten in den beiden Trainingseinheiten beobachtet werden. Dazu folgende Beispiele:

Die Rolle des Trainers:

- Gleich „Vor Beginn des Trainings ist M bereits mit dem Aufbau der Geräte für das Aufwärmprogramm beschäftigt. Als er sieht, dass einige Spieler fehlen, ändert er seinen Plan und adaptiert sein Programm auf die Spieleranzahl. Er meinte dazu folgendes: ‚Normalerweise sollten 18-20 da sein. Es gab nur 1 Abmeldung und 12 sind gekommen. Da muss man dementsprechend reagieren.‘ W steht am Spielfeldrand und mischt sich nicht ein.“ (Z. 364-368) Er entscheidet über den Trainingsverlauf und bezieht die Trainerin nicht in Änderungen mit ein.
- Das nächste Beispiel zeigt auch deutlich, wer von den beiden Trainern/innen das Sagen hat. Kurze Zeit nach Trainingsbeginn „treffen immer mehr Spieler verspätet ins Training ein. Diese gehen und begrüßen W zuerst, die gleich am Eingang der Turnhalle steht. In einem kurzen Gespräch wird der Verspätungsgrund bekannt gegeben, es gibt ein Schulterklopfen und danach verweist W auf M. Dieser begrüßt den Spieler durch einen Händedruck und gibt keine weiteren Anweisungen. Somit wendet er sich wieder W zu, die ihn wie folgt auffordert: ‚Geh zu M und frag, ob du ein T-Shirt anziehen sollst!‘ Danach geht der Spieler wieder zu M, dieser zählt die beiden Teams ab und sagt ihm er soll sich ein T-Shirt holen und mitmachen. (Z. 382-388) M übernimmt die Hauptschiedsrichterfunktion und befindet sich im Spielfeld. W beobachtet das Spiel außerhalb des Spielfeldes auf der Seitenout-Linie.(Z. 508-509)
- In der zweiten Einheit kommt es zu einem Zwischengespräch, „bei dem abgesprochen wird, ob es möglich ist, dass der zweite Tormann die Bälle sichern und wieder an die Spieler zurückspielen kann, damit die Spieler nicht zu viel Zeit

verlieren. Dabei geht M auf W zu, die gerade mit einem der beiden Tormänner eine Übung macht. Somit muss W die vorbereitete Übung weglassen, da ihr Tormann nun eine andere Aufgabe hat.“ (Z. 670-674) Die Trainerin muss mit ihren Übungen aufhören, da die Übungen für die Feldspieler Priorität haben.

- „W beobachtet und korrigiert das Spiel außerhalb des Spielfelds. (...) M hat die alleinige Kontrolle und Leitung über das Trainingsspiel.“ (Z. 693- 695)

Die Rolle der Trainerin:

- Als Helferin und Assistentin:
 - „Ein Spieler benötigt eine Ballpumpe und fragt W, ob sie eine hat.“ (Z. 418)
 - „Danach kommt sie zur Übung hinzu und hilft beim Aufbau der Hütchen. M leitet die Übungen alleine an.“ (Z. 410-411)
- Als „Zurechtweiserin“:
 - „Die darauffolgende Übung wird wieder ausschließlich von M vorbereitet und angeleitet. Noch vor Übungsbeginn erteilt W einem Spieler eine Strafe von 10 Liegestützen, weil dieser zu einem anderen Spieler ‚Gusch‘ gesagt hat.“ (Z. 424-426)
 - „In der Trinkpause ermahnt W einen Spieler und bestraft diesen mit Liegestützen, da sich dieser bei der Übung zuvor nicht genug angestrengt habe und sehr unkonzentriert gewesen sei.“ (Z. 484-486)
 - „M sagt die nächste Übung an und zeigt sie dabei auch vor. Dabei ist es noch etwas unruhig in der Halle und W fordert die Spieler mit lauter Stimme auf zuzuschauen.“ (Z. 445-446)
- Als Physiotherapeutin:
 - „Ein Spieler kommt mit Schmerzen in der Hüfte und Oberschenkel zur W. Diese kümmert sich sofort um ihn, massiert, geht bestimmte Dehnungspositionen durch und schickt ihn schließlich locker laufen. (Z. 394-395)
 - „Ein Spieler mit einer Verletzung am Finger kommt zu W und sie versorgt ihn.“ (Z. 621)

In diesem Zusammenhang kümmert sie sich um Abläufe die neben dem Training stattfinden und betreut einzelne, meist schwächere Spieler. Folgendes konnte diesbezüglich beobachtet werden:

- „Während des Aufwärmspiels befindet sich W die ganze Zeit außerhalb des Spielfeldes und greift nicht ein. Als ein Spieler kommt, der das erste Mal beim Training ist, kümmert sie sich um ihn und erklärt ihm das Aufwärmspiel.“ (Z. 379-381)
- „In der Zwischenzeit kümmert sich W um den neuen Spieler. Sie erklärt und zeigt ihm langsam vor, wie ein Haken auszuführen ist.“ (Z. 429-430)
- „Während sich M um das gesamte Team kümmert, geht W vereinzelt auf ‚schwächere Spieler‘, vor allem den Neuen, ein (z.B. richtige Wurfhaltung + Wurf) und versucht einzelne Spieler durch Lob zu motivieren („Gut“, „Ja genau“, „Ja, jetzt passt!“).“ (Z. 412- 414)

Trotzdem kommt es während den beiden Trainingseinheiten zu einer Zusammenarbeit, die in rotierenden Rollen praktiziert und die Trainerin die Leitung über das ganze Team übernimmt. Folgende Beispiele sollen dies bestätigen/bekräftigen:

- „Als ein Spieler, bedingt durch seine Verletzung, das Spielfeld verlässt, übernimmt M dessen Position. Nachdem sich W um den Verletzten gekümmert hatte, fungiert sie als Schiedsrichterin, bleibt jedoch trotzdem am Spielfeldrand und geht nicht in die Mitte des Spielfeldes.“ (Z. 516-518)
- „Während W ausschließlich für die Übungsanweisungen der Tormänner verantwortlich ist, kümmert sich M um die Feldspieler.“ (Z. 657-658)
- In diesem Zusammenhang wird auch in der zweiten Trainingseinheit „das 7-Meter-Werfen von W geleitet. (...) M befindet sich am Rand des Spielgeschehens und beobachtet, greift aber nicht ein.“ (Z. 710-712)
- „Die Übung, bei der der Haken erlernt wurde, wurde sowohl von M als auch von W beobachtet, wobei sich M vorwiegend um eine Gruppe und W um die andere Gruppe“ kümmerte. (Z. 431-432) Auf diese Art und Weise konzentriert sich die/der jeweilige Trainer/in auf ihre Gruppe und kann gezielt auf die Spieler eingehen und ihnen bei den Bewegungsausführungen Hilfestellung geben.

Ähnlich ist es bei der Übung 1 gegen 1, in dieser „teilt er sie [die Spieler] nach dem Zufallsprinzip in zwei Gruppen ein, wobei sich je eine Gruppe auf einer Spielhälfte auf der tiefen Flügelposition befindet. Er selbst befindet sich auf einer Spielhälfte zu einer Gruppe

gewandt und fängt mit der Übungserklärung an. Dabei versteht ihn die zweite Gruppe nicht. W greift ein: ‚Habt ihr das gehört?‘ - Spieler im Chor: ‚Nein!‘ – Daraufhin geht sie zur Gruppe hin und versucht ihnen die Übung näher zu bringen und zeigt sie vor. Somit ist nun je eine/r der beiden für eine Gruppe zuständig.“ (Z. 464-469) Die Trainerin erkennt, dass hier ein Verständnisproblem vorliegt, greift ohne Aufforderung ein und leitet somit einen Teil der Spieler alleine.

„Auffallend bei dieser Übungssequenz ist, dass die Gruppe von M viel ruhiger ist als die Gruppe von W.“ (Z. 470-471) sodass W nach einiger Zeit einschreitet, um die Gruppe wieder zu beruhigen. (473-474). Dieses Phänomen tritt immer dann auf, wenn die Trainerin die Leitung über eine Übung übernimmt. So sind die Spieler zum Beispiel, während dem Aufwärmprogramm in der zweiten Trainingseinheit, bei welchem die Trainerin die gesamte Gruppe zum ersten Mal alleine anführt, deutlich unruhiger, lauter, „albern herum und stellen mehr Fragen“ (Z. 547), als wenn der Trainer die Leitung hat. „Die Spieler beschwerten sich bei keiner Übung, die von M angeleitet wird, sondern sind ruhig und kooperationsfähig“. (Z. 639-640)

„In der Zwischenzeit“ mischt sich der Trainer nicht ins Geschehen ein, sondern „spricht mit den Trainern des anderen Teams“ (Z. 554). „Er hält sich bei den Erklärungen von W zurück, verhält sich eher distanziert und beobachtet das Geschehen aus der Entfernung. Als zwei andere Trainer hinzukommen, schauen sie zu und lachen“. (Z. 573-575) Ähnliches kann auch während der Kräftigungsübung, die ebenfalls von der Trainerin alleine angeleitet wird, beobachtet werden, welches im Kapitel Kommunikation näher ausgeführt wird.

Grundsätzlich konnten unterschiedliche Herangehensweisen bezüglich der Kommunikation zu den Spielern festgestellt werden. Die ausführlichen Beobachtungen dazu werden aber in der Kategorie 2 „Kommunikation und Interaktion“ näher beschrieben.

c) Persönlich- Individuelle Ebene

Die Kommunikation und Kooperation des Trainer/innenduos wird in der Kategorie 2 „Kommunikation und Interaktion“ näher behandelt. Trotzdem soll in diesem Abschnitt ein kurzer Überblick über die Zusammenarbeit gegeben werden.

Zusammenfassend kann man sagen, dass der Trainer und die Trainerin auf verbaler Ebene wenig untereinander kommunizieren. Ihre Zusammenarbeit zeichnet sich mehr durch ein Nebeneinander als ein Miteinander aus, sodass die Teamfähigkeit der Mitglieder in Frage gestellt wird. Zusätzlich dazu distanziert sich das Trainer/innenduo voneinander und die Akzeptanz sowie die Toleranz ist bei ihnen eher einseitig als

gegenseitig. Des Weiteren ist zu beobachten, dass die „Distanz zwischen M und W immer ca. zwei Meter“ beträgt. (Z. 622) Beispiele die all diese Behauptungen bestätigen sollen, finden sich in der Kategorie 2 „Kommunikation und Interaktion- Team 2“ Kapitel 10.2.2.

10.1.3 Team Teaching - Team 3

a) Organisatorische Ebene

Der Trainer und die Trainerin dieses Teams „sind schon seit vielen Jahren befreundet und arbeiten seit mindestens acht Jahren gemeinsam im Trainer/innenduo. (Z. 735-736) „W hat die Ausbildung zur Lehrwartin/Instruktorin, M die C-Trainer-Ausbildung.“ (Z. 743) In diesem Zusammenhang muss aber auch erwähnt werden, dass der Trainer hauptberuflich Kindergartenpädagoge ist und die Trainerin noch andere Nachwuchsteams betreut und „zudem auch im Managementbereich des Vereins tätig“ ist. (Z. 740 u. 737) Somit ist eine regelmäßige Zusammenarbeit des Trainers und Trainerin über einen längeren Zeitraum gegeben.

Für die Zusammensetzung des Teams ist das Team alleine zuständig. Obwohl das Training drei Mal in der Woche stattfindet, trainiert das Trainer/innenduo nur einmal in der Woche gemeinsam, d.h. nur einmal in der Woche findet Team Teaching statt. „Da sie wenig Zeit hat, ist sie nur bei einer von drei Trainingseinheiten bei diesem Team als Trainerin dabei, die beiden anderen Male leitet M das Training allein. Die Spiele coachen sie jedoch immer gemeinsam.“ (Z. 737-739) Räumlichkeiten für die Ausübung des Sportes sind gegeben und werden maximal ausgenutzt. Dazu auf der Sachlich-Inhaltlichen Ebene mehr.

b) Sachlich- Inhaltliche Ebene

Wie aus der organisatorischen Ebene zu entnehmen ist, trainiert das Trainer/innenduo nur einmal in der Woche zusammen. Die Planung der Trainingsinhalte findet daher nicht immer gemeinsam statt, sondern ist dementsprechend aufgeteilt. „Die Trainingsinhalte werden vor dem Training kurz gemeinsam abgesprochen. Hinzuzufügen ist, dass W beim gemeinsamen Training der beiden oft mehr anleitet beziehungsweise einige der Inhalte plant, da sie nur ein Mal pro Woche dabei ist.“ (Z. 740-741) Dadurch erklärt sich auch die Dominanz der Trainerin, die in vielen Teilen des Trainings zum Vorschein kommt. Trotz ihrer Durchsetzungsstärke sind die Inhalte auf beide Trainer/innen abgestimmt und

aufgeilt, sodass bestimmte Übungen von der/dem jeweiligen Trainer/in alleine oder gemeinsam geleitet werden. Eine Evaluation beziehungsweise Supervision, die es beim Team Teaching geben sollte, findet nicht statt. Es wird lediglich untereinander besprochen was gut und was schlecht gelaufen beziehungsweise zu verändern ist.

Die Begrüßung und die Einleitung beider Trainings werden von der Trainerin und dem Trainer gemeinsam abgewickelt. Während sich der Trainer um eine Sammelaktion kümmert, informiert die Trainerin die Spieler über organisatorische Aspekte, wie z.B. den Grund unserer Anwesenheit.

„M und W sitzen ungefähr zwei Meter vor ihnen im Schneidersitz und es werden organisatorische Dinge besprochen. Dabei spricht zum großen Teil W.“ (Z. 864-866) „Sie stellt sich seitlich vor das Team und erklärt: „Ansonsten verrat' ich euch noch, das ist nicht der ORF, wir kommen nicht ins Fernsehen, ja? Die wollen total g'scheit werden und studieren deswegen, wenn man irgendwas studiert, dann muss man auch irgendwelche Arbeiten schreiben. Und die möchten das gerne aufnehmen, um zu sehn was da so passiert, ja? Euch kanns völlig egal sein, wir machen ganz normal Training, ja?““ (Z. 760-767) „Nach dem organisatorischen Teil übernimmt M das Wort und geht nochmals auf die Geldspende-Aktion für einen Spieler ein, dem sein Handy am Training abhanden gekommen war.“ (Z. 864-868) In der ersten Trainingseinheit wurde nämlich folgendes besprochen: „Er erklärt, dass einem Spieler das Handy aus der Garderobe gestohlen worden war und er dieses erst neu bekommen hätte. (...) Es wurde beschlossen dem Spieler einen selbst gewählten Betrag an Geld zu spenden, damit er sich ein neues Handy dafür leisten könne.“ (Z. 756-759)

Während der beiden Trainingseinheiten kommt es auch vor, dass je ein/e Trainer/in die ganze Gruppe alleine leitet. Das Aufwärmen wird in beiden Trainingseinheiten von der Trainerin angeleitet, wobei der Trainer in der zweiten Trainingseinheit beim Aufwärmspiel anwesend ist und sie gemeinsam über einzelne Spieler sprechen.

„Ich möchte nämlich ein neues Aufwärmspielchen mit euch ausprobieren“ “. (Z. 777) „Als sie bemerkt, dass etwas nicht funktioniert, pfeift sie ab und alle sind sehr schnell ruhig. Sie erklärt und es geht sofort weiter. M ist während des gesamten Aufwärmens nicht in der Halle.“ (Z. 781-785) Damit sie mit dem gewünschten Trainingsprogramm fortfahren kann, ist die Anwesenheit des Trainers wichtig. Aus diesem Grund entscheidet W nach einer Weile: „ ‚Trinkpause‘, verlässt kurz die Halle und kommt gemeinsam mit M zurück. Sie pfeift und alle Spieler kommen zur Wand und setzen sich.“ (Z. 783-785)

Torwartspezifische Elemente, wie das 7-Meter- Schießen in der ersten und die Übung Tormänner einwerfen in der zweiten Trainingseinheit werden vom Trainer alleine angeleitet und betreut. Der Grund dafür liegt wahrscheinlich darin, dass er als ehemaliger Tormann dieses Vereins fungiert hat und aufgrund seiner Erfahrung diese Teile des Trainings alleine übernimmt.

- „drei Min. vor Trainingsende gibt es noch ein 7- Meter – Schießen, welches vom Trainer alleine geleitet wird. Die Trainerin steht am Spielfeldrand und ist in ein Gespräch mit uns verwickelt.“ (Z.997-998)
- „Nach einer kurzen Trinkpause, in der W Hütchen für die nächste Übung vorbereitet, übernimmt M die Leitung des Einwerfens. (...) Danach beginnt er mit einer kurzen Erklärung und dann wird gestartet. (...) M kümmert sich inzwischen um die Übung und ist sehr aktiv im Geschehen dabei.“ (Z. 957-965)

Auffallend ist, dass wenn der Trainer die Leitung über eine Übung hat, er oft von der Trainerin unterbrochen oder ergänzt wird, umgekehrt passiert dies sehr selten beziehungsweise gar nicht.

- Übung Tormänner- Einwerfen: „W unterbricht die Übung kurz indem sie sagt: ‚Stopp, was ist die kurze Ecke?‘ Sie geht dabei zur Gruppe und erklärt dies.“ (Z. 965-967)
- „W teilt Teams ein. M steht mit etwas Abstand hinter W und sieht zu.“ (Z. 972-973)
- Während der Trainer die Schiedsrichterfunktion beim Spiel übernimmt „mischt sich ins Spielgeschehen ein und ruft etwas hinein, was einzelne Spieler betrifft. Sie nimmt einen Spieler heraus und entscheidet, dass dieser 2 Minuten hätte wegen eines Vergehens am Spielfeld.“ (Z. 854-856) In diesem Zusammenhang erklärt die Trainerin in einem Zwischengespräch, „dass sie grundsätzlich das Schiedsrichtern übernehmen würde, da M das nicht könne. (lacht dabei) Sie erklärt auch, dass das Training grundsätzlich sehr streng ablaufen würde, weil immer sehr viele Kinder am Training seien und man nur so mit den Spielern vernünftig arbeiten könne.“ (Z. 746-749)
- Roboter und Ingenieur: „M schlägt vor das Feld kontinuierlich kleiner zu machen, damit die Übung schwieriger wird. Außerdem sagt er: ‚Achtung, wenn wir sehen, dass ein Roboter plötzlich stehen bleibt ohne Berührung, dann sind die beiden auch ausgeschieden.‘ W fügt hinzu: ‚Ja, weil dann ist es offensichtlich, dass ihr schummelt.‘ (Z. 925-928)

Wie zuvor erwähnt, übernimmt die Trainerin im gemeinsamen Training die Oberhand. So werden bestimmte Übungen zwar von ihr angeleitet und erklärt, bei der Ausführung sind die Aufgaben des Trainerpaares jedoch aufgeteilt. Dazu sind folgende Beispiele aus den Beobachtungen zu nennen:

- 1 gegen 1 Konterübung: „Sie erklärt wie die Übung funktioniert und meint: ‚Beim Zurückkommen macht ihr eine Übung, die gibt euch M!‘ (Z. 799-800) Somit „erfolgt eine klare Aufteilung der Aufgaben. W leitet einen Teil der Übung, den anderen Teil übernimmt M, sodass alle Spieler immer beschäftigt sind.“ (Z. 803-804) Dabei sticht die Dominanz der Trainerin immer wieder hervor: „Sie entscheidet auch, dass ein Partnertausch stattfinden soll, da die Partner zu unterschiedlich seien. W entscheidet: ‚Letzte Runde!‘ sowie: ‚Trinkpause‘ “. (Z. 808-809)
- Sowie bei der Passübung: „Die Ansage der Strafübungen übernimmt W allein. Auch das Beenden der Übung entscheidet W und danach räumen sie gemeinsam weg.“ (Z. 951-952)
- Der Geräteaufbau für die Übung Mattenball mit Wurf aufs Tor, sowie die Einteilung der Teams, wird von der Trainerin diktiert, die Durchführung erfolgt gemeinsam: „Während der Trinkpause räumt M eine Weichmatte her, W die andere, wobei sie Hilfe von einigen Männern bekommt, die danach Training haben und sich schon in der Halle befinden. W sagt M wohin er den Weichboden legen soll. Danach teilt W die Teams ein, M steht dahinter und beobachtet.“ (Z. 836-839)
- Roboter und Ingenieur: „W erklärt wieder die Übung und M und W zeigen gemeinsam vor. Nach der Übungserklärung stellen sich sowohl M auch W als ‚Spielfeldbegrenzung‘ an eine Linie und entscheiden gemeinsam beziehungsweise abwechselnd wenn ein Paar ausgeschieden ist.“ (Z. 922-924)
- Partnerübung mit Ball: „Auch hier übernimmt W die Erklärung der Übung, M und W zeigen jedoch gemeinsam vor. W hat die führende Rolle, da sie beim Vorzeigen die Ballführende ist. M muss sich nach ihr richten und je nachdem wie sie sich ausrichtet um sie herum laufen. (Z. 884-886) Während der Übung stehen M und W zuerst wieder nebeneinander und bewegen sich dann in der Halle, um zu helfen, zu erklären oder zu loben. (Z. 894-895)

In diesem Zusammenhang kommen rotierende Rollen- beziehungsweise Aufgabenaufteilungen in diesem Team sehr oft vor. Diese sind beim Team Teaching sehr wichtig, da sie die Kooperation im Team unterstreicht. Neben den zuvor erwähnten Beispielen, sollen die folgenden diesen Aspekt untermauern.

- „W verlässt kurz die Halle. (...) M übernimmt von nun an das Kommando. (Z. 896-897) Als W kurz darauf wieder hinzukommt, sagt M zu W: ‚Nochmal, oder?‘ W nickt und ein weiterer Durchgang erfolgt.“ (Z. 899-900) „Er entscheidet dann den Partnerwechsel und sie ergänzt noch mal etwas, was die Übungsausführung betrifft.“ (Z. 902-903). „M beendet die Übung, doch W übernimmt sofort wieder das Wort und erklärt die nächste Übung.“ (Z. 908-909)
- „Nach einiger Zeit fragt er W: ‚W, wie lang noch ungefähr?‘ W: ‚2 Minuten.‘ M: ‚Gut‘. Nach den 2 Minuten schreit sie ihm: ‚M, wir sind fertig.‘ Danach bricht auch er die Übung ab.“ (Z. 829-831)

In diesen beiden Situationen kommt einerseits wieder die starke Durchsetzungskraft der Trainerin, aber auch gleichzeitig das gemeinsame absprechen, entscheiden und trainieren des Trainerpaares zum Vorschein.

- „M und W stellen sich anschließend beide an den Spielfeldrand und sprechen kurz miteinander. Danach sagt W, dass sie jetzt Zeit hätte, um Fragen zu beantworten falls wir welche an sie hätten. Solange das Gespräch dauert, übernimmt M die Leitung des Spiels, bleibt jedoch am Spielfeldrand.“ (Z. 852-854)
- „M entscheidet während des Spieles wer eingewechselt wird. W fungiert als Schiedsrichterin und beide loben beziehungsweise korrigieren. W pfeift ab und beide verabschieden sich von den Spielern.“ (Z. 978-980) In diesem Zusammenhang erklärt die Trainerin in einem Zwischengespräch, „dass sie grundsätzlich das Schiedsrichtern übernehmen würde, da M das nicht könne. (lacht dabei).“ (Z. 746-747)

Außerdem kommt es auch zur Bildung von Kleingruppen, die jeweils von einem/r Trainer/in betreut werden. Durch die Aufteilung in zwei unterschiedlich starke Gruppen wird zum Vorteil genützt, sodass eine differenzierte Trainingsmöglichkeit und eine individuelle Betreuung der Spieler möglich sind. Die Trainingsinhalte sind auf das Können der Spieler abgestimmt, sodass sie beide differenzierend in Lernprozessen tätig sind. Folgende Beispiele sollen dies demonstrieren:

- Übung im Viereck: „Bei der Einteilung übernimmt der Trainer „das Wort und nennt einige Spieler, die mit ihm mitkommen sollten.“ (Z.816) Die Gruppen sind jetzt nach Spielstärke aufgeteilt, wobei M die Betreuung der stärkeren und W die Gruppe der

schwächeren Spieler übernimmt. Die Inhalte der beiden Gruppen sind sehr ähnlich.“ (Z. 818-820) Passübung: „W teilt dann 3 Gruppen ein und erklärt was gemacht werden soll. In der Zwischenzeit holt M zwei Kastenteile und W holt den dritten Teil, als sie mit den Erklärungen fertig ist.“ (Z.933-934)

- Passübung: „Die Gruppen sind nach Spielstärke eingeteilt und M kümmert sich hauptsächlich um die schwächste der 3 Gruppen. W bewegt sich zwischen den anderen beiden Gruppen hin und her und übernimmt das Hauptkommando.“ (Z.934-936)

Als wir in einem Zwischengespräch nachfragen, ob eine/r der beiden grundsätzlich für schwächere Spieler im Team verantwortlich ist, meinte die Trainerin, dass sie sich da immer abwechseln würden, „ ,weil man sonst wahnsinnig werden würd.‘ “ (Z. 744) „Sie erklärt auch, dass das Training grundsätzlich sehr streng ablaufen würde, weil immer sehr viele Kinder am Training seien und man nur so mit den Spielern vernünftig arbeiten könne.“ (Z. 747-749)

Die Art und Weise wie die/der jeweilige Trainer/in auf die Gruppe beziehungsweise einzelne Spieler eingeht und ihnen bei den Bewegungsausführungen Hilfestellung gibt, wird in der Kategorie 2. „Kommunikation und Interaktion“ näher behandelt.

c) Persönlich- Individuelle- Ebene

Die jahrelange Zusammenarbeit des Trainerpaares äußert sich im Training sehr positiv auf die Kommunikation sowie das Team Teaching. Wie aus der Sachlich- inhaltlichen Ebene zu entnehmen ist, sind die Teammitglieder sehr gut aufeinander abgestimmt und kommunizieren in manchen Situationen auch ohne Worte. Sie akzeptieren und tolerieren sich gegenseitig und haben ähnliche beziehungsweise gegenseitig akzeptierbare Erziehungsziele. Die starke Durchsetzungskraft der Trainerin beim Team Teaching erklärt sich durch ihr einmaliges wöchentliches Betreuen der Spieler. Weitere Beispiele, die all diese Behauptungen bestätigen sollen, finden sich in der Kategorie 2 „Kommunikation und Interaktion- Team 3“ Kapitel 10.2.3.

10.1.4 Team Teaching im Vergleich

a) Organisatorische Ebene

Den Aussagen der Befragten zufolge haben alle Trainer/innen gemeinsam, dass sie eine Ausbildung im Handballbereich gemacht haben. Unterschiedlich ist, dass alle Trainer die niedrigste Ausbildung haben, die es im Handballsport gibt (C-Trainer/in) und zwei von drei Trainerinnen eine höhere Ausbildung, nämlich die zur Lehrwartin/Instruktorin vorweisen können. Außerdem haben alle drei Teams drei Mal pro Woche Training, wobei jeder der Trainer bei allen Trainings anwesend ist, zwei von drei Trainerinnen jedoch nur ein beziehungsweise zwei Mal. Dies liegt bei der Trainerin von Team 1 daran, dass sie schon lange als Trainerin tätig ist und nicht mehr so viel Zeit investieren will und Trainerin von Team 3 ist aus beruflichen Gründen verhindert. Diese ist nämlich nicht nur Trainerin der U11, sondern betreut auch noch andere Nachwuchsteams und ist zudem im Managementbereich des Vereins tätig. Somit sind alle drei Teams für die Zusammensetzung der Teams alleine verantwortlich.

Was die Dauer der Zusammenarbeit der Trainer/innenduos betrifft, so ist Team 1 erst seit einem Jahr in dieser Konstellation im Verein tätig und Team 2 und 3 schon wesentlich länger, nämlich vier beziehungsweise acht Jahre. Bei allen Teams besteht also eine regelmäßige Zusammenarbeit über einen längeren Zeitraum.

Räumlichkeiten zur Ausübung des Sports und Möglichkeit zur flexiblen Gruppenaufteilung stehen bei allen Teams zu Verfügung. Nur bei zwei Teams, nämlich Team 1 und Team 2, teilen sich einmal in der Woche die Halle mit einem anderen Team, wobei bei Team 2 die Überschneidung durch ihren frühzeitigen Trainingsbeginn zu erklären ist.

Zusammenfassend kann man sagen, dass die Organisatorischen Bedingungen bei allen drei Teams erfüllt werden. Bei der Umsetzung des Team Teaching in der Praxis gibt es einige Mängel und Unterschiede zwischen den Teams.

b) Sachlich-Inhaltliche Ebene

Die Planung der Trainingseinheiten übernimmt bei Team 1 und 2 der Trainer alleine und bei Team 3 wird dies beim einzig gemeinsamen Training pro Woche miteinander entschieden und vorher kurz besprochen. Keines der Teams sprach von Trainer/in und Co-Trainer/in, sondern beide sehen sich im Duo als gleichwertig. Lediglich bei Team 2 gibt es eine Aufgabenverteilung, bei der sich die Trainerin alleine um die Torleute

kümmert. Wie im Kapitel 2.3 Team Teaching in der Schulpraxis weist Hoffelner (1995) auf die Unwissenheit des Begriff Team Teaching auf, bei dem nur wenige eine genaue Vorstellung haben dies am sinnvollsten in die Praxis umsetzen.

Bei allen drei Teams werden zwar die Schwerpunkte des Trainings gemeinsam kurz besprochen und angedeutet, die endgültige und exakte Planung wird jedoch nicht gemeinsam erstellt. Somit ist diese Bedingung des Team Teaching von allen drei Teams im Vorhinein nicht erfüllt.

Wie in der Schulpraxis (Kapitel 2.3 Team Teaching in der Schulpraxis) fehlte auch im Vereinssport eine professionelle Betreuung und Evaluation der Teams. Bei Team 1 und 3 kommt es lediglich während dem Training öfter zu kleinen Zwischengesprächen über den Trainingsverlauf, bestimmte Spieler und eventuelle Änderungen. Nur bei Team 1 werden Inputs und Verbesserungsvorschläge von einem außenstehenden Trainer wahrgenommen, die das Training optimieren sollen. Bei Team 2 trifft keines der zuvor erwähnten Evaluations- und Supervisionsmöglichkeiten zu. Das liegt wahrscheinlich daran, dass die Kommunikation zwischen dem Trainer/innenduo von Team 1 und Team 3 wesentlich besser und positiver ist, als bei Team 2, wo der Trainer sehr stark dominiert und keine Einwände beziehungsweise Inputs von anderen zulässt.

Hinsichtlich der gleichberechtigten Zusammenarbeit, die ohne Führer/in beziehungsweise mit rotierenden Rollen praktiziert werden sollte, ist bei den dreien Teams folgendes zu sagen.

Die Dominanz eines/r Trainer/in ist bei allen drei Teams vorhanden, der Umgang mit der/dem anderen Trainer/in ist jedoch von Team zu Team unterschiedlich.

Trotz der Dominanz vom Trainer in Team 1 und der Trainerin in Team 2 kommt es in den beiden Teams zu einer gleichberechtigten Zusammenarbeit, wobei Team 3 noch am ehesten dem Ideal des Team Teaching nahe kommt. Bei Team 2 kann man von keiner gleichberechtigten Zusammenarbeit sprechen, da es von Anfang an eine strikte Rollenverteilung der Teammitglieder gibt, bei dem der Trainer die führende Rolle hat und die Trainerin die begleitende Rolle übernimmt.

Mit der Aufgabenverteilung gehen die Teams auch unterschiedlich um. Es fällt auf, dass der/die dominierende Partner/in öfters Übungen alleine erklärt/übernimmt und mehr auf die ganze Gruppe konzentriert ist, während der/die andere ergänzend tätig ist und auf einzelne beziehungsweise schwächere Spieler eingeht.

In Team 1 und 2 sind die Trainer aktiver am Trainingsgeschehen beteiligt und befassen sich hauptsächlich mit der ganzen Gruppe. Die Trainerinnen von Team 1 und 2 stehen

eher im Hintergrund (passive Funktion) und gehen auf vereinzelte beziehungsweise schwächere Spieler ein. Der Unterschied zwischen den Trainerinnen von Team 1 und Team 2 ist jener, dass Trainerin von Team 1 manche Aufgaben dem Trainer von sich aus abgibt, während die Trainerin von Team 2 diese Möglichkeit nicht hat, weil sie vom Trainer nicht von sich aus ins Trainingsgeschehen involviert wird. Der Grund dafür könnte die mangelnde Kommunikation zwischen Trainer und Trainerin von Team 2 liegen. Während der beiden Trainingseinheiten finden wenige bis gar keine Absprachen und Zwischengespräche statt und es werden Einwände beziehungsweise Ergänzungen seitens der Trainerin von dem Trainer nicht wahrgenommen. Dazu unter in der Kategorie 2 „Kommunikation und Interaktion mehr“.

Bei Team 3 hat die Trainerin eine stärkere Durchsetzungskraft, diese gefährdet die gleichberechtigte Zusammenarbeit jedoch nicht. Obwohl die Trainerin die meisten Übungen anleitet werden diese hauptsächlich gemeinsam und in Absprache mit dem Trainer durchgeführt. Beide sind aktiv am Trainingsgeschehen beteiligt, trotzdem kümmert sich die Trainerin mehr um einzelne Spieler als der Trainer. Ansonsten läuft das Training routiniert und harmonisch ab, sodass man als Außenstehende/r ein gut strukturiertes und geregeltes Training wahrnimmt, bei dem das Trainer/innenduo gut aufeinander abgestimmt und gleichberechtigt ist.

Es ist also festzuhalten, dass bei

- Team 1 der Trainer mehr anleitet und aktiver am Training beteiligt ist als die Trainerin. Sie wird jedoch vom Trainer ins Trainingsgeschehen miteinbezogen und übernimmt Übungen auch alleine. Größtenteils ist sie für einzelne beziehungsweise schwächere Spieler verantwortlich.
 - „M: ‚Machst du das?‘- W: ‚Passt schon. Das checkst du!‘“ (Z. 199)
 - „Am Ende der Übung geht M zu W und fragt: ‚Was machen wir noch?‘ Sie: ‚Ja schon einwerfen.‘ Er: ‚Ok‘“ (Z. 140-141)
 - „M sagt zu W: ‚Ich kümmere mich ums ‚Kopfweh-Kind, du mach‘ den Rest!‘“ (Z. 283)
- Team 2 durch die strikte Aufgabenverteilung der Trainer fast alles alleine leitet und der Trainerin wenig Raum für selbstständiges beziehungsweise gleichberechtigtes Arbeiten gibt. Auch sie beschäftigt sich vermehrt mit einzelnen beziehungsweise schwächeren Spielern.

- „Während des Aufwärmspiels befindet sich W die ganze Zeit außerhalb des Spielfeldes und greift nicht ein. Als ein Spieler kommt, der das erste Mal beim Training ist, kümmert sie sich um ihn und erklärt ihm das Aufwärmspiel.“ (Z. 379-381)
 - „Mehrere Male bewegt sich W zu den Spielern, setzt an, um zu unterbrechen, tut es dann aber doch nicht.“ (Z. 635)
 - „Des Weiteren ist zu beobachten, dass die Distanz zwischen M und W immer ca. zwei Meter beträgt.“ (Z.622)
- Team 3 die Trainerin zwar öfters Übungen anleitet, die Durchführung aber gemeinsam erfolgt. Die Aufgaben sind auf das Trainer/innenduo gleichberechtigt aufgeteilt, sodass keiner in den Hintergrund gestellt werden kann. Trotzdem kümmert sich die Trainerin öfter um einzelne beziehungsweise schwächere Spieler.
 - „Auch hier übernimmt W die Erklärung der Übung, M und W zeigen jedoch gemeinsam vor.“ (Z. 884)
 - „Es erfolgt eine klare Aufteilung der Aufgaben. W leitet einen Teil der Übung, den anderen Teil übernimmt M, sodass alle Spieler immer beschäftigt sind.“ (Z. 803-804)
 - „W mischt sich manchmal ins Spielgeschehen ein und ruft etwas hinein, was einzelne Spieler betrifft. Sie nimmt einen Spieler heraus und entscheidet, dass dieser 2 Minuten hätte wegen eines Vergehens am Spielfeld.“ (Z. 854-856)

In diesem Zusammenhang fällt auf, dass Trainerin von Team 2 und Trainer von Team 3, Übungen für die ganze Gruppe dann alleine leiten, wenn diese Torwartspezifisch sind, wie z.B. das 7-Meter-Schießen, oder das Einwerfen der Tormänner. Der Grund liegt wahrscheinlich darin, dass sie früher Torfrau und er Tormann waren. Durch die jahrelange Erfahrung zählt dieser Bereich zu ihren Stärken und somit werden ihnen diese Teile des Trainings anvertraut. Auch hier muss erwähnt werden, dass der Trainer von Team 3 neben diesen Aufgaben auch andere Teile des Trainings gemeinsam mit der Trainerin übernimmt, die Trainerin von Team 2 ansonsten nur eine ergänzende Funktion hat.

Zusätzlich dazu fällt auf, dass während deren Leitung, sie öfter von dem/r dominierenden Trainer/Trainerin unterbrochen werden, als umgekehrt. Dieses Phänomen tritt bei allen drei Teams in unterschiedlicher Weise auf. Bei Team 1 ist dies besonders stark ausgeprägt, da der Trainer meist während den Übungsanleitungen der Trainerin als

Ruhestifter fungiert oder zusätzlich ergänzt. Bei Team 2 sind Unterbrechungen in dieser Hinsicht eine Rarität, da die Trainerin nur sehr selten die ganze Gruppe anleitet und eine Übung erklärt. Wenn dies jedoch der Fall ist, lässt der Trainer sie selbstständig arbeiten und übernimmt die Funktion des Beobachters. Falls etwas jedoch nicht in sein Trainingskonzept passt, wird die Trainerin in ihrer Übungsanleitung unterbrochen und die Inhalte neu angepasst. Bei Team 3 kommt es ebenfalls selten zu Unterbrechungen. Wenn diese stattfinden, dann werden sie meistens von der Trainerin initiiert. Diese erklärt und ergänzt nach den Erklärungen vom Trainer.

Ein weiterer wichtiger Aspekt den alle drei Teams nutzen, ist die Möglichkeit der Bildung von Kleingruppen, sodass ein differenzierter Lernprozess stattfinden kann und eine individuelle Betreuung möglich wird. In dieser Hinsicht haben die Teams ähnliche Ansätze, die Umsetzung in die Praxis, sowie das Trainingsverhalten der Spieler sieht bei jedem Team anderes aus. Während bei Team 3 immer darauf geachtet wird, dass die Kleingruppen auf das Eigenkönnen der Spieler abgestimmt sind, spielt diese Tatsache bei Team 1 zum Teil und bei Team 2 keine wichtige Rolle. Zusätzlich dazu verhalten sich die Spieler je nach dem von wem sie angeleitet werden, unterschiedlich. Dabei ist folgendes festzuhalten:

- Team 1: Die Aufteilung in schwache und starke Gruppe erfolgt nur im ersten Training, wobei die Trainerin, die schwächeren Spieler übernimmt. Die Spieler sind unter der Leitung des Trainers ruhiger, hören und passen besser auf, als jene, die von der Trainerin angeleitet werden. Hier muss der Trainer ab und zu eingreifen. Das Trainer/innenduo wechselt sich bei der Betreuung von Kleingruppen ab, sodass nicht immer eine/r mit den schwächeren beziehungsweise stärkeren Spielern trainiert.
- Team 2: Es kommt zu keiner abgesprochenen Teilung der Spieler in Kleingruppen. In einer Situation erkennt die Trainerin, dass ein Verständnisproblem zwischen einer von zwei Gruppen und dem Trainer vorliegt, sodass sie eingreift, um das Verständnis zum Trainer zu verbessern und die Trainingsinhalte wiederzugeben. Die Aufteilung der Spieler in zwei Gruppen erfolgt zufällig. Während die Gruppe der Trainerin sehr laut und unkonzentriert ist und viel Unsinn macht, ist die Gruppe vom Trainer ruhiger, konzentrierter. Da die Trainerin ihre Gruppe öfter unterbrechen, ermahnen und beruhigen muss, schaffen diese nicht so viele Wiederholungen wie die Gruppe des Trainers.

- Team 3: Die Aufteilung in eine schwache und eine starke Gruppe wird in beiden Trainingseinheiten praktiziert. Das Trainer/innenduo wechselt sich in der Betreuung von schwächeren u. stärkeren Spielern ab. Die Spieler sind bei beiden ruhig und konzentriert, sodass ein effektives Training in dieser Hinsicht bei beiden gegeben ist.

Die Möglichkeit des selbstständigen Trainierens der Spieler sowie das aktive Miteinbeziehen der Spieler ins Trainingsgeschehen, wird nur von Team 1 wahrgenommen und praktiziert. Bei Team 2 und Team 3 herrscht ein sehr strenger und geregelter Trainingsablauf, der wenig Raum für diese Aspekte bietet/nicht zulässt.

Zusammenfassend kann man sagen, dass die Zusammenarbeit im Team Teaching auf der Sachlich- Inhaltlichen Ebene bei Team 3 am besten funktioniert, da das Trainer/innenduo sehr gut aufeinander und auf das Training abgestimmt ist. Team 1 ist in ihrer gleichberechtigten Trainingsdurchführung sehr bemüht und in vielen Bereichen funktioniert das Team Teaching gut; ist jedoch noch ausbaufähig. Bei Team 2 hingegen muss in dieser Hinsicht noch sehr viel verändert werden, um eine gleichberechtigte Zusammenarbeit zu gewährleisten und das Verhältnis zwischen der Trainerin und dem Trainer zu verbessern. Das Potenzial der Trainerinnen muss in Team 1 und ganz besonders in Team 2 noch weiter ausgebaut und ausgeschöpft werden, um den Bedingungen des Team Teaching gerecht zu werden.

c) Persönlich- Individuelle Ebene

Vergleicht man alle drei Teams auf dieser Ebene, so erkennt man, dass Team 1 und 3 sich sehr einander ähneln; Team 2 sich in ihrer Zusammenarbeit jedoch stark von den anderen beiden Teams unterscheidet.

Obwohl bei Team 1 der Trainer und bei Team 3 die Trainerin die Oberhand (dominiert) hat, besteht trotzdem eine gleichberechtigte Zusammenarbeit. Sie kommunizieren und kooperieren sehr viel miteinander und akzeptieren und tolerieren einander. Außerdem haben sie ähnliche oder gegenseitig akzeptierbare Erziehungsziele.

Bei Team 2 hingegen treten diese Aspekte in den Hintergrund. Der Trainer überlässt der Trainerin selten beziehungsweise gar keine Führung über das Team, es wird sehr wenig kommuniziert und wenn es doch dazu kommt, wie z.B. in Zwischengesprächen, dann sind diese meist sehr kurz, distanziert und kühl. Das Team 2 hinterlässt den Eindruck, dass die Trainerin den Trainer zwar akzeptiert und toleriert, dies aber nicht auf Gegenseitigkeit beruht. (nicht vom Trainer erwidert wird).

Zusammenfassend kann man sagen, dass Team 1 und 3 die persönlich- individuellen Bedingungen für Team Teaching erfüllen und bei Team 2 noch Nachholbedarf besteht. Näheres zur Kommunikation und Kooperation im Trainer/innenduo findet sich in der Kategorie „Kommunikation und Interaktion im Vergleich“ Kapitel 10.2.4.

10.2 Kommunikation und Interaktion – Kategorie 2 (Pervan)

In dieser Kategorie geht es um die Kommunikation und Interaktion beim Team Teaching des Trainerpaares. Wie Watzlawick et al. (2003) in seinem 1. Axiom „Man kann nicht, nicht kommunizieren“ (Watzlawick et al., 2003, S. 53) postulierte, wird auch anhand von Nichthandeln oder Schweigen ebenfalls kommuniziert, da alles Verhalten Mitteilungscharakter hat. Hier soll ein Einblick über die Zusammenarbeit der einzelnen Trainer/innenduos gegeben werden, damit Rückschlüsse über die Umsetzung des Team Teaching gezogen werden können.

Für die Analyse und Ergebnisfindung wird unter anderem beobachtet, wer die Kommunikation startet und beendet, welchen Einfluss die nonverbale Kommunikation auf das Trainerpaar hat und wie das Trainer/innenduo mit den Spielern interagiert.

10.2.1 Kommunikation und Interaktion – Team 1

a) Kommunikation und Interaktion zwischen der Trainerin und dem Trainer

Um Schlüsse über die Kommunikation und Interaktion zwischen der Trainerin und dem Trainer zu treffen, müssen im Vorfeld bestimmte Charakterzüge erwähnt werden. Die Persönlichkeit und die Ausstrahlung einer Person geben im Vorhinein Auskunft ob dieser kommunikationsfreudig ist oder nicht. Kommunikation findet verbal als auch nonverbal statt, wobei die nonverbalen Informationen meist mehr Aufschluss über die Person und dessen Beziehung zum/r Partner/in geben. Laut Scherer (1979) geben Zeichenkomplexe Information über die Identität und den kognitiven (Gedanken, Ideen), affektiven (emotionale Befindlichkeit) und appetativen (Zielstruktur, Verhaltensplanung) Zustand einer Person als auch über dessen Beziehung zum/r Partner/in und Objekten seiner Umwelt. (S. 17)

In dieser Hinsicht ist im Allgemeinen folgendes bei diesem Trainer/innenduo aufgefallen:

- Der Trainer: „Er ist sehr aktiv und dynamisch, bewegt sich viel im Raum und während Erklärungen ist sein ganzer Körper in Aktion. Seine Körperhaltung ist grundsätzlich sehr offen (Arme sind selten vor dem Körper verschränkt) und er sucht den Blickkontakt zu seinen Spielern und seiner Partnerin. Seine Stimme ist grundsätzlich laut und er spricht sehr deutlich, doch seine Lautstärke passt er der Situation an. Seine Gesichtszüge zeigen grundsätzlich positive Emotionen.“ (Z. 333-337)
- Die Trainerin: „Sie ist eher passiv beziehungsweise statisch und steht häufig außerhalb des Trainingsgeschehens, hat ihre Hände oft in den Hosentaschen, in die Hüften gestützt oder vor dem Körper verschränkt. Während ihrer Erklärungen gestikuliert sie relativ wenig und ihre Stimme ist häufig monoton. Sie sucht weniger oft den Blickkontakt zu den Spielern beziehungsweise zum Trainingspartner. Ihr Gesichtsausdruck ist eher neutral.“ (Z. 339-343)

Durch diesen ersten Eindruck, den die Trainerin und der Trainer hinterlassen, ist ersichtlich, dass der Trainer kommunikationsfreudiger ist als die Trainerin. Mit seiner offenen und aktiven Körperhaltung gibt er sowohl den Spielern als auch der Trainerin das Gefühl immer ansprechbar zu sein, was im Gegensatz zur Trainerin nicht der Fall ist. Durch ihre Passivität distanziert sie sich sowohl von den Spielern, dem Trainingsgeschehen und dem Trainer. Diese Charakteristiken könnten mit ein Grund sein, dass der Trainer die Kommunikation eher fördert als die Trainerin und somit auch der dominierende Partner ist.

Ein wesentlicher Aspekt der Kommunikation und Interaktion ist der wechselseitige Ablauf von Mitteilungen zwischen zwei oder mehreren Personen, der meist in Form eines Gesprächs stattfindet. (Watzlawick et al., 2003, S. 50-51) Diese Art des Austauschs findet bei diesem Trainer/innenduo sehr oft statt. Sowohl am Beginn, während den Trinkpausen als auch zwischen den Übungen sucht das Trainerpaar den Kontakt um sich abzusprechen und Unklarheiten zu beseitigen. In dieser Hinsicht fällt allerdings auf, dass der Trainer öfter die Kommunikation startet indem er Blickkontakt aufsucht oder einfach zur Trainerin hinget. Damit möchte er die Trainerin ins Geschehen involvieren und zu einer gemeinsamen Entscheidung zu kommen. Folgende Beispiele sind aus den Beobachtungen hervorzuheben:

- „Nach einer Anweisung geht M zu W. Der Abstand zwischen den beiden ist gering (beinahe Schulter an Schulter) Sie sprechen miteinander und bewegen sich dabei langsam fort. Die Inhalte des Gesprächs der beiden konnte aufgrund der Distanz der

Beobachterinnen nicht erfasst werden. Während M mit W spricht, versucht er Blickkontakt aufzunehmen. Dieser wird nur teilweise von W erwidert, sondern ihr Blick richtet ist mehr auf die Gruppe gerichtet. Ihre Hände sind dabei immer eingestützt. M hält von Beginn an seine Trainingsunterlagen in der Hand.“ (Z. 32-38)

- „M und W kommen zusammen und besprechen kurz wie es weitergehen soll. Dabei entschließen sie sich genau an den Trainingsplan von M zu halten. Im Anschluss werden andere Dinge besprochen, die auch das Handball-Spielen betreffen.“ (Z. 89-91)
- „Trainer/innenduo führt in der Zwischenzeit Zwischengespräche über: Nächste Übung/ Verlauf/ Vorbereitung/ Spielerbesprechung: Fehler? Verbesserung? Störfaktoren?“ (Z. 275-277)
- „Am Ende der Übung geht M zu W und fragt: ‚Was machen wir noch?‘ Sie: ‚Ja schon einwerfen.‘ Er: ‚Ok‘. (Z. 140-141)
- Während der Trinkpause: „Das Trainer/innenduo steht beisammen. W fragt: ‚Wie machen wir’s?‘ M: ‚4 Abwehrspieler aufstellen,...! Magst du es erklären?‘ Sie: ‚Nein, ich mag heute nur ins Bett!‘ Er: ‚Ok‘. Auch hier sucht wieder M das Gespräch mit W und geht zu ihr.“ (Z. 126-128)
- „Danach erfolgt eine kurze Absprache zwischen M und W: M: ‚Machst du das?‘- W: ‚Passt schon. Das checkst du!‘ (Z. 197-199)

Die letzten beiden Zitate zeigen, dass trotz der Möglichkeit einen Teil des Trainings alleine zu leiten, die Trainerin diese Gelegenheit nicht wahrnimmt und die Aufgabe an den Trainer abgibt. Möglicherweise besteht ein Zusammenhang zwischen ihrem Unwohlsein und ihrer Passivität. Diese Tatsache gibt dem Trainer viel Raum für selbstständiges Arbeiten mit den Spielern. Er ist derjenige, der sich für die ganze Gruppe sorgt und die Trainerin ist für einzelne und schwächere Spieler verantwortlich. Trotzdem gibt es Situationen, in denen die Trainerin die Vorherrschaft des Trainers unterbinden und ihren Willen durchsetzen möchte. Dies sollen die folgenden Beispiele zeigen.

- „Nach einiger Zeit meint er, dass er sich ins Geschehen einmischen müsse, um einiges auszubessern, da die Übungen größtenteils statisch erfolgen. W meint zu M, als der bei ihr vorbeigeht: ‚Nimmst du die 4, bevor ich ihnen den Kopf abreiße?‘ So entstehen zwei Gruppen, für die je eine/r zuständig ist.“ (Z. 235-237)
- „In einer Situation verlässt M kurz das Spielfeld, um Überziehleibchen zu holen. Zuvor hat er den Ablauf stets durch Pfeife geregelt. W schaut nun zu M, wartet kurz, schaut zu M, will dann pfeifen, doch in dem Moment kommt schon der Pfiff vom Spielfeldrand

von M.“ (Z. 293-296)

- Beim Abschlussspiel: „M: ‚Das war was.‘ (schaut W an). – W: ‚Ja‘ – M: ‚Freiwurf.‘ Zwei Mal unterbricht M das Spiel, um den Spielern was zu erklären. Gegen Ende setzt W sich zaghaft gegen M durch, als er in einer Situation Übertritt gibt und sie ein Tor pfeift. Da meint sie lächelnd: ‚Aber der Feldschiedsrichter hat recht!‘“(Z. 313-318)

Neben den verbalen Absprachen unterstützt sich das Trainerpaar manchmal auch ohne Worte. Dabei reicht meist ein kurzer Blickkontakt oder eine Pause, um dem/der anderen zu signalisieren, dass Hilfe gebraucht wird. Dabei ist zu beobachten, dass der Trainer mehr eingreifen muss als die Trainerin. Der Grund liegt wahrscheinlich in der Haupttrainerfunktion des Trainers. Als Unterstützung dient auch der Trainer C, der mit wenig Einschränkung eingreifen darf. Jene Beispiele sollen dies bestätigen.

- „Am Ende ist sie kurz etwas unsicher wen sie zu welcher Gruppe schicken soll, da schaltet sich M ein und nennt einen bestimmten Spieler.“ (Z. 49-50)
- „Zu Beginn leitet W diese Station alleine und gibt die Übungen für beide Gruppen an. Mit der Zeit fügt M in Absprache mit W weitere Übungen zu und es kommt zu einer gemeinsamen Übungsanleitung.“(Z. 59-60)
- „Einteilung der Teams durch W. Sie korrigiert und motiviert die Kinder vereinzelt. Die Erklärungen übernimmt M alleine.“ (Z. 133-134)
- „Die Aufgabe die Aufmerksamkeit der Spieler zu erlangen, übernimmt größtenteils M. Erst wenn es ruhig ist, beginnt W mit ihren Anweisungen.“ (Z. 115-117) So wie in folgender Situation: „Vor der Trinkpause sagt W zu den Spielern, dass sie sich nach der Trinkpause auf der Seitenlinie aufstellen sollen. Nach der Pause hält sich niemand an die Anweisung, daher musste W sie nochmals wiederholen. M schaltet sich wieder ein, gibt den Athleten noch einmal die Anweisung und dann stehen alle sehr schnell an der richtigen Stelle.“ (Z. 254-257)
- „Trainer C: Dieser ist Trainer der Kampfmannschaft und schaut des Öfteren beim Training zu. Er versucht zu helfen und schaltet sich auch gleich ins Geschehen ein, wenn er bei einem Spieler einen Fehler entdeckt.“ (Z. 109-111)

Ein weiterer interessanter Aspekt betrifft die Distanz zwischen dem Trainer/innenduo selbst und den Spielern. Dabei sind zwei Phänomene (Aspekte) zu beobachten. Zum einen fällt auf, dass sich die Trainerin während des Trainings meist außerhalb des Spielfelds beziehungsweise abseits des Trainingsgeschehens befindet, während der Trainer meist zentral und aktiv am Training beteiligt ist und sich direkt im Spielfeld befindet. Zum anderen befindet sich die Trainerin auch bei Unterbrechungen und Besprechungen außerhalb des Kreises. Die Trainerin nimmt somit von sich aus Abstand vom Geschehen und wird gleichzeitig von den Spielern ebenfalls ausgegrenzt. Die folgenden Beispiele und die Abbildung? Sollen dies noch verdeutlichen.

- „Die Spieler sitzen auf den Turnbänken und blicken zu M. W steht gegenüber von M, also hinter den Spielern und hat die Arme in die Hüften gestemmt. M hat seinen Trainingsplan in der Hand.“(Z. 203-205)
- Während der Feedbackrunde: „W sitzt hinter M in einem Abstand von rund 2 Metern an der Wand und beteiligt sich nicht am Geschehen.“(Z. 323-324)
- „W befindet sich dabei die ganze Zeit außerhalb des Spielfeldes in der Nähe der Seitenout-Linie und beteiligt sich nicht an der Leitung des Aufwärmprogramms. M steht am Spielfeld und gibt Anweisungen für die richtige Bewegungsausführung.“ (Z. 177-180)
- Aufstellung während einer Unterbrechung: „M pfeift ganz laut, um das Übungsende zu signalisieren. Daraufhin stellen sich die Spieler wieder im Kreis um ihn herum auf und grenzen W dabei aus. Somit steht sie nicht mit M gemeinsam im Mittelpunkt, sondern platziert sich eher hinter beziehungsweise zwischen den Spielern.“ (Z. 297-299)

b) Kommunikation und Interaktion zwischen dem Trainer/innenduo und den Spielern

Wie in der Kommunikation und Interaktion zwischen dem Trainerpaar selbst, fließt auch bei der Trainer/in – Spieler- Beziehung die Persönlichkeit des/r jeweiligen Trainer/in mit ein.

Der Trainer ist derjenige, der das ganze Team immer offiziell begrüßt, das Training eröffnet und beendet. Dabei ist er der einzige Trainer der eine Feedbackrunde am Trainingsende ansetzt, um Rückmeldung über den Trainingsverlauf zu bekommen. Die Trainerin steht dabei meist daneben oder abseits und beteiligt sich nicht. Dazu folgende Beispiele:

- „M holt alle Spieler zu sich, indem er ‚Her kommen!‘ schreit. Er begrüßt die Spieler und stellt uns Studentinnen vor. Er erklärt ihnen sehr freundlich warum wir im Training sind und dass sie sich nicht um uns zu kümmern bräuchten. W ist in der Halle, steht jedoch hinter M an die Wand gelehnt und sagt nichts dazu.“ (Z. 16-19) Dabei versucht er die Situation aufzulockern und sagt mit einem Lächeln: „ ‚Nur bitte die Kamera nicht umschießen.‘ “ (Z. 18-19)
- Zuerst werden die Spieler begrüßt und die Studentinnen nochmals vorgestellt. Dies macht M alleine. W ist anwesend, beteiligt sich aber nicht aktiv am Geschehen. (Z. 171-172)
- Feedbackrunde: „Diese wird von M geleitet. M teilt den Spielern mit, dass das ein sehr mühsames und anstrengendes Training war, weil alle sehr unkonzentriert waren und sich störend verhalten hätten. Er hinterfragt auch wieso das so ist und einige Spieler sehen ein, dass das Trainer/innenduo es bei diesem Training nicht leicht mit ihnen hatte. Einige der Spieler entschuldigen sich für ihr Verhalten. Auch wir geben den Spielern auf Wunsch von M kurzes Feedback, wobei unser Fokus beim Trainer/innenduo lag und wir aus diesem Grund wenig Aussagekräftiges sagen können.“ (Z. 323-329)

Es wird also gleich durch die einseitige Einführung ins Training ersichtlich, dass der Trainer dominiert und von den Spielern als Haupttrainer gesehen wird. Die offene Art des Trainers ermöglicht einen lockeren Umgang mit den Spielern, sodass sie sich in bestimmten Situationen mehr an ihn (den Trainer) wenden als an die Trainerin, auch wenn diese neben dem Trainer (ihm) steht. Die folgenden Beispiele sollen dies näher erläutern.

- „Nach der Pause stehen alle im Kreis zusammen und M bindet einem Jungen seine Schuhbänder.“ (Z. 92)
- „Während des Aufwärmens klagt ein Spieler über Schmerzen im Knie. M geht hin und fragt, ob er sich ausruhen wolle oder doch weitermachen könne. W beobachtet die Situation, sagt jedoch nichts dazu.“ (Z. 191-192)
- „Ein Spieler kommt verspätet in die Halle. M und W stehen nebeneinander. Der Spieler läuft zu M und fragt wie er sich aufwärmen soll, um dann auch mit der Gruppe mitmachen zu können.“ (Z. 213-214)
- „1 Spieler muss auf die Toilette und fragt M (M und W stehen nebeneinander), ob er auf die Toilette gehen dürfe.“(Z. 252-253)

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Herangehensweise der Trainerin und des Trainers bei Bewegungsanweisungen und Bewegungskorrekturen. „Beide beobachten die Athleten sehr genau, machen auf Fehler aufmerksam und geben Tipps für eine bessere Bewegungsausführung. Dabei fällt auf, dass sie unterschiedlich auf die Spieler eingehen, wenn sie Bewegungen korrigieren.“ (Z. 61-63)

In diesem Zusammenhang ist zu beobachten, dass der Trainer in seinen Erklärungen meist dynamisch und aktiv ist und viele Verständnisfragen stellt, während die Trainerin eher statisch, monoton und manchmal sarkastisch ist. In weiterer Folge werden Beispiele genannt, die den unterschiedlichen Zugang und Umgang des Trainerpaares zu und mit den Spielern aufzeigen.

Der Trainer:

- „Die meisten Anweisungen von M sind kurz und prägnant und in Befehlsform. Ab und zu fügt er nach der Anweisung höflich ‚bitte‘ hinzu.“ (Z. 30-31) „Er ermahnt die Athleten, erklärt und zeigt ihnen alles aktiv vor.“ (Z. 97-98)
- „M versucht durch Verständnisfragen die Aufmerksamkeit der Kinder auf sich zu lenken. (‚Schau, kann das so funktionieren?‘ Dabei zeigt er dem Spieler etwas vor.) M ist sehr bemüht, spricht viel und wirkt dabei freundlich.“ (Z. 63-65)
- „Er stellt Verständnisfragen, wie: ‚Wie viele Hände hat uns Gott gegeben?‘ Er fügt hinzu, dass mehr als 50% der Pässe aus diesem Grund nicht gefangen würden. Danach kommt eine Aussage eines Spielers: ‚Das sind ja dann mehr als die Hälfte‘. Daraufhin applaudierten alle anderen Spieler.“ (Z. 289-292)
- „Bei der letzten Übung dominiert M bei der Anleitung. Er sagt an was zu tun ist, teilt die Teams ein und korrigiert. Auch hier erfolgen seine Übungskorrekturen wieder wie vorhin. Er versucht die Aufmerksamkeit der Athleten zu erlangen, indem er ihnen Fragen stellt: ‚Habt ihr das gesehen?‘“ (Z. 154-156)
- „Mittels Pfiff unterbricht M die Übung, wendet sich an die ganze Gruppe, stellt während der Übung Zwischen- und Verständnisfragen und geht auf die Kinder ein. Er gibt kurze und prägnante Bewegungsanweisungen. M unterbricht nach einiger Zeit ‚Stopp, Wechsel‘ Abwehrspieler werden ausgewechselt.“ (Z.135-138)
- „M (...) variiert seine Stimmlage, Lautstärke der Stimme und das Sprechtempo. (...) Bsp.: M ist laut und motivierend, wenn er seine Spieler anfeuert, hingegen ist seine Stimme deutlich leiser, wenn er Bewegungen korrigiert und die Spieler zurechtweist.“ (Z. 71-74)

Die Trainerin:

- „Sowohl bei Anweisungen als auch bei Bewegungskorrekturen bleibt die Stimmlage von W eher gleich.“ (Z. 70-71) „Ihre Ansagen sind eher kühl und in monotoner Tonlage. Sie wirkt etwas genervt dabei. Ihre Ansagen verstärkt sie durch ein Handzeichen, denn sie zeigt mit ihrer rechten Hand dorthin wo die Spieler hingehen sollen.“ (Z. 47-49)
- „W korrigiert meistens sehr streng und spricht häufig in der Befehlsform. Manchmal haben ihre Aussagen auch einen ironischen und belächelnden Unterton. (z.B.: ‚Na bravo‘ – ‚Na super‘ – ‚So sicher nicht‘) Zwischendurch wechselt dies jedoch auch wieder. Vor allem, wenn sie sich mit einem einzelnen Spieler allein beschäftigt, ist sie freundlicher, spricht sehr geduldig mit dem Spieler und zeigt ihm vor was er machen soll.“ (Z.65-69)
- „Sie erklärt den Spielern nun was sie zu tun haben. Dabei gestikuliert sie kaum, spricht im Befehlston und ihre Stimme ist relativ leise.“ (Z. 55-56) Sie „hält sich zurück und bei ihren Erklärungen, ist sehr passiv und zeigt nichts vor.“ (98-99)
- „Sie spricht weniger zur ganzen Gruppe, sondern wendet sich meistens einzelnen Spielern zu. (Z. 138-139) So steht sie „beim Seitenout und gibt den Flügelspielern Hilfestellungen. Ebenso gibt sie dem Tormann zwischendurch Tipps. In einer Situation pfeift sie laut und alle Blicke sind auf sie gerichtet. Die Spieler kommen zu ihr in Richtung Seitenout und sie erklärt ihnen, warum manches nicht funktioniert und wo die Fehler liegen.“ (Z. 157-160)
- „W befasst sich intensiv mit den Spielern auf ihrer Seite des Feldes. Dabei geht sie auf einzelne Spieler und deren Fehler ein und gibt Verbesserungsvorschläge.“ (Z. 284-286)

Um den Spielern eine Unterbrechung oder eine Versammlung zu signalisieren, werden verschiedene Methoden angewendet. Prinzipiell ist der Trainer für diesen Aufgabenbereich zuständig, aber es kommt auch vor, dass die Trainerin eingreift. Der Trainer verwendet verschiedene Methoden, wie z.B.: das von 10 bis 0 Hinunterzählen, das Hochheben einer Hand und den klassischen Pfiff. Die Trainerin reduziert sich nur auf das Pfeifen und das Erklären mit lauter Stimme. Dabei sind Funktionen der nonverbalen Kommunikation zu erkennen, bei der der Bedeutungsinhalt direkt durch ein nonverbales Zeichen übermittelt wird (Substitution), oder es zu einer gleichzeitigen Verwendung von nonverbalen Zeichen und sprachlichen Äußerungen kommt (Amplifikation). (Scherer, 1979, S.26-27). Im Kapitel 4.2 der nonverbalen Kommunikation nach Scherer und Wallbot wurde dies näher behandelt. Folgende Beispiele sollen darüber Aufschluss geben:

- „M wendet die Methode des Hinunterzählens an, damit sich die Spieler wieder um ihn versammeln. Dabei hebt er seinen rechten Arm. Zwei Spieler reagieren auf das Handzeichen und schlagen mit M ein. Er lässt dies auch zu.“ (Z. 80-82) An dieser Situation erkennt man wieder, dass trotz der Strenge des Trainers die Spieler eine gute und lockere Beziehung zum Trainer haben.
- „M zählt wieder hinunter, damit die Spieler sich versammeln. Als dies nicht funktioniert, befiehlt M. ‚Stopp, auf die Grundlinie!‘ Einige der Spieler beschwerten sich, aber nicht direkt bei dem Trainer/innenduo sondern bei den Mitspielern.“ (Z. 146-149)
- „Nach einem Pfiff von M wird das Training kurz unterbrochen. Alle sind sofort ruhig und bilden einen Kreis. Danach folgt eine strengere Erklärung der Übung.“ (Z. 100-101) Sowie „M beendet die Übung mit einem Pfiff und die Athleten laufen zu ihm.“ (Z. 112)
- „W beendet die Übung mit einem Pfiff, holt die Spieler zu sich und spricht in sehr ruhigem aber bestimmten Ton, dass sich die Spieler zusammenreißen sollen, denn sonst könnten sie sofort mit dem Training aufhören.“ (Z. 245-247)

Wie aus dem letzten Zitat zu entnehmen ist, treten viele Konfliktsituationen auf, auf die das Trainer/innenduo ähnlich beziehungsweise unterschiedlich reagiert. Während die Trainerin meist durch einen Pfiff das Training unterbricht, in einem ernsten Ton mit den Spielern spricht und sie gar vom Training kurz verweist, versucht der Trainer die Spieler zuerst durch eine Alternativlösung zu beruhigen bevor er den Spielern eine Standpauke hält. Die folgenden Beispiele sollen diese Konfliktsituationen- sowie die Lösungsstrategien aufzeigen.

- „Irgendwann entscheidet W von sich aus mit zwei Paaren in die untere Hälfte des Saales zu gehen, da diese ‚Konzentrationsschwierigkeiten‘ hätten und Extratraining bräuchten. Als sie am Weg zur anderen Hallenseite ist, kommt sie an M vorbei und sagt: ‚Die machen nur Scheiße.‘ Somit übernimmt M den Rest der Gruppe und arbeitet mit ihnen weiter. W geht nun speziell auf die Bedürfnisse der schwächeren Spieler ein. Ein Spieler macht dennoch Schwierigkeiten und wird von ihr auf die Bank geschickt.“ (Z. 103-108)
- „W ermahnt zuerst den ausgeschlossenen Spieler: ‚Samuel, du bleibst sitzen.‘ Während der Erklärung der nächsten Übungen holt sie ihn dann mit den Worten: ‚Samuel, kannst auch wieder kommen, aber nur wenn du dich konzentrierst!‘ wieder dazu. Dabei hat sie einen ermahnenden Ton.“ (Z. 112-115)
- „Beide merken, dass die Kinder bei diesem Training sehr unruhig und unkonzentriert

sind. Sie machen die Übungen nicht wie gewünscht und sind nicht ganz bei der Sache. M bricht die Übung ab und entscheidet die Spieler sprinten zu lassen. Dabei stellt sich W mit verschränkten Armen neben M. Beide stehen während des gesamten Sprints nebeneinander und bewegen sich kaum. Danach versucht er die Übung fortzuführen, doch die Sprints zeigen nicht die gewünschte Wirkung. Auch hier steht das Trainer/innenduo nebeneinander. Die Hauptansagen macht M und W ergänzt. M bricht die Übungen ein weiteres Mal ab. Erst dadurch werden die Spieler konzentrierter.“ (Z. 206-212)

Der Trainer versucht hier die Spieler mit einer anderen Übung kurz abzulenken, um sie für die Hauptübung zu beruhigen. Doch nachdem „die Spieler durch körperliche „Strafen“ (Linienprints) nicht beruhigt werden können, versucht M sie nochmals mittels ausführlicher Standpauke zur Vernunft zu bringen. Dabei erklärt er ihnen, dass sie sich nicht wertschätzend gegenüber M und W verhalten würden und stellt sie vor die Wahl: ‚Also meine Freunde – entweder ihr geht ab in die Kabine, oder ihr tut ernsthaft trainieren‘. Für kurze Zeit zeigt die Ansprache Wirkung, doch nur wenige Minuten später wird die Übung wieder abgebrochen und M spricht nochmals mit den Spielern. Dabei klagt einer der Spieler, der unter anderem einer der beiden Söhne von M ist, über Kopfschmerzen und setzt sich auf den Boden. M ist in dieser Situation sehr streng und meint, dass er sich an den Spielfeldrand setzen, oder ordentlich mitmachen solle. Dieser möchte aber bei der Gruppe bleiben und beharrt darauf sitzen zu bleiben. W greift ein und meint: ‚So, der kriegt jetzt eine Kopfwehtablet, auch wenn es dein Sohn ist‘. M gibt sich geschlagen und der Spieler steht auf und geht mit W an den Spielfeldrand, wo sie ihn versorgt.“ (Z. 258-269)

Ein weiterer Aspekt, der nur in diesem Team zu finden ist, ist das Miteinbeziehen der Spieler in das Trainingsgeschehen, sowie die Erlaubnis zum selbstständigen Anleiten einer Übung. In beiden Situationen wird das Selbstvertrauen der Spieler gestärkt und deren selbstständiges Arbeiten unterstützt.

Als dem Trainer keine Übung mehr einfällt „meldet sich ein Spieler: ‚Ich weiß was, ich weiß was!‘ W fragt: ‚Was denn? Tanzen, oder was?‘ Der Spieler macht nun seinen Vorschlag. M übernimmt diesen und erklärt den Spielern was sie genau tun müssen.“ (Z.216-218) Die sarkastische Reaktion der Trainerin zeigt zwar, dass sie den Spieler nicht ganz ernst nimmt. Trotzdem wird sein Vorschlag vom Trainer wahrgenommen und ins Training aufgenommen.

- Das Einwerfen des Tormanns „machen die Spieler relativ selbständig und ohne viele Anweisungen von M oder W.“ (Z. 274) Diese Situation zeigt, dass das Trainerpaar den Spieler vertraut und sie alleine Trainieren lassen kann.

10.2.2 Kommunikation und Interaktion – Team 2 (Öhlknecht)

a) Kommunikation und Interaktion zwischen dem Trainer/innenduo

Bei diesem Team findet relativ wenig Kommunikation zwischen dem Trainer/innenduo statt, da der Trainer die meiste Zeit das Training leitet und wenige Absprachen mit der Trainingspartnerin vorhanden sind. Bevor jedoch auf die verbale Kommunikation eingegangen wird, soll zuerst ein Überblick über das Auftreten des Trainer/innenduos gegeben werden, wofür einige Beispiele aus dem Beobachtungsprotokoll herangezogen werden.

- Der Trainer: „Er hält eine bestimmte/persönliche Distanz zu seinen Spielern und zur Trainingspartnerin. Seine Arme sind häufig hinter dem Rücken oder vor der Brust verschränkt. Bei Erklärungen unterstreicht er seine Worte durch Gestiken, wobei diese sehr konkret, bestimmend und langsam ausgeführt werden. Er hält prinzipiell wenig Blickkontakt zur Trainingspartnerin, aber vermehrt zu den Spielern. Seine Stimme ist grundsätzlich eher laut, wobei er sehr viel variiert und die Stimme situationsadäquat einsetzt. Seine Gesichtszüge zeigen eher negative Emotionen.“ (Z. 716-721)
- Die Trainerin: „Sie hat eine sehr offene Körperhaltung, ist aktiv, bewegt sich viel im Raum und während ihrer Erklärungen ist ihr ganzer Körper in Aktion. Ihre Arme sind oft in ihre Hüften gestützt, doch sie gestikuliert viel und ihre Armbewegungen sind dabei ziemlich schnell. Ihre Stimme ist grundsätzlich laut, sie spricht eher schnell, jedoch variiert sie dabei auch. Ihre Gesichtszüge zeigen eher positive Emotionen.“ (Z. 723-727)

Anhand dieser Beschreibung von Trainer und Trainerin wird deutlich, dass die Trainerin wesentlich offener und kommunikativer ist als ihr Trainingspartner. Dadurch, dass der Trainer immer eine gewisse Distanz sowohl zur Trainerin als auch zu den Spielern hält, wirkt er etwas kühl und reserviert. Graumann (1972) spricht hier von sozialer Distanz, die in etwa 1,3-4 m beträgt, bei der Berührung ausgeschlossen ist und Blickkontakt erst bei längerer Kommunikation vorhanden ist. (Graumann, 1972, S. 1221) Dies war beim Trainer/innenduo oft zu beobachten.

Um auf die Kommunikation und den Austausch des Trainer/innengespanns einzugehen, ist nochmals anzumerken, dass hier im Allgemeinen wenige Absprachen stattfanden. Kam es zwischen den beiden zu Gesprächen, wurde weniger über den weiteren Verlauf des Trainings gesprochen, sondern eher über andere Dinge. Die Dominanz war deutlich

vom männlichen Teil des Trainer/innenduos spürbar, auch wenn die Trainerin viel mit den Athleten kommunizierte und sich viel ins Trainingsgeschehen involvierte. Folgende Beispiele sollen dies zeigen:

- „Während des Übungsverlaufs kommt M zu W, um über eine Sache zu diskutieren. [...] Am Ende meint W: ‚Vielleicht gibt es da einen männlichen und weiblichen Unterschied?‘“ (Z. 252 und 257-258)
- „M schaut sie [die Trainerin] verwundert an, nickt abfällig mit dem Kopf, runzelt seine Stirn, hebt die Augenbrauen und fügt in sarkastisch, abfälligem Ton hinzu: ‚Da brauch i mi über die Schiedsrichter in der Liga nimma aufregen.‘“ (Z. 523-525)
- „Absprachen zwischen M und W während der Trinkpausen finden nicht statt. Es ist ein deutlicher Abstand zwischen ihnen erkennbar.“ (Z. 486-488)
- „Während der Trinkpause kommt es zu einem kleinen Zwischengespräch des Trainer/innenduos. Dabei besprechen sie das letzte und nächste Training und sprechen über einen Spieler, der für die Schularbeit lernen muss und daher beim nächste Training fehlen wird. W geht zu M sieht ihn während der Konversation direkt an und geht dabei mit langsamen Schritten vor ihm vorbei. M steht und schaut in eine andere Richtung, während er mit W spricht. Er sieht sie dabei nicht an.“ (Z. 607-611)
- „Als W M eine Frage zum Ablauf der nächsten Übung stellen möchte: ‚Können wir das Einwerfen der Tormänner so machen, dass...‘, kann sie die Frage nicht fertig stellen, weil M W mit einem Handzeichen zu verstehen gibt, dass es ihm egal ist. Daraufhin geht W zu den beiden Tormännern und will ihnen die Übung erklären. Plötzlich wird sie von M unterbrochen, der dazu meint: ‚Nein, wir machen es so...‘.“ (Z. 616-620)
- „Vor dem Spiel kommt es wieder zu einer kurzen Absprache von M und W. Das Gespräch konnten wir leider nicht mitverfolgen, da die beiden außerhalb unserer Reichweite waren. Folgendes konnten wir trotzdem feststellen. Beim Gespräch zwischen M und W besteht immer ein Mindestabstand von zwei Metern. Dabei geht W auf M zu, M weicht stets weiter zurück.“ (Z. 688-691)

Ebenfalls konnte beobachtet werden, dass sich die Trainerin während des Trainings häufig außerhalb des Spielfelds beziehungsweise abseits des Trainingsgeschehens befindet. Der Trainer hingegen ist meist zentral am Training beteiligt und befindet sich direkt auf dem Spielfeld. Ausnahmen sind jene Situationen, bei denen die Trainerin das Training leitet. Dann nimmt sich der Trainer vollkommen zurück und beteiligt sich fast gar nicht am Geschehen. Er lässt seine Trainingspartnerin alleine mit den Spielern arbeiten und greift nur in den seltensten Fällen ein. Unterstützungen passieren hauptsächlich einseitig, nämlich dass die Trainerin den Trainer damit entlastet, dass sie sich

„schwächere“ Spieler zur Seite nimmt, ihnen etwas erklärt und somit der gesamte Ablauf der Übung weniger gestört wird.

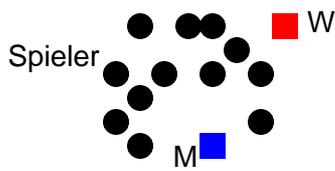
Bezüglich der Absprachen des Trainer/innenduos ist auffallend, dass nur wenige vorhanden sind. In den meisten Fällen arbeitet der Trainer alleine und die Trainerin versucht sich einzubringen, indem sie die Spieler lobt, ihnen etwas zeigt oder sie korrigiert. Die folgenden Beispiele sollen diese Behauptungen untermauern:

- „Während sich M um das gesamte Team kümmert, geht W vereinzelt auf ‚schwächere Spieler‘, vor allem den Neuen, ein (z.B. richtige Wurfhaltung + Wurf) und versucht einzelne Spieler durch Lob zu motivieren.“ (Z. 412-414)
- „[Der Trainer] befindet sich auf einer Spielhälfte zu einer Gruppe gewandt und fängt mit der Übungserklärung an. Dabei versteht ihn die zweite Gruppe nicht. W greift ein: ‚Habt ihr das gehört?‘ - Spieler im Chor: ‚Nein!‘ – Daraufhin geht sie zur Gruppe hin und versucht ihnen die Übung näher zu bringen und zeigt sie vor. Somit ist nun je eine/r der beiden für eine Gruppe zuständig.“ (Z. 465-469)
- „In der Zwischenzeit spricht M mit den Trainern des anderen Teams. Blickkontakt und Aufmerksamkeit sind auf deren Trainingsmatch gerichtet und nicht auf das eigene Team.“ (Z. 554-555)
- „M befindet sich am Rand des Spielgeschehens und beobachtet, greift aber nicht ein.“ (Z. 711-712)
- „Als W den Stufenbarren umstellen möchte, hilft er ihr beim Umbau, konzentriert sich aber danach wieder auf das andere Team.“ (Z. 557-558)
- „M steht mit verschränkten Armen ca. drei Meter neben dem Barren. Er hält sich bei den Erklärungen von W zurück, verhält sich eher distanziert und beobachtet das Geschehen aus der Entfernung.“ (Z. 573-574)

Um noch einmal zu verdeutlichen, dass die Trainerin in vielen Situationen etwas im Abseits steht, werden nun einige Beispiele und eine Grafik zur besseren Anschaulichkeit angeführt.

- „Nach diesem kurzen Meinungs austausch über den Übungsablauf stellt sich W an den Rand (ca. 6m-Kreis).“ (Z. 627-628)
- „W beobachtet das Spiel außerhalb des Spielfeldes an der Seitenout-Linie.“ (Z. 508-509)
- „Dabei bilden die Spieler eine Traube um ihn herum und die Blicke sind auf ihn gerichtet. W steht zuerst mitten unter den Spielern, dann geht sie einen Schritt zurück und steht abseits. Noch bevor M zu sprechen beginnt, ändert sie ihre Position, geht außen an den Spielern vorbei und stellt sich mit etwas Abstand seitlich hinter M, so

dass die Blicke der Spieler nun auch auf sie gerichtet sind.“ (Z. 494-498)



(Z. 501-505)

b) Kommunikation und Interaktion zwischen Trainer/innenduo und den Spielern

Hier soll nun ein Überblick über die Interaktion des Trainers beziehungsweise der Trainerin mit den Spielern gegeben werden. Das Trainer/innenduo verhält sich sowohl verbal als auch nonverbal sehr unterschiedlich einzelnen Spielern oder der ganzen Gruppe gegenüber. Bei Bewegungsanweisungen und vor allem bei -korrekturen ist eine unterschiedliche Herangehensweise zu erkennen, was durch einige Beispiele deutlich gemacht werden soll.

Trainerin

„W nutzt diese Unterbrechung, um einen Spieler nach seinem Befinden zu fragen: ‚Ist was?‘ Dieser geht jedoch nicht auf sie ein und meint, dass alles in Ordnung sei. Daraufhin sagt W mit ruhiger Stimme: ‚Sagst, wenn es was gibt!‘.“ (Z. 442-444)

- „„Jaaa! Toll, du kannst das!““ (Z. 571)
- „„Ja, gut so!‘, ‚Jawohl! Toll gemacht!‘ oder ‚Versuche zuerst den Arm zu fixieren!‘ (Z. 636-637)
- „W zeigt einem Spieler etwas vor und ist dabei mit ganzem Körpereinsatz dabei. Als sie fertig ist, klopfte sie dem Spieler kurz auf die Schulter und schickte ihn zurück zur Gruppe.“ (Z. 437-438)
- „W befindet sich innerhalb der Sprechdistanz zu den Spielern und erklärt die Aufgaben der Übungen während des Ausführens nochmals. Sie bleibt im zentralen Bereich des Parcours, d.h. sie bewegt sich nie bis ganz zum Anfang oder Ende. Ihre Haltung wechselt zwischen aktiv und passiv. Einerseits zeigt sie viel vor oder passt die Geräte an das Können der Spieler an, andererseits sind ihre Hände in die Hüften gestützt.“ (Z. 549-553)
- „Sie klatscht, geht teilweise mit dem Körper mit, wenn jemand zum Wurf kommt, ärgert sich, wenn etwas nicht klappt und versucht die Spieler aufzumuntern.“ (Z. 696-698)
- Einen Spieler macht sie auf die richtige Beinstellung beim Verteidigen aufmerksam. „Pass auf, welches Bein du bei der Verteidigung vorne hast.“ (Z.629-631)

Hier kommt die fürsorgliche Seite der Trainerin zum Ausdruck und es wird deutlich, dass sie sehr aktiv ist, viel mit den Spielern spricht und ihre Bewegungskorrekturen sich auf positives Feedback beschränken. Durch ihre Offenheit und Nähe zu den Spielern wird das Gefühl vermittelt, dass die Spieler sich mit jedem Problem an die Trainerin wenden können.

Trainer

Ein ganz anderes Verhalten wird beim Trainer wahrgenommen. Dieser vermittelt durch seinen Umgang mit den Spielern eine gewisse Unnahbarkeit, da zum einen kaum lobende Worte von ihm zu hören sind, er zum anderen durch seine Körpersprache die Distanz zu den Spielern unterstreicht.

- „Schau, der rutscht nicht weg, du machst etwas falsch!“ Er gibt keine Verbesserungsvorschläge, Tipps oder Hilfestellungen. (Z. 600-602)
- „M [gibt] auch viel negatives Feedback, wie ‚Schau nicht so lange‘, ‚Du bist zu langsam‘ oder ‚Gib‘ ordentliche Pässe““ (Z. 637-638)
- „Seine Erklärungen erfolgen sehr direkt, in einem leisen Ton, etwas kühl, mit wenig Mimik und einem ernsten Gesichtsausdruck.“ (Z. 375-376)
- „M unterbricht zwischendurch das Spiel und die Spieler kommen zu ihm. Er spricht sehr ruhig und kühl mit den Spielern und ist merklich enttäuscht vom Verlauf des Aufwärmens. Unter anderem sagt er zu den Spielern: ‚Dieses Spiel ist hundertfach gespielt - aber so grottenschlecht hab ich es noch nie gesehen. Da ist null Bewegung drin, jeder steht nur, da wird überhaupt nie die Seite gewechselt, alles spielt sich auf zwei mal zwei Metern ab (...)‘ (Z. 398-402)
- „Dabei bewegt er sich nur wenig und hat seine Arme stets vor oder hinter seinem Rücken verschränkt.“ (Z. 377-378)
- „Er geht nochmals zur Matte, an der die Übung erfolgt, schaut einen Spieler an und fordert ihn mit dem Wort ‚Ball‘ und einer kurzen Geste auf, ihm den Ball zuzuwerfen.“ (Z. 448-450)
- Er beteiligt sich erst später am Aufwärmprogramm. Dabei hat er seine Hände hinter dem Rücken verschränkt, beobachtet seine Spieler, wirkt aber eher desinteressiert. (Z. 555-557)

Um die Spieler zu versammeln oder eine Übung zu unterbrechen, spricht in den meisten Fällen der Trainer ein Machtwort, wobei er wenig Energie aufwenden muss, damit er die Aufmerksamkeit erlangt. In einigen Fällen reicht lediglich ein Zeichen mit der Hand, in anderen Situationen spricht er mit lauter Stimme in die Menge und manchmal pfeift er. Daraufhin sind die Spieler meist sehr schnell ruhig.

Die Trainerin unterbricht den Übungsverlauf weitaus seltener. Möchte sie jedoch die Aufmerksamkeit der Spieler auf sich ziehen, so dauert es länger, bis alle ruhig sind. Folgende Beispiele sollen Aufschluss darüber geben.

- „Nachdem M den Spielern die Übung wörtlich erklärt hat, war diesen die Ausführungsweise nicht ganz klar. Deshalb unterbricht er [der Trainer]: ‚HALT!- Was ist das?‘ Alle Spieler sind schnell ruhig und hören M zu.“ (Z. 427-428)
- „M erlangt durch klare Handzeichen, wie z.B. das ‚Stopp-Zeichen‘ schnell die Aufmerksamkeit der Spieler. Sofort hören sie mit der Übung auf und warten auf neue Anweisungen.“ (Z. 439-440)
- „Er [der Trainer] unterbricht, als er sieht, dass ein Spieler einen Fehler macht. Hier wird er das erste Mal etwas lauter und erhöht sein Sprechtempo. ‚Halt, halt, halt, jetzt haben wir nix mit Einspringen.‘“ (Z. 447-448)
- „Die Spieler dieser Gruppe sind sehr laut, feuern an, applaudieren und schreien, sodass W nach einiger Zeit einschreitet, um die Gruppe wieder zu beruhigen. Sie geht zu den Spielern, die am tiefen Flügel stehen. Einer der Spieler dreht sich zur Wand und klopft einige Male dagegen, bis W zu ihm forsch und mit lauter Stimme meint: ‚Was wird das?‘“ (Z. 472-476)
- „Während W den Spielern den Parcours erklärt und ihnen genaue Anweisungen gibt, sind die Spieler sehr unruhig. Sie sind sehr laut, albern herum und stellen viele Fragen. Für die Beantwortung wartet W, bis alle Spieler beim Start der Übung sind und beginnt erst dann zu erklären. Dies dauert einige Zeit.“ (Z. 546-549)

Abschließend soll darauf eingegangen werden, wie der Trainer und die Trainerin mit Konfliktsituationen umgehen. Dabei ist anzumerken, dass der Trainer kaum damit konfrontiert ist, die Trainerin hingegen einige zu bewältigen hat. Viele dieser Situationen wurden in Kapitel 7, *Barrieren für Trainerinnen*, bereits erläutert. Beispielhaft sollen hier dennoch einige angeführt werden, um die unterschiedlichen Lösungsmöglichkeiten von Trainer und Trainerin hervorzuheben.

- „Als noch ein Spieler zu spät eintrifft, sagt M mit erhobener Stimme: ‚Burschen, das kann aber nicht euer Ernst sein?!‘ Nachdem er [der Spieler] W begrüßt hat und in Richtung M läuft, schreit ihm dieser ‚Geh dich aufwärmen!‘ entgegen. Daraufhin meint

der Spieler: ‚Ich bin mim Fahrrad hergefahen.‘ M meint darauf nur in bestimmendem Ton: ‚Du wärmst dich trotzdem auf!‘“ (Z. 388-391)

- „Die Spieler dieser Gruppe sind sehr laut, feuern an, applaudieren und schreien, sodass W nach einiger Zeit einschreitet, um die Gruppe wieder zu beruhigen. Sie geht zu den Spielern, die am tiefen Flügel stehen. Einer der Spieler dreht sich zur Wand und klopft einige Male dagegen, bis W zu ihm forsch und mit lauter Stimme meint: ‚Was wird das?‘ Danach stellt sie die Spieler zur Rede und betont, dass man so nicht arbeiten könne.“ (Z. 472-477)
- „Als W die nächste Übung erklären möchte, wird sie von einem Spieler kritisiert: ‚Oida, da muss ich ja in die Knie gehen!‘ Die Trainerin reagiert nicht auf die Bemerkung.“ (Z. 559-560)
- „Mehrere Spieler beschwerten sich über die Übungen und W sagt schließlich zu einem: ‚Je länger du jetzt mit mir diskutierst, desto weniger könn ma am Schluss spielen.‘“ (Z. 592-594)

Anhand der angeführten Beispiele wird ersichtlich, dass der Trainer sehr streng und konsequent ist und keinen Widerspruch akzeptiert. Wenn ihm etwas nicht gefällt, sagt er es den Spielern sofort und in forschem Ton. Die Trainerin hingegen reagiert auf manche Bemerkungen gar nicht oder schaut eine Weile zu, bis sie eingreift.

Eine Gemeinsamkeit des Trainer/innenduos ist, dass sie einzelne Spieler zur Strafe Liegestütze machen lassen. Der Trainer erteilt diese Strafe jedoch meistens aus anderen Anlässen als die Trainerin. Während der Trainer die Spieler Liegestütze machen lässt, wenn sie eine Übung nicht richtig ausführen, verwendet die Trainerin die Strafe als Disziplinierungsmaßnahme.

- „Noch vor Übungsbeginn erteilt W einem Spieler eine Strafe von zehn Liegestützen, weil dieser zu einem anderen Spieler ‚Gusch‘ gesagt hatte.“ (Z. 424-426)
- „(...) M [ist] eher ruhig, kühl und neigt dazu, eher zu bestrafen. (z.B.: Bestrafung für das nicht beidbeinige Einspringen beim Haken mit zehn Liegestützen.)“ (Z. 435-436)

10.2.3 Kommunikation und Interaktion – Team 3 (Pervan)

a) Kommunikation und Interaktion zwischen dem Trainer/innenduo

Wie aus den vorangegangenen Analysen spielen die Persönlichkeit und der Eindruck welchen der/die Trainer/in bei den Spielern hinterlässt bei der Kommunikation und Interaktion eine wichtige Rolle. Aus diesem Grund wird im Vorhinein ein kurzer Überblick über das Kommunikationsverhalten des Trainer/innenduos gegeben.

- Der Trainer: „Er ist sehr aktiv und dynamisch, bewegt sich viel im Raum und während Erklärungen ist sein ganzer Körper in Aktion. Seine Körperhaltung ist grundsätzlich sehr offen und er sucht den Blickkontakt zu seinen Spielern und seiner Partnerin. Seine Stimme ist grundsätzlich laut und seine Stimmlage ist eher hoch. Er spricht sehr deutlich, seine Lautstärke passt er der Situation an und sein Sprechtempo ist eher rasch. Seine Gesichtszüge zeigen grundsätzlich positive Emotionen.“ (Z. 984-988)
- Die Trainerin: „Sie ist aktiv. Sie bewegt sich viel und zeigt viel vor. Ihre Stimme ist eher tief und kräftig, ihr Sprechtempo ist langsamer. Beides wird jedoch situationsadäquat eingesetzt. Ihr Gesichtsausdruck ist eher neutral. Bei Erklärungen unterstreicht sie ihre Worte durch Gestiken, wobei diese sehr konkret, bestimmend und eher langsam ausgeführt werden. Ihr Arme hat sie häufig in die Hüften gestützt. Sie sucht häufig den Blickkontakt zu ihren Spielern und ihrem Partner.“ (Z. 990-994)

In diesem Team wird sehr viel gemeinsam kommuniziert und kooperiert. Die jahrelange Zusammenarbeit der beiden wirkt sich dabei sehr positiv auf die Kommunikation aus, da in manchen Situationen mit wenig oder fast ohne Worte eine Übereinstimmung gefunden wird.

Trotzdem gibt es auch hier eine Tendenz der Dominanz einer Person – in diesem Fall der Trainerin. Die Gründe dafür wurden bereits unter der Kategorie Team Teaching – Team 3 detailliert behandelt/besprochen (im Detail behandelt) und können dort nachgelesen werden.

In weiterer Folge werden Beispiele aufgelistet, die in kürze auf das Kommunikationsverhalten des Trainer/innenduos eingehen.

Die wechselseitige Interaktion des Teams zeichnet sich prinzipiell durch gemeinsame Absprachen in kurzen Zwischengesprächen aus. (Theorie: Übereinstimmung) Diese kommen vor, während und nach den Übungen vor und sind meist kurz und prägnant, sodass das Training so schnell wie möglich fortgeführt werden kann. Dabei sind die

Trainerin und der Trainer sehr gut aufeinander abgestimmt und können sogar wortlos kommunizieren. An dieser Stelle soll betont werden, dass die Zwischengespräche die Oberhand der Trainerin unterstreichen. Folgende Beispiele sollen dies näher darlegen.

- „Nach einiger Zeit fragt er W: ‚W, wie lang noch ungefähr?‘ W: ‚2 Minuten‘ M: ‚Gut‘. Nach den 2 Minuten schreit sie ihm: ‚M, wir sind fertig.‘ Danach bricht auch er die Übung ab. (Z. 829-831)
- „W verlässt kurz die Halle. Sie schaut M kurz an, geht weg und sagt etwas zu ihm, das wir leider nicht hören konnten. M übernimmt von nun an das Kommando (...).“ (Z. 896-897)
- „Als W kurz darauf wieder hinzukommt, sagt M zu W: ‚Nochmal, oder?‘ W nickt und ein weiterer Durchgang erfolgt.“ (Z. 899-900) „(...) Die beiden stellen sich wieder nebeneinander Schulter an Schulter hin, sprechen miteinander und beobachten das Geschehen.“ (Z. 901-902)
- „M und W stellen sich anschließend beide an den Spielfeldrand und sprechen kurz miteinander.“ (Z. 852)
- „Zu Beginn des Trainings sitzen alle Spieler an der Wand. M und W sitzen ungefähr zwei Meter vor ihnen im Schneidersitz und es werden organisatorische Dinge besprochen.“ (Z. 864-865)
- „Auch hier übernimmt W die Erklärung der Übung, M und W zeigen jedoch gemeinsam vor.“ (Z. 884) „(...) M muss sich nach ihr richten und je nachdem wie sie sich ausrichtet um sie herum laufen.“ (Z. 885-886)

Dadurch, dass die Trainerin nur einmal in der Woche beim Training anwesend ist, trägt sie während gemeinsamen Trainings mehr oder weniger die Hauptverantwortung über das Trainingsgeschehen. Die Dominanz der Trainerin entfaltet sich meist bei Entscheidungssituationen, d.h. wann eine Übung, wie ausgeführt und beendet wird. In diesem Zusammenhang sind folgende Beobachtungen erwähnenswert.

- „M ist während des gesamten Aufwärmens nicht in der Halle. W entscheidet nach einer Weile: ‚Trinkpause‘, verlässt kurz die Halle und kommt gemeinsam mit M zurück. (Z. 782-784) W entscheidet: ‚Letzte Runde!‘ sowie: ‚Trinkpause‘.“ (Z. 809)
- „W sagt M wohin er den Weichboden legen soll.“ (Z. 837-838)
- „W mischt sich manchmal ins Spielgeschehen ein und ruft etwas hinein, was einzelne Spieler betrifft.“ (Z.854)
- „Danach teilt W die Teams ein, M steht dahinter und beobachtet. Die Spieler sitzen

wieder an der Wand und W erklärt den Spielern was nun gespielt wird.“ (Z. 839-840)

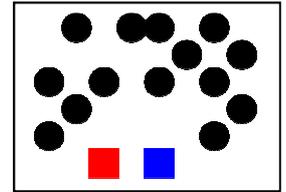
- „W teilt dann 3 Gruppen ein und erklärt was gemacht werden soll. (...) Die Gruppen sind nach Spielstärke eingeteilt und M kümmert sich hauptsächlich um die schwächste der 3 Gruppen. W bewegt sich zwischen den anderen beiden Gruppen hin und her und übernimmt das Hauptkommando.“ (Z. 933-936)

Der Trainer versucht in bestimmten Situationen der Dominanz der Trainerin entgegenzuwirken und die Leitung zu übernehmen. Die Trainerin zeigt aber auch dann Initiative und übernimmt eine ergänzende Funktion.

- „Er entscheidet dann den Partnerwechsel und sie ergänzt noch mal etwas, was die Übungsausführung betrifft.“ (Z. 902-903)
- „M beendet die Übung, doch W übernimmt sofort wieder das Wort und erklärt die nächste Übung.“ (Z. 908-909)
- „(M schlägt vor das Feld kontinuierlich kleiner zu machen, damit die Übung schwieriger wird.) Außerdem sagt er: ‚Achtung, wenn wir sehen, dass ein Roboter plötzlich stehen bleibt ohne Berührung, dann sind die beiden auch ausgeschieden.‘ W fügt hinzu: ‚Ja, weil dann ist es offensichtlich, dass ihr schummelt.‘ (Z. 926-928)
- „M entscheidet während des Spieles wer eingewechselt wird. W fungiert als Schiedsrichterin und beide loben beziehungsweise korrigieren. W pfeift ab und beide verabschieden sich von den Spielern.“ (Z. 978-980)
- „Nach einer kurzen Trinkpause, in der W Hütchen für die nächste Übung vorbereitet, übernimmt M die Leitung des Einwerfens.“ (Z. 957-958)

Ein weiterer interessanter Aspekt betrifft die Distanz zwischen dem Trainer/innenduo selbst und den Spielern. Dabei fällt auf, dass die Trainerin und der Trainer den Kontakt zueinander als auch zu ihren Spielern suchen, um eine Interaktion zu ermöglichen und zu fördern. Bei Erklärungen und Absprachen untereinander steht das Trainer/innenduo sehr nah nebeneinander, was ihre enge und gute Zusammenarbeit bestätigt. Graumann (1972) spricht hier von einer Intimdistanz, die einen Abstand von 15-50 cm hat und bei der Tast-, Geruchs- und Wärmeempfindungen im Vordergrund stehen. Die sprachliche Kommunikation ist seltener, leiser beziehungsweise flüsternd (Graumann, 1972, S. 1221). Diese Distanzzone war bei diesem Trainer/innenduo sehr oft zu beobachten.

- „Auch M kommt gleich wieder dazu und die beiden stehen nebeneinander und sprechen über einzelne Spieler. Die beiden stehen in knappem Abstand nebeneinander (fast Schulter an Schulter).“ (Z. 875-877)



- „Während der Übung stehen M und W zuerst wieder nebeneinander und bewegen sich dann in der Halle, um zu helfen, zu erklären oder zu loben.“ (Z. ?)
- „W erklärt wieder die Übung und M und W zeigen gemeinsam vor. Nach der Übungserklärung stellen sich sowohl M auch W als „Spielfeldbegrenzung“ an eine Linie und entscheiden gemeinsam beziehungsweise abwechselnd wenn ein Paar ausgeschieden ist.“ (Z. 922-924)

b) Kommunikation und Interaktion zwischen dem Trainer/innenduo und den Spielern

Ansetzend an den Aspekt der Distanz hinsichtlich der Kommunikation zwischen dem Trainer/innenduo, so konnte im Bezug zu den Spielern folgendes beobachtet werden. Bei Besprechungen und Übungsanweisungen den Spielern betreffend, steht das Trainer/innenduo nebeneinander, hält einen kleinen Abstand zu den Spielern und stellt sich auf Kopfhöhe der Spieler, indem sie beide in die Knie gehen. Damit wird die Nähe zu den Spielern signalisiert, womit die Kommunikation zu den Spielern erleichtert wird. Trotz dieser Nähe behält das Trainer/innenduo eine persönliche Distanz zu den Spielern, die Graumann (1972) mit 50-130 cm festsetzt und diese auch „Schutzsphäre“ oder „Blase“ nennt. (Graumann, 1972, S. 1221). Dabei sind folgende Beispiele zu nennen:

- „Die Kinder sind sehr pünktlich in der Halle und sitzen an der Wand. M geht in die Knie (ist nun also fast auf gleicher Ebene mit den Spielern) und fragt, ob jemand Geld für ihn mit hätte.“ (Z. 754-755)
- „Für die Erklärung geht sie auch in die Hocke, allerdings hält sie 2 Meter mehr Abstand von der Gruppe.“ (Z. 777-778)
- „Dabei stellt sie sich relativ knapp vor die sitzenden Spieler und zeigt während ihrer Erklärung mit dem rechten Arm zum gegenüber liegenden Tor.“ (Z. 796-798)

Der Trainer und die Trainerin legen sehr viel Wert auf ein sehr strukturiertes und gut geregeltes Training, da sie der Meinung sind, dass „man nur so mit den Spielern vernünftig arbeiten könne.“ (Z. 748-749) Die Spieler zeigen die gleiche (gute) Aufmerksamkeit unabhängig von wem sie angeleitet werden, (wie das Beispiel Z. 948-949 zuvor zeigt: „Als M ein Mal ‚Stopp‘ schreit und dabei nur ‚seine‘ Gruppe meint, hören dennoch alle anderen Gruppen auch auf und richten die Blicke auf ihn.“ Das ist mit ein

Indiz, dass die Spieler das Trainer/innenduo als gleichberechtigt sehen. Trotzdem wirkt die Trainerin eine Spur strenger als der Trainer, wie aus den folgenden Beispielen zu entnehmen ist.

- „Sie nimmt einen Spieler heraus und entscheidet, dass dieser 2 Minuten hätte wegen eines Vergehens am Spielfeld. Dieser beschwert sich nicht, sondern nimmt die kurze Pause hin.“ (Z. 855-857)
- „Mit ernstem Gesichtsausdruck erklärt sie was sie von den Spielern nun verlangt („Das alles möchte ich von diesen 12 Leuten sehen, die hier stehen.“) (Z. 976-977)

Trotzdem versucht sie zwischendurch durch sarkastische und witzige Anmerkungen sowie mit Metaphern in einer altersadäquaten Sprache das Training aufzulockern, (was die folgenden Beispiele zeigen sollen:

- „Sie stellt sich seitlich vor das Team und erklärt: ‚Ansonsten verrat‘ ich euch noch, das ist nicht der ORF, wir kommen nicht ins Fernsehen, ja? Ihr braucht also eure Frisur nicht richten, ja? Sondern, das ist die Verena und die Marija, ja? Die wollen total g´scheit werden und studieren deswegen, wenn man irgendwas studiert, dann muss man auch irgendwelche Arbeiten schreiben. Und die schreiben etwas über Trainerpaare, wo ein Trainer ein Mann und ein Trainer eine Frau ist. Und ich weiß nicht warum die zu uns kommen, habts ihr einen Plan? (Pause) Und die möchten das gerne aufnehmen, um zu sehn was da so passiert, ja? Euch kanns völlig egal sein, wir machen ganz normal Training, ja? Außer dass vielleicht, ‚Rülpfen‘, ‚Pfurzen‘ und ‚Spucken‘ mach ma heute einmal nicht...ausnahmsweise. (Spieler lachen) Ok? Alles klar? Und wir versuchen die Kamera nicht umzuschießen und so weiter, das wär auch total deppad, sonst könn ma gleich die nächste Sammelaktion machen.“ (Z. 760-770)
- „Am Ende macht ein Spieler eine Aussage bezüglich des Namens eines Mitspielers. W geht mit einer freundlich/witzigen Bemerkung auf ihn ein und meint ‚Jede Mannschaft braucht einen David. Nachdem heute nur 2 da sind, müssen wir sie ja gerecht aufteilen.“ (Z. 848-851)
- „Dabei verwendet sie eine Metapher, worauf die Spieler mit einem Lächeln reagieren. ‚Zeigt her einmal, wer sind die Hühnchen, wer sind die Elefanten?‘“ (Z. 905-906)

Ein weiterer Bereich der für die Analyse der Kommunikation und Interaktion wichtig ist, ist die Herangehensweise der Trainerin und des Trainers bei Bewegungsanweisungen, Bewegungskorrekturen, sowie in Konfliktsituationen.

Hinsichtlich der Bewegungsanweisungen finden sich bei der Trainerin und dem Trainer sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede. Beide sind während ihren Erklärungen ruhig, sicher (souverän) und freundlich und die Spieler passen bei beiden gleich gut auf. Sie sind aktiv, loben und motivieren die Spieler. Dabei ist die Stimmlage des Trainers höher und das Sprechtempo schneller als die der Trainerin. Sie hat eher eine tiefere Stimme und ist in ihrem gestischem Verhalten ruhiger und langsamer. Bewegungsanweisungen und Bewegungskorrekturen versucht sie immer mit Hilfe von Fragen an die Spieler zu untermauern, sodass Missverständnisse ausgeräumt werden können. In dieser Hinsicht werden einige Beispiele zu Bewegungsanweisung, Bewegungskorrektur und Konfliktsituation gegeben.

Bewegungsanweisung:

Trainer:

- „Es wurde beschlossen dem Spieler einen selbst gewählten Betrag an Geld zu spenden, damit er sich ein neues Handy dafür leisten könne. M erklärt dies sehr ruhig und freundlich und die Spieler hören alle aufmerksam zu.“ (Z. 758-760)
- „M's Stimmlage ist relativ hoch, er spricht sehr viel, lobt die Spieler, motiviert sie. Er zeigt sehr viel vor und ist aktiv und freut sich mit den Spielern, wenn sie etwas gut machen.“ (Z. 804-806)
- „M spricht wieder sehr viel, lobt und versucht die Spieler zu motivieren. An seiner Art zu sprechen ist zu erkennen, dass er mit seiner Gruppe sehr zufrieden ist. Seine Stimmlage ist dabei wieder etwas höher und er wirkt sehr freundlich. In einigen Situationen merkt man anhand seiner Reaktionen, dass er sehr mitfiebert mit den Spielern. Wenn etwas nicht gut klappt, dann macht er den Spielern keine Vorwürfe beziehungsweise schreit er sie nicht an, sondern gibt ihnen Tipps und motiviert sie mit Sätzen wie ‚Geht schon, konzentrieren und dann beim nächsten Mal‘ (Z. 820-825)

Trainerin:

- „W wendet sich wieder den Kindern zu. ‚Achtung, jetzt würd' ich eure Aufmerksamkeit brauchen, ich möchte nämlich ein neues Aufwärmspielchen mit euch ausprobieren‘. (...) Sie erklärt mit ruhiger Stimme das Spiel, zeigt etwas vor und vergibt dann die Überziehleibchen an die ersten Fänger. Danach stellt sie sich dort hin, wo die Spielfeldgrenze sein soll und beobachtet. Sie lobt, gibt immer wieder Tipps und ihre Stimme ist dabei sehr ruhig und ihre Stimmlage eher tiefer.“ (Z. 776-781)
- „Sie steht dabei sehr sicher vor der Gruppe, erklärt den Spielern klar und deutlich was sie zu tun haben, gestikuliert dabei zeitweise mit den Händen (eher große und

langsamere Bewegungen)“ (Z. 800-802)

- „Sie spricht mit sehr ruhiger Stimme und fragt immer wieder nach, ob die Spieler alles verstanden hätten.“ (Z. 866-867)

Bewegungskorrektur und Unterbrechung:

Trainer:

- „Als M einmal „Stopp“ schreit und dabei nur „seine“ Gruppe meint, hören dennoch alle anderen Gruppen auch auf und richten die Blicke auf ihn. W wendet sich jedoch gleich zu den beiden Gruppen und meint, dass diese normal weiter machen sollten.“ (Z. 948-950)
- „(...) er nach nur weniger Zeit die Übung kurz abbricht, die Spieler zu sich kommen lässt und auf Fehler eingeht. Die Spieler sind sehr schnell ruhig, kommen zu ihm und hören beziehungsweise schauen zu.“ (897-899)
- „Er sagt bestimmend: ‚Bälle in die Hand!‘ und wendet sich noch zu einem Spieler, der später hinzukommt. ‚Passt schon, tempo, stell dich dazu, du brauchst keinen Ball.‘ (Z. 958-960)

Trainerin:

- „Als sie bemerkt, dass etwas nicht funktioniert, pfeift sie ab und alle sind sehr schnell ruhig. Sie erklärt und es geht sofort weiter.“ (Z. 781-782) beziehungsweise „Sie pfeift und alle Spieler kommen zur Wand und setzen sich.“ (Z. 784-785)
- „W unterbricht die Übung kurz indem sie sagt: ‚Stopp, was ist die kurze Ecke?‘ Sie geht dabei zur Gruppe und erklärt dies.“ (Z. 965-967)
- „W wirkt mit der Zeit etwas genervt, da einiges bei der Übung nicht so gut funktioniert. Dies merkt man an ihrer Stimmlage, außerdem lobt sie die Spieler weniger. Es ändert sich allerdings wieder, als sie die Übung wieder verändert. Sie zeigt den Spielern vor was sie machen sollen und erklärt es ihnen ganz ruhig.“ (Z. 826-829)
- „Als die anderen Gruppen noch nicht richtig stehen, sagt sie laut und bestimmend: ‚Diese Gruppe steht bereits richtig, stellt euch nach diesem Vorbild hin!‘ Dabei zeigt sie mit einem Arm in Richtung erste Gruppe. Die wiederholt sie nochmals und nennt davor einen Namen eines Spielers, der nicht an der richtigen Stelle steht.“ (Z. 938-941) (...) „W: ‚Leute, wieso ist es so schwer, sich wie diese Gruppe aufzustellen?‘ Dabei wirkt sie schon etwas genervt, denn sie wiederholt ihren Satz ein weiteres Mal etwas lauter. Sie wird jedoch sofort wieder leiser und freundlicher, als die Spieler sich richtig aufstellen.“ (Z. 842-845)

Konfliktsituationen und Lösungsversuche:

Trainerin:

- „In der Pause gibt W den Spielern den Auftrag die Überziehleibchen auszuziehen. Als einer der Spieler nach der Pause sein Überziehleibchen noch an hat, fragt sie ihn mit sehr forschendem Ton, warum er es noch an hätte. Außerdem weist sie streng darauf hin, dass sich ein Spieler die Schuhbänder binden solle ‚Schuhe binden können die anderen in der Volksschule! Wir haben das schon hunderttausend Mal diskutiert, dass das so nicht in Ordnung ist, die Schuhbänder einfach offen zu lassen und in den Schuh reinzuschlupfen. In der U7 ist das in Ordnung von mir aus.“ (Z. 790-795)
- „Als ein Spieler mit einem anderen spricht, dreht W sich zu ihm und sagt bestimmend: ‚Wenn du sprichst, können wir auch was machen, das nicht so lustig ist. Deine Entscheidung, ganz alleine, für die ganze Mannschaft‘ Danach wartet sie einen Moment und sieht den Spieler an. Als dieser nichts sagt, dreht sie sich um, spricht weiter zum ganzen Team und erklärt nun die Regeln des Spiels. Dabei versucht sie alle Spieler anzusehen, ist sehr genau bei ihren Erklärungen und fragt immer wieder nach, ob die Spieler sie verstanden hätten. Dies tut sie mit Wörtern wie ‚verstanden?‘, ‚ok?‘ oder ‚ja?‘ Die Spieler sitzen ruhig am Boden und hören zu. Ein Spieler stellt eine Frage und sie geht sofort darauf ein.“ (Z. 840-847)
- „Als etwas Unruhe unter den Spielern aufkommt, sagt W sehr laut und bestimmend: ‚He he he, (Pause) der Spieler, der vorzeigt, ich möchte, dass der Spieler, der auf eure Seite kommt auch die Chance hat auf eure Seite zu kommen. Der kommt an eure Seite, den lasst ihr kurz durchschnaufen und dann macht ihr die nächste Aktion!‘ ‚Ich will, dass der Spieler wirklich versucht so schnell wie möglich auf die richtige Seite zu kommen. Wenn der, der vorzeigt, ihn die ganze Zeit nur herumhetzt, ist das sinnlos, ja? (...) Haben das alle verstanden?‘ Sie spricht dabei sehr deutlich und betont dabei die Wörter ‚möchte‘ und ‚will‘. Nach diesen macht sie beim Sprechen eine kurze, aber wirkungsvolle Pause.“ (Z. 886-893)

Trainer:

Nach der Analyse des Teams 3 hinsichtlich Kommunikation und Interaktion kann man zusammenfassend sagen, dass dieses Trainer/innenduo sehr gut miteinander kommuniziert und kooperiert. Beide tolerieren, akzeptieren einander und gehen aufeinander und auf die Spieler ein, sodass in ihrem Fall von einer gleichberechtigten Zusammenarbeit gesprochen werden kann.

10.2.4 Kommunikation und Interaktion im Vergleich

a) Kommunikation und Interaktion zwischen den Trainer/innenduos im Vergleich

Zu Beginn der Analysen zur Kommunikation und Interaktion wurde von allen Trainern und Trainerinnen ein kurzer Einblick aus den Beobachtungsprotokollen bezüglich ihrer Persönlichkeit und Verhalten im Training gegeben. Diese können schon im Vorhinein Informationen über das Verhalten zwischen den Trainerpaaren und den Spielern geben. Vergleicht man nun die Trainer und die Trainerinnen der drei Teams unter diesen Gesichtspunkten/Aspekten kann man folgendes feststellen/beobachten.

Die Trainer im Vergleich:

Alle drei Trainer sind aktiv am Trainingsgeschehen beteiligt und werden von ihren Trainingspartnerinnen und den Spielern akzeptiert. Während der/die Trainer von Team 1 und Team 3 sehr ähnliche Charakterzüge aufweisen/haben sehr ähnliche Eigenschaften, unterscheidet sich der Trainer von Team 2 deutlich von ihnen. Die Trainer von Team 1 und Team 3 suchen die Nähe und den Blickkontakt sowohl zu ihren Partnerinnen als auch zu ihren Spielern. Sie haben beide eher eine offene Körperhaltung, sind dynamisch ins Trainingsgeschehen involviert und sprechen sehr viel mit ihren Spielern. Der Trainer von Team 2 ist zwar durch die alleinige Trainingsanleitung aktiv involviert, behält aber eine bestimmte Distanz sowohl zu seiner Partnerin als auch zu seinen Spielern und wirkt daher im Vergleich zu den anderen beiden Trainern sehr kühl, streng und uninteressiert.

Des Weiterem legen alle drei Trainer sehr viel Wert auf Disziplin und greifen in bestimmten Situationen und sind sehr streng zu ihren Spielern. Trotz ihres Disziplinierungsverfahrens (ihrer Strenge) schaffen es die Trainer von Team 1 und Team 3 ein freundschaftliches Verhältnis zu ihren Spielern aufzubauen. Dies gelingt dem Trainer von Team 2 nicht, sodass er in solchen Fällen unantastbarer und distanzierter gegenüber seinen Spielern wirkt.

Die Trainerinnen im Vergleich:

Vergleicht man die Trainerinnen der Teams untereinander, so sind einige Unterschiede erkennbar. Während die Trainerinnen von Team 2 und Team 3 aktiv und dynamisch am

Trainingsgeschehen beteiligt sind und den Blickkontakt zu ihren Trainingspartnern und Spielern suchen, ist die Trainerin von Team 1 eher passiv und statisch. Trotzdem wird die Trainerin von Team 1 mehr ins Trainingsgeschehen vom Trainer eingebunden, als die Trainerin von Team 2 von ihrem Partner. Beide haben eher eine ergänzende Funktion, während die Trainerin von Team 3 in bestimmten Teilen des Trainings gegenüber dem Trainer sogar dominiert. Somit kann man also sagen, dass die Aktivität, die Offenheit und die Dynamik die eine Trainerin ausstrahlt, nicht gleichzeitig dazu beiträgt, dass diese eine wichtige Rolle im Trainingsgeschehen spielt. Sie kann, muss sich aber nicht positiv auf das Training und die Zusammenarbeit im Team auswirken. Viel wichtiger dabei ist die Akzeptanz und Toleranz des jeweiligen Trainingspartners. Dies ist bei den Teams 1 und 3 gegeben, während bei Team 2 dies nur seitens der Trainerin erfüllt wird.

Ein wesentlicher Aspekt der Kommunikation und Interaktion sind die regelmäßigen und wechselseitigen Zwischengespräche beziehungsweise Absprachen zwischen der Trainerin und dem Trainer. Im Gegensatz zum Team 2, bei dem nur selten Gespräche geführt wurden, konnten beim Team 1 und Team 3 viele Absprachen und Zwischengespräche vor, während und nach dem Training beobachtet werden. Während diese beim Team 1 vermehrt durch den Trainer initiiert werden, versuchte die Trainerin beim Team 2 sehr oft Initiative zu zeigen und ein Gespräch einzuleiten, welches in den meisten Fällen/Versuchen vom Trainer abgewendet oder ignoriert wurde. Beim Team 3 ist der Versuch eine Kommunikation in Form eines Gesprächs zu nutzen größtenteils ausgeglichen (und oft wortlos), obwohl in vereinzelt wenigen Situationen sich der Trainer vermehrt an die Trainerin wendet. Dazu konkrete Beispiele zu den einzelnen Teams.

- Team 1: „Das Trainer/innenduo steht beisammen. (...) ‚Magst du es erklären?‘ Sie: ‚Nein, ich mag heute nur ins Bett!‘ Er: ‚Ok‘. Auch hier sucht wieder M das Gespräch mit W und geht zu ihr.“ (Z. 126-128) „Am Ende der Übung geht M zu W und fragt: ‚Was machen wir noch?‘ Sie: ‚Ja schon einwerfen.‘ Er: ‚Ok.‘“ (Z. 140-141)
- Team 2: „Absprachen zwischen M und W während der Trinkpausen finden nicht statt. Es ist ein deutlicher Abstand zwischen ihnen erkennbar.“ (Z. 486-488) „Beim Gespräch zwischen M und W besteht immer ein Mindestabstand von zwei Metern. Dabei geht W auf M zu, M weicht stets weiter zurück.“ (Z. 690-691) Schelfen (1964) würde diese Art der Körperhaltung, die auf Abwendung und Ignoranz schließt, als „Nicht – Kongruent“ bezeichnen, bei der entweder keine Beziehung (non- association)

besteht oder eine Beziehung in der Abwendung fortbesteht (dissociation). (Schelfen, 19 1964, S. 166) In diesem Fall wird das Gespräch trotz des Abwendens des Trainers von der Trainerin weiterhin versucht fortzuführen.

- Team 3: „Nach einiger Zeit fragt er W: ‚W, wie lang noch ungefähr?‘ W: ‚2 Minuten‘ M: ‚Gut‘. Nach den 2 Minuten schreit sie ihm: ‚M, wir sind fertig.‘ Danach bricht auch er die Übung ab.“ (Z. 829-831), „Als W kurz darauf wieder hinzukommt, sagt M zu W: ‚Nochmal, oder?‘ W nickt und ein weiterer Durchgang erfolgt.“ (Z. 899-900)

Die Aufteilung der Teams in die Interaktionsklassen von Jones und Gerard (1967) ...), welche im Kapitel 3.4 näher beschrieben werden, würde folgendermaßen erfolgen. Nur beim Team 3 kann von einer „Wechselseitigen Kontingenz“ sprechen, da in ihrem Fall echte Interaktion stattfindet. Beide Partner konzentrieren Handeln zwar auf die eigenen Pläne, nehmen aber gleichzeitig Rücksicht auf das Verhalten des anderen.

Analysiert man das Team 2 so herrscht hier fast durchgehend eine „Asymmetrische Kontingenz“, da in ihrem Fall der Trainer vorrangig nach seinem Plan vorgeht, und die Trainerin sich nach ihm richtet beziehungsweise richtigen muss. (Graumann, 1972, S. 1147-1149)

Die Interaktion zwischen der Trainerin und dem Trainer von Team 1 zeigen Elemente/Charakteristiken aus beiden der oben erwähnten Interaktionsmöglichkeiten. Es besteht zwar größtenteils eine wechselseitige Interaktion, die jedoch vereinzelt von der asymmetrischen Interaktion unterbunden wird. Der Unterschied zwischen dem Team 1 und Team 2 in dieser speziellen Situation ist jene, dass die Trainerin von Team 1 sich in den meisten Fällen an den Trainer richten möchte und somit ihre Selbstständigkeit von sich aus aufgibt. Diese Wahl hat die Trainerin von Team 2 nicht, da sie vom Trainer abhängig ist und keine somit keine Eigeninitiative zeigen kann.

Damit eng verbunden ist der Aspekt der Distanz zwischen den Trainerpaaren untereinander. Aus den Beobachtungsprotokollen und der Videoanalyse wird ersichtlich, dass in Team 1 und Team 3 vermehrt die Intimdistanz (15-50 cm) sowie die persönliche Distanz (50-130 cm), hingegen bei Team 2 vorwiegend die soziale (1,3-4 m) - und öffentliche Distanz (ab 4m) zu beobachten ist. Bei den letzteren zwei Distanzzonen ist man auf Blickkontakt, nonverbale Kommunikation und einen verstärkten Gebrauch der Stimme angewiesen. (Graumann, 1972, S.1221)

Die Trainerin und der Trainer von Team 3 stehen sowohl bei Zwischengesprächen als auch bei Versammlungen mit den Spielern stets eng nebeneinander auf gleicher Höhe. Bei dem Trainerpaar von Team 1 ist das Nebeneinanderstehen zwar während den

Ab sprachen der Fall, bei Versammlungen der ganzen Gruppe distanziert sich die Trainerin und steht somit au ßerhalb der Gruppe. Ähnliches Verhalten in dieser Hinsicht zeigt auch die Trainerin von Team 2. Bei der Kreisbildung der Spieler, steht der Trainer, wie in Team 1, im Mittelpunkt und die Trainerin entfernt sich von der Gruppe von selbst und stellt sich entweder hinter die Spieler oder an den Spielfeldrand.

Konkrete Beispiele zur Distanz aus den drei Teams:

- Team 1: „Der Abstand zwischen den beiden ist gering (beinahe Schulter an Schulter) Sie sprechen miteinander und bewegen sich dabei langsam fort.“ (Z. 32-33), „Daraufhin stellen sich die Spieler wieder im Kreis um ihn herum auf und grenzen W dabei aus. Somit steht sie nicht mit M gemeinsam im Mittelpunkt, sondern platziert sich eher hinter beziehungsweise zwischen den Spielern.“ (Z. 297-299)
- Team 2: „W steht zuerst mitten unter den Spielern, dann geht sie einen Schritt zurück und steht abseits. Noch bevor M zu sprechen beginnt, ändert sie ihre Position, geht außen an den Spielern vorbei und stellt sich mit etwas Abstand seitlich hinter M.“ (Z. 495-497)
- Team 3: „Die beiden stehen in knappem Abstand nebeneinander (fast Schulter an Schulter)“. (Z. 877), „Die beiden stellen sich wieder nebeneinander Schulter an Schulter hin, sprechen miteinander und beobachten das Geschehen.“ (Z. 901-902), „Nach der Übungserklärung stellen sich sowohl M auch W als ‚Spielfeldbegrenzung‘ an eine Linie und entscheiden gemeinsam beziehungsweise abwechselnd wenn ein Paar ausgeschieden ist.“ (Z. 922-924)

In diesem Zusammenhang spielt auch der Aspekt des Blickkontakts zwischen den Trainerinnen und Trainerin aller drei Teams eine wichtige Rolle für die Kommunikation und Interaktion. Wie in der Theorie über Blickkontakt im Kapitel 4.2.2 bereits erwähnt, wird zwischen Anblicken und Blickkontakt unterschieden. Der wesentliche Unterschied dabei ist, dass der Blickkontakt als ein gegenseitiges Anblicken definiert wird, während beim Anblicken das Erwidern nicht stattfinden muss. (Wallbot, 1979, S. 60)

Nach dieser Definition haben der Trainer und die Trainerin von Team 3 sehr oft Blickkontakt, welcher von beiden Seiten gleich wahrgenommen wird. Der Trainer von Team 1 sowie die Trainerin von Team 2 zeigen wie auch bei den Gesprächen ähnliche Bemühungen. Beiden liegt sehr viel daran mit dem/der jeweiligen Trainingspartner/in Blickkontakt aufzunehmen. Während die Versuche des Trainers von Team 1 meistens belohnt werden und die Trainerin zurückblickt, wird die Trainerin von Team 2 meist

enttäuscht, da sie der Trainer meist ignoriert oder nur kurz ansieht und dann wieder wegblickt. Der Grund weshalb die Trainerin von Team 2 mehr nach visueller Interaktion strebt, liegt wahrscheinlich an der Abhängigkeit in der Trainerinnen- Trainer- Beziehung sowie an der mangelnden Anerkennung seitens des Trainers. Wie im Kapitel 4.2.2 bereits beschrieben, zeigten die Untersuchungen von Ellsworth und Ludwig, dass abhängige Personen in Situationen mit geringer sozialer Verstärkung öfter Blickkontakt suchen als dominante Personen und als jene abhängige Personen, die mehr sozial verstärkt werden. Somit gibt das visuelle Verhalten auch Aufschluss auf das Aufrechterhalten der Dominanzhierarchie. (Ellsworth et al., 1972, in: Scherer u. Wallbott, 1979, S. 70 u. 75)

Konkrete Beispiele zu Blickkontakt aus den drei Teams:

- Team 1: „Während M mit W spricht, versucht er Blickkontakt aufzunehmen. Dieser wird nur teilweise von W erwidert, sondern ihr Blick richtet ist mehr auf die Gruppe gerichtet.“ (Z. 35-36)
- Team 2: „W geht zu M sieht ihn während der Konversation direkt an und geht dabei mit langsamen Schritten vor ihm vorbei. M steht und schaut in eine Richtung, während er mit W spricht. Er sieht sie dabei nicht an.“ (Z. 609-611)
- Team 3: „ (...) er sucht den Blickkontakt zu seinen Spielern und seiner Partnerin.“ (Z. 985-986), „Sie sucht häufig den Blickkontakt zu ihren Spielern und ihrem Partner.“ (Z. 993-994)

Anschließend an den Aspekt der Dominanzhierarchie, welcher aus dem visuellen Verhalten erschlossen werden kann, kommt die Dominanz auch in anderen Bereichen der drei Teams zum Vorschein.

In Team 1 und Team 2 ist klar erkennbar, dass die Trainer als Haupttrainer angesehen werden und die Trainerinnen größtenteils nur eine ergänzende Funktion haben. Dies ist dadurch zu begründen, dass die Trainer das Training mehr alleine leiten als die Trainerinnen. Obwohl der Trainer von Team 1 seine Partner öfter ins Trainingsgeschehen involviert und sie Trainingsabschnitte alleine übernimmt, wird die Trainerin von Team 2 von ihrem Partner größtenteils ignoriert und nicht als eine gleichberechtigte Trainerin behandelt. So fällt in diesem Zusammenhang auch auf, dass sich die Trainerinnen von Team 1 und 2 vermehrt außerhalb des Spielfeldes beziehungsweise des Trainingsgeschehens befinden und sich um einzelne und schwächere Spieler kümmern. Durch die Passivität und das Zurückziehen der Trainerinnen wird/ist die Dominanz der Trainer von Team 1 und Team 2 ersichtlich.

Im Gegensatz zu Team 1 und 2 gibt es beim Team 3 keine klare Zuteilung über den/die Haupttrainer/in. Die Trainerin übernimmt zwar öfters das Kommando und dominiert in bestimmten Situationen, doch beide Trainer sind gleich am Training beteiligt. Der Grund für die leichte Dominanz der Trainerin liegt daran, dass sie nur einmal in der Woche das Team trainiert und sie somit mehr mit dem Team in Verbindung stehen möchte. An den anderen beiden Trainingstagen leitet der Trainer die Spieler alleine. Trotz dieser minimalen Dominanz der Trainerin, (ist das Trainer/innenduo in ihrer Zusammenarbeit gleichberechtigt) arbeitet das Trainer/innenduo gleichberechtigt.

Dazu konkrete Beispiele aus den drei Teams:

- Team 1: „Das Aufwärmen (...) wird ausschließlich von M geleitet. W befindet sich dabei die ganze Zeit außerhalb des Spielfeldes in der Nähe der Seitenout-Linie und beteiligt sich nicht an der Leitung des Aufwärmprogramms.“ (Z. 177-179), „Die Hauptansagen macht M und W ergänzt.“ (Z. 211) „W kümmert sich um die schwächeren Spieler.“ (Z. 125)
- Team 2: „Während sich M um das gesamte Team kümmert, geht W vereinzelt auf ‚schwächere Spieler‘.“ (Z. 412-413), „Während des Aufwärmspiels befindet sich W die ganze Zeit außerhalb des Spielfeldes und greift nicht ein.“ (Z. 379-380)
- Team 3: „W erklärt wieder die Übung und M und W zeigen gemeinsam vor.“ (Z. 922), „Sie entscheidet auch, dass ein Partnertausch stattfinden soll, da die Partner zu unterschiedlich seien. W entscheidet: „Letzte Runde!“ sowie: „Trinkpause“. (Z. 808-809) Als wir nachfragen, ob eine/r der beiden grundsätzlich für schwächere Spieler im Team verantwortlich ist, meint W, dass sie sich da immer abwechseln würden. (Z. 743-745) „Es erfolgt eine klare Aufteilung der Aufgaben. W leitet einen Teil der Übung, den anderen Teil übernimmt M.“ (Z. 803-804)

Aus diesen Beschreibungen und Analysen würde man die Beziehungen der Trainerinnen und des Trainer aller drei Teams nach Müller (1976), die im Kapitel 4.3 näher erläutert werden, wie folgt deklarieren.

Die Beziehung des Trainerpaares von Team 3 liegt der „Partnerschaftliche Beziehung“ sehr nahe, bei der es um eine gleichberechtigte Beziehung handelt, die durch einen konstanten Austausch der gegenseitigen Interessen realisiert wird.

Als eine „In Verantwortung nehmende Beziehung“ kann dem Trainer/innenduo von Team 2 zugeteilt werden, da hier keine gleichberechtigte Beziehung vorliegt, sondern die

Partnerin in die Rolle des Untergebenen und Abhängigen steht. Müller (1976, S. 391-393, u. S. 396)

Die Beziehung der Trainerin und des Trainers von Team 1 ist größtenteils eine Mischung aus den beiden oben erwähnten Beziehungsmöglichkeiten von Müller (1976). Auf der einen Seite kann man von einer gleichberechtigten Beziehung sprechen, da die meisten Abschnitte des Trainings untereinander besprochen und entschieden werden. Auf der anderen Seite, zeigt sich vereinzelt aber doch, eine Spur Abhängigkeit der Trainerin gegenüber dem Trainer, vor allem wenn es um das Erlangen der Aufmerksamkeit der Spieler geht.

Zusammenfassend kann man sagen, dass die Kommunikation und Interaktion im Team 3 am besten funktioniert. Das Trainer/innenduo ist sehr gut aufeinander und auf das Training abgestimmt. Das Trainer/innenduo von Team 1 kommt dem Team 3 zwar sehr nahe, sollte aber an der konstanten Beteiligung der Trainerin am Trainingsgeschehen arbeiten. Bei Team 2 herrscht Nachholbedarf in vielen Segmenten/Aspekten der Kommunikation und Interaktion. Hier muss hinsichtlich der Kommunikation und Interaktion zwischen der Trainerin und dem Trainer unbedingt etwas verändert werden, damit eine gleichberechtigte Zusammenarbeit des Trainerpaares möglich ist. Erst durch intensive Arbeit miteinander und die gegenseitige Akzeptanz und Toleranz kann das Verhältnis der beiden verbessert werden.

b) Kommunikation und Interaktion zwischen dem Trainer/innenduo und den Spielern im Vergleich

Vergleicht man nun die Kommunikation und Interaktion zwischen den Trainerpaaren und ihren Spielern, so finden sich sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede. Dabei werden jene Bereiche herangezogen die in den einzelnen Teams analysiert (und interpretiert) wurden.

So ist gleich zu Beginn jeder Trainingseinheit zu beobachten, dass die dominierenden Trainer, d.h. die Trainer von Team 1 und 2, sowie teilweise die Trainerin von Team3, die Spieler um sich versammeln lassen, sie begrüßen und das Training beenden. Die Trainerinnen von Team 1 und Team 2 werden von den Spielern im Vorbeigehen begrüßt und verabschiedet, schenken aber prinzipiell den Trainern mehr Aufmerksamkeit. Dies kann man vor allem dann beobachten, wenn die Trainerinnen die ganze beziehungsweise nur einen Teil der Gruppe alleine leiten. Die Spieler sind unruhiger, unkonzentrierter und

müssen mehr Zeit und Kraft aufwenden, um ihre Aufmerksamkeit zu erlangen.

Bei Team 3 werden die Spieler in Form eines Rituals gemeinsam begrüßt und verabschiedet. Die Trainerin und der Trainer wechseln sich beim Sprechen ab, sodass die Interessen und Wünsche von beiden Trainer/innen vertreten werden. Im Gegensatz zu den anderen beiden Teams, hat das Trainer/innenduo von Team 3 keine Schwierigkeiten die Aufmerksamkeit der Spieler zu bekommen, da die Spieler beide als gleichwertig sehen und bei beiden ruhig und konzentriert sind.

Betrachtet man nun die Herangehensweisen der Trainerinnen und Trainer bei Bewegungsanweisungen und Bewegungskorrekturen so finden sich auch hier viele Parallelen. Dabei wird vieles, wie in den Kapitel davor schon erwähnt, von der Persönlichkeit und dem Charakter (oder den Charaktereigenschaften) einer Person beeinflusst. So ist in diesem Zusammenhang zu beobachten, dass die aktive, dynamische und offene Art und Weise des Trainers von Team 1 und der Trainerin von Team 2 auf die Spieler interessierter und kommunikativer wirken, sodass sich die Spieler vermehrt an sie wenden, als an ihre Trainingspartner, auch wenn diese gerade nebeneinander stehen. Der etwas kühle, monotone und distanzierte Umgang der Trainerin von Team 1 und des Trainers von Team 2, der durch ihre Körpersprache eine gewissen Unnahbarkeit ausstrahlt, veranlasst die Spieler eine bestimmte Distanz zu bewahren.

Im Team 3 herrscht harmonisches Klima, die Spieler sehen ihre beiden Trainer als gleich an und wenden sich an diejenige/denjenigen der gerade in der Nähe ist. Trotzdem zeigt sich aber auch in diesem Team, dass die Trainerin eine Spur strenger ist als der Trainer, und versucht daher zwischendurch durch sarkastische und witzige Anmerkungen sowie mit Metaphern in einer altersadäquaten Sprache das Training aufzulockern.

Team 1:

- Trainerin: „Ihre Ansagen sind eher kühl und in monotoner Tonlage.“ (Z. 47) „Sie erklärt den Spielern nun was sie zu tun haben. Dabei gestikuliert sie kaum, spricht im Befehlstone und ihre Stimme ist relativ leise.“ (Z. 55-56),
- Trainer: „M ist sehr bemüht, spricht viel und wirkt dabei freundlich“ (Z.64-65), „1 Spieler muss auf die Toilette und fragt M (M und W stehen nebeneinander), ob er auf die Toilette gehen dürfe.“(Z. 252-253)

Team 2:

- Trainerin: „Ein Spieler benötigt eine Ballpumpe und fragt W, ob sie eine hat.“ (Z. 418), „W zeigt einem Spieler etwas vor und ist dabei mit ganzem Körpereinsatz dabei. Als sie fertig ist, klopfte sie dem Spieler kurz auf die Schulter und schickte ihn zurück zur

Gruppe.“ (Z. 437-438)

- Trainer: „Er spricht sehr ruhig und kühl mit den Spielern und ist merklich enttäuscht vom Verlauf des Aufwärmens.“ (Z. 398-399), „M sagt bestimmend und ernst: ‚Könn ma weitermachen?‘ “ (Z. 493)

Team 3:

- Trainerin: Mit ernstem Gesichtsausdruck erklärt sie was sie von den Spielern nun verlangt. „Das alles möchte ich von diesen 12 Leuten sehen, die hier stehen.“ (Z. 976-977) „„Zeigt her einmal, wer sind die Hühnchen, wer sind die Elefanten?““ (Z.905-906), „ „Euch kanns völlig egal sein, wir machen ganz normal Training, ja? Außer dass vielleicht, ‚Rülpsen‘, ‚Pfurzen‘ und ‚Spucken‘ mach ma heute einmal nicht...ausnahmsweise. (Spieler lachen) Ok?““ (Z.767-769)
- Trainer: „Er zeigt sehr viel vor und ist aktiv und freut sich mit den Spielern, wenn sie etwas gut machen.“ (Z. 805-806)

Die Bewegungskorrektur ist diesbezüglich auch sehr ähnlich. Tatsache ist, dass alle Trainer und Trainerinnen der drei Teams ihre Spieler auf ihre Art und Weise loben und motivieren.

Während der Trainer von Team 1 und die Trainerin von Team 2 vermehrt positives Feedback geben, heben ihre Trainingspartner eher die Fehler hervor und sind ironisch und eher monoton.

Der Trainer von Team 1 und die Trainerin von Team 3 legen hingegen sehr viel Wert darauf, dass ihre Spieler ihre Aufgaben verstehen und ihre Fehler einsehen, indem sie zwischendurch immer wieder Verständnisfragen stellen. (um Missverständnisse auszuräumen) Dabei versuchen sie intensiv mit allen Spielern Blickkontakt aufzunehmen, damit sich jeder Spieler angesprochen fühlt. Folgende Beispiele sollen zusammenfassend dies zeigen:

Team 1:

- Trainerin: „Manchmal haben ihre Aussagen auch einen ironischen und belächelnden Unterton. (z.B.: ‚Na bravo‘ – ‚Na super‘ – ‚So sicher nicht‘),!“
- Trainer: „Schau, kann das so funktionieren?“ (Z. 64), „Wie viele Hände hat uns Gott gegeben?“ (Z. 289)

Team 2:

- Trainerin: „Ja, gut so!“, „Jawohl! Toll gemacht!“ oder ‚Versuche zuerst den Arm zu fixieren!‘ (Z. 636-637)
- Trainer: „Das Feedback von M ist auch hier wieder weniger positiv: ‚Nächster Versuch, gemma, schneller.‘ ‚So kann das nicht funktionieren.‘“ (Z. 700-701), oder „ ‚Schau nicht so lange‘, ‚Du bist zu langsam‘ oder ‚Gib‘ ordentliche Pässe!‘“ (Z. 638)

Team 3:

- Trainerin: „Dabei versucht sie alle Spieler anzusehen, ist sehr genau bei ihren Erklärungen und fragt immer wieder nach, ob die Spieler sie verstanden hätten. Dies tut sie mit Wörtern wie ‚verstanden?‘, ‚ok?‘ oder ‚ja?‘“ (Z. 844-846)
- Trainer: „Wenn etwas nicht gut klappt, dann macht er den Spielern keine Vorwürfe beziehungsweise schreit er sie nicht an, sondern gibt ihnen Tipps und motiviert sie mit Sätzen wie ‚Geht schon, konzentrieren und dann beim nächsten Mal.‘“ (Z. 823-825)

Des Weiteren fällt auf, dass die fürsorgliche Seite der Trainerinnen aller drei Teams in den Vordergrund rückt, wenn es um die individuelle Betreuung von Spielern geht. Dies kommt vor allem bei den Trainerinnen aus Team 1 und 2 zum Vorschein. Sie kümmern sich um einzelne, meist schwächere, Spieler, während die Trainer der beiden Teams die ganze Gruppe im Auge behalten. Hinzukommt, dass die Trainerin von Team 2 gleichzeitig Physiotherapeutin ist und somit automatisch für verletzte Spieler verantwortlich ist.

Die Trainerin von Team 3 erklärt und verbessert zwar einzelne Spieler, beschäftigt sich aber nicht so intensiv wie die anderen zwei Trainerinnen. Sie greift ab und zu ins Spielgeschehen ein und pickt sich Spieler heraus, um ihnen ihre Fehler bewusst zu werden oder ihnen eine Verschnaufpause zu gönnen. Folgende Beispiele sollen dies untermauern:

- Trainerin Team 1: „W befasst sich intensiv mit den Spielern auf ihrer Seite des Feldes. Dabei geht sie auf einzelne Spieler und deren Fehler ein und gibt Verbesserungsvorschläge.“ (Z. 284-286), „W geht nun speziell auf die Bedürfnisse der schwächeren Spieler ein.“ (Z. 106-107)
- Trainerin Team 2: „Ein Spieler mit einer Verletzung am Finger kommt zu W und sie versorgt ihn.“ (Z. 621) „Als ein Spieler kommt, der das erste Mal beim Training ist, kümmert sie sich um ihn und erklärt ihm das Aufwärmspiel.“ (Z. 380-381) „W nutzt diese Unterbrechung, um einen Spieler nach seinem Befinden zu fragen ‚Ist was?‘ (...) ‚Sagst wenn es was gibt!‘“ (Z. 442-444)

- Trainerin Team 3: „,Wir wollen ja nicht gleich übertreiben, ok?‘ Danach erklärt sie uns, dass dieser Spieler erst vor kurzem eine Blinddarmoperation hatte und sie ihn aus diesem Grund etwas schont.“ (Z. 1001-1002)

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist der Umgang mit den Spielern bei Unterbrechungen und Versammlungen. Grundsätzlich sind bei den Teams 1 und 2 die Trainer für diesen Aufgabenbereich zuständig, da die Trainerinnen der beiden Teams alleine nur schwer die Aufmerksamkeit der Spieler erlangen können. Beim Team 3 erfolgen die Unterbrechungen prinzipiell abwechselnd, obwohl die Trainerin vereinzelt öfter ein Machtwort spricht.

Um eine Unterbrechung oder eine Versammlung der Spieler zu initiieren, verwenden die Trainerinnen und Trainer verschiedene Methoden, wie z.B.: das Hinunterzählen von 10 bis 0 das Hochheben einer Hand, den klassischen Pfiff oder die laute Stimme (sie sprechen einfach laute Stimme in die Menge). Währenddessen wirken die Trainer und Trainerinnen (in ihren Erklärungen) ruhig, sicher und souverän und die Spieler sind bei allen Teams danach sehr schnell ruhig und warten auf die nächsten Anweisungen. Dazu konkrete Beispiele zu Unterbrechung und Versammlung aus den drei Teams:

Team1:

- Trainer: „Mittels Pfiff unterbricht M die Übung, wendet sich an die ganze Gruppe, stellt während der Übung Zwischen- und Verständnisfragen und geht auf die Kinder ein. (Z. 135-136), Nach einem Pfiff von M wird das Training kurz unterbrochen. Alle sind sofort ruhig und bilden einen Kreis. (Z. 100-101)
 - Trainerin: „W pfeift, um alle Spieler zu versammeln. Da nicht alle anwesend sind, zählt M von 10 herunter. (Z. 45)

Team2:

- Trainer: „M erlangt durch klare Handzeichen, wie z.B. das ‚Stopp-Zeichen‘, schnell die Aufmerksamkeit der Spieler.“ (Z.439-440), „Er unterbricht, als er sieht, dass ein Spieler einen Fehler macht. (...) ‚Halt, halt, halt, jetzt haben wir nix mit Einspringen.““ (Z. 447-448)
- Trainerin: „Die Spieler dieser Gruppe sind sehr laut, feuern an, applaudieren und schreien, sodass W nach einiger Zeit einschreitet, um die Gruppe wieder zu beruhigen.“ (Z. 472-474)

Team 3:

- Trainerin: „Sie pfeift und alle Spieler kommen zur Wand und setzen sich.“ (Z. 784-785)
„W unterbricht die Übung kurz indem sie sagt: ‚Stopp, was ist die kurze Ecke?‘ Sie geht dabei zur Gruppe und erklärt dies.“ (Z. 965-967)
- Trainer: „Als M einmal ‚Stopp‘ schreit und dabei nur ‚seine‘ Gruppe meint, hören dennoch alle anderen Gruppen auch auf und richten die Blicke auf ihn.“ (Z.948-949)

Unterbrechungen sind meist die Folge von Konfliktsituationen (oder werden meist, wenn nicht von den Trainerinnen und Trainern initiiert, durch Konfliktsituationen hervorgerufen. In diesen Situationen reagieren die Trainerinnen und Trainer einerseits unterschiedlich, haben aber andererseits ähnliche beziehungsweise gleiche Lösungsstrategien.

Prinzipiell reagiert der Großteil der Trainerpaare sofort auf eine Unstimmigkeit während dem Training, indem sie das Training durch einen Pfiff unterbrechen und danach mit den Spielern ein ernstes Wort sprechen. Dies ist bei den Trainerinnen aus Team 1 und 3 und dem Trainer aus Team 2 der Fall. Die Trainerin von Team 1 zögert nicht Spieler vom Training zu verweisen, die Trainerin von Team 3 droht mit der Bestrafung des ganzen Teams für die Taten eines einzelnen Spielers und der Trainer von Team 2 ist streng, konsequent und akzeptiert keine Widerworte. Ihre Trainingspartner hingegen haben einen anderen Zugang und gehen folgendermaßen damit um. Der Trainer von Team 1 sucht nach Alternativlösungen, um die Spieler (meist durch Liniensprints) wieder zu besänftigen, bevor er eine Standpauke hält, während die Trainerin von Team 2 auf manche Bemerkungen gar nicht reagiert beziehungsweise zuschaut bis sie schließlich eingreift. Dabei lässt sie die Spieler meistens Liegestütze machen um sie zu disziplinieren, während der Trainer von Team 2 diese Strafe verwendet wenn sie die Übung nicht richtig ausführen. Auffallend ist, dass der Trainer von Team 3 sehr wenig mit Konfliktsituationen konfrontiert ist, falls dies aber doch der Fall ist, holt er sich die ganze Gruppe spricht ruhig und erklärt alles noch einmal. Die Spieler beruhigen sich und der Trainer muss nicht weiter eingreifen.

Konkrete Beispiele für Konfliktsituationen und Lösungsstrategien:

Team 1:

- Trainerin: „Ein Spieler macht dennoch Schwierigkeiten und wird von ihr auf die Bank geschickt“. (Z. 107-108), „W beendet die Übung mit einem Pfiff, holt die Spieler zu sich und spricht in sehr ruhigem aber bestimmten Ton, dass sich die Spieler zusammenreißen sollen, denn sonst könnten sie sofort mit dem Training aufhören.“ (Z. 245-247)

- Trainer: „Sie [die Kinder] machen die Übungen nicht wie gewünscht und sind nicht ganz bei der Sache. M bricht die Übung ab und entscheidet die Spieler sprinten zu lassen. (...) Danach versucht er die Übung fortzuführen, doch die Sprints zeigen nicht die gewünschte Wirkung. (...) M bricht die Übungen ein weiteres Mal ab. Erst dadurch werden die Spieler konzentrierter. (Z. 206-212), Falls das nicht funktioniert, hält er eine Standpauke: „ ‚Also meine Freunde – entweder ihr geht ab in die Kabine, oder ihr tut ernsthaft trainieren‘ “. (Z. 261-262)

Team 2:

- Trainerin: „Als W die nächste Übung erklären möchte, wird sie von einem Spieler kritisiert: „ ‚Oida, da muss ich ja in die Knie gehen!‘ “. Die Trainerin reagiert nicht auf die Bemerkung. (Z.559-560) „Noch vor Übungsbeginn erteilt W einem Spieler eine Strafe von zehn Liegestützen, weil dieser zu einem anderen Spieler ‚Gusch‘ gesagt hat.“ (Z. 424-426)
- Trainer: „Nachdem er W begrüßt hat und in Richtung M läuft, schreit ihm dieser ‚Geh dich aufwärmen!‘ entgegen. Daraufhin meint der Spieler: ‚Ich bin mim Fahrrad hergefahren.‘ M meint darauf nur in bestimmendem Ton: ‚Du wärmst dich trotzdem auf!‘“ (Z. 389-391)

Team 3:

- Trainerin: „ ‚Wenn du sprichst, können wir auch was machen, das nicht so lustig ist. Deine Entscheidung, ganz alleine, für die ganze Mannschaft‘ “ (Z. 841-842)
- Trainer: „ (...) er nach nur weniger Zeit die Übung kurz abbricht, die Spieler zu sich kommen lässt und auf Fehler eingeht. Die Spieler sind sehr schnell ruhig, kommen zu ihm und hören beziehungsweise schauen zu.“ (897-899)

10.3 Eigenschaften, Geschlechterstereotype und Geschlechterrollen – Kategorie 3 (Öhlnknecht)

Im folgenden Kapitel wird darauf eingegangen, ob bei den beobachteten Trainerinnen und Trainern geschlechterspezifische Eigenschaften erkennbar waren und sie nach geschlechtsstereotypen Erwartungshaltungen und Geschlechterrollenerwartungen handelten. In weiterer Folge soll erläutert werden, ob und welche Auswirkungen dies auf die Athleten hat.

Dafür werden zwei Studien herangezogen, die typische Eigenschaften von Männern und Frauen zeigen. Die erste Studie (Tabelle 5) zeigt typische Männer- und Fraueneigenschaften sehr allgemein, die zweite Studie (Tabelle 6) bezieht sich speziell auf Trainerinnen und Trainer und deren Eigenschaften und Kompetenzen. Beide Studien wurden im Theorieteil (Kapitel 6.2.2 und 6.2.3) bereits ausführlich beschrieben und sollen nun dazu dienen, Vergleiche zum Beobachtungsmaterial herstellen zu können. Genauer gesagt soll herausgefunden werden, inwieweit sich die Eigenschaftszuschreibungen der beiden Studien mit den beobachteten Eigenschaften der Trainerinnen und Trainer decken. Besonderes Augenmerk liegt hier bei geschlechterspezifischen Unterschieden.

Zuallererst muss angemerkt werden, dass die Zuteilung der einzelnen Eigenschaften nur aus den beiden Beobachtungen jedes Teams hervorgeht und dieser Zeitraum sehr beschränkt ist.

Zur besseren Anschaulichkeit werden hier die Tabellen, nach der die Analyse erfolgt, noch einmal angeführt. Aus Gründen der besseren Verständlichkeit wurden die beiden Tabellen, die einen Überblick über die Eigenschaften und Kompetenzen, die häufiger Trainerinnen beziehungsweise Trainern zugeordnet werden, auf das Wesentliche reduziert und zu einer übersichtlichen Tabelle umgeformt.

Von Tabelle 1 fallen Eigenschaften wie *abergläubisch*, *abenteuerlustig* oder *unternehmungslustig* weg, da sie für die Untersuchung nicht relevant sind oder diesbezüglich keine eindeutigen Aussagen getroffen werden können. In der neuen Tabelle 5 werden nur noch jene Eigenschaften aufgelistet, die für die Untersuchung relevant sind. Auch Tabelle 6 zeigt lediglich eine Auswahl an Eigenschaften, denen im Rahmen dieser Arbeit Beachtung beigemessen wird. Die Attribute *Kreativität*, *Risikobereitschaft*, *Fairness*, *Erfolgsorientierung* und *Belastbarkeit* fehlen daher in der neu erstellten Tabelle (Tabelle 6).

Tab. 5: Auszug von männlichen und weiblichen Eigenschaften, die übereinstimmend in mindestens 20 von 25 der untersuchten Staaten angegeben wurden.

Frauen	Männer
abhängig	aktiv
einfühlsam	dominant
emotional	kräftig
feminin	maskulin
liebepoll	stark
unterwürfig	unnachgiebig

Quelle: (Williams & Best, 1990a, zit. n. Alfermann, 1996, S. 16-17)

Tab. 6: Überblick über die Eigenschaften und Kompetenzen, die häufiger Trainerinnen beziehungsweise Trainern zugeordnet werden

Trainerinnen	Trainer
Einfühlungsvermögen	Durchsetzungsvermögen
Geduld	Autorität
Kooperationsfähigkeit	Führungsfähigkeit
	Selbstvertrauen
	Entscheidungsfähigkeit

Quelle: (Bahlke, Benning & Cachay, 2003, S. 126-127); Eigene Darstellung

10.3.1 Eigenschaften, Geschlechterstereotype und Geschlechterrollen – Team 1

a) Trainerin

Den Beobachtungen zufolge stimmt keine der weiblichen Eigenschaften aus Tabelle 5 zu einhundert Prozent mit den Eigenschaften der Trainerin überein. Betrachtet man sie rein äußerlich, so wirkt sie nicht besonders feminin, was an ihrer Körperhaltung und ihrem gesamten Auftreten liegt. Auch charakterlich sind keine, laut Tabelle 5, typisch weiblichen Eigenschaften zu erkennen. Sie wirkt weder besonders einfühlsam, noch außerordentlich liebepoll.

Ihr Auftreten ist sogar eher männlich einzuordnen, da sie in manchen Situationen einen sehr starken Eindruck macht. Das folgende Beispiel soll diese Behauptung begründen:

- „W korrigiert meistens sehr streng und spricht häufig in der Befehlsform. Manchmal haben ihre Aussagen auch einen ironischen und belächelnden Unterton. (z.B.: ‚Na bravo‘ – ‚Na super‘ – ‚So sicher nicht‘)“ (Z. 65-67)

Möglicherweise hängen diese Reaktionen beziehungsweise Kommentare davon ab, dass sie in der ersten Trainingseinheit körperlich nicht fit ist und dies ihr Einfühlvermögen beeinträchtigt.

In den nächsten Situationen zeigt sich jedoch, dass die Trainerin auch eine andere Seite besitzt. Hier ist sie geduldig und nimmt sich Zeit für schwächere Spieler.

- „Vor allem, wenn sie sich mit einem einzelnen Spieler allein beschäftigt, ist sie freundlicher, spricht sehr geduldig mit dem Spieler und zeigt ihm vor, was er machen soll.“ (Z. 67-69)

Auch das kommende Beispiel zeigt die Trainerin etwas anders als sonst. Sie wirkt einfühlsamer und handelt nach der typischen Geschlechterrollenerwartung. Ein Spieler (Sohn des Trainers) hat Kopfschmerzen und setzt sich während einer kurzen Besprechung demonstrativ auf den Boden.

- „M ist in dieser Situation sehr streng und meint, dass er sich an den Spielfeldrand setzen oder ordentlich mitmachen solle. Dieser möchte aber bei der Gruppe bleiben und beharrt darauf sitzen zu bleiben. W greift hier ein und meint: ‚So, der kriegt jetzt eine Kopfwhe-tablette, auch wenn es dein Sohn ist‘. M gibt sich geschlagen und der Spieler steht auf und geht mit W an den Spielfeldrand, wo sie ihn versorgt.“ (Z. 265-269)

Anhand dieser beiden vorangegangenen Beispiele konnte festgestellt werden, dass die Trainerin in manchen Situationen nach der typischen Erwartungshaltung einer Frau handelt, ihr im Allgemeinen aber eher wenige der weiblichen Eigenschaften aus Tabelle 5 und 6 zugeschrieben werden können.

Über die speziellen weiblichen Trainerinneneigenschaften der Tabelle 6 *Kreativität* und *Fairness* können keine Aussagen getroffen werden. Bezüglich der *Kooperationsfähigkeit* der Trainerin konnte beobachtet werden, dass sie in vielen Fällen den Vorschlägen ihres Trainerkollegen zustimmt. Hier ist jedoch kaum die Trainerin die treibende Kraft, sondern in den meisten Fällen geht der Trainer auf die Trainerin zu und spricht sich mit ihr ab. Es wurden während der Trainingseinheiten lediglich drei Situationen wahrgenommen, bei denen es umgekehrt war.

- „Das Trainer/innenduo steht beisammen. W fragt: ‚Wie machen wir’s?‘“ (Z. 126)

- „Gegen Ende der Übung fragt W M: ‚Schluss?‘ Er ‚na na!‘, daher sagt sie die nächste Übung an. (Z. 75)
- „W meint zu M, als der bei ihr vorbeigeht: ‚Nimmst du die vier, bevor ich ihnen den Kopf abreiße?‘ So entstehen zwei Gruppen, für die je eine/r zuständig ist.“ (Z. 236-238)

Bei der Trainerin sind jedoch auch Eigenschaften aus der Spalte der Männer zu beobachten. Bezüglich des *Durchsetzungsvermögens* und der *Führungsfähigkeit* ist anzumerken, dass sie oft nicht die Chance hat sich alleine durchzusetzen, da der Trainer ihr häufig zu Hilfe kommt beziehungsweise das Ruder übernimmt, wenn etwas nicht sofort klappt. („Die Aufgabe, die Aufmerksamkeit der Spieler zu erlangen, übernimmt großteils M. Erst wenn es ruhig ist, beginnt W mit ihren Anweisungen.“) (Z. 115-117)

Dies zeigt sich anhand folgender Beispiele:

- „W pfeift, um alle Spieler zu versammeln. Da nicht alle anwesend sind, zählt M von 10 herunter.“ (Z. 45)
- „W leitet die Übung an, wird aber gleich zu Beginn von den Pfiffen von M unterbrochen. Er ermahnt die Athleten, (...)“ (Z. 97-98)
- „Vor der Trinkpause sagt W zu den Spielern, dass sie sich nach der Trinkpause auf der Seitenlinie aufstellen sollen. Nach der Pause hält sich niemand an die Anweisung, daher musste W sie nochmals wiederholen. M schaltet sich wieder ein, gibt den Athleten noch einmal die Anweisung und dann stehen alle sehr schnell an der richtigen Stelle.“ (Z. 254-257)

In der folgenden Situation zeigt sich jedoch, dass die Trainerin durchaus Durchsetzungsvermögen hat. Hier übernimmt sie trotz des Beiseins von M die Führung und setzt sich gegen ihn durch.

- „Beide übernehmen die Schiedsrichterfunktion, Tor- beziehungsweise Feldschiedsrichter. Am Anfang hat zwar M die Oberhand und W kümmert sich um einzelne Spieler, mit der Zeit bekommt jedoch W die Oberhand. Sie entscheidet zwischendurch, dass ein Spieler für 2 Minuten vom Feld muss. Absprachen zwischendurch kommen vor, wie zum Beispiel: M: ‚Das war was.‘ (schaut W an). – W: ‚Ja‘ – M: ‚Freiwurf.‘
- Zwei Mal unterbricht M das Spiel, um den Spielern etwas zu erklären.
- Gegen Ende setzt W sich zaghaft gegen M durch, als er in einer Situation Übertritt gibt und sie ein Tor pfeift. Da meint sie lächelnd: ‚Aber der Feldschiedsrichter hat recht!‘“ (Sie ist Feldschiedsrichterin) (Z. 311-318)

Die Trainerin hat Autorität bei den Spielern, denn wenn sie die Gruppe alleine leitet, dann zeigen die Spieler keinerlei Veränderungen, was das Verhalten betrifft.

- „Doch als C zu ihnen kommt und dieser nun mit M über bestimmte Spieler spricht, übernimmt W das Ruder. Bei der Gruppe sind keinerlei Veränderungen bezüglich ihres Verhaltens erkennbar.“ (Z. 227-229)

b) Trainer

Betrachtet man den Trainer von Team 1, so treffen auf ihn einige der typisch männlichen Eigenschaften der Tabelle 5 zu. Geht man auf sein äußeres Erscheinungsbild ein, so ist auffallend, dass er ein starkes, selbstbewusstes und maskulines Auftreten hat. „Er ist sehr aktiv und dynamisch, bewegt sich viel im Raum und während Erklärungen ist sein ganzer Körper in Aktion. Seine Körperhaltung ist grundsätzlich sehr offen (Arme sind selten vor dem Körper verschränkt) (...).“ (Z. 333-335) Dass er sehr aktiv ist, zeigt sich daran, dass er den Spielern viel vorzeigt und häufig mitmacht.

Beispiele:

- „M macht aktiv mit, da die Spieler Paare bilden sollen und eine ungerade Anzahl von Spielern vorhanden ist.“ (Z. 100-102)
- „Nachher macht M auch beim Einwerfen mit (...)“ (Z. 278)

Eigenschaften wie *unnachgiebig* oder *unkooperativ* treffen auf ihn keinesfalls zu, denn er ist sehr bemüht, seine Trainingspartnerin ins Trainingsgeschehen mit einzubeziehen, was sich daran zeigt, dass er des Öfteren auf sie zugeht und sich mit ihr abspricht.

- „Mit der Zeit fügt M in Absprache mit W einige Übungen hinzu und es kommt zu einer gemeinsamen Übungsanleitung.“ (Z. 59-60)
- „Am Ende der Übung geht M zu W und fragt: ‚Was machen wir noch?‘ Sie: ‚Ja schon einwerfen.‘ Er: ‚Ok‘.“ (Z. 140-141)
- „M und W kommen zusammen und besprechen kurz, wie es weitergehen soll.“ (Z. 89)

Hier fragt der Trainer die Trainerin:

- „Magst du es erklären?“ (Z. 127)

Wäre M sehr dominant und unnachgiebig, würde er W nicht nach ihrer Meinung fragen, sondern die Entscheidung alleine treffen. Grundsätzlich ist er sehr bemüht, seine Trainingspartnerin ins Trainingsgeschehen mit einzubeziehen und ist daher kooperationsfähig. Der Anteil, in dem er die Leitung hat, ist dennoch wesentlich höher.

Dass der Trainer in einer Situation einem Jungen die Schuhbänder bindet, erscheint eher untypisch. Dies zeigt, dass er sehr aufmerksam und fürsorglich ist.

- „Nach der Pause stehen alle im Kreis zusammen und M bindet einem Jungen seine Schuhbänder.“ (Z. 92)

Wie im theoretischen Teil bereits erläutert, gibt es laut Eagly (1987) klassische Erwartungshaltungen, die vom Geschlecht abhängig sind. Hier wird eine dieser Erwartungshaltungen aufgebrochen, denn geht man von einer traditionellen Rollenverteilung aus, dann würde eher die Trainerin dem Jungen die Schuhbänder zubinden. In diesem Fall macht dies jedoch M. (Eagly, 1987, zit. n. Athenstaedt & Alfermann, 2011, S. 98)

Bezüglich der Eigenschaften aus Tabelle 6 kann gesagt werden, dass der Trainer Durchsetzungsvermögen und Autorität besitzt, was sich allein daran bemerkbar macht, dass lediglich ein Handzeichen genügt, damit er die Aufmerksamkeit der Spieler bekommt.

- „Um die Übung zu unterbrechen, hebt M seine rechte Hand. Kurz darauf sammeln sich alle Spieler im Kreis um ihn herum.“ (Z. 288-289)

Wie vorhin schon erwähnt, hat der Trainer in vielen Situationen die Leitung des Teams. Er spricht sich zwar oft mit seiner Trainingspartnerin ab, jedoch trifft er auch viele „kleine“ Entscheidungen alleine und ist demnach entscheidungsfähig.

- „M bricht die Übung ab und entscheidet, die Spieler sprinten zu lassen.“ (Z. 207-208)
- „M unterbricht nach einiger Zeit mit ‚Stopp, Wechsel‘ und die Abwehrspieler werden ausgewechselt.“ (Z. 137-138)

10.3.2 Eigenschaften, Geschlechterstereotype und Geschlechterrollen – Team 2

a) Trainerin

Betrachtet man die Trainerin von Team 2, so ist zu erkennen, dass sie sich rein äußerlich nicht besonders feminin gibt, was hauptsächlich an ihrem Auftreten und ihrer Körpersprache liegt. Trotzdem kann auch nicht behauptet werden, dass sie maskulin wirkt. Sie strahlt Selbstbewusstsein aus und geht sehr offen auf Menschen zu.

Was ihre Charaktereigenschaften betrifft, so konnte beobachtet werden, dass sie einfühlsam, emotional, liebevoll und geduldig ist, was sich vorrangig dadurch bemerkbar macht, dass sie sich sofort um den neuen Spieler annimmt, der in der ersten Trainingseinheit anwesend ist. Diesem erklärt sie in vielen Situationen sehr geduldig, was er machen soll. Dabei geht sie immer wieder extra auf ihn zu und spricht alleine mit ihm, damit er sich zum einen verbessern kann und zum anderen den Übungsablauf der gesamten Gruppe nicht stört. Anhand der folgenden Beispiele wird dies untermauert:

- „Als ein Spieler kommt, der das erste Mal beim Training ist, kümmert sie sich um ihn und erklärt ihm das Aufwärmspiel.“ (Z. 380-381)
- „In der Zwischenzeit kümmert sich W um den neuen Spieler. Sie erklärt und zeigt ihm langsam vor, wie ein Haken auszuführen ist.“ (Z. 429-430)
- „Somit hat sie Zeit, dem neuen Spieler Regelwerk und Handballspiel in Ruhe zu erklären.“ (Z. 511-512)

Dass W einfühlsam ist, ist außerdem daran zu erkennen, dass sie ihre Spieler genau beobachtet und auf sie zugeht, wenn sie das Gefühl hat, dass sie ein Problem haben oder es ihnen nicht gut geht.

- „W nutzt diese Unterbrechung, um einen Spieler nach seinem Befinden zu fragen ‚Ist was?‘ Dieser geht jedoch nicht auf sie ein und meint, dass alles in Ordnung sei. Daraufhin sagt W mit ruhiger Stimme: ‚Sagst, wenn es was gibt!‘“ (Z. 442-444)
- „Sie kümmert sich um einen Spieler, der asthmabedingt eine Pause einlegt.“ (Z. 509-510)

Außerdem muss hervorgehoben werden, dass die Trainerin mit viel Emotion bei der Sache ist, was sich beispielsweise in folgender Situation zeigt:

- „Sie klatscht, geht teilweise mit dem Körper mit, wenn jemand zum Wurf kommt, ärgert sich, wenn etwas nicht klappt und versucht die Spieler aufzumuntern. ‚Sehr gut, gutes

Tempo.' ,Gemma, beim nächsten Mal geht's.'" (Z. 696-699)

Zwei weitere weibliche Eigenschaften der Tabelle 5 stimmen zu einem Teil mit der Trainerin von Team 2 überein. Sie unterwirft sich ihrem Trainingspartner in gewissen Situationen, ist zeitweise auch von ihm abhängig und unterwürfig und trifft keine eigenen Entscheidungen. Als in der ersten Trainingseinheit mehrere Spieler zu spät kommen, schickt sie sie zum Trainer, der die alleinige Entscheidung trifft, ob die Spieler nun beim Aufwärmspiel mitmachen dürften, oder sich extra aufwärmen müssten. Anhand von zwei Beispielen soll diese Aussage bekräftigt werden.

- „Nach einiger Zeit treffen immer mehr Spieler verspätet ins Training ein. Diese gehen und begrüßen W zuerst, die gleich am Eingang der Turnhalle steht. In einem kurzen Gespräch wird der Verspätungsgrund bekannt gegeben, es gibt ein Schulterklopfen und danach verweist W auf M. Dieser begrüßt den Spieler durch einen Händedruck und gibt keine weiteren Anweisungen. Somit wendet er sich wieder W zu, die ihn wie folgt auffordert: „Geh zu M und frag, ob du ein T-Shirt anziehen sollst!“ Danach geht der Spieler wieder zu M, dieser zählt die beiden Teams ab und sagt ihm, er soll sich ein T-Shirt holen und mitmachen.“ (Z. 382-388)

W trifft in dieser Situation keine Entscheidung, sondern verweist auf ihren Trainingspartner, der bestimmen soll. Anhand des nächsten Beispiels ist zu erkennen, dass M klar die Oberhand hat und W sich ihm unterordnen muss.

- „Als W M eine Frage zum Ablauf der nächsten Übung stellen möchte: „Können wir das Einwerfen der Tormänner so machen, dass...“, kann sie die Frage nicht fertig stellen, weil M W mit einem Handzeichen zu verstehen gibt, dass es ihm egal ist. Daraufhin geht W zu den beiden Tormännern und will ihnen die Übung erklären. Plötzlich wird sie von M unterbrochen, der dazu meint: ‚Nein, wir machen es so...‘.“ (Z. 616-620)

Die Trainerin besitzt auch Eigenschaften der typisch männlichen Spalte. „Sie [...] ist sehr aktiv, bewegt sich viel im Raum und während ihrer Erklärungen ist ihr ganzer Körper in Aktion.“ (Z. 723-724)

Im Theorieteil (Kapitel 6.2.3) wurde darauf eingegangen, dass Trainerinnen die Kompetenzen und Eigenschaften in der rechten Spalte der Tabelle 6 eher fehlen würden. Dazu kann angemerkt werden, dass die Trainerin sich zwar durchsetzen kann, dabei jedoch wesentlich mehr Schwierigkeiten hat als ihr Trainerkollege, denn die Spieler sind bei ihr sehr unruhig, geben viele Widerworte und sind teilweise sehr respektlos. Solches Verhalten ist gegenüber dem Trainer nicht zu erkennen. Die folgenden Beispiele sollen einige der Situationen zeigen:

- „Während W den Spielern den Parcours erklärt und ihnen genaue Anweisungen gibt, sind die Spieler sehr unruhig. Sie sind sehr laut, albern herum und stellen viele Fragen.“ (Z. 546-548)
- „Als W die nächste Übung erklären möchte, wird sie von einem Spieler kritisiert: ‚Oida, da muss ich ja in die Knie gehen!‘“ (Z. 559-560)
- „Diese beschwerten sich sehr häufig. ‚Die Übungen sind blöd!‘, ‚Das geht ja nicht.‘ Ein Spieler meint auch zu W: ‚Spielen wir Handball oder machen wir Leichtathletik?‘ Ein Spieler meint im Vorbeigehen zu W: ‚W, stopp.‘ Sie blickt auf die Uhr und sagt: ‚Nein, ein Mal machen wir's noch.‘“ (Z. 564-567)
- „Die Spieler sind teilweise unkonzentriert, reden miteinander und beschwerten sich: ‚Heast, ich kann das nicht.‘“ (Z. 591-592)
- „Als die Spieler seine ‚aktive‘ Anwesenheit (die des Trainers) bemerken, fangen sie an, sich über die Übungen von W zu beschwerten und beschreiben diese als blöd und anstrengend.“ (Z. 598-600)
- „W erklärt den beiden Tormännern die auszuführenden Übungen, dabei wird sie von einem Kommentar von einem der beiden unterbrochen, welcher wie folgt lautet: ‚Na geh bitte, nicht schon wieder!‘“ (Z. 659-660)
- „Speziell der Tormann bemüht sich nicht und wenn W ihn zurechtweist, bekommt sie freche Antworten und er meint, dass er unschuldig sei.“ (Z. 477-487)
- „Auffallend bei dieser Übungssequenz ist, dass die Gruppe von M viel ruhiger ist als die Gruppe von W. Während bei M's Gruppe alles tadellos funktioniert, er nicht einschreiten muss und die Spieler normal untereinander reden, artet die Situation bei W's Gruppe etwas aus. Die Spieler dieser Gruppe sind sehr laut, feuern an, applaudieren und schreien, sodass W nach einiger Zeit einschreitet, um die Gruppe wieder zu beruhigen.“ (Z. 470-474)
- „In einem Einzelgespräch möchte sie einem Spieler etwas erklären, doch dieser verdreht die Augen und dreht sich von ihr weg.“ (Z. 666-667)

Anhand der vorangegangenen Beispiele ist zu erkennen, dass es der Trainerin gegenüber den Spielern an Autorität fehlt. Dadurch hat sie es schwer sich durchzusetzen und das Team zu führen. Um sich gegen die Spieler zu behaupten, muss sie sie in gewisser Weise „erpressen“ beziehungsweise ihnen mit „körperlichen Strafen“ drohen. Sie benutzt in der ersten der beiden Situationen das Schlusspiel, auf das sich die Spieler freuen, als Druckmittel, damit diese die Übungen ordentlich machen.

- „Mehrere Spieler beschwerten sich über die Übungen und W sagt schließlich zu einem: „Je länger du jetzt mit mir diskutierst, desto weniger könnt ihr am Schluss spielen.“ (Z. 592-594)
- „In der Trinkpause ermahnt W einen Spieler und bestraft diesen mit Liegestützen, da sich dieser bei der Übung zuvor nicht genug angestrengt habe und sehr unkonzentriert gewesen sei.“ (Z. 484-486)

Auf mögliche Gründe für die geringe Anerkennung und den Mangel an Autorität wird später noch näher eingegangen.

b) Trainer

Den Beobachtungen zufolge treffen auf den Trainer von Team 2 mehrere der typisch männlichen Eigenschaften sowohl der Tabelle 5 als auch der Tabelle 6 zu. Er wirkt optisch betrachtet kräftig, stark und maskulin und hat ein sehr selbstsicheres Auftreten. Auch die Eigenschaften „dominant“ und „entscheidungsfähig“ können ihm zugesprochen werden, da es wenig bis keine Absprachen mit der Trainingspartnerin gibt, sondern er Entscheidungen in den meisten Fällen alleine trifft. Die folgenden Beispiele sollen diese Behauptung untermauern:

- „M und W sind mit der eigenen Gruppe sehr beschäftigt und kümmern sich beide nicht um die jeweilig andere Gruppe. (...) Durch den Pfiff von M wird der Übungsbetrieb unterbrochen und die Trinkpause bekannt gegeben.“ (Z. 482-484)

In dieser Situation sind M und W jeweils mit einer Gruppe beschäftigt und üben getrennt voneinander. Als M bei seiner Gruppe fertig ist, bricht er die Übung ab, ohne sich bei W zu erkundigen, ob sie noch Zeit bräuchte oder auch schon am Ende sei.

- „Absprachen zwischen M und W während der Trinkpausen finden nicht statt. Es ist ein deutlicher Abstand zwischen ihnen erkennbar.“ (Z. 486-488)
- „Als er (der Trainer) sieht, dass einige Spieler fehlen, ändert er seinen Plan und adaptiert sein Programm auf die Spieleranzahl. Dies entscheidet er allein, ohne Absprache mit W. Er meinte dazu folgendes: „Normalerweise sollten achtzehn bis zwanzig da sein. Es gab nur eine Abmeldung und zwölf sind gekommen. Da muss man dementsprechend reagieren.“ (Z. 365-368)

Außerdem ignoriert der Trainer einen Wunsch seiner Trainingspartnerin bezüglich des Einwerfens der Torleute. Obwohl sie ihn fragt, ob das Einwerfen auf eine bestimmte Art und Weise erfolgen könne, entscheidet er über ihren Kopf hinweg und geht nicht auf sie ein.

- „Als W M eine Frage zum Ablauf der nächsten Übung stellen möchte: ‚Können wir das Einwerfen der Tormänner so machen, dass...‘, kann sie die Frage nicht fertig stellen, weil M W mit einem Handzeichen zu verstehen gibt, dass es ihm egal ist. Daraufhin geht W zu den beiden Tormännern und will ihnen die Übung erklären. Plötzlich wird sie von M unterbrochen, der dazu meint: ‚Nein, wir machen es so...‘.“ (Z. 616-620)

Ob der Trainer grundsätzlich unnachgiebig ist, oder dies nur in der folgenden Situation während der ersten Trainingseinheit der Fall war, kann nicht beurteilt werden. Dennoch soll das Beispiel hier angeführt werden.

- „Während des Übungsverlaufs kommt M zu W, um über eine Sache zu diskutieren. Er ist der Meinung, dass „vorne übersteigen“ beim Haken gegen die Wurfhand nicht der richtige Weg sei, um einen Gegner zu überspielen. W hatte dies nämlich vorhin einem Spieler erklärt und M ist anderer Meinung. Eine der beiden Beobachterinnen wird plötzlich in die Situation eingebunden und von M nach ihrer Meinung gefragt. M ist der Meinung, dass ‚hinten übersteigen‘ als Rechtshänder vom rechten Aufbau die bessere Variante sei und lässt sich von den anderen Meinungen nicht beeinflussen. Am Ende meint W: ‚Vielleicht gibt es da einen männlichen und weiblichen Unterschied?‘“ (Z. 452-458)

Dass er Autorität den Athleten gegenüber besitzt, zeigt sich anhand vieler Situationen. Einige Beispiele sollen diese Aussage bestärken.

- „M erlangt durch klare Handzeichen, wie z.B. das ‚Stopp-Zeichen‘, schnell die Aufmerksamkeit der Spieler. Sofort hören sie mit der Übung auf und warten auf neue Anweisungen.“ (Z. 439-440)
- „Deshalb unterbricht er: ‚HALT!- Was ist das?‘ Alle Spieler sind schnell ruhig und hören M zu.“ (Z. 428)

Auf die Gründe für seine Autorität wird in einem späteren Kapitel näher eingegangen.

Außerdem wurde der Trainer nicht als besonders geduldig wahrgenommen, da er sich beispielsweise das Aufwärmen seiner Spieler nicht lange ansieht, sondern sofort unterbricht als ihm ihre Spielweise nicht gefällt. (Z. 398-402)

10.3.3 Eigenschaften, Geschlechterstereotype und Geschlechterrollen – Team 3

a) Trainerin

Bei der Trainerin von Team 3 sind sowohl Übereinstimmungen mit den typisch männlichen, als auch mit den typisch weiblichen Eigenschaften von Tabelle 5 und 6 festzustellen. Ihr gesamtes Auftreten kann eher Attributen der männlichen Spalte zugeordnet werden, denn sie wirkt sehr stark, selbstbewusst und kräftig. Ihre eher tiefe und kräftige Stimme (Z. 990), beziehungsweise ihre Art zu sprechen, ihre Gestiken und ihr breitschultriger Gang unterstreichen den Eindruck des Maskulinen zusätzlich. (Z. 994)

Sie ist außerdem „aktiv, bewegt sich viel im Raum und zeigt viel vor.“ (Z. 990) Ebenfalls auffällig ist, dass sie sich gut durchsetzt und sie beweist ihre Führungsfähigkeiten in vielen Situationen. Außerdem hat sie den Spielern gegenüber Autorität.

- „Als sie bemerkt, dass etwas nicht funktioniert, pfeift sie ab und alle sind sehr schnell ruhig. Sie erklärt und es geht sofort weiter.“ (Z. 781-782)
- „Die Spieler sitzen ruhig am Boden und hören ihr zu.“ (Z. 846-847)
- „Als etwas Unruhe unter den Spielern aufkommt, sagt W sehr laut und bestimmend: ‚He he he, (...)‘ (Z. 886-887) Die Spieler sind daraufhin sofort ruhig.“ (Z. 893)
- „Sie nimmt einen Spieler heraus (aus dem Spielfeld) und entscheidet, dass dieser wegen eines Vergehens auf dem Spielfeld zwei Minuten hätte. Dieser beschwert sich nicht, sondern nimmt die kurze Pause hin.“ (Z. 855-857)
- „W bewegt sich zwischen den anderen beiden Gruppen hin und her und übernimmt das Hauptkommando.“ (Z. 935-936)
- „Ihre Ansagen sind sehr klar und deutlich und sie lässt dabei eine Gruppe vorzeigen, was zu tun ist. Diese zeigt die Übung gut vor.“ (Z. 946-947)

Die Trainerin übernimmt oft das Wort, ist sehr präsent und trifft viele Entscheidungen. Beispielsweise teilt sie sehr oft das Team in Gruppen ein oder entscheidet, wann die Übung endet.

- „Sie entscheidet auch, dass ein Partnertausch stattfinden soll, da die Partner zu unterschiedlich seien. W entscheidet: ‚Letzte Runde!‘ sowie: ‚Trinkpause‘.“ (Z. 808-809)
- „Danach teilt W die Teams ein, M steht dahinter und beobachtet.“ (Z. 839) „Nach dem Einwerfen der Torleute sitzen alle Spieler wieder an der Wand und W teilt Teams ein.“ (Z. 972)

- „W entscheidet mittels ‚Ok stopp, jeder holt sich einen Ball!‘ das Ende des Spiels. (Z. 877-878)

Die bisher genannten Eigenschaften beziehungsweise Kompetenzen werden laut der herangezogenen Studie alle eher Männern zugeschrieben. Was die weiblichen Eigenschaften betrifft, so konnte beobachtet werden, dass diese bei der Trainerin weniger zum Vorschein kamen. Lediglich die „Kooperationsfähigkeit“ aus der weiblichen Spalte der Tabelle 6 ist hervorzuheben, denn es gab sehr viele Absprachen mit dem Trainingspartner. Die Eigenschaften „abhängig“ und „unterwürfig“ treffen auf die Trainerin in keinsten Weise zu und auch die Eigenschaften „einfühlsam“ oder „liebvoll“ können ihr weniger zugesprochen werden.

b) Trainer

Rein optisch betrachtet ist der Trainer von Team 3 sehr maskulin, kräftig und hat ein starkes Auftreten. Außerdem ist „er sehr aktiv und dynamisch, bewegt sich viel im Raum und während Erklärungen ist sein ganzer Körper in Aktion.“ (Z. 984-985) Was weitere Eigenschaften aus den Tabellen 5 und 6 betrifft, so konnte beobachtet werden, dass der Trainer einfühlsam ist. Dies zeigt sich besonders anhand eines bestimmten Beispiels:

- „M geht in die Knie (ist nun also fast auf gleicher Ebene mit den Spielern) und fragt, ob jemand Geld für ihn mit hätte. Ein Spieler meldet sich. Er erklärt, dass einem Spieler das Handy aus der Garderobe gestohlen worden war und er dieses erst neu bekommen hätte. Daher sei es besonders schlimm für den Spieler, dass das Handy nun weg sei. Es wurde beschlossen, dem Spieler einen selbst gewählten Betrag an Geld zu spenden, damit er sich ein neues Handy dafür leisten könne. M erklärt dies sehr ruhig und freundlich und die Spieler hören alle aufmerksam zu.“ (Z. 754-760)

In dieser Situation zeigt sich, dass der Trainer Mitleid mit dem Spieler hat, dem sein Handy gestohlen wurde. Er ist sehr bemüht, ihm zu helfen und den anderen Spielern den Sachverhalt genau zu erklären, damit diese die Situation verstehen, in der sich der bestohlene Spieler befindet, und etwas Geld spenden.

Ebenfalls ist der Trainer kooperationsfähig, was an den Absprachen mit seiner Trainingspartnerin erkennbar ist.

- „Nach einiger Zeit fragt er W: ‚W, wie lang noch ungefähr?‘ W: ‚2 Minuten‘ M: ‚Gut‘. Nach den 2 Minuten schreit sie ihm: ‚M, wir sind fertig.‘ Danach bricht auch er die Übung ab.“ (Z. 829-831)

- „Als W kurz darauf wieder hinzukommt, sagt M zu W: ‚Nochmal, oder?‘ W nickt und ein weiterer Durchgang erfolgt. Er erklärt nochmals einige Dinge und startet dann mit: ‚Geht schon, los!‘“ (Z. 899-901)

Was nun die männlichen Eigenschaften von Tabelle 5 und 6 betrifft, so war zu beobachten, dass der Trainer sich gut durchsetzt, Führungsqualitäten besitzt und Autorität gegenüber den Spielern besitzt.

- „M erklärt dies sehr ruhig und freundlich und die Spieler hören alle aufmerksam zu.“ (Z. 759-760)
- „M übernimmt von nun an das Kommando, wobei er nach nur weniger Zeit die Übung kurz abbricht, die Spieler zu sich kommen lässt und auf Fehler eingeht. Die Spieler sind sehr schnell ruhig, kommen zu ihm und hören beziehungsweise schauen zu.“ (Z. 897-899)
- „Als M ein Mal ‚Stopp‘ schreit und dabei nur ‚seine‘ Gruppe meint, hören dennoch alle anderen Gruppen auch auf und richten die Blicke auf ihn.“ (Z. 948-949)
- „Er stellt sich zum 9m-Kreis und die Spieler kommen mit dem Ball zu ihm. Er sagt bestimmend: ‚Bälle in die Hand!‘ und wendet sich noch zu einem Spieler, der später hinzukommt. ‚Passt schon, Tempo, stell dich dazu, du brauchst keinen Ball.‘ Danach beginnt er mit einer kurzen Erklärung und dann wird gestartet.“ (Z. 958-961)

Die männlichen Eigenschaften *dominant* und *unnachgiebig* der Tabelle 5 können dem Trainer keinesfalls zugesprochen werden.

10.3.4 Eigenschaften, Geschlechterstereotype und Geschlechterrollen im Vergleich

Die Trainerinnen von Team 1 und 3 handeln nicht oder nur selten nach typisch weiblichen Eigenschaften, die aus den beiden Tabellen 5 und 6 herangezogen wurden. Den beiden lassen sich mehr typisch männliche Eigenschaften zuordnen, was bedeutet, dass sie entgegen der klassischen Geschlechterrollenerwartungen agieren.

Dass die Persönlichkeit eines Menschen bei der Trainer/innentätigkeit eine entscheidende Rolle spielt, wurde in Kapitel 6.1.2 bereits erklärt. Daher kann nicht automatisch davon ausgegangen werden, dass jede Frau nach den klassischen Geschlechterrollenerwartungen handelt.

Trotzdem können die Verhaltensweisen der beiden Trainerinnen verschieden interpretiert werden:

- Die Trainerinnen versuchen durch ihr starkes maskulines Auftreten von den Spielern nicht als schwach und abhängig wahrgenommen zu werden.
- Die Trainerinnen bedienen sich „männlicher“ Attribute, um sich besser durchzusetzen und anerkannt zu werden. (Gieß-Stüber, 2000, S. 116)
- Das Verhalten der Trainerinnen hängt lediglich mit ihrer Persönlichkeit zusammen.

Laut Gieß-Stüber (2000) durchbrechen die Trainerinnen mit ihrem Verhalten entweder vorhandene stereotype Vorstellungen oder ihr Handeln entspricht nicht den typischen Handlungsregeln, die in der Männerdomäne des Sports gültig sind. (Gieß-Stüber, 2000, S. 116) In jedem Fall befinden sich die Trainerinnen in einem Zwiespalt ihr Verhalten betreffend, denn sie haben mit ihrer Position eine Sonderstellung im männlichen Handballsport.

Bei der Trainerin von Team 2 war zu beobachten, dass diese in vielen Situationen nach typisch weiblichen Eigenschaften handelte. Ebenfalls konnte festgestellt werden, dass sie weniger Autorität besitzt und deutlich mehr Schwierigkeiten hat sich bei den Athleten durchzusetzen als die Trainerinnen von Team 1 und 3. Nun stellt sich die Frage, ob ein Zusammenhang zwischen dem Verhalten der Trainerin und den Reaktionen der Athleten festzustellen ist oder deren Verhalten von anderen Faktoren abhängig ist.

Auch hier gibt es mehrere Möglichkeiten, die Undiszipliniertheit und Respektlosigkeit der Spieler zu interpretieren:

- Die Spieler haben weniger Respekt vor der Trainerin, weil sie eine Frau ist.
- Die Spieler sprechen der Trainerin wenig Fachkompetenz zu und nehmen sie daher nicht ernst.
- Die Spieler wissen, dass die Trainerin nicht besonders streng ist und ihnen wenige bis keine Konsequenzen drohen, wenn sie sich nicht ordentlich benehmen.

Vergleicht man nun die drei Trainerinnen direkt miteinander, so wird deutlich, dass Trainerin 2 sich schwerer durchsetzen kann als die anderen beiden Trainerinnen. Sie hat weniger Autorität bei den Spielern und erfährt auch von ihrem Trainingspartner wenig Respekt beziehungsweise hat sie kaum Mitspracherecht, was vermutlich wiederum die mangelnde Anerkennung der Spieler bewirkt. Auf diesen Themenbereich wird im Kapitel 10.5 *Barrieren für Trainerinnen – Kategorie 5* noch näher eingegangen.

Bei der Beobachtung der Trainer wird deutlich, dass alle drei Trainer rein optisch gesehen ein starkes, selbstbewusstes und maskulines Auftreten haben. Äußerliche Merkmale, wie

Körpergröße und Erscheinung tragen laut den *Great man*-Theorien von 1900 dazu bei, ob man als Führungspersönlichkeit wahrgenommen wird oder nicht. (Rodler & Kirchler, 2002, S. 24) Sieht man von Äußerlichkeiten und dem Auftreten der Trainer ab, haben alle drei Trainer gemeinsam, dass sie sich durchzusetzen wissen, aus verschiedenen Gründen Autorität besitzen und sehr engagiert sind.

Außer den eben genannten Gemeinsamkeiten unterscheidet sich vor allem der Trainer von Team 2 grundlegend von den anderen beiden Trainern, denn diese beiden zeigen in vielen Situationen recht ähnliches Verhalten. Beide sind sehr aktiv und dynamisch beim Training, versuchen die Spieler zu motivieren, sprechen viel mit den Athleten und haben eine positive und freundliche Ausstrahlung. Es zeigt sich, dass die Trainer sowohl typisch männliche als auch typisch weibliche Eigenschaften besitzen, die im Training zum Vorschein kommen. Beide sind kooperationsfähig, versuchen sich mit der jeweiligen Trainingspartnerin abzusprechen und eine gute Zusammenarbeit zu fördern. Außerdem sind sie in gewissen Situationen fürsorglich beziehungsweise mitfühlend und beweisen, dass sie Führungsqualitäten besitzen.

Beim Trainer von Team 2 waren keine typisch weiblichen Eigenschaften aus den herangezogenen Tabellen zu beobachten. Da der Trainer sehr dominant ist und seiner Trainingspartnerin wenig Möglichkeiten lässt, sich aktiv ins Training einzubringen, kann bei diesem Trainer/innengespann von keiner ausgewogenen oder gleichwertigen Zusammenarbeit gesprochen werden. Darauf wird in einem späteren Kapitel noch näher eingegangen.

Der Umgang des Trainers von Team 2 geht mit seinen Spielern anders um als die anderen beiden Trainer, denn Trainer von Team 2 ist zumeist sehr streng und forsch und hebt sich vor allem dadurch von den beiden anderen Trainern ab, dass er seine Spieler äußerst selten positiv motiviert. Um die Spieler zu mehr Leistung zu motivieren, greift er zum einen auf Sanktionen zurück (Liegestütze), zum anderen lobt er sie weniger.

Geht man auf die Frage ein, ob bei den beobachteten Teams typische Geschlechterrollen festzustellen waren, so wurden bei zwei von drei Teams Situationen wahrgenommen, bei denen die Trainerinnen und Trainer entgegen der gesellschaftlichen Erwartungen handelten. Bei Team 3 war dies am stärksten zu beobachten, denn hier wurde der Eindruck erweckt, dass Trainer und Trainerin in vielen Situationen die bestehenden Rollenbilder tauschen.

Diese Behauptung soll anhand einiger Beispiele untermauert werden.

- Der Trainer ist hauptberuflich Kindergartenpädagoge (Z. 739-740), die Trainerin ist im Managementbereich des Handballvereins tätig. (Z. 737)

Diese Konstellation ist eher unüblich, denn müsste man die beiden Tätigkeiten einem Geschlecht zuteilen, würde man dazu tendieren, den Job im Kindergarten der Frau zuzuordnen und die Arbeit im Managementbereich dem Mann. In diesem Fall ist es jedoch umgekehrt, daher wird die klassische Rollenbilderwartung durchbrochen.

- „Der Trainer rief eine Geldspende-Aktion ins Leben, damit einem Spieler bezüglich seines gestohlenen Handys geholfen werden kann.“ (Z. 757-760)

Auch diese Tätigkeit, bei der der Trainer Einfühlsamkeit und Fürsorge beweist, würde man nach dem klassischen Rollenbild der Frau zuteilen. Auch Eagly (1987) spricht davon, dass Frauen nach den klassischen Erwartungen für Erziehung und Fürsorge verantwortlich sind, sich die benötigten Eigenschaften dafür sehr früh aneignen und in weiterer Folge auch fürsorglich und beziehungsorientiert wahrgenommen werden. (Eagly, 1987, zit. n. Athenstaedt & Alfermann, 2011, S. 98) Bei diesem Trainer/innenduo kehrt sich die typische Rollenverteilung hier um.

- Die Trainerin ist sehr streng mit den Spielern und weniger einfühlsam als der Trainer, was auch hier die typische Erwartungshaltung wieder aufbricht. Die nächsten beiden Beispiele sollen diese Behauptung belegen.
- „In der Pause gibt W den Spielern den Auftrag die Überziehleibchen auszuziehen. Als einer der Spieler nach der Pause sein Überziehleibchen noch an hat, fragt sie ihn mit sehr forschem Ton, warum er es noch an hätte. Außerdem weist sie streng darauf hin, dass sich ein Spieler die Schuhbänder binden solle. ‚Schuhe binden können die anderen in der Volksschule! Wir haben das schon hunderttausend Mal diskutiert, dass das so nicht in Ordnung ist, die Schuhbänder einfach offen zu lassen und in den Schuh reinzuschlüpfen. In der U7 ist das in Ordnung von mir aus.‘“ (Z. 790-795)
- „An seiner (Trainer) Art zu sprechen ist zu erkennen, dass er mit seiner Gruppe sehr zufrieden ist. Seine Stimmlage ist dabei wieder etwas höher und er wirkt sehr freundlich. In einigen Situationen merkt man anhand seiner Reaktionen, dass er sehr mitfiebert mit den Spielern. Wenn etwas nicht gut klappt, dann macht er den Spielern keine Vorwürfe beziehungsweise schreit er sie nicht an, sondern gibt ihnen Tipps und motiviert sie mit Sätzen wie ‚Geht schon, konzentrieren und dann beim nächsten Mal‘. W wirkt mit der Zeit etwas genervt, da einiges bei der Übung nicht so gut funktioniert. Dies merkt man an ihrer Stimmlage, außerdem lobt sie die Spieler weniger.“ (Z. 820 - 827)

Auch bei Team 1 wurden ähnliche Situationen wahrgenommen, jedoch nicht so häufig und in gemilderter Art und Weise. Hier ist auffällig, dass der Trainer sich vermehrt um jene Spieler kümmert, die verletzt oder schwächer sind beziehungsweise anderweitig Hilfe benötigen. Er geht im Gegensatz zur Trainerin direkt auf die Athleten zu, fragt nach oder gibt Hilfestellung.

- „Nach der Pause stehen alle im Kreis zusammen und M bindet einem Jungen seine Schuhbänder.“ (Z. 92)
- „M sagt zu W: ‚Ich kümmere mich ums ‚Kopfweh-Kind‘, du mach‘ den Rest!‘“ (Z. 283)
- „Während des Aufwärmens klagt ein Spieler über Schmerzen im Knie. M geht hin und fragt, ob er sich ausruhen wolle oder doch weitermachen könne. W beobachtet die Situation, sagt jedoch nichts dazu.“ (Z. 191-192)

Der Trainer übernimmt in den eben genannten Beispielen Aufgaben, die nach den gesellschaftlichen Erwartungen eher Frauen erledigen würden. (Athenstaedt & Alfermann, 2011, S. 98)

Bei Team 2 waren ausschließlich Situationen zu erkennen, bei denen Trainer und Trainerin den typischen Geschlechterrollenerwartungen gerecht werden. Einen großen Beitrag dazu leistet die Tatsache, dass sowohl der Trainer als auch die Trainerin, wie schon analysiert und beschrieben, viele typisch männliche beziehungsweise weibliche Eigenschaften besitzen und diese im Training auch zum Vorschein kommen. Das Verhalten nach den klassischen Rollenbildern hat selbstverständlich auch Auswirkungen auf die Athleten, denn diese gehen beispielsweise mit bestimmten Anliegen nur zum Trainer, mit anderen nur zur Trainerin.

Einige Beispiele, die das zu erwartende Verhalten des Trainer/innenduos beziehungsweise der Spieler in Beziehung zur Trainerin oder zum Trainer erfüllen, sollen hier nun genannt werden:

- „Ein Spieler benötigt eine Ballpumpe und fragt W, ob sie eine hat.“ (Z. 418)
- „Ein Spieler kommt mit Schmerzen in der Hüfte und Oberschenkel zu W. Diese kümmert sich sofort um ihn, massiert, geht bestimmte Dehnungspositionen durch und schickt ihn schließlich locker laufen.“ (Z. 394-395)
- „W nutzt diese Unterbrechung, um einen Spieler nach seinem Befinden zu fragen ‚Ist was?‘ Dieser geht jedoch nicht auf sie ein und meint, dass alles in Ordnung sei. Daraufhin sagt W mit ruhiger Stimme: ‚Sagst, wenn es was gibt!‘“ (Z. 442-444)
- „Zu einem Spieler, der gerade geworfen hat, meinte sie: ‚Binde dir bitte dein Schuhband!‘“ (Z. 664)

10.4 Führungsstil und Unterschiede im Verhalten von Mann und Frau – Kategorie 4 (Öhlknecht)

Diese Kategorie beschäftigt sich mit den Führungsstilen der Trainer und Trainerinnen jedes Teams.

Vorweg sei gesagt, dass weder bei den Trainern noch bei den Trainerinnen eine eindeutige Zuordnung zu einem bestimmten Führungsstil getroffen werden kann, obwohl Tendenzen zum autoritären Verhalten festzustellen waren. Dies macht auch Sinn, da die Spieler durch diese Führungsweise wenige Entscheidungsfreiheiten haben, die sie ohnehin überfordern würden.

Hier soll nun ein Versuch erfolgen, ansatzweise Merkmale, Besonderheiten und Unterschiede der einzelnen Trainerinnen und Trainer im Umgang mit den Spielern zu analysieren und im Anschluss ihr Verhalten zu interpretieren. Da in diesem Fall ein Zusammenhang mit dem Verhalten der Trainer/innen besteht, wird es hier immer wieder Verweise auf das Kapitel 10.3 *Eigenschaften, Geschlechterstereotype und Geschlechterrollen – Kategorie 3* geben.

10.4.1 Führungsstil und Unterschiede im Verhalten von Mann und Frau – Team 1

a) Trainerin

Oberflächlich betrachtet neigt die Trainerin von Team 1 zu einem autoritären oder direktiven Führungsstil. Sie ist streng, gibt klare Anweisungen und es waren keine Situationen zu beobachten, in denen Spieler Entscheidungen fällen durften. Die Art wie die Trainerin mit den Spielern spricht und welche Worte sie wählt, geben den Ausschlag dafür, dass man ihren Führungsstil eher als autoritär oder direktiv wahrnimmt.

- „W korrigiert meistens sehr streng und spricht häufig in der Befehlsform.“ (Z. 65-66)
- „„Samuel, du bleibst sitzen!’ Während der Erklärung der nächsten Übungen holt sie ihn dann mit den Worten ‚Samuel, kannst auch wieder kommen, aber nur wenn du dich konzentrierst!’ wieder dazu. Dabei hat sie einen ermahnenden Ton.“ (Z. 113-115)

Bezüglich des Umgangs mit den Spielern ist außerdem zu sagen, dass die Trainerin ein eher distanzierendes Verhältnis zu den Athleten hat. Damit ist gemeint, dass sie ihnen klare Anweisungen gibt und sie zeitweise lobt. Zwischendurch findet kaum Kommunikation mit den Spielern statt. (z.B. Scherze oder Kontaktsuche und kleine Zwischengespräche mit den Spielern in den Pausen) Außerdem wirkt sie allgemein betrachtet nicht besonders motiviert und engagiert, sondern eher kühl und emotionslos.

Trotz einiger Merkmale des autoritären oder direktiven Führungsstils kann das Handeln der Trainerin nicht eindeutig diesem zugesprochen werden, denn wenn sie sich mit einzelnen Spielern beschäftigt, ändert sie ihren Umgang sehr deutlich. Dabei ist sie wesentlich freundlicher, weniger streng und spricht seltener in der Befehlsform.

Auch dass sie sich in einigen Situationen extra um die schwächeren Spieler kümmert, spricht gegen einen autoritären oder direktiven Führungsstil, denn laut den Merkmalen dieses Führungsstils würden schwächere Spieler lediglich sanktioniert werden und bekämen keine Extrabetreuung.

Es wird deutlich, dass die Trainerin von der Situation abhängig auf unterschiedliche Art und Weise mit den Spielern spricht. Steht sie vor der gesamten Gruppe, sind ihre Ansagen sehr klar und sie ist streng. Geht sie auf einzelne Spieler ein, verändert sich ihre Art zu sprechen. („Vor allem, wenn sie sich mit einem einzelnen Spieler allein beschäftigt, ist sie freundlicher, spricht sehr geduldig mit dem Spieler und zeigt ihm vor, was er machen soll.“) (Z. 68-69)

b) Trainer

Der Trainer von Team 1 legt in einigen Situationen ähnliches Verhalten an den Tag wie seine Trainingspartnerin. Er ist streng, lässt nicht mit sich diskutieren und erteilt klare Ansagen. Er spricht oft in der Befehlsform, dennoch wirkt er dabei freundlich. (Z. 65). Zwei Beispiele sollen diese Aussagen untermauern:

- „Die meisten Anweisungen von M sind kurz und prägnant und in Befehlsform. Ab und zu fügt er nach der Anweisung höflich ‚bitte‘ hinzu.“ (Z. 30-31)
- „M führt in der Zwischenzeit ein Einzelgespräch mit dem Tormann und bestraft einen störenden Spieler mit Liegestützen.“ (Z. 286-287)

Grob gesehen kann auch bei ihm eine Tendenz zum autoritären oder direktiven Führungsstil festgestellt werden.

Ein wesentlicher Unterschied zwischen Trainerin und Trainer dieses Trainer/innenduos ist allerdings, dass der Trainer ein näheres Verhältnis zu den Spielern hat. Sein Umgang mit

den Spielern kann im Allgemeinen als freundschaftlich/jugendlich bezeichnet werden, denn er scherzt zwischendurch immer wieder mit den Spielern, kehrt dennoch immer wieder zu klaren, strengen Ansagen zurück, besonders wenn er mit der gesamten Gruppe spricht. Beides soll hier nun anhand von Beispielen gezeigt werden:

- „Wie viele Hände hat uns Gott gegeben?’ Er fügt hinzu, dass mehr als 50% der Pässe aus diesem Grund nicht gefangen würden. Danach kommt eine Aussage eines Spielers: ‚Das sind ja dann mehr als die Hälfte.’ Daraufhin applaudierten alle anderen Spieler.“ (Z. 290-293)

Der Trainer stellt hier eine Frage, die die Spieler zum Nachdenken anregen soll, damit sie selbst dahinter kommen, dass sie zum Fangen des Balles beide Hände gebrauchen sollen. Nach diesem Gespräch mit den Spielern meint der Trainer, dass ein wenig Spaß und kleine Scherze zwischendurch ein wichtiger Bestandteil des Trainings seien, weil dies die Stimmung auflockern würde und die Spieler so auch mehr Freude im Training hätten. Dass die Distanz zwischen Trainer und Spielern nicht so groß ist, zeigt sich auch anhand des folgenden Beispiels:

- „M wendet die Methode des Hinunterzählens an, damit sich die Spieler wieder um ihn versammeln. Dabei hebt er seinen rechten Arm. Zwei Spieler reagieren auf das Handzeichen und schlagen mit M ein. Er lässt dies auch zu.“ (Z. 80-82)

Die beiden weiteren Beispiele zeigen, dass er trotz der Nähe, die er zu den Spielern hat, auch Respekt einfordert und streng sein kann.

- „Nachdem die Spieler durch körperliche ‚Strafen‘ (Linienprints) nicht beruhigt werden können, versucht M sie nochmals mittels ausführlicher Standpauke zur Vernunft zu bringen. Dabei erklärt er ihnen, dass sie sich nicht wertschätzend gegenüber M und W verhalten würden und stellt sie vor die Wahl: ‚Also meine Freunde – entweder ihr geht ab in die Kabine, oder ihr tut ernsthaft trainieren.“ (Z. 258-262)
- „Als dies nicht funktioniert, befiehlt M: ‚Stopp, auf die Grundlinie!’“ (Z. 147)

In einer einzigen Situation war zu beobachten, dass der Trainer die Spieler in das Trainingsgeschehen mit einbezieht und ihre Ideen aufnimmt. Zieht man hier die Merkmale des im Kapitel 6.1.1 beschriebenen demokratischen Führungsstils heran, so handelt der Trainer durch das Mitspracherecht der Spieler nach diesem Führungsstil.

- „Nach einigen Übungen mit den Turnbänken fallen M keine weiteren Übungen mehr ein. Er geht zu W, sie sprechen kurz und in dem Moment meldet sich ein Spieler: ‚Ich weiß was, ich weiß was!’ W fragt: ‚Was denn? Tanzen, oder was?’ Der Spieler macht nun seinen Vorschlag. M übernimmt diesen und erklärt den Spielern, was sie genau tun müssen.“ (Z. 216-220)

Der Trainer geht hier auf den Vorschlag des Spielers ein. Da diese Situation jedoch die einzige war, die bei den beiden Trainingseinheiten beobachtet werden konnte, kann nicht davon gesprochen werden, dass der Trainer grundsätzlich einen demokratischen Führungsstil hat, sondern dass er der Situation angepasst reagiert hat und die Spieler hier nach ihren Ideen fragt. Als ihm der Vorschlag gefällt, übernimmt er ihn.

Eine Besonderheit des Trainers, die bei keinem anderen Trainer beziehungsweise keiner Trainerin zu beobachten war, ist jene, dass er den Athleten sehr viele Fragen stellt. Dabei ist gemeint, dass er die Spieler vor die Aufgabe stellt über ihr Handeln nachzudenken, um selbst herauszufinden, warum manche Übungen oder deren Ausführungen nicht klappen. Ein Beispiel dazu („Wie viele Hände hat uns Gott gegeben?“ (Z. 289)) wurde vorhin schon genannt und ein weiteres soll noch angeführt werden:

- „M versucht durch Verständnisfragen die Aufmerksamkeit der Kinder auf sich zu lenken. („Schau, kann das so funktionieren?“ Dabei zeigt er dem Spieler etwas vor.“ (Z. 63-64)

c) Zusammenfassung und Unterschiede – Team 1

Beim Trainer/innenduo von Team 1 war zu beobachten, dass der Anteil, bei dem der Trainer die Leitung über die gesamte Gruppe hat, wesentlich größer ist. Grundsätzlich sind Trainer und Trainerin bemüht, sich die Anleitung der Übungen gleichmäßig aufzuteilen, doch selbst wenn die Trainerin eine Übung erklärt, ist der Trainer sehr stark präsent. Oft ergänzt er die Anweisungen der Trainerin und übernimmt das Wort, wenn die Trainerin Schwierigkeiten damit hat, die Aufmerksamkeit der Spieler auf sich zu lenken.

- „Die Aufgabe, die Aufmerksamkeit der Spieler zu erlangen, übernimmt großteils M. Erst wenn es ruhig ist, beginnt W mit ihren Anweisungen.“ (Z. 115-117)

Er spricht wesentlich öfter und länger mit den Athleten, trifft viele, wenn auch kleine Entscheidungen und leitet den gesamten Ablauf des Trainings. (Bsp.: Der Trainer entscheidet wann eine Übung beendet wird, eröffnet und schließt das Training und leitet beispielsweise die Feedbackrunde am Ende der Trainingseinheit.)

Er wirkt motivierter und engagierter als seine Trainerkollegin, hat einen näheren Bezug zu den Spielern und wird daher als „Haupttrainer“ wahrgenommen. Dies beweist sich anhand von einzelnen Situationen, die erst bei näherer Betrachtung auffallen. Hat ein Spieler eine Frage, kommt er damit (in den meisten Fällen, obwohl beide Trainer anwesend sind) zum Trainer. Zwei Beispiele sollen dies veranschaulichen:

- „Ein Spieler muss auf die Toilette und fragt M (M und W stehen nebeneinander), ob er auf die Toilette gehen dürfe.“ (Z. 252-253)
- „Ein Spieler kommt verspätet in die Halle. M und W stehen nebeneinander. Der Spieler läuft zu M und fragt, wie er sich aufwärmen soll, um dann auch mit der Gruppe mitmachen zu können.“ (Z. 214-215)

Weder Trainer noch Trainerin lassen sich eindeutig einem der im Theorieteil beschriebenen Führungsstile zuordnen. Zwar neigen beide in Ansätzen zu einem autoritären Führungsstil, doch vor allem der Trainer hat ein zu enges Verhältnis zu den Spielern, als dass von rein autoritär/direktiver Führung gesprochen werden könnte. Eine Mischform aus autoritär/direktiv orientiertem sowie interpersonell/sozial orientiertem Führungsstil ist bei ihm zu erkennen.

10.4.2 Führungsstil und Unterschiede im Verhalten von Mann und Frau – Team 2

a) Trainerin

Die Trainerin von Team 2 hat, wie vorhin schon beschrieben, Schwierigkeiten sich durchzusetzen. Einige Mutmaßungen bezüglich der Gründe dafür wurden bereits angestellt. Nun stellt sich die Frage, ob die mangelnde Autorität auch etwas mit ihrer Art zu führen zu tun hat.

Vorerst ist auffällig, dass die Trainerin engagiert ist, sehr viel mit den Spielern spricht, sie motivieren will und sie vor allem sehr oft lobt.

- „Jaaa! Toll, du kannst das!“ (Z. 571)
- „Auch hier ist wieder zu beobachten, dass W sehr viel positives Feedback gibt und mitfiebert. Sie klatscht, geht teilweise mit dem Körper mit, wenn jemand zum Wurf kommt, ärgert sich, wenn etwas nicht klappt und versucht die Spieler aufzumuntern. („Sehr gut, gutes Tempo.“, „Gemma, beim nächsten Mal geht’s.“, „Alles gut gemacht Burschen, schön, Raum ausgenutzt, war ok, nächster ist drinnen.“, „Ja, das war gut.“) (Z. 695-700)
- „Sie (die Trainerin) beobachtet alles sehr genau, ist konzentriert und mit vollem Eifer dabei, wenn es um Lob, Tipps und Verbesserungsvorschläge geht. Beispiel: Einen Spieler macht sie auf die richtige Beinstellung beim Verteidigen aufmerksam. „Pass auf, welches Bein du bei der Verteidigung vorne hast.““ (Z. 628-631)

Ebenfalls wurde schon erläutert, dass die Trainerin großteils sehr einfühlsam mit den Spielern umgeht. Dies sieht man zum einen daran, dass sie sich oftmals um schwächere Spieler annimmt und ihnen etwas erklärt, zum anderen wird dies dadurch verstärkt, dass alle Spieler mit Verletzungen zu ihr kommen, da sie eine Ausbildung als diplomierte Physiotherapeutin hat.

Allgemein konnte beobachtet werden, dass bei der Trainerin weibliche Stereotype wie *Einfühlsamkeit* und *Emotionalität* hervorgehoben werden. Eine Studie von Ernst (1999), bei der die Unterschiede zwischen Männern und Frauen in Führungspositionen untersucht wurden, fand heraus, dass genau diese beiden Eigenschaften plus Intuition den Unterschied zu männlichen Führungspersonen ausmachen würden. Ebenso besagt die Studie, dass Frauen Probleme mit Autorität und Durchsetzungsvermögen hätten (Ernst, 1999, S. 54), was im Fall dieser Trainerin ebenfalls zutrifft.

Müsste man die Trainerin einem der klassischen Führungsstile (autoritärer/direktiver oder demokratischer Führungsstil) zuordnen, so hätte man hier Schwierigkeiten. Der im Kapitel 6.1.1 beschriebene interpersonelle oder soziale Führungsstil, bei dem vor allem empathische Eigenschaften wie Einfühlungsvermögen und pädagogische Kompetenzen im Vordergrund stehen, stimmt mit den Verhaltensweisen der Trainerin jedoch sehr gut überein.

b) Trainer

Der Trainer von Team 2 ist das Paradebeispiel des autoritären oder direktiven Führungsstils. Er ist sehr streng, überlässt den Spielern keine Entscheidung und gibt ihnen ganz klare Anweisungen. Er legt viel Wert auf Disziplin und spricht sofort direkt und teilweise in scharfem Ton an, wenn ihm etwas nicht gefällt.

- „Halt, halt, halt, jetzt haben wir nix mit Einspringen.“ (Z. 448)
- „Schau nicht so lange', ‚Du bist zu langsam', ‚Gib' ordentliche Pässe!', ‚Das ist zu spät, der steht vor dir und du schaust nur, wir spielen Handball.“ (Z. 638-639)
- „Als noch ein Spieler zu spät eintrifft, sagt M mit erhobener Stimme: ‚Burschen, das kann aber nicht euer Ernst sein?!“ (Z. 388-389)

Wie anhand der Beispiele zu sehen ist, gibt der Trainer den Spielern häufig negatives Feedback und es erfolgen sofort Sanktionen, wenn sich ein Athlet in den Augen des Trainers nicht genügend anstrengt oder einen Fehler macht. Trotzdem beschweren sich die Athleten bei keiner Übung, sondern sind in den meisten Fällen ruhig und hören aufmerksam zu. Um vom Trainer Lob zu bekommen, müssen sich die Spieler stark

anstrengen, denn dieser geht recht sparsam damit um. Als Beobachter/in hat man das Gefühl, dass die Spieler es sehr schwer haben, um den Trainer zufrieden zu stellen. Daraus resultiert, dass die Spieler konzentriert bei der Sache sind, sich diszipliniert verhalten, um beim Trainer positiv aufzufallen und gelobt zu werden.

Wenn ein Spieler widerspricht, bleibt der Trainer konsequent und spricht ihn in forschendem Ton an. Das folgende Beispiel soll eine der Situationen veranschaulichen.

- Ein Spieler kommt verspätet zum Training und der Trainer schreit ihm „Geh dich aufwärmen!“ entgegen. Daraufhin meint der Spieler: ‚Ich bin mit dem Fahrrad hergefahren.‘ M meint darauf nur in bestimmendem Ton: ‚Du wärmst dich trotzdem auf!‘ Der Spieler resigniert und beginnt sich neben der Seitenout-Linie aufzuwärmen.“ (Z. 390-392)

Außerdem ist zu erkennen, dass der Trainer eine gewisse Distanz zu seinen Spielern hält und wenig Zugang zu seiner Person zulässt. (Linz, 2006, S. 39) Er macht beispielsweise keine Scherze zwischendurch und spricht auch nicht in den Pausen mit den Spielern, sondern die Kommunikation zwischen Spielern und Trainer beschränkt sich hauptsächlich auf die Ansagen während des Übungsbetriebes.

c) Zusammenfassung und Unterschiede

Trainer und Trainerin von Team 2 unterscheiden sich sehr stark voneinander. Der Trainer ist sehr streng, bevorzugt Disziplin und seine Führung kann als autoritär oder direktiv bezeichnet werden. Die Trainerin hingegen ist einfühlsam, fürsorglich und wesentlich weniger streng als der Trainer. Die typisch weiblichen Eigenschaften wie Emotionalität und Einfühlsamkeit kommen bei ihr im Umgang mit den Spielern stark zum Ausdruck und es kann im Allgemeinen von einem interpersonellen Führungsstil gesprochen werden.

Schon allein anhand der Situation, in der ein Spieler verspätet ins Training kommt, kann erkannt werden, dass Trainer und Trainerin sehr verschieden reagieren.

- „Als der Spieler die Halle betritt, begrüßt er die Trainerin, die direkt neben der Tür steht. In einem kurzen Gespräch wird der Verspätungsgrund bekannt gegeben, es gibt ein Schulterklopfen und danach verweist W auf M.“ (Z. 383-384)
- Der Trainer reagiert auf die Verspätung des Spielers wie folgt: ‚Burschen, das kann aber nicht euer Ernst sein?!‘ (...) ‚Geh dich aufwärmen!‘ (Z. 389-390)

Während die Trainerin mit Verständnis für den Spieler reagiert, zeigt der Trainer dem Spieler ganz offen, dass er die Verspätung des Spielers nicht duldet und zieht die

Konsequenz daraus, dass der Spieler am Aufwärmspiel nicht teilnehmen darf. An Gründen für die Verspätung des Athleten ist er nicht interessiert.

An einem weiteren Beispiel lässt sich ähnliches Verhalten erkennen. In dieser Situation leitet die Trainerin alleine das Aufwärmen und obwohl die Spieler sich häufig über die auszuführenden Übungen beschweren, ist sie sehr geduldig, versucht die Athleten zu motivieren und dazu zu bringen, ordentlich mitzumachen.

- „Geh, das geht schon. Ihr müsst nur richtig anlaufen und wegspringen!’ – ‚Schauts‘, die können es ja auch!’ Weitere Motivationsversuche lauten: ‚Jaaa! Toll, du kannst das!’ oder ‚Einmal noch, dann ist Schluss!’“ (Z. 570-572)

Als die Spieler sich weiterhin beschweren, (z.B.: „Bei der (Übung) rutscht man voll weg!“ (Z. 600)) kommt nun auch der Trainer hinzu. Dieser reagiert auf das Verhalten der Spieler nun folgendermaßen:

- „Schau, der rutscht nicht weg, du machst etwas falsch!’ Er gibt keine Verbesserungsvorschläge, Tipps oder Hilfestellungen.“ (Z. 600-602)

Auch die unterschiedliche Art und Weise, wie Trainer und Trainerin den Spielern Feedback geben, fällt besonders auf. Mit den eben genannten Beispielen wurde angedeutet, dass der Umgangston, den der Trainer mit den Spielern hat, rauer und teilweise vorwurfsvoll ist. Das Feedback der Trainerin ist hingegen in den meisten Fällen sehr aufbauend und motivierend. Dies soll anhand der folgenden Situation noch verdeutlicht werden:

- „Während W sehr impulsiv, laut und motivierend ist, ist M eher ruhig, kühl und neigt dazu, eher zu bestrafen.“ (Z. 434-435)
- „M und W geben den Spielern Feedback. Während W eher ein positives Feedback bevorzugt, wie ‚Ja, gut so!’, ‚Jawohl! Toll gemacht!’ oder ‚Versuche zuerst den Arm zu fixieren!’, gibt M auch viel negatives Feedback, wie ‚Schau nicht so lange’, ‚Du bist zu langsam’ oder ‚Gib’ ordentliche Pässe!’. ‚Das ist zu spät, der steht vor dir und du schaust nur, wir spielen Handball.’“ (Z. 636-639)
- „In einer Situation kommt es zum Übungsabbruch durch M. In diesem versucht er den Spielern noch einmal den richtigen Bewegungsablauf zu zeigen und betont die auftretenden Ausführungsfehler. Wie zum Beispiel: ‚Breiter angreifen und gerade nach vor laufen!’ Während dieser Unterbrechung geht W zu einem Spieler hin und versucht ihn in einem Einzelgespräch auf seine Fehler aufmerksam zu machen.“ (Z. 641-645)

Beim letzten der genannten Beispiele wird deutlich, dass der Trainer eine Übung abbricht, wenn er bemerkt, dass einige Spieler einen Fehler machen. Daraufhin erklärt er seine Vorstellungen nochmals genau. Die Trainerin hingegen nimmt sich die Spieler, bei denen

sie Fehler bei der Übungsausführung entdeckt, einzeln zu sich. Sie unterbricht in keiner Situation den gesamten Übungsverlauf, um der Gruppe etwas zu erklären.

Weiters ist auffällig, dass der Trainer von den Spielern wesentlich mehr Autorität eingeräumt bekommt als seine Trainerkollegin. Vergleicht man nämlich das Verhalten der Athleten, während sie von der Trainerin trainiert werden, mit dem Verhalten der Spieler in jenen Situationen, wo der Mann das Training leitet, so ist festzustellen, dass die Spieler den Trainer mehr respektieren. Gründe dafür werden im Kapitel 10.5 erläutert.

Die Spieler akzeptieren den Trainer als ihren „Haupttrainer“, bei dem ihr unpassendes Verhalten nicht toleriert und vor allem sanktioniert wird. Aus diesem Grund verhalten sie sich auch diszipliniert. Übernimmt die Trainerin die Leitung der Gruppe, fühlen sich die Spieler womöglich „freier“ beziehungsweise sind sie lockerer und entspannter, haben dadurch mehr Spaß, was durch Lachen und Applaudieren ersichtlich ist. Daraus resultiert, dass sie laut, unbeherrscht beziehungsweise unkontrolliert sind und Kritik frei äußern, was die Arbeit mit ihnen jedoch erschwert.

Ebenfalls war ein Phänomen beim Trainer/innenduo zu beobachten, das Scheffel und Palzkill (1994, S. 161) herausfanden. Diese meinen nämlich, dass Frauen ihre Entscheidungen und ihr Handeln gegenüber Athleten eher begründen müssten, als es Männer tun müssen. Das folgende Beispiel soll veranschaulichen, dass diese Theorie auch bei diesem Trainer/innengespann zu beobachten war:

- „In einer Situation pfeift M Stürmerfoul und zeigt dies nur durch das übliche Handzeichen an. W hingegen schreit hinein: „Ja, das ist ein Stürmerfoul. Du gehst mit der Schulter rein!“ (Z. 513-515)

Die Trainerin versucht die Entscheidung des Trainers zu erklären beziehungsweise zu rechtfertigen. Dies ist jedoch überflüssig, da die Spieler die Entscheidung des Trainers (Schiedsrichters) ohne weitere Erklärungen akzeptieren.

Wie auch schon beim Trainer/innengespann von Team 1 wird der Trainer als „Haupttrainer“ angesehen. Er spricht öfter und länger mit den Athleten, leitet die meiste Zeit die Trainingseinheit alleine und trifft daher auch viele Entscheidungen ohne Absprache mit der Trainerkollegin. (Bsp.: Der Trainer entscheidet, wann eine Übung beendet und eröffnet wird und er schließt das Training.)

Anzumerken ist an diese Stelle jedoch, dass die Trainerin sehr viel dazu beiträgt, dass das Training großteils reibungslos verläuft. Sie unterstützt den Trainer in jeglichen Situationen, versucht sich ins Trainingsgeschehen einzubringen und nimmt sich häufig jener Spieler an, die Hilfe benötigen. Dadurch trägt sie dazu bei, dass der Übungsverlauf flüssiger ist und der Trainer besser und effektiver mit der gesamten Gruppe arbeiten kann.

10.4.3 Führungsstil und Unterschiede im Verhalten von Mann und Frau – Team 3

a) Trainerin

Die Trainerin von Team 3 ist sehr streng, was sie auch im Gespräch mit den Beobachterinnen selbst betont. Sie erklärt, dass „immer sehr viele Kinder am Training seien und man nur so vernünftig mit den Spielern arbeiten könne.“ (Z. 748-749)

Ihr Führungsstil ist grundsätzlich autoritär beziehungsweise direktiv einzuordnen, denn sie legt sehr viel Wert auf Disziplin und spricht die Spieler in strengem Ton an, wenn ihr deren Verhalten nicht gefällt.

- Die Trainerin sagt „sehr laut und bestimmend: ‚He he he, (Pause) der Spieler, der vorzeigt, ich möchte, dass der Spieler, der auf eure Seite kommt, auch die Chance hat, wirklich dorthin zu kommen. Der kommt an eure Seite, den lasst ihr kurz durchschnaufen und dann macht ihr die nächste Aktion! Ich will, dass der Spieler wirklich versucht so schnell wie möglich auf die richtige Seite zu kommen. Wenn der, der vorzeigt, ihn die ganze Zeit nur herumhetzt, ist das sinnlos, ja? (...) Haben das alle verstanden?‘“ (Z. 887-891)

Obwohl sie auf die Einhaltung der Regeln besteht und grundsätzlich einen strengen Umgangston bevorzugt, gibt es dennoch einige Situationen, in denen sie freundschaftlich/jugendlich mit den Spielern spricht. Sie macht Scherze, wodurch das Training eine etwas lockerere Atmosphäre erhält. In der folgenden Situation erklärt die Trainerin den Spielern zu Beginn des Trainings warum in dieser und einer weiteren Einheit Kameras und zwei Beobachterinnen anwesend sind und spricht in einer altersadäquaten Sprache mit ihnen:

- „W übernimmt das Wort. Sie stellt sich vor das Team und erklärt: ‚Ansonsten verrat' ich euch noch, das ist nicht der ORF, wir kommen nicht ins Fernsehen, ja? Ihr braucht also eure Frisur nicht richten, ja? Sondern, das ist die Verena und die Marija, ja? Die wollen total g'scheit werden und studieren deswegen. Wenn man irgendwas studiert, dann muss man auch irgendwelche Arbeiten schreiben. Und die schreiben etwas über Trainerpaare, wo ein Trainer ein Mann und ein Trainer eine Frau ist. Und ich weiß nicht, warum die zu uns kommen, habts ihr einen Plan? (Pause) Und die möchten das gerne aufnehmen, um zu sehn, was da so passiert, ja? Euch kanns völlig egal sein, wir machen ganz normal Training, ja? Außer dass vielleicht, ‚Rülpfen', ‚Furzen' und ‚Spucken' mach ma heute einmal nicht...ausnahmsweise. (Spieler lachen) Ok? Alles klar? Und wir versuchen die Kamera nicht umzuschießen und so weiter, das wär auch

total deppad, sonst könn ma gleich die nächste Sammelaktion machen.“ (Z. 760-770)
Die Spieler hören ihrer Trainerin aufmerksam zu und lachen über ihre Aussagen. Dadurch ist die Stimmung schon zu Beginn des Trainings gut.

b) Trainer

Der Trainer von Team 3 gibt den Spielern ganz klare und strikte Anweisungen, trotzdem geht er sehr freundlich mit den Spielern um. Auffällig ist, dass er den Spielern ganz klar sagt, was er von ihnen möchte, dabei aber nie die Stimme erhebt beziehungsweise forsch oder streng ist. Im Gegenteil, er wirkt dabei immer freundlich. Außerdem wurde beobachtet, dass er die Spieler selten ermahnt beziehungsweise zu Sanktionen greift, sondern ihnen viel positive Kritik gibt und sie oft motiviert. Seine einfühlsame Seite, die im Kapitel 10.3.3 schon beschrieben wurde, kommt ebenfalls des Öfteren zum Vorschein. Anhand der folgenden Beispiele sollen die verschiedenen Verhaltensweisen des Trainers gezeigt werden.

- „M erklärt dies sehr ruhig und freundlich und die Spieler hören alle aufmerksam zu.“ (Z. 759-760)
- „Er zeigt sehr viel vor und ist aktiv und freut sich mit den Spielern, wenn sie etwas gut machen.“ (Z. 805-806)
- „In einigen Situationen merkt man anhand seiner Reaktionen, dass er sehr mit den Spielern mitfiebert. Wenn etwas nicht gut klappt, dann macht er den Spielern keine Vorwürfe beziehungsweise schreit er sie nicht an, sondern gibt ihnen Tipps und motiviert sie mit Sätzen wie ‚Geht schon, konzentrieren und dann beim nächsten Mal.‘“ (Z. 822-825)
- „Er sagt bestimmend ‚Bälle in die Hand!‘ und wendet sich noch zu einem Spieler, der später hinzukommt. ‚Passt schon, Tempo, stell dich dazu, du brauchst keinen Ball.‘“ (Z. 958-960)

Obwohl der Trainer allgemein betrachtet nicht nach den klassischen Geschlechterrollenerwartungen handelt, kommt er bei den Spielern gut an und hat keine Probleme bezüglich der Autorität oder des Durchsetzungsvermögens, denn die Athleten respektieren ihn und hören ihm aufmerksam zu, wenn er spricht.

Geht man darauf ein, welchem Führungsstil der Trainer zuzuordnen ist, so kann eine Mischform zwischen autoritärer/direktiver und interpersoneller/sozialer Führung festgestellt werden, da der Trainer in der Interaktion mit den Spielern sowohl Merkmale des einen als auch des anderen Führungsstils aufweist. Eine leichte Tendenz zum interpersonellen Führungsstil ist jedoch zu erkennen.

c) Zusammenfassung und Unterschiede

Obwohl Trainer und Trainerin verschieden mit den Spielern umgehen, sind bei den Athleten keine Unterschiede bezüglich des Verhaltens erkennbar. Egal ob der Trainer oder die Trainerin eine Übung anleiten, die Spieler sind aufmerksam und größtenteils sehr diszipliniert.

Das Trainer/innenduo arbeitet sehr gut zusammen, es gibt viele Absprachen untereinander, sie respektieren einander und es kann davon gesprochen werden, dass sich das Trainer/innenduo optimal ergänzt. Das Training wird untereinander aufgeteilt und die beiden machen auch im Gespräch abseits des Trainings darauf aufmerksam, dass beispielsweise nicht immer nur eine/r der beiden sich um „schwächere“ Spieler kümmert, sondern sie sich dabei abwechseln würden. (Z. 744-745)

Obwohl, wie in einem vorherigen Kapitel schon angesprochen wurde, die Trainerin beim gemeinsamen Training die dominantere Rolle übernimmt, kann nicht davon gesprochen werden, dass es bei diesem Trainer/innengespann eine/n Haupttrainer/in gibt, sondern die beiden sind gleichberechtigt. Das Verhalten des Trainer/innenduos untereinander zeigt somit auch in Bezug auf die Spieler seine Wirkung. Diese merken, dass Trainer und Trainerin wertschätzend miteinander umgehen, sehen, dass hier Gleichberechtigung stattfindet, und behandeln Trainer und Trainerin ebenfalls auf gleiche Art und Weise.

Auch wenn beide einen freundschaftlichen Umgang mit den Spielern pflegen, so ist eine gewisse Distanz zu den Athleten deutlich spürbar, denn über eine bestimmte Grenze geht das freundschaftliche Verhältnis nicht hinaus. Der Respekt der Spieler gegenüber dem Trainer/ der Trainerin ist also stark vorhanden.

10.4.4 Führungsstil und Unterschiede im Verhalten von Mann und Frau im Vergleich

In allen drei Teams ist autoritäres oder direktives Führungsverhalten gegeben, denn mindestens eine/r der Trainer/innen zeigt zumindest Tendenzen zu diesem Führungsstil. Keines der drei Teams wendet einen demokratisch-kooperativen Führungsstil an, was jedoch wenig verwunderlich ist, wenn man berücksichtigt, dass die Spieler der Teams sehr jung sind. Außerdem fanden Terry und Howe (1984) bei einer internationalen Untersuchung zum Thema Führungsstil heraus, dass Teamsportler/innen ohnehin einen autoritär orientierten Führungsstil bevorzugen würden. (Terry & Howe, 1984, zit. n. Bahlke, Benning & Cachay, 2003, S. 36-37)

Ebenfalls gemeinsam haben die drei Teams, dass jeweils eine/r der beiden Trainer/innen Tendenzen zu einer interpersonellen oder sozialen Führung zeigt, wobei hier die Trainerin von Team 2 besonders hervorzuheben ist. Sie ist aber auch diejenige, bei der die meisten Schwierigkeiten, sich durchzusetzen und Anerkennung zu bekommen, erkennbar waren.

10.5 Barrieren für Trainerinnen – Kategorie 5 (Öhlknecht)

In diesem Abschnitt wird unter anderem auf Situationen eingegangen, bei denen Trainerinnen diskriminierenden Bemerkungen ausgesetzt waren und dadurch womöglich Benachteiligungen erfahren. Schon im Theorieteil wurde in Kapitel 7 erläutert, dass Frauen in der Männerdomäne des Sports unter besonderer Beobachtung stehen und dadurch auch ihr Verhalten beeinflusst wird. Außerdem wird auf mögliche Gründe für die mangelnde Autorität der Trainerinnen von Team 1 und 2 eingegangen.

Zunächst erfolgt eine genaue Beschreibung von Situationen, danach wird analysiert und interpretiert.

Bevor auf einzelne Situationen eingegangen wird, bei denen die Trainerinnen diskriminierenden Bemerkung ausgesetzt waren, oder Gründe für mangelnde Autorität bei der Trainerin von Team 1 und vor allem bei der Trainerin von Team 2 erläutert werden, muss nochmals betont werden, dass die Trainer jedes der drei Teams bei allen Trainingseinheiten anwesend sind, zwei der drei Trainerinnen hingegen seltener. Dadurch, dass die Athleten den Trainer öfter sehen als die Trainerin, bauen die Spieler eine engere Beziehung zu den Trainern auf als zu den Trainerinnen. Dies könnte ein Faktor dafür sein, dass die Spieler den Mann des Trainer/innenduos als ihren Haupttrainer ansehen und sein Wort daher mehr zählt als das der Trainerin.

Ein weiterer Punkt, der in dieser Beziehung berücksichtigt werden sollte, ist jener der Bevorzugung von Personen des gleichen Geschlechts. Wie im theoretischen Teil (Kapitel 5.1.3) schon erläutert, sind Martin & Little (1990, S. 1429) der Annahme, dass männliche Athleten Personen ihres Geschlechts bevorzugen. Dies könnte Auswirkungen auf die Zusammenarbeit und die Beziehung von Athlet und Trainer beziehungsweise Athlet und Trainerin haben.

Gegen diese Annahmen spricht, dass die Trainerin von Team 3 von den Spielern genauso akzeptiert wird und ein ebenso hohes, wenn nicht sogar ein höheres Ansehen hat als der Trainer. Sie ist nämlich nur bei einer der drei Trainingseinheiten anwesend und erfährt dennoch hohe Akzeptanz von den Athleten. Da sie jedoch nicht nur Trainerin ist,

sondern auch in anderen Bereichen im Verein tätig ist, ist auf dieser Ebene nur schwer eine Vergleichbarkeit möglich. Entscheidend für die Akzeptanz oder Nicht-Akzeptanz der Spieler ist aber in jedem Fall der gegenseitige Umgang der Trainerinnen und Trainer miteinander. Darauf soll hier nun unter anderem eingegangen werden.

Im Gegensatz zu Team 1 und 3 wurden bei Team 2 mehrere diskriminierende Äußerungen seitens der Athleten beziehungsweise des Trainingspartners beobachtet. Das erste Beispiel zeigt, wie der Trainer mit seiner Trainingspartnerin in einem speziellen Fall spricht.

- „In einer Situation, als M dem Kreisläufer einen Pass spielt und dieser gefoult wird, entscheidet W auf ‚Freiwurf‘ statt ‚7-Meter‘. M schaut sie verwundert an, nickt abfällig mit dem Kopf, runzelt seine Stirn, hebt die Augenbrauen und fügt in sarkastisch, abfälligem Ton hinzu: ‚Da brauch i mi über die Schiedsrichter in der Liga nimma aufregen.‘ W reagiert nicht darauf, sondern lässt den Freiwurf ausführen und pfeift das Spiel weiter.“ (Z. 522-526)

Die Situation kann verschieden interpretiert werden:

- Der Trainer sieht die Trainerin nicht als gleichberechtigte Partnerin und zeigt ihr dies in der Spielsituation ganz offen.
- Der Trainer ist der Meinung, dass die Trainerin nicht über die nötige Fachkompetenz verfüge, und respektiert daher ihre Entscheidung nicht.
- Die Situation stellt eine Ausnahme dar und er meint seinen Kommentar nicht ganz ernst.

Dass die Trainerin auf seine Bemerkung hin keine Reaktion zeigt, kann ebenfalls verschieden interpretiert werden:

- Die Trainerin hat die Bemerkung nicht gehört.
- Die Trainerin geht einer Konfrontation mit ihrem Trainingspartner aus dem Weg, da sie denkt, keine Chance gegen ihn zu haben, und sich eine zusätzliche Blöße ersparen möchte. Jede Diskussion mit dem Trainer wäre zu kräftezehrend. (Gieß-Stüber, 1996, S. 78)
- Die Trainerin erlebt Bemerkungen dieser Art häufiger und zeigt keine Reaktion, da sie daran gewöhnt ist, so behandelt zu werden, und dies in der Zwischenzeit nicht mehr als abwertend empfindet. (Gieß-Stüber, 1996, S. 78)
- Die Trainerin steht zu 100% zu ihrer Entscheidung und möchte nicht darüber diskutieren.

Der Trainer zeigt hier der Trainerin, dass er mit ihrer Entscheidung nicht einverstanden ist und wertet ihr Handeln durch seine Bemerkung ab. Die Art und Weise wie er das macht (seine Ausdrucksweise und seine Gestiken) drücken ihr gegenüber keine Wertschätzung aus.

Frauen erfahren laut Gieß-Stüber (1996) häufig Abwertungen aufgrund ihres Geschlechts und müssen erkennen, dass ihre Qualifikationen geringer geschätzt werden als die von Männern. (Gieß-Stüber, 1996, S. 76)

Da der Trainer laut Kurz (1988) eine Vorbildwirkung auf die Athleten hat, kann sein Verhalten gegenüber seiner Trainingspartnerin auch Auswirkungen auf die Athleten haben. Diese sind im konkreten Fall noch sehr jung, daher ist die Vorbildwirkung des Trainers umso größer. (Kurz, 1988, S. 28) Die Spieler nehmen wahr, dass der Trainer seiner Trainingspartnerin wenig Wertschätzung entgegenbringt, nehmen sich daran ein Beispiel und treten der Trainerin möglicherweise ebenfalls mit wenig Respekt gegenüber.

Die bereits im Kapitel 9.6.2 unter dem Punkt *Eigenschaften, Geschlechterstereotype und Geschlechterrollen – Team 2* aufgezählten Punkte, bei denen die Trainerin von den Spielern wenig anerkannt wird und diese ihr gegenüber teilweise sehr respektlos sind, zeigen mögliche Auswirkungen vom Verhalten des Trainers gegenüber seiner Trainingspartnerin. Aufgrund seines Verhaltens wird die Trainerin als schwach und abhängig wahrgenommen und hat mit Problemen zu kämpfen, die der Trainer nicht hat. (Fiske, Cuddy, Glick & Xu, 2002, zit. n. Athenstaedt & Alfermann, 2011, S. 41)

Um diese Situationen besser zu veranschaulichen, sollen hier nochmals einige Beispiele angeführt werden:

- „Als W die nächste Übung erklären möchte, wird sie von einem Spieler kritisiert: ‚Oida, da muss ich ja in die Knie gehen!‘“ (Z. 559-560)
- „W erklärt den beiden Tormännern die auszuführenden Übungen, dabei wird sie durch einen Kommentar von einem der beiden unterbrochen, welcher wie folgt lautet: ‚Na geh bitte, nicht schon wieder!‘“ (Z. 659-660)
- „Speziell der Tormann bemüht sich nicht und wenn W ihn zurechtweist, bekommt sie freche Antworten und er meint, dass er unschuldig sei.“ (Z. 477-487)
- „In einem Einzelgespräch möchte sie (die Trainerin) einem Spieler etwas erklären, doch dieser verdreht die Augen und dreht sich von ihr weg.“ (Z. 666-667)
- „In einer Situation, als M gerade mit den Feldspielern spricht, wirft ein Tormann einen Ball ins Tor. W macht ihn darauf aufmerksam, dass die Bälle zurück an die Spieler geworfen werden sollen und nicht im Tor liegen dürfen. Der Tormann holt daraufhin den Ball aus dem Tor. W steht mit der Erwartung, dass er ihr den Ball zuspielt, neben

dem Tor und hält die Arme in seine Richtung, doch der Tormann wirft den Ball an ihr vorbei in Richtung Seitenout. W lässt verärgert und resignierend die Arme fallen. Dabei pustet sie aus und blickt ihn fragend an. Der Tormann reagiert nicht auf sie, sondern dreht sich weg und lehnt sich anschließend lässig an die Torstange.“ (Z. 674-681)

Ursachen für die Aussagen und Reaktionen der Spieler sollen hier nun verschieden interpretiert werden:

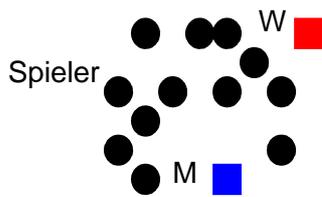
- Die Spieler sind der Meinung, dass die Trainerin über wenig Fachkompetenz verfüge, und nehmen sie daher weniger ernst als den Trainer.

Auch Bahlke, Benning und Cachay (2003) sprechen über Akzeptanzprobleme von Frauen im Sport, denn sie fanden heraus, dass aufgrund von bestehenden Rollenbildern die allgemeine Meinung existiert, Frauen seien den Anforderungen im Leistungssport nicht gewachsen und müssten erst beweisen, dass sie die Qualifikation dazu hätten. (Bahlke, Benning & Cachay, 2003, S. 264-265) Dies kann bei Trainerin von Team 2 der Fall sein, denn sie absolvierte vor einigen Jahren die Ausbildung zur Handball-Instruktorin, während sich die Ausbildung ihres Trainerkollegen lediglich auf den C-Trainer beschränkt.

- Die Spieler nehmen den Trainer aufgrund verschiedener Tatsachen (Der Trainer leitet 90% des Trainings alleine, die Trainerin bietet nur Hilfestellung und hat kaum Mitspracherechte. Der Trainer behandelt die Trainerin nicht als gleichwertige Partnerin.) als ihren Haupttrainer wahr, daher zählt das Wort der Trainer weniger als das des Trainers.
- Die Spieler wissen, dass die Trainerin weniger streng ist und loten daher ihre Grenzen bei ihr aus.

Das folgende Beispiel zeigt, dass sich das Verhalten des Trainers gegenüber seiner Partnerin auch auf das Verhalten der Spieler gegenüber ihrer Trainerin auswirkt:

Nach einer Trinkpause übernimmt der Trainer das Wort und Trainer und Trainerin stehen sich in dem Moment in ca. zwei Metern Entfernung gegenüber. Die Spieler kommen zusammen, bilden eine Traube um den Trainer und alle Blicke sind auf ihn gerichtet. Der Trainerin drehen die Spieler den Rücken zu und sie steht somit im Abseits. (Z. 994-506) „Noch bevor M zu sprechen beginnt, ändert sie ihre Position, geht außen an den Spielern vorbei und stellt sich mit etwas Abstand seitlich hinter M, so dass die Blicke der Spieler nun auch in ihrer Richtung sind.“ (Z. 496-498)



(Z. 501-505)

Die Situation kann folgendermaßen gedeutet werden:

- Die Spieler akzeptieren den Trainer als ihren „Haupttrainer“ und die Trainerin wird nur als eine Art Hilfskraft wahrgenommen. Sie hat kaum Mitspracherecht, was die Trainingsinhalte betrifft, und wird von den Athleten somit weniger respektiert. Dies wirkt sich in dieser Situation so aus, dass die Spieler der Trainerin unbewusst den Rücken zudrehen und nicht auf sie achten. Ihre Aufmerksamkeit gilt lediglich dem Trainer.

Auch bei Team 1 wurde eine ähnliche Situation wahrgenommen. Hier stehen sich Trainerin und Trainer ebenfalls gegenüber. Die Spieler werden zusammengeholt und stellen sich so hin, dass die Trainerin in den Hintergrund gedrängt wird. „Somit steht sie nicht mit M gemeinsam im Mittelpunkt, sondern ist eher hinter beziehungsweise zwischen den Spielern platziert.“ (Z. 298-299) Im Gegensatz zur Trainerin von Team 2 bleibt die Trainerin von Team 1 jedoch an der Stelle stehen und bewegt sich nicht weg, um sich neben den Trainer zu stellen.

Ein weiteres Beispiel soll zeigen, dass das wenig wertschätzende Verhalten des Trainers gegenüber der Trainerin häufiger vorkommt. In der ersten der beiden folgenden Situationen ignoriert der Trainer einen Wunsch der Trainerin bezüglich des Trainings und entscheidet über ihren Kopf hinweg. Die zweite Situation entstand nicht direkt in der Interaktion des Trainer/innenduos, doch auch hier trifft der Trainer, ohne sich mit seiner Trainingspartnerin abzusprechen, eine Entscheidung. Sie wird von einem Spieler etwas gefragt und er übernimmt für sie das Wort.

- „Als W M eine Frage zum Ablauf der nächsten Übung stellen möchte: ‚Können wir das Einwerfen der Tormänner so machen, dass...‘, kann sie die Frage nicht fertig stellen, weil M W mit einem Handzeichen zu verstehen gibt, dass es ihm egal ist. Daraufhin geht W zu den beiden Tormännern und will ihnen die Übung erklären. Plötzlich wird sie von M unterbrochen, der dazu meint: ‚Nein, wir machen es so...‘.“ (Z. 616-620)

- „Als ein Spieler W anspricht und fragt, ob sie die Stufen nicht höher stellen könne, antwortet M: ‚Nein, nicht höher!‘“. (Z. 578-579)

Folglich werden hier nun Möglichkeiten einer Interpretation zur ersten Situation vorgestellt:

- Da der Trainer sieht, dass etwas nicht so funktioniert, wie er es sich im Vorhinein überlegt hatte, muss er das Programm spontan ändern. Dabei vergisst er auf den Wunsch seiner Trainingspartnerin und kann dann spontan keine Rücksicht mehr auf sie nehmen.
- Der Wunsch seiner Trainingspartnerin ist ihm gleichgültig. Er gestaltet das Training so wie es für ihn am besten passt.

Der zweite Teil der Interpretation widmet sich dem zweiten Beispiel:

- Der Trainer sieht durch das Hochstellen des Halms beim Stufenbarren eine Gefahr und reagiert instinktiv sofort mit einem „Nein“ auf die Frage des Spielers.
- Der Trainer ist der Meinung, die Trainerin verfüge über zu wenig Kompetenz, um diese Entscheidung zu treffen und beantwortet die Frage daher an ihrer Stelle. Er untergräbt damit ihre Autorität, was bei mehrmaliger Wiederholung zur Folge hat, dass die Spieler mit jeglichen Fragen wohl eher zum Trainer kommen, da die Trainerin ohne Absprache mit dem Trainer ohnehin keine Entscheidung treffen darf.

Auch hier ist die Art und Weise wie sich der Trainer der Trainerin gegenüber verhält wenig wertschätzend. Mit seinem Verhalten zeigt er ihr, dass sie sich ihm unterordnen muss. Es findet keine Gleichberechtigung statt und die Trainerin hat es schwer, sich gegen den Trainer durchzusetzen beziehungsweise versucht sie es erst gar nicht. Sie ist in dieser Situation voll und ganz von ihrem Trainingspartner abhängig, denn er setzt seine Vorhaben ohne jegliche Absprache mit der Trainingspartnerin durch.

Dass sie sich nicht gegen ihn durchzusetzen versucht oder ihren Wunsch zumindest nicht nochmals mit ihm bespricht, zeigt, dass das Verhalten des Trainers gegenüber der Trainerin offensichtlich zu ihrem Trainerinnenalltag gehört und sie Situationen dieser Art kennt und hinnimmt. (Gieß-Stüber, 1996, S. 78)

An dieser Stelle soll ein Vergleich zu einer Studie von Gieß-Stüber (2000, S. 111-113), die im Theorieteil (Kapitel 7.2) bereits vorgestellt wurde, gezogen werden. Bei dieser Studie, in der Trainerinnen aus verschiedenen Sportarten befragt wurden, fand Gieß-Stüber heraus, dass Männer in Führungspositionen teilweise sehr dominant sind und keine zweite Meinung zulassen. Versuchen Frauen dennoch ihre Ideen und Wünsche einzubringen, verspüren sie erheblichen Widerstand. Bei den beobachteten Situationen

kann von ähnlichem Verhalten berichtet werden, denn auch hier wird der Wunsch der Trainerin ignoriert.

Die Theorie, dass Frauen keine Führungspersonen seien, sondern lediglich Hilfestellungen leisten und sich dem Mann unterordnen sollten, trifft im beobachteten Fall ebenfalls zu, denn zum einen lässt der Trainer die Trainerin kaum zu Wort kommen, zum anderen muss sie sich vollkommen nach ihm richten und sich letztendlich unterordnen.

11. Resümee (Öhlknecht, Pervan)

Das Ziel dieser Arbeit war einerseits herauszufinden, ob und wie Team Teaching bei gemischtgeschlechtlichen Trainer/innenduos im Vereinssport praktiziert wird und andererseits sollte sie in dem Zusammenhang Aufschluss über die Bedeutung des Geschlechts geben.

Im theoretischen Teil der Arbeit wurde Literatur zum Thema recherchiert und aufgearbeitet. Dabei wurden die wichtigsten Begriffe definiert und die wesentlichen Aspekte beschrieben.

Im empirischen Teil der Arbeit diente das theoretische Wissen aus der vorhandenen Literatur zur Analyse und Interpretation der gewonnenen Daten. Dabei wurden jene Situationen herangezogen und beschrieben, die zur Beantwortung der Forschungsfragen dienten. In diesem Zusammenhang muss erwähnt werden, dass die Ergebnisse keine Allgemeingültigkeit haben, sondern sich lediglich auf die drei beobachteten Teams beziehen.

Team Teaching findet bei allen drei Teams in unterschiedlichster Weise und Ausführung statt. Alle drei Trainerpaare sind der Auffassung Team Teaching zu praktizieren, doch ähnlich wie in der Schulpraxis, werden nicht alle Bedingungen hinsichtlich der Planung, Durchführung und Evaluation erfüllt.

Aus diesem Grund kann die erste Forschungsfrage, „Wie äußert sich die Zusammenarbeit von gemischtgeschlechtlichen Trainer/innenduos beim Team Teaching im männlichen Kinder- und Jugendhandballsport der U11-U13?“ nicht für alle drei Trainerpaare gleich beantwortet werden.

Die Kooperation des Trainer/innenduos im Team 3 funktioniert im Vergleich zu den anderen beiden Teams sehr gut, weil das Trainerpaar zum einen ideal aufeinander, und andererseits auch auf das Training abgestimmt ist. Die Trainerin dominiert zwar hin und wieder, wertet den Trainer aber damit nicht ab und hindert den Sinn vom Team Teaching nicht. Beim Trainer/innenduo von Team 1 wird Team Teaching in vielen Bereichen gut umgesetzt, da sich das Team um eine gleichberechtigte Trainingsdurchführung sehr bemüht. Trotzdem gibt es vereinzelt Situationen, die verbesserungswürdig sind, vor allem jene bei denen der Trainer die Kontrolle über das Trainingsgeschehen übernimmt und die die Trainerin stark in eine passive Rolle rückt.

Bei der Zusammenarbeit der Trainerin und des Trainers von Team 2 besteht hinsichtlich Team Teaching und im Vergleich zu den anderen zwei Teams noch sehr viel Nachholbedarf. Dabei sollte allen voran das Thema *Gleichberechtigung* im Vordergrund stehen, um das Verhältnis zwischen der Trainerin und dem Trainer zu verbessern. Das

Potenzial der Trainerinnen muss in Team 1 und ganz besonders in Team 2 noch weiter ausgebaut und ausgeschöpft werden, um den Bedingungen des Team Teaching gerecht zu werden.

Dadurch bestätigt sich die erste Hypothese, nämlich dass die Zusammenarbeit von gemischtgeschlechtlichen Trainer/innen beim Team Teaching auf einem Nebeneinander statt einem Miteinander- Arbeiten basiert, nur teilweise.

Auch die zweite Hauptfragestellung „Welche Bedeutung hat das Geschlecht der Trainer/innen beim Team Teaching und wie wirken sich die Geschlechterunterschiede aus?“ soll nun beantwortet werden. Vorweg sei gesagt, dass die für diesen Themenbereich aufgestellte Hypothese „Die Zusammenarbeit von gemischtgeschlechtlichen Trainer/innen während des Trainings wird vom Geschlecht dahingehend beeinflusst, dass der Mann, des jeweiligen Trainer/innenduos die Führungsrolle übernimmt und die Frau in den Hintergrund gerät“, ebenfalls nur zum Teil bestätigt werden kann, da eines der drei Teams das Gegenteil der Behauptung bewies.

Im Zuge der Untersuchung stellte sich heraus, dass viele Faktoren zusammenspielen, die die Interaktion zwischen Spielern und Trainern beziehungsweise Spielern und Trainerinnen beeinflussen. Einer der wesentlichsten Faktoren ist jener des Umgangs der Trainer/innen mit den Spielern, welcher auch stark mit der Persönlichkeit jedes Trainers und jeder Trainerin zusammenspielt. In diesem Zusammenhang wurden die Trainer und Trainerinnen im Zuge der empirischen Untersuchung hinsichtlich ausgewählter Eigenschaften untersucht. Dabei zeigte sich, dass alle Trainer und Trainerinnen, die sich vermehrt typisch männlicher Attribute bedienen, wesentlich mehr Anerkennung und Respekt bei den Spielern erhielten, als jene, bei denen überwiegend typisch weibliche Eigenschaften erkennbar waren.

Ein weiterer wesentlicher Punkt ist die Zusammenarbeit des Trainer/innenduos. Übernimmt eine der beiden Personen in überwiegendem Maß das Kommando, kann dies zu Akzeptanzproblemen seitens der Spieler gegenüber der anderen Person des Trainer/innengespanns führen. Speziell bei einem der drei beobachteten Trainer/innenduos, bei dem der männliche Part des Duos beinahe die alleinige Führung des Teams übernahm und die Trainerin kaum Mitspracherecht hatte, war dies stark zu erkennen. Die Folge daraus war, dass die Trainerin es sehr schwer hatte sich durchzusetzen und stark mit Akzeptanzproblemen zu kämpfen hatte.

Zuletzt soll betont werden, dass das Geschlecht allein keine Barriere darstellt, um den Anforderungen einer Trainer/innentätigkeit nachzugehen. Vielmehr trägt die gesamte Persönlichkeit sowie bestimmte Fähigkeiten einer Person dazu bei, wie gut man mit der Rolle der Trainerin zu Recht kommt.

Literaturverzeichnis

Alfermann, D. (1996). *Geschlechterrollen und geschlechtstypisches Verhalten*. Stuttgart: Kohlhammer.

Bahlke, S., Benning, A. & Cachay, K. (2003). *„Trainer...das ist halt einfach Männersache“*. Eine Studie Unterrepräsentanz von Trainerinnen im Spitzensport. Köln: SPORT und BUCH Strauß GmbH.

Birmily, E., Dablander, D., Rosenbilchler, U. & Vollmann, M. (Hrsg.). (1991). *Die Schule ist männlich. Zur Situation von Schülerinnen und Lehrerinnen*. Wien: Verlag für Gesellschaftskritik.

Borggrefe, C., Thiel, A. & Cachay, K. (2006). *Sozialkompetenz von Trainerinnen und Trainern im Spitzensport*. Köln: SPORTVERLAG Strauß.

Bortz, J. & Döring, N. (2009). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. (4. Aufl.) Heidelberg: Springer Medizin Verlag.

Blum, A. (2004). *Weibliche Führungsstile*. Wien: Universität Wien, Fakultät für Sozialwissenschaften.

Brück, E., Kahlert, H., Milz, H., Osterland, A. & Weghaupt-Schneider, I. (1997). *Feministische Soziologie. Eine Einführung*. (2. Aufl.). Frankfurt/Main: Campus Verlag.

Combrink, C., Dahmen, B. & Hartmann-Tews, I. (2006). Führung im Sport – eine Frage des Geschlechts? In I. Hartmann-Tews & B. Rulofs (Hrsg.), *Handbuch Sport und Geschlecht*. (S. 288-297). Schorndorf: Hofmann.

Clausen, M. & Hosenfeld, I. (1994). Beobachtung. In B. Strauß & H. Haag (Hrsg.), *Forschungsmethoden – Untersuchungspläne. Techniken der Datenerhebung in der Sportwissenschaft. Forschungsmethodologische Grundlagen* (Grundlagen zum Studium der Sportwissenschaften, 2, S. 199-208). Schorndorf: Hofmann.

Cropley, A. J. (2005). *Qualitative Forschungsmethoden. Eine praxisnahe Einführung*. (2. überarb. Aufl.). Eschborn: Klotz.

Dechert, H. W. (Hrsg.). (1972). *Team Teaching in der Schule*. Piper: München.

Ernst, S. (1999). *Geschlechterverhältnisse und Führungspositionen. Eine figurationssoziologische Analyse der Stereotypenkonstruktion*. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag GmbH.

Firley-Lorenz, M. (2004). *Gender im Sportlehrerberuf. Sozialisation und Berufstätigkeit von Sportlehrerinnen in der Schule*. (1. Aufl.). Butzbach, Griedel: Afra Verlag.

Gieß-Stüber, P. (1996). Trainerin: (K)ein Beruf für Frauen? In G. Anders & E. Braun-Laufer (Hrsg.), *Frauen im Leistungssport. Dokumentation des Workshops vom 12. September 1996*. (Berichte und Materialien des Bundesinstituts für Sportwissenschaft, 7, S. 71-83). Köln: Sport und Buch Strauß.

Gieß-Stüber, P. (2000). *Gleichberechtigte Partizipation im Sport? Ein Beitrag zur geschlechtsbezogenen Sportpädagogik*. Köln: Dt. Sporthochschule.

Gleich, E. (2008). *Frauen trainieren Männerteams. Barrieren von Trainerinnen im Fußballsport*. Wien: Universität Wien, Institut für Sportwissenschaften.

Graumann, C. F. (1972). Sozialpsychologie, In *Handbuch der Psychologie*, Bd.7, Göttingen: Verlag für Psychologie.

Hargreaves, D. H. (1976). *Interaktion und Erziehung. Pädagogische Aspekte zu zwischenmenschlichen Beziehungen*. Graz: Böhlau Verlag.

Hartlieb, C. & Weich, W. (1994). Das Dreamteam. Neuer Enthusiasmus im alten pragmatischen Schlauch. In M. Sertl (Hrsg.), *Team Teaching. Zwischen Reparatur-Pädagogik und neuer Lehrer- Rolle*. (S. 67- 68), Wien: Wien- Dachs- Verlag.

Helgesen, S. (1991). *Frauen führen anders: Vorteile eines neuen Führungsstils*. Frankfurt/Main, New York: Campus Verlag.

Herkner, W. (2001). *Sozialpsychologie*. (2. Aufl.). Bern: Verlag Hans Huber.

Hoffelner, R. (1994). Pädagogische Begründungen und notwendige Rahmenbedingungen für Teamteaching in der Mittelstufe. In M. Sertl (Hrsg.), *Team Teaching*. Zwischen Reparatur- Pädagogik und neuer Lehrer- Rolle. (S. 53-60). Wien: Wien- Dachs- Verlag.

Hoffelner, R. (1995). *Teamteaching*. Entwicklungen. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.

Hotz, A. (1998). Warum der Trainer auch ein Spezialist im zwischenmenschlichen Bereich sein muß. Zum Anforderungsprofil „Sozialkompetenz“ in der Trainerausbildung. In G. Anders & R. Hartmann (Red.), *Sozialkompetenz von Trainerinnen und Trainern*. Dokumentation des Workshops vom 28. September 1996. Köln, S. 29-32.

Huber, B. (2000). *Team- Teaching Bilanz und Perspektiven*. Eine empirische Untersuchung im Kärntner Volksschulbereich / Integrationsklassen (Schuljahr 1998/99) zur Thematik / Problematik der Zusammenarbeit im Zweierteam. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.

Kammler, C. & Knapp, W. (2002). Empirische Untersuchungsforschung als Aufgabe der Deutschdidaktik. In C. Kammler & W. Knapp (Hrsg.), *Empirische Untersuchung und Deutschdidaktik* (Diskussionsforum Deutsch, 5, S. 2-14). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag. Hohengehren.

Kurz, D. (1988). *Pädagogische Grundlagen des Trainings*. Studienbrief der Trainerakademie Köln. Schorndorf: Hofmann.

Laing, R. D. (1972). *Knoten*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Martin, C. L. & Little, J. K. (1990). The relation of gender understanding to children's sex-typed preferences and gender stereotypes. In *Child Development*, 61, S. 1427-1439.

Mayer, W. (1994). Anfangs ist das Vergessen viel wichtiger als das Lernen. In M. Sertl (Hrsg.), *Team Teaching*. Zwischen Reparatur- Pädagogik und neuer Lehrer- Rolle. (S. 9-19), Wien: Wien- Dachs- Verlag.

Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. (5. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Müller, E. F. & Thomas, A. (1976). *Einführung in die Sozialpsychologie*. Göttingen: Verlag für Psychologie.

Odenbach, K. (1974). *Lexikon der Schulpädagogik. Begriffe von A-Z*. Braunschweig: Westermann.

Rodler, C. & Kirchler, E. (2002). *Führung in Organisationen (Arbeits- und Organisationspsychologie 2)*. Wien: WUV Universitätsverlag.

Scheffel, H. & Palzkill, B. (1994). Macht und Ohnmacht von Sportlehrerinnen im koedukativen Sportunterricht. In *Sportunterricht 43* (4), S. 159-166.

Scherler, K. (2004). *Sportunterricht auswerten. Eine Unterrichtslehre* (Sportwissenschaften und Sportpraxis, 138). Hamburg: Czwalina.

Scherer, K. R. & Wallbot, H. G. (Hrsg.). (1979). *Nonverbale Kommunikation: Forschungsberichte zum Interaktionsverhalten*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Sertl, M. (Hrsg.). (1994). *Team Teaching. Zwischen Reparatur- Pädagogik und neuer Lehrer- Rolle*. Wien: Wien- Dachs- Verlag.

Shaplin, J. T. (1972). Team Teaching: Versuch einer Definition. In H.-W. Dechert (Hrsg.), *Team Teaching in der Schule*. (S. 19-36). München: Piper.

Trosse, H.-D. (2000). *Der erfolgreiche Trainer. Führung – Motivation – Psychologie*. Aachen: Meyer & Meyer Verlag.

Völling, C. & Dombrowe, B. J. (2010). *Ich war Mann und Frau. Mein Leben als Intersexuelle*. Köln: Fackelträger Verlag GmbH.

Warwick, D. (1971). *Team Teaching. Grundlegung und Modelle*. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Watzlawick, P., Beavin, J. H. & Jackson, D. D. (2003). *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxin*. Bern: Verlag Hans Huber.

Winkel, R. (1974). *Theorie und Praxis des Team-Teaching*. Eine historisch-systematische Untersuchung als Beitrag zur Reform der Schule. Braunschweig: Westermann.

Wolters, P. (1999). *Bewegungskorrektur im Sportunterricht*. (Forum Sportwissenschaft Bd. 2). Schorndorf: Karl Hofmann Verlag.

Wolters, P. (2010). Was Sportlehrer(inne)n an ihrem Beruf gefällt. In *Spectrum der Sportwissenschaften*, 22 (1), S. 21-40.

Abbildungsverzeichnis

<i>Abb. 1: Die Interaktion zwischen zwei Personen - der soziale Basisprozess (Eberspächer, 1993, S. 187)</i>	29
<i>Abb. 2: Interaktionsmodell nach Hargreaves (1993, S. 73)</i>	30
<i>Abb. 3: (A und B= Individuen; R= Verhaltensweisen beziehungsweise Reaktion; durchgezogene Pfeile = Hauptdeterminanten; gestrichelte Pfeile = Nebendeterminanten sozialer Beeinflussung) (Graumann, 1972, S. 1148)</i>	33
<i>Abb. 4: Soziale Rollentheorie zur Erklärung von Geschlechtsunterschieden im sozialen Handeln (Eagly, 1987, S. 32, mod. n. Athenstaedt & Alfermann, 2011, S. 98)</i>	60

Tabellenverzeichnis

<i>Tab. 1: Auszug von männlichen und weiblichen Eigenschaften, die übereinstimmend in mindestens 20 von 25 der untersuchten Staaten angegeben wurden</i>	54
<i>Tab. 2: Rangfolge der eingeschätzten Wichtigkeit von Eigenschaften und Kompetenzen für die Trainertätigkeit (5=sehr wichtig, 1=völlig unwichtig)</i>	71
<i>Tab. 3: Überblick über die Eigenschaften und Kompetenzen, die häufiger Trainerinnen zugeordnet werden</i>	72
<i>Tab. 4: Überblick über die Eigenschaften und Kompetenzen, die häufiger männlichen Trainern zugeordnet werden.</i>	73
<i>Tab. 5: Auszug von männlichen und weiblichen Eigenschaften, die übereinstimmend in mindestens 20 von 25 der untersuchten Staaten angegeben wurden.</i>	150
<i>Tab. 6: Überblick über die Eigenschaften und Kompetenzen, die häufiger Trainerinnen beziehungsweise Trainern zugeordnet werden</i>	150

ANHANG

LEBENS LAUF

Persönliche Daten:

Name: Verena Öhlknecht
Geburtsdatum- u. Ort: 19. Mai 1987, Waidhofen/Thaya
Staatsangehörigkeit: Österreich
Familienstand: ledig
Familie: Vater: Robert Öhlknecht, Hauptschullehrer
Mutter: Monika Öhlknecht, Hauptschullehrerin
Bruder: Martin Öhlknecht, Student

Schulische Aus – und Weiterbildung:

1993 – 1997: Volksschule Waidhofen/Thaya
1997 – 2005: Bundesrealgymnasium Waidhofen/Thaya
2005 – 2012: Auf der Schmelz und Universität Wien Dr.-Karl-
Lueger-Ring 1: Lehramtsstudium für UF Bewegung &
Sport und UF Deutsch

Berufliche Erfahrungen:

Sept. 2007 – Juni 2009: Union West Wien (Funktion: Trainerin einer
Kinderturngruppe)
Mai 2008: Lehrwarteausbildung (Instruktorin) für Handball
Seit August 2009: Handballverein WAT Fünfhaus (Funktion:
Handballtrainerin der männlichen Jugend U6-U13)

Besondere Kenntnisse:

Sprachen: Englisch, Grundkenntnisse in Französisch, Spanisch
und Latein

LEBENS LAUF

Persönliche Daten:

Name: Marija Pervan (geb. Propadalo)
Geburtsdatum- u. Ort: 26. Juni 1987, Livno (Bosnien u. Herzegowina)
Staatsangehörigkeit: Österreich
Familienstand: verheiratet
Familie: Vater: Marko Propadalo, Bauarbeiter
Mutter: Dragica Propadalo (verstorben)
Bruder: Stipe Propadalo, Student

Schulische Aus – und Weiterbildung:

1993 – 1997: Volksschule Brüsslgasse 16; 1160 Wien
1997 – 2005: Bundesrealgymnasium Schuhmeierplatz 7; 1160
Wien
2005 – 2010: Universität Wien Dr.- Karl- Lueger- Ring 1 und Auf
der Schmelz: Lehramtsstudium UF Geschichte,
Sozialkunde u. Politische Bildung und UF Bewegung
& Sport

Berufliche Erfahrungen:

Oktober 2006 – Juni 2007: Vital Sportzentrum (Funktion: Trainerin – Ausführung
von sportmotorischen Tests, Vorzeigen der richtigen
Bewegungsausführung und allg. Kundenbetreuung)
Sept. 2007 – Sept. 2009: Handballverein WAT Fünfhaus, (Funktion:
Handballtrainerin der männlichen Jugend U9)
März 2010 – August 2010: Institut Neulandschulen (Funktion: Erzieherin)

Besondere Kenntnisse:

Sprachen: Bosnisch/Serbisch/Kroatisch (Muttersprache
Kroatisch), Englisch, Grundkenntnisse in Latein

Da die Trainerinnen und Trainer sowie die jeweiligen Teams anonym bleiben sollen, werden Trainer immer mit M abgekürzt, Trainerinnen immer mit W und die Teams werden mit 1, 2 und 3 nummeriert.

Beobachtungsnotizen Team 1, 1. Trainingseinheit

Informationen aus den Gesprächen mit M und W:

Das Trainerduo leitet seit einem Jahr gemeinsam das Training der U12/13. Beide haben die Ausbildung zum C-Trainer/ zur C-Trainerin. Das Training findet dreimal pro Woche statt, wobei M dreimal, W zweimal und ein weiterer Trainer einmal anwesend ist. Einmal pro Woche teilt sich das Team die Halle mit einem anderen Team des Vereins.

Die Trainingsplanung übernimmt immer M im Vorfeld und schickt diese per Mail an die anderen. Änderungen, Ideen und Ergänzungen können danach noch vorgenommen beziehungsweise eingebracht werden. Zusatzinformation: W ist etwas kränklich, sie fühlt sich nicht besonders gut.

Verlauf des Trainings

M holt alle Spieler zu sich, indem er „Her kommen!“ schreit. Er begrüßt die Spieler und stellt uns Studentinnen vor. Er erklärt ihnen sehr freundlich warum wir im Training sind und dass sie sich nicht um uns zu kümmern bräuchten. „Nur bitte die Kamera nicht umschießen.“ sagt er bestimmt, aber mit einem Lächeln. W ist in der Halle, steht jedoch hinter M an die Wand gelehnt und sagt nichts dazu.

Aufwärmen

Das Aufwärmen wird ausschließlich von M geleitet. Er leitet das Aufwärmen an, zeigt teilweise Übungen vor und korrigiert Bewegungsausführungen von einzelnen Spielern. Er steht hier direkt in Kontakt mit ihnen. Durch seine Anweisung wird das Tempo von einem Spieler bestimmt. In der Zwischenzeit bereitet W alles für die nächste Übung vor. Für diese verwendet sie Holzstäbe, die in einem bestimmten Abstand voneinander angereiht werden und zwei Gruppen unabhängig voneinander trainieren können. Nachdem sie mit dem Aufbau fertig ist, kommt sie in die Mitte der Halle. Sie signalisiert damit, dass sie fertig ist. Die meisten Anweisungen von M sind kurz und prägnant und in Befehlsform. Ab und zu fügt er nach der Anweisung höflich „bitte“ hinzu.

Nach einer Anweisung geht M zu W. Der Abstand zwischen den beiden ist gering (beinahe Schulter an Schulter) Sie sprechen miteinander und bewegen sich dabei langsam fort. Die Inhalte des Gesprächs der beiden konnte aufgrund der Distanz der Beobachterinnen nicht erfasst werden. Während M mit W spricht, versucht er Blickkontakt aufzunehmen. Dieser wird nur teilweise von W erwidert, sondern ihr Blick ist mehr auf die Gruppe gerichtet. Ihre Hände sind dabei immer eingestützt.

M hält von Beginn an seine Trainingsunterlagen in der Hand.

Trinkpause

Abgabe zwischen dem Trainerduo. Leider konnten wir das Gespräch nicht mitverfolgen, da die beiden außerhalb unserer Reichweite waren.

W pfeift, um alle Spieler zu versammeln. Da nicht alle anwesend sind, zählt M von 10 herunter. (Ritual zur Spielerversammlung) Nachdem sich alle Spieler eingefunden haben, teilt W die Spieler in 2 Gruppen ein. Ihre Ansagen sind eher kühl und in monotoner Tonlage. Sie wirkt etwas genervt dabei. Ihre Ansagen verstärkt sie durch ein Handzeichen, denn sie zeigt mit ihrer rechten Hand dort hin wo die Spieler hingehen sollen. Am Ende ist sie kurz etwas unsicher wen sie zu welcher Gruppe schicken soll, da schaltet sich M ein und nennt einen bestimmten Spieler.

53 **Koordinationsübung**

54

55 Sie erklärt den Spielern nun was sie zu tun haben. Dabei gestikuliert sie kaum, spricht im Befehlstone
56 und ihre Stimme ist relativ leise.

57 Während des Übungsverlaufes kümmert sich je eine/r um eine Gruppe, wobei M die
58 bessere/schnellere und W die schwächere/langsamere Gruppe betreut.

59 Zu Beginn leitet W diese Station alleine und gibt die Übungen für beide Gruppen an. Mit der Zeit fügt
60 M in Absprache mit W einige Übungen hinzu und es kommt zu einer gemeinsamen Übungsanleitung.

61 Beide beobachten die Athleten sehr genau, machen auf Fehler aufmerksam und geben Tipps für eine
62 bessere Bewegungsausführung. Dabei fällt auf, dass sie unterschiedlich auf die Spieler eingehen, wenn
63 sie Bewegungen korrigieren. M versucht durch Verständnisfragen die Aufmerksamkeit der Kinder auf
64 sich zu lenken. („Schau, kann das so funktionieren?“ Dabei zeigt er dem Spieler etwas vor.) M ist sehr
65 bemüht, spricht viel und wirkt dabei freundlich. W korrigiert meistens sehr streng und spricht häufig
66 in der Befehlsform. Manchmal haben ihre Aussagen auch einen ironischen und belächelnden Unterton.

67 (z.B.: „Na bravo“ – „Na super“ – „So sicher nicht“) Zwischendurch wechselt dies jedoch auch wieder.
68 Vor allem, wenn sie sich mit einem einzelnen Spieler allein beschäftigt, ist sie freundlicher, spricht
69 sehr geduldig mit dem Spieler und zeigt ihm vor, was er machen soll.

70 Sowohl bei Anweisungen als auch bei Bewegungskorrekturen bleibt die Stimmlage von W eher
71 gleich. M hingegen variiert seine Stimmlage, Lautstärke der Stimme und das Sprechtempo. (Betonung
72 und Verstärkung von bestimmten Worten) (Bsp.: M ist laut und motivierend, wenn er seine Spieler
73 anfeuert, hingegen ist seine Stimme deutlich leiser, wenn er Bewegungen korrigiert und die Spieler
74 zurechtweist.)

75 Gegen Ende der Übung fragt W M: „Schluss?“ Er: „na na!“, daher sagt sie die nächste Übung an.
76

77

78

79

80

81

82

83

84

85

86

87 **Sprints**

88

89 M wendet die Methode des Hinunterzählens an, damit sich die Spieler wieder um ihn versammeln.
90 Dabei hebt er seinen rechten Arm. Zwei Spieler reagieren auf das Handzeichen und schlagen mit M
91 ein. Er lässt dies auch zu. Die Spieler bekommen nun die Anweisung sich auf die Seitenout-Linie zu
92 stellen, um mit Sprints zu beginnen. Den gesamten Teil leitet M alleine an. W steht inzwischen eher
93 abseits und gibt von dort aus vereinzelt Anweisungen an bestimmte Spieler.
94

95

96

97

98

99

100

101

102

103

104

105

106

107

108

95 **Übungen in der Gasse**

96

97 W leitet die Übung an, wird aber gleich zu Beginn von den Pfiffen von M unterbrochen. Er ermahnt
98 die Athleten, erklärt und zeigt ihnen alles aktiv vor. W hingegen hält sich zurück und bei ihren
99 Erklärungen, ist sehr passiv und zeigt nichts vor.

100 Nach einem Pfiff von M wird das Training kurz unterbrochen. Alle sind sofort ruhig und bilden einen
101 Kreis. Danach folgt eine strengere Erklärung der Übung. M macht aktiv mit, da die Spieler Paare
102 bilden sollen und eine ungerade Anzahl von Spielern vorhanden ist. Er ist nun sehr mit diesem Spieler
103 beschäftigt. Irgendwann entscheidet W von sich aus mit zwei Paaren in die untere Hälfte des Saales zu
104 gehen, da diese „Konzentrationschwierigkeiten“ hätten und Extratraining bräuchten. Als sie am Weg
105 zur anderen Hallenseite ist, kommt sie an M vorbei und sagt: „Die machen nur Scheiße.“ Somit
106 übernimmt M den Rest der Gruppe und arbeitet mit ihnen weiter. W geht nun speziell auf die
107 Bedürfnisse der schwächeren Spieler ein. Ein Spieler macht dennoch Schwierigkeiten und wird von
108 ihr auf die Bank geschickt.

109 (Eingreifen einer dritten Person) Dieser ist Trainer der Kampfmannschaft und schaut des Öfteren beim
110 Training zu. Er versucht zu helfen und schaltet sich auch gleich ins Geschehen ein, wenn er bei einem
111 Spieler einen Fehler entdeckt.
112 M beendet die Übung mit einem Pfiff und die Athleten laufen zu ihm. W ermahnt zuerst den
113 ausgeschlossenen Spieler: „Samuel, du bleibst sitzen.“ Während der Erklärung der nächsten Übungen
114 holt sie ihn dann mit den Worten „Samuel, kannst auch wieder kommen, aber nur wenn du dich
115 konzentrierst!“ wieder dazu. Dabei hat sie einen ermahnenden Ton. Die Aufgabe, die Aufmerksamkeit
116 der Spieler zu erlangen, übernimmt großteils M. Erst wenn es ruhig ist, beginnt W mit ihren
117 Anweisungen.

118
119

120 **Kräftigungsübung mit Ball**

121
122 Diese kurze Trainingssequenz wird von W übernommen und geleitet, wobei sich auch M immer
123 wieder einschaltet, was erklärt und ergänzt.
124 W kümmert sich um die schwächeren Spieler.
125 Trinkpause:
126 Das Trainerduo steht beisammen. W fragt: „Wie machen wir’s?“ M: „4 Abwehrspieler aufstellen,...!
127 Magst du es erklären?“ Sie: „Nein, ich mag heute nur ins Bett!“ Er: „Ok“. Auch hier sucht wieder M
128 das Gespräch mit W und geht zu ihr.

129
130

131 **Angriff/Deckung – Übung**

132
133 Einteilung der Teams durch W. Sie korrigiert und motiviert die Kinder vereinzelt. Die Erklärungen
134 übernimmt M alleine.
135 Mittels Pfiff unterbricht M die Übung, wendet sich an die ganze Gruppe, stellt während der Übung
136 Zwischen- und Verständnisfragen und geht auf die Kinder ein. Er gibt kurze und prägnante
137 Bewegungsanweisungen. M unterbricht nach einiger Zeit mit „Stopp, Wechsel“ und die
138 Abwehrspieler werden ausgewechselt. Sie spricht weniger zur ganzen Gruppe, sondern wendet sich
139 meistens einzelnen Spielern zu. Beide sprechen hier sehr viel. W verwendet vorwiegend die
140 Befehlsform.
141 Am Ende der Übung geht M zu W und fragt: „Was machen wir noch?“ Sie: „Ja schon einwerfen.“ Er:
142 „Ok“.

143
144

145 **Tormann einwerfen**

146
147 M sagt zu den Spielern: „Einwerfen!“. W fügt „Tempo“ hinzu. M zählt wieder hinunter, damit die
148 Spieler sich versammeln. Als dies nicht funktioniert, befiehlt M: „Stopp, auf die Grundlinie!“ Einige
149 der Spieler beschwerten sich, aber nicht direkt bei dem Trainerduo, sondern bei den Mitspielern. Das
150 Einwerfen leiten M und W gemeinsam an.

151
152

153 **„Schnurspielen“ – Durchspielen mit möglichem Torabschluss**

154
155 Bei der letzten Übung dominiert M bei der Anleitung. Er sagt an was zu tun ist, teilt die Teams ein und
156 korrigiert. Auch hier erfolgen seine Übungskorrekturen wieder wie vorhin. Er versucht die
157 Aufmerksamkeit der Athleten zu erlangen, indem er ihnen Fragen stellt: „Habt ihr das gesehen?“
158 Auch die Bewegungskorrekturen von W laufen wie schon vorhin ab. Sie steht beim Seitenout und gibt
159 den Flügelspielern Hilfestellungen. Ebenso gibt sie dem Tormann zwischendurch Tipps. In einer
160 Situation pfeift sie laut und alle Blicke sind auf sie gerichtet. Die Spieler kommen zu ihr in Richtung
161 Seitenout und sie erklärt ihnen, warum manches nicht funktioniert und wo die Fehler liegen. M
162 ergänzt ihre Worte.

163
164

165
166
167
168
169
170
171
172
173
174
175
176
177
178
179
180
181
182
183
184
185
186
187
188
189
190
191
192
193
194
195
196
197
198
199
200
201
202
203
204
205
206
207
208
209
210
211
212
213
214
215
216
217
218
219
220

Beobachtungsnotizen Team 1, 2. Trainingseinheit

Außenstehender Trainer = C

Verlauf des Trainings

Zuerst werden die Spieler begrüßt und die Studentinnen nochmals vorgestellt. Dies macht M alleine. W ist anwesend, beteiligt sich aber nicht aktiv am Geschehen.

Aufwärmen

Das Aufwärmen (Lauf – ABC) wird ausschließlich von M geleitet. W befindet sich dabei die ganze Zeit außerhalb des Spielfeldes in der Nähe der Seitenout-Linie und beteiligt sich nicht an der Leitung des Aufwärmprogramms. M steht am Spielfeld und gibt Anweisungen für die richtige Bewegungsausführung. Dabei wird er von C, der ein Team der Erwachsenen in diesem Verein trainiert und zufällig anwesend ist, auf bestimmte Ausführungsfehler der Athleten hingewiesen. Mit der Zustimmung von M bekommt dieser nun Zeit für eine ausführliche Erklärung. Dabei zeigt er die richtige Ausführungsweise vor und alle Spieler sehen und hören aufmerksam zu. Bei der nachfolgenden Wiederholung bemühen sich die Athleten mehr, was sich in der Ausführung der Übung bemerkbar macht.

In einem Zwischengespräch weist uns M darauf hin, dass es öfters vorkommt, dass C etwas vorzeigt. Dies sieht er weniger als Störung, sondern mehr als eine Bereicherung für sein Training, da er gerne Inputs von außen annimmt. Als C viel Zeit in Anspruch nimmt, kann man am Gesichtsausdruck erkennen, dass er sein Trainingsprogramm gerne fortfahren möchte. Dennoch greift M nicht ein, sondern lässt C so lange erklären und vorzeigen, bis er fertig ist.

Während des Aufwärmens klagt ein Spieler über Schmerzen im Knie. M geht hin und fragt, ob er sich ausruhen wolle oder doch weitermachen könne. W beobachtet die Situation, sagt jedoch nichts dazu.

Turnbänke

Nach der Trinkpause werden die Athleten von M angewiesen Turnbänke herzuräumen. Danach erfolgt eine kurze Absprache zwischen M und W:

M: „Machst du das?“- W: „Passt schon. Das checkst du!“

Die Organisation beim Herräumen der Turnbänke läuft folgendermaßen ab: M gibt die Anweisung die Bänke zu holen und W hilft den Athleten im Geräteraum. Wo die Bänke abgestellt werden sollen, bestimmt M.

Nun übernimmt M die Leitung dieser Übung, W ergänzt und korrigiert. Die Spieler sitzen auf den Turnbänken und blicken zu M. W steht gegenüber von M, also hinter den Spielern und hat die Arme in die Hüften gestemmt. M hat seinen Trainingsplan in der Hand.

Beide merken, dass die Kinder bei diesem Training sehr unruhig und unkonzentriert sind. Sie machen die Übungen nicht wie gewünscht und sind nicht ganz bei der Sache. M bricht die Übung ab und entscheidet, die Spieler sprinten zu lassen. Dabei stellt sich W mit verschränkten Armen neben M.

Beide stehen während des gesamten Sprints nebeneinander und bewegen sich kaum. Danach versucht er die Übung fortzuführen, doch die Sprints zeigen nicht die gewünschte Wirkung. Auch hier steht das Trainerduo nebeneinander. Die Hauptansagen macht M und W ergänzt. M bricht die Übungen ein weiteres Mal ab. Erst dadurch werden die Spieler konzentrierter.

Ein Spieler kommt verspätet in die Halle. M und W stehen nebeneinander. Der Spieler läuft zu M und fragt, wie er sich aufwärmen soll, um dann auch mit der Gruppe mitmachen zu können.

Nach einigen Übungen mit den Turnbänken fallen M keine weiteren Übungen mehr ein. Er geht zu W, sie sprechen kurz und in dem Moment meldet sich ein Spieler: „Ich weiß was, ich weiß was!“ W fragt: „Was denn? Tanzen, oder was?“ Der Spieler macht nun seinen Vorschlag. M übernimmt diesen und erklärt den Spielern, was sie genau tun müssen. Dabei stellt er sich näher zur Gruppe und weist auf mögliche Risiken hin.

221 Am Ende fordert W die Spieler auf, die Bänke wegzuräumen. Dabei hilft sie ihnen und M baut
222 inzwischen die nächste Übung auf.

223

224

225 „Hütchen-Übung“

226

227 Zu Beginn leitet und korrigiert M diese Übung. Er lässt einen Spieler vorzeigen und weist die anderen
228 dabei auf die wichtigsten Punkte hin. Doch als C zu ihnen kommt und dieser nun mit M über
229 bestimmte Spieler spricht, übernimmt W das Ruder. Bei der Gruppe sind keinerlei Veränderungen
230 bezüglich ihres Verhaltens erkennbar.

231

232

233 **Übungen in der Gasse**

234

235 Diese Übungen werden von W angesagt und geleitet, M kommt kurz zu einer der beiden Studentinnen
236 und spricht mit ihr. Nach einiger Zeit meint er, dass er sich ins Geschehen einmischen müsse, um einiges
237 auszubessern, da die Übungen größtenteils statisch erfolgen. W meint zu M, als der bei ihr vorbeigeht:
238 „Nimmst du die vier, bevor ich ihnen den Kopf abreiß?“
239 So entstehen zwei Gruppen, für die je eine/r zuständig ist.

240

241

242 **Übungen am Boden**

243

244 C ist wieder anwesend, pickt sich einen Spieler heraus und gibt diesem Einzeltraining abseits der
245 Gruppe und des Spielfeldes. M übernimmt inzwischen die Position des fehlenden Spielers. Dabei übt
246 er nun mit seinem Sohn. W beendet die Übung mit einem Pfiff, holt die Spieler zu sich und spricht in
247 sehr ruhigem aber bestimmten Ton, dass sich die Spieler zusammenreißen sollen, denn sonst könnten
248 sie sofort mit dem Training aufhören.

249

250

251 **Trinkpause**

252

253 Ein Spieler muss auf die Toilette und fragt M (M und W stehen nebeneinander), ob er auf die Toilette
254 gehen dürfe.

255 Vor der Trinkpause sagt W zu den Spielern, dass sie sich nach der Trinkpause auf der Seitenlinie
256 aufstellen sollen. Nach der Pause hält sich niemand an die Anweisung, daher musste W sie nochmals
257 wiederholen. M schaltet sich wieder ein, gibt den Athleten noch einmal die Anweisung und dann
258 stehen alle sehr schnell an der richtigen Stelle.

259 Standpauke: Nachdem die Spieler durch körperliche „Strafen“ (Linienprints) nicht beruhigt werden
260 können, versucht M sie nochmals mittels ausführlicher Standpauke zur Vernunft zu bringen. Dabei
261 erklärt er ihnen, dass sie sich nicht wertschätzend gegenüber M und W verhalten würden und stellt sie
262 vor die Wahl: „Also meine Freunde – entweder ihr geht ab in die Kabine, oder ihr tut ernsthaft
263 trainieren“. Für kurze Zeit zeigt die Ansprache Wirkung, doch nur wenige Minuten später wird die
264 Übung wieder abgebrochen und M spricht nochmals mit den Spielern. Dabei klagt einer der Spieler,
265 der unter anderem einer der beiden Söhne von M ist, über Kopfschmerzen und setzt sich auf den
266 Boden. M ist in dieser Situation sehr streng und meint, dass er sich an den Spielfeldrand setzen oder
267 ordentlich mitmachen solle. Dieser möchte aber bei der Gruppe bleiben und beharrt darauf sitzen zu
268 bleiben. W greift hier ein und meint: „So, der kriegt jetzt eine Kopfwehtablette, auch wenn es dein
269 Sohn ist“. M gibt sich geschlagen und der Spieler steht auf und geht mit W an den Spielfeldrand, wo
270 sie ihn versorgt.

271

272

273 **Einwerfen des Tormannes**

274

275 Dies machen die Spieler relativ selbständig und ohne viele Anweisungen von M oder W. Das
276 Trainerduo führt in der Zwischenzeit Zwischengespräche über:

277 Nächste Übung/Verlauf/Vorbereitung
278 Spielerbesprechung: Fehler? Verbesserung? Störfaktoren?
279 Nachher macht M auch beim Einwerfen mit und W steht abseits und schaut zu.

280
281

282 **Gegenstoß**

283

284 M sagt zu W: „Ich kümmer mich ums ‚Kopfweh-Kind‘, du mach’ den Rest!“
285 2 Gruppen entstehen, die W einteilt. M übernimmt hier die Hauptleitung. W befasst sich intensiv mit
286 den Spielern auf ihrer Seite des Feldes. Dabei geht sie auf einzelne Spieler und deren Fehler ein und
287 gibt Verbesserungsvorschläge. M führt in der Zwischenzeit ein Einzelgespräch mit dem Tormann und
288 bestraft einen störenden Spieler mit Liegestützen.

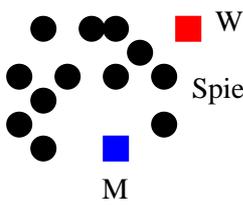
289 Um die Übung zu unterbrechen, hebt M seine rechte Hand. Kurz darauf sammeln sich alle Spieler im
290 Kreis um ihn herum. Er stellt Verständnisfragen, wie: „Wie viele Hände hat uns Gott gegeben?“
291 Er fügt hinzu, dass mehr als 50% der Pässe aus diesem Grund nicht gefangen würden. Danach kommt
292 eine Aussage eines Spielers: „Das sind ja dann mehr als die Hälfte“. Daraufhin applaudierten alle
293 anderen Spieler.

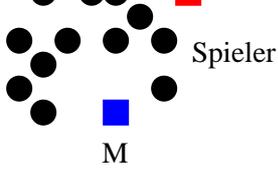
294 Danach wird das Training normal weitergeführt. In einer Situation verlässt M kurz das Spielfeld, um
295 Überziehleibchen zu holen. Zuvor hat er den Ablauf stets durch Pfiffe geregelt. W schaut nun zu M,
296 wartet kurz, will dann pfeifen, doch in dem Moment kommt schon der Pfiff vom Spielfeldrand aus von
297 M.

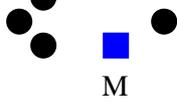
298 M pfeift ganz laut, um das Übungsende zu signalisieren. Daraufhin stellen sich die Spieler wieder im
299 Kreis um ihn herum auf und grenzen W dabei aus. Somit steht sie nicht mit M gemeinsam im
300 Mittelpunkt, sondern ist eher hinter beziehungsweise zwischen den Spielern platziert.

301

302

303  W

304  Spieler

305 

306  M

307

308

309

310

311

312

313

314

315

316

317

318

319

320

321

322

323

324

325

326

327

328

329

330

331

332

Spiel

Beide übernehmen die Schiedsrichterfunktion, Tor- bzw. Feldschiedsrichter. Am Anfang hat zwar M die Oberhand und W kümmert sich um einzelne Spieler, mit der Zeit bekommt jedoch W die Oberhand. Sie entscheidet zwischendurch, dass ein Spieler für 2 Minuten vom Feld muss. Absprachen zwischendurch kommen vor, wie zum Beispiel:

M: „Das war was.“ (schaut W an). – W: „Ja“ – M: „Freiwurf.“

Zwei Mal unterbricht M das Spiel, um den Spielern etwas zu erklären.

Gegen Ende setzt W sich zaghaft gegen M durch, als er in einer Situation Übertritt gibt und sie ein Tor pfeift. Da meint sie lächelnd: „Aber der Feldschiedsrichter hat recht!“ (Sie ist Feldschiedsrichterin)

320

321

322

323

324

325

326

327

328

329

330

331

332

Allgemeine Beobachtung zu Körperhaltung, Mimik, Gestik und Stimme:

333
334 **M:** Er ist sehr aktiv und dynamisch, bewegt sich viel im Raum und während Erklärungen ist sein
335 ganzer Körper in Aktion. Seine Körperhaltung ist grundsätzlich sehr offen (Arme sind selten vor dem
336 Körper verschränkt) und er sucht den Blickkontakt zu seinen Spielern und seiner Partnerin. Seine
337 Stimme ist grundsätzlich laut und er spricht sehr deutlich, doch seine Lautstärke passt er der Situation
338 an. Seine Gesichtszüge zeigen grundsätzlich positive Emotionen und er hat eine positive Ausstrahlung.

339
340 **W:** Sie ist eher passiv beziehungsweise statisch, steht häufig außerhalb des Trainingsgeschehens und
341 hat ihre Hände oft in den Hosentaschen, in die Hüften gestützt oder vor dem Körper verschränkt.
342 Während ihrer Erklärungen gestikuliert sie relativ wenig und ihre Stimme ist häufig monoton. Sie
343 sucht weniger oft den Blickkontakt zu den Spielern beziehungsweise zum Trainingspartner. Ihr
344 Gesichtsausdruck ist eher neutral.

345
346 **Beobachtungsnotizen Team 2, 1. Trainingseinheit**

347
348 Informationen aus den Gesprächen mit M und W

349
350 M und W arbeiten schon die vierte Saison als Trainerduo in der U12 beim Verein zusammen. Vorweg
351 muss erwähnt werden, dass es bei diesem Trainerduo eine Aufgabenverteilung gibt. Während W für
352 das Tormanntraining verantwortlich ist, kümmert sich M mehrheitlich um das ganze Team
353 beziehungsweise die Feldspieler. Wichtig ist auch zu erwähnen, dass W diplomierte Physiotherapeutin
354 ist und die Arbeit mit verletzten Spielern zu ihrem Aufgabenbereich zählt. Beide sind bei allen drei
355 Trainingseinheiten der Woche anwesend. Für die Trainingsinhalte sprechen sich M und W zu Beginn
356 der Saison ab und setzen Schwerpunkte, um die bestehenden Defizite zu verbessern. Die konkrete
357 Trainingsplanung gestaltet M jedoch alleine. Falls W nach mehr torwärtspezifischem Training
358 verlangt, teilt sie ihm ihr Anliegen mit und er versucht ihren Wünschen nachzukommen. W hat die
359 Ausbildung zur Lehrwartin/Instruktorin für Handball gemacht, M hat keine Ausbildung.

360
361

362 **Verlauf des Trainings**

363
364 Vor Beginn des Trainings ist M bereits mit dem Aufbau der Geräte für das Aufwärmprogramm
365 beschäftigt. Als er sieht, dass einige Spieler fehlen, ändert er seinen Plan und adaptiert sein Programm
366 auf die Spieleranzahl. Dies entscheidet er allein, ohne Absprache mit W.
367 Er meinte dazu folgendes: „Normalerweise sollten achtzehn bis zwanzig da sein. Es gab nur eine
368 Abmeldung und zwölf sind gekommen. Da muss man dementsprechend reagieren.“

369
370

371 **Aufwärmen**

372
373 M entscheidet sich für das Aufwärmspiel „Ball ablegen“. Zusatzregeln: keine Vorwärtspässe, einmal
374 Dribbeln erlaubt, drei Schritte. Nachdem er den Spielern das Regelwerk erklärt hat, beobachtet er das
375 Training. Seine Erklärungen erfolgen sehr direkt, in einem leisen Ton, etwas kühl, mit wenig Mimik
376 und einem ernsten Gesichtsausdruck. Er übernimmt die Schiedsrichterfunktion, gibt den Athleten
377 Tipps, verbessert und lobt sie. Dabei bewegt er sich nur wenig und hat seine Arme stets vor oder hinter
378 seinem Rücken verschränkt.

379 Während des Aufwärmspiels befindet sich W die ganze Zeit außerhalb des Spielfeldes und greift nicht
380 ein. Als ein Spieler kommt, der das erste Mal beim Training ist, kümmert sie sich um ihn und erklärt
381 ihm das Aufwärmspiel.

382 Nach einiger Zeit treffen immer mehr Spieler verspätet zum Training ein. Diese gehen und begrüßen
383 W zuerst, die gleich am Eingang der Turnhalle steht. In einem kurzen Gespräch wird der
384 Verspätungsgrund bekannt gegeben, es gibt ein Schulterklopfen und danach verweist W auf M. Dieser
385 begrüßt den Spieler durch einen Händedruck und gibt keine weiteren Anweisungen. Somit wendet er
386 sich wieder W zu, die ihn wie folgt auffordert: „Geh zu M und frag, ob du ein T-Shirt anziehen sollst!“
387 Danach geht der Spieler wieder zu M, dieser zählt die beiden Teams ab und sagt ihm, er soll sich ein
388 T-Shirt holen und mitmachen. Als noch ein Spieler zu spät eintrifft, sagt M mit erhobener Stimme:

389 „Burschen, das kann aber nicht euer Ernst sein?!“ Nachdem er W begrüßt hat und in Richtung M läuft,
390 schreit ihm dieser „Geh dich aufwärmen!“ entgegen. Daraufhin meint der Spieler: „Ich bin mim
391 Fahrrad hergefahren.“ M meint darauf nur in bestimmendem Ton: „Du wärmst dich trotzdem auf!“
392 Der Spieler resigniert und beginnt sich neben der Seitenout-Linie aufzuwärmen. Dabei kommt W ihm
393 zu Hilfe und gibt ihm Übungsanweisungen.
394 Ein Spieler kommt mit Schmerzen in der Hüfte und Oberschenkel zu W. Diese kümmert sich sofort
395 um ihn, massiert, geht bestimmte Dehnungspositionen durch und schickt ihn schließlich locker laufen.
396 Im Nachhinein erfahren wir, dass bei diesem Spieler ein Muskel von Hüfte bis Knie extrem stark
397 verkürzt ist und dieser öfters über Schmerzen im Bein klagt.
398 M unterbricht zwischendurch das Spiel und die Spieler kommen zu ihm. Er spricht sehr ruhig und kühl
399 mit den Spielern und ist merklich enttäuscht vom Verlauf des Aufwärmens. Unter anderem sagt er zu
400 den Spielern: „Dieses Spiel ist hundertfach gespielt - aber so grottenschlecht hab ich es noch nie
401 gesehen. Da ist null Bewegung drin, jeder steht nur, da wird überhaupt nie die Seite gewechselt, alles
402 spielt sich auf zwei mal zwei Metern ab (...)“
403
404

405 **Passen auf und zwischen den Matten**

406
407 Nachdem M das Aufwärmenspiel beendet, gibt er den Spielern Anweisungen zum Geräteaufbau (zwei
408 Mattenbahnen, Abstand zwischen den Matten je ein Meter) für die nächste Übung. Dabei ist er an die
409 Bande gelehnt und gibt den Spielern Anweisungen wohin sie die Matten legen sollen.
410 W ist in der Zwischenzeit immer noch mit dem verletzten Spieler beschäftigt. Danach kommt sie zur
411 Übung hinzu und hilft beim Aufbau der Hütchen. M leitet die Übungen alleine an.
412 Während sich M um das gesamte Team kümmert, geht W vereinzelt auf „schwächere Spieler“, vor
413 allem den Neuen, ein (z.B. richtige Wurfhaltung + Wurf) und versucht einzelne Spieler durch Lob zu
414 motivieren („Gut“, „Ja genau“, „Ja, jetzt passt’s!“). Das Training läuft sehr ruhig ab, die Spieler sind
415 sehr konzentriert, stören fast gar nicht und bemühen sich sehr. Während dieser Übung werden die
416 Spieler von M beobachtet und einige Spieler werden in kurzen Zwischengesprächen auf ihre Fehler
417 hingewiesen.
418 Ein Spieler benötigt eine Ballpumpe und fragt W, ob sie eine hat.
419 M beendet die Übung mit: „Trinkpause, dann alle mit Ball.“ 1-2 Min Pause.
420
421

422 **Haken + Wurf**

423
424 Die darauffolgende Übung wird wieder ausschließlich von M vorbereitet und angeleitet. Noch vor
425 Übungsbeginn erteilt W einem Spieler eine Strafe von zehn Liegestützen, weil dieser zu einem
426 anderen Spieler „Gusch“ gesagt hat.
427 Nachdem M den Spielern die Übung wörtlich erklärt hat, war diesen die Ausführungsweise nicht ganz
428 klar. Deshalb unterbricht er: „HALT!- Was ist das?“ Alle Spieler sind schnell ruhig und hören M zu.
429 Dieser zeigt ihnen nun genau vor was sie wie machen sollen (Haken). In der Zwischenzeit kümmert
430 sich W um den neuen Spieler. Sie erklärt und zeigt ihm langsam vor, wie ein Haken auszuführen ist.
431 Die Übung wird sowohl von M als auch von W beobachtet, wobei sich M vorwiegend um eine Gruppe
432 und W um die andere Gruppe kümmert. Beide loben und bessern die Spieler bei den
433 Bewegungshandlungen aus. Die Kommunikation zwischen M/W und Spieler ist im Mittelpunkt,
434 wobei beide eine andere Herangehensweise haben. Während W sehr impulsiv, laut und motivierend
435 ist, ist M eher ruhig, kühl und neigt dazu, eher zu bestrafen. (z.B.: Bestrafung für das nicht beidbeinige
436 Einspringen beim Haken mit zehn Liegestützen.)
437 W zeigt einem Spieler etwas vor und ist dabei mit ganzem Körpereinsatz dabei. Als sie fertig ist,
438 klopf sie dem Spieler kurz auf die Schulter und schickt ihn zurück zur Gruppe.
439 M erlangt durch klare Handzeichen, wie z.B. das „Stopp-Zeichen“ schnell die Aufmerksamkeit der
440 Spieler. Sofort hören sie mit der Übung auf und warten auf neue Anweisungen. M und W verändern
441 nun die Übungsreihe und M zeigt die neue Übung vor.
442 W nutzt diese Unterbrechung, um einen Spieler nach seinem Befinden zu fragen: „Ist was?“. Dieser
443 geht jedoch nicht auf sie ein und meint, dass alles in Ordnung sei. Daraufhin sagt W mit ruhiger
444 Stimme: „Sagst, wenn es was gibt!“.

445 M sagt die nächste Übung an und zeigt sie dabei auch vor. Dabei ist es noch etwas unruhig in der
446 Halle und W fordert die Spieler mit lauter Stimme auf zuzuschauen.
447 Er unterbricht, als er sieht, dass ein Spieler einen Fehler macht. Hier wird er das erste Mal etwas lauter
448 und erhöht sein Sprechtempo. „Halt, halt, halt, jetzt haben wir nix mit Einspringen.“ Er geht nochmals
449 zur Matte, an der die Übung erfolgt, schaut einen Spieler an und fordert ihn mit dem Wort „Ball“ und
450 einer kurzen Geste auf ihm den Ball zuzuwerfen. Dieser macht das und M zeigt nachmals vor. W steht
451 hinter einer der beiden Gruppen und M auf der Seite bei der anderen Gruppe.
452 Während des Übungsverlaufs kommt M zu W, um über eine Sache zu diskutieren. Er ist der Meinung,
453 dass „vorne übersteigen“ beim Haken gegen die Wurfhand nicht der richtige Weg sei, um einen
454 Gegner zu überspielen. W hatte dies nämlich vorhin einem Spieler erklärt und M ist anderer Meinung.
455 Eine der beiden Beobachterinnen wird plötzlich in die Situation eingebunden und von M nach ihrer
456 Meinung gefragt. M ist der Meinung, dass „hinten übersteigen“ als Rechtshänder vom rechten Aufbau
457 die bessere Variante sei und lässt sich von den anderen Meinungen nicht beeinflussen. Am Ende meint
458 W: „Vielleicht gibt es da einen männlichen und weiblichen Unterschied?“
459

460

461 **1 gegen 1**

462

463 M verlässt die Diskussion und fordert die Spieler auf die Matten wegzuräumen. „Matten wegräumen,
464 bitte!“ Danach teilt er sie nach dem Zufallsprinzip in zwei Gruppen ein, wobei sich je eine Gruppe auf
465 einer Spielhälfte auf der tiefen Flügelposition befindet. Er selbst befindet sich auf einer Spielhälfte zu
466 einer Gruppe gewandt und fängt mit der Übungserklärung an. Dabei versteht ihn die zweite Gruppe
467 nicht. W greift ein: „Habt ihr das gehört?“ - Spieler im Chor: „Nein!“ – Daraufhin geht sie zur Gruppe
468 hin und versucht ihnen die Übung näher zu bringen und zeigt sie vor. Somit ist nun je eine/r der beiden
469 für eine Gruppe zuständig. M und W geben sowohl positives als auch negatives Feedback. M: „Ja, ja
470 gut!“- „Sehr gut“ – Auffallend bei dieser Übungssequenz ist, dass die Gruppe von M viel ruhiger ist
471 als die Gruppe von W. Während bei M's Gruppe alles tadellos funktioniert, er nicht einschreiten muss
472 und die Spieler normal untereinander reden, artet die Situation bei W's Gruppe etwas aus. Die Spieler
473 dieser Gruppe sind sehr laut, feuern an, applaudieren und schreien, sodass W nach einiger Zeit
474 einschreitet, um die Gruppe wieder zu beruhigen. Sie geht zu den Spielern, die am tiefen Flügel
475 stehen. Einer der Spieler dreht sich zur Wand und klopft einige Male dagegen, bis W zu ihm forsch
476 und mit lauter Stimme meint: „Was wird das?“ Danach stellt sie die Spieler zur Rede und betont, dass
477 man so nicht arbeiten könne. Speziell der Tormann bemüht sich nicht und wenn W ihn zurechtweist,
478 bekommt sie freche Antworten und er meint, dass er unschuldig sei. Während der Übung steht sie
479 etwas seitlich an der Mittellinie, hat die Arme eingestützt und spricht sehr viel mit den Spielern. (lobt
480 und motiviert sie)

481 Dadurch, dass W öfters den Trainingsverlauf unterbrechen muss, kommt M's Gruppe zu mehreren
482 Wiederholungen. M und W sind mit der eigenen Gruppe sehr beschäftigt und kümmern sich beide
483 nicht um die jeweilig andere Gruppe. Auch M lobt die Spieler seiner Gruppe.

484 Durch den Pfiff von M wird der Übungsbetrieb unterbrochen und die Trinkpause bekannt gegeben. In
485 der Trinkpause ermahnt W einen Spieler und bestraft diesen mit Liegestützen, da sich dieser bei der
486 Übung zuvor nicht genug angestrengt habe und sehr unkonzentriert gewesen sei. Absprachen
487 zwischen M und W während der Trinkpausen finden nicht statt. Es ist ein deutlicher Abstand zwischen
488 ihnen erkennbar.

489

490

491 **Spiel**

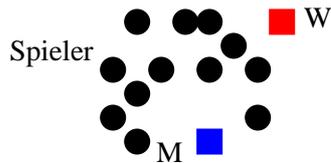
492

493 M sagt bestimmend und ernst: „Könn ma weitermachen?“ Die Positionszuweisung für das Spiel
494 erfolgt sehr leise und ruhig. Dabei bilden die Spieler eine Traube um ihn herum und die Blicke sind
495 auf ihn gerichtet. W steht zuerst mitten unter den Spielern, dann geht sie einen Schritt zurück und steht
496 abseits. Noch bevor M zu sprechen beginnt, ändert sie ihre Position, geht außen an den Spielern vorbei
497 und stellt sich mit etwas Abstand seitlich hinter M, so dass die Blicke der Spieler nun auch auf sie
498 gerichtet sind.

499

500

501
502
503
504
505
506
507
508
509
510
511
512
513
514
515
516
517
518
519
520
521
522
523
524
525
526
527
528
529
530
531
532
533
534
535
536
537
538
539
540
541
542
543
544
545
546
547
548
549
550
551
552
553
554
555
556



M übernimmt die Hauptschiedsrichterfunktion und befindet sich im Spielfeld. W beobachtet das Spiel außerhalb des Spielfeldes an der Seitenout-Linie. Sie kümmert sich um einen Spieler, der asthmabedingt eine Pause einlegt. Als es diesem wieder besser geht, meint sie zu M, dass er den neuen Spieler durch den, der Pause macht, ersetzen solle. Somit hat sie Zeit, dem neuen Spieler Regelwerk und Handballspiel in Ruhe zu erklären. Sie beteiligt sich nicht als Schiedsrichterin, sondern gibt nur Tipps und motiviert die Spieler von außen. In einer Situation pfeift M Stürmerfoul und zeigt dies nur durch das übliche Handzeichen an. W hingegen schreit hinein: „Ja, das ist ein Stürmerfoul. Du gehst mit der Schulter rein!“

Als ein Spieler, bedingt durch seine Verletzung, das Spielfeld verlässt, übernimmt M dessen Position. Nachdem sich W um den Verletzten gekümmert hatte, fungiert sie als Schiedsrichterin, bleibt jedoch trotzdem am Spielfeldrand und geht nicht in die Mitte des Spielfeldes. Sie versucht die Spieler anzutreiben, indem sie sagt: „He Leute, kommt!“ Als ein Tor fällt, frag sie in die Runde: „Wer muss den haben?“ (Damit meint sie einen Spieler). Ein Spieler meldet sich. M spricht in der Zwischenzeit mit einem anderen Spieler.

In einer Situation, als M dem Kreisläufer einen Pass spielt und dieser gefoult wird, entscheidet W auf „Freiwurf“ statt „7-Meter“. M schaut sie verwundert an, nickt abfällig mit dem Kopf, runzelt seine Stirn, hebt die Augenbrauen und fügt in sarkastisch, abfälligem Ton hinzu: „Da brauch i mi über die Schiedsrichter in der Liga nimma aufregen“. W reagiert nicht darauf, sondern lässt den Freiwurf ausführen und pfeift das Spiel weiter.

Der letzte Angriff ergibt ein Tor. W pfeift das Tor und M signalisiert ihr und den Spielern durch ein Handzeichen das „Spielende“- Sie pfeift daraufhin ab.

Beobachtungsnotizen Team 2, 2. Trainingseinheit

Vor dem Trainingsbeginn der U12 trainiert ein anderes Team des Vereins in der Halle. Durch die Anwesenheit beider Teams ist der Lärmpegel sehr hoch. Beim Ankommen befinden sich M und W sowie der Großteil der Spieler bereits in der Halle. M ist gerade dabei sich in der Garderobe umzuziehen und W ist mit den Spielern am Spielfeldrand. Die Halle dürfen sie zwar erst ab 18:00 nutzen, doch Trainingsbeginn ist laut ihres Plans bereits um 17:45.

Aufwärmen

Während das andere Team ihr Trainingsspiel zu Ende spielt, bereitet W mit ihren Spielern die Geräte vor, um mit dem Aufwärmen beginnen zu können. Sie hat einen kleinen Parcours mit Reifen, Matten, Stufenbarren und Turnbänken vorbereitet. Nach dem Aufbau stellen sich die Spieler vor W auf und warten auf weitere Anweisungen. Während W den Spielern den Parcours erklärt und ihnen genaue Anweisungen gibt, sind die Spieler sehr unruhig. Sie sind sehr laut, albern herum und stellen viele Fragen. Für die Beantwortung wartet W, bis alle Spieler beim Start der Übung sind und beginnt erst dann zu erklären. Dies dauert einige Zeit. W befindet sich innerhalb der Sprechdistanz zu den Spielern und erklärt die Aufgaben der Übungen während des Ausführens nochmals. Sie bleibt im zentralen Bereich des Parcours, d.h. sie bewegt sich nie bis ganz zum Anfang oder Ende. Ihre Haltung wechselt zwischen aktiv und passiv. Einerseits zeigt sie viel vor oder passt die Geräte an das Können der Spieler an, andererseits sind ihre Hände in die Hüften gestützt.

In der Zwischenzeit spricht M mit den Trainern des anderen Teams. Blickkontakt und Aufmerksamkeit sind auf deren Trainingsmatch gerichtet und nicht auf das eigene Team. Er beteiligt sich erst später am Aufwärmprogramm. Dabei hat er seine Hände hinter dem Rücken verschränkt,

557 beobachtet seine Spieler, wirkt aber eher desinteressiert. Als W den Stufenbarren umstellen möchte,
558 hilft er ihr beim Umbau, konzentriert sich aber danach wieder auf das andere Team.
559 Als W die nächste Übung erklären möchte, wird sie von einem Spieler kritisiert: „Oida, da muss ich ja
560 in die Knie gehen!“ Die Trainerin reagiert nicht auf die Bemerkung.
561 Der Unterschwing am Stufenbarren, der weder durch Matten, noch durch oder M/W gesichert ist,
562 stellt für die Spieler die größte Herausforderung dar. W steht neben dem Barren und hält sich an den
563 Holmen fest. Von dort versucht sie den Athleten Tipps und Hilfestellungen zu geben, da sie sieht, dass
564 dies eine Hürde für manche Spieler darstellt. Diese beschwerten sich sehr häufig. „Die Übungen sind
565 blöd!“, „Das geht ja nicht“. Ein Spieler meint auch zu W: „Spielen wir Handball oder machen wir
566 Leichtathletik?“ Ein Spieler meint im Vorbeigehen zu W: „W, stopp.“ Sie blickt auf die Uhr und sagt:
567 „Nein, ein Mal machen wir’s noch.“
568 Dabei gelingt es 2-3 Spielern problemlos den Unterschwing mit viel Anlauf zu meistern. W geht bei
569 ihrer Hilfestellung besonders auf das Anlaufen und Wegspringen ein und meint, dass dies der Kern der
570 Übung sei. „Geh, das geht schon. Ihr müsst nur richtig anlaufen und wegspringen!“ – „Schauts“, die
571 können es ja auch!“ Weitere Motivationsversuche lauten: „Jaaa! Toll, du kannst das!“ oder „Einmal
572 noch, dann ist Schluss!“
573 M steht mit verschränkten Armen ca. drei Meter neben dem Barren. Er hält sich bei den Erklärungen
574 von W zurück, verhält sich eher distanziert und beobachtet das Geschehen aus der Entfernung. Als
575 zwei andere Trainer hinzukommen, schauen sie zu und lachen. Dabei konnten wir eine Aussage von
576 M wahrnehmen: „Alle, die es mit Schwung machen, kommen locker drüber!“ Er versucht sich nun
577 auch in das Trainingsprogramm einzubinden, indem er Spielern Tipps gibt, wie: „Wenns nicht geht,
578 dann lass früher aus!“ Als ein Spieler W anspricht und fragt, ob sie die Stufen nicht höher stellen
579 könne, antwortet M: „Nein, nicht höher!“
580 Das Wegräumen wird von W alleine organisiert. Die Spieler führen diese ausnahmslos problemlos
581 aus. M spricht wieder mit den anderen Trainern und schaut beim Wegräumen zu.

582
583

584 **Kräftigungsübung**

585
586 Dieser Teil wird auch von W alleine geleitet. Bei dieser Übung liegt jeder Spieler auf einer Matte. W
587 geht die Mattenbahn auf und ab, sagt die Übungen an und versucht jeden Spieler dabei zu sehen. Alle,
588 bis auf einen Spieler, machen die Übungen ordentlich. Zu diesem geht W extra hin und fordert ihn auf
589 mitzumachen. Außerdem versucht sie die Spieler zu motivieren, lacht mit ihnen, schaut dabei auf die
590 Uhr und sagt den Spielern wie lange sie die Übung noch ausführen sollen.
591 Die Spieler sind teilweise unkonzentriert, reden miteinander und beschwerten sich: „Heast, ich kann
592 das nicht.“ W antwortet: „Aber du hast es vorher die ganze Zeit zusammengebracht.“ Mehrere Spieler
593 beschwerten sich über die Übungen und W sagt schließlich zu einem: „Je länger du jetzt mit mir
594 diskutierst, desto weniger könn ma am Schluss spielen.“ M steht mit den zwei anderen Trainern
595 abseits der Gruppe und tratscht über einen Spieler und das letzte Match. Es gibt keinen Kontakt zu den
596 Spielern seines Teams. Erst nach einer Weile nähert er sich mit prüfendem Blick und hat dabei seine
597 Hände hinter dem Rücken verschränkt. Er beobachtet die Spieler und wiederholt beziehungsweise
598 betont die Anweisungen von W. („Ausstrecken!“) Als die Spieler seine „aktive“ Anwesenheit
599 bemerken, fangen sie an, sich über die Übungen von W zu beschwerten und beschreiben diese als blöd
600 und anstrengend. „Bei der (Übung) rutscht man voll weg!“ M kommentiert wie folgt: „Schau, der
601 rutscht nicht weg, du machst etwas falsch!“ Er gibt keine Verbesserungsvorschläge, Tipps oder
602 Hilfestellungen.

603
604

605 **Trinkpause**

606
607 Während der Trinkpause kommt es zu einem kleinen Zwischengespräch des Trainerduos. Dabei
608 besprechen sie das letzte und nächste Training und sprechen über einen Spieler, der für die Schularbeit
609 lernen muss und daher beim nächste Training fehlen wird. W geht zu M sieht ihn während der
610 Konversation direkt an und geht dabei mit langsamen Schritten vor ihm vorbei. M steht und schaut in
611 eine andere Richtung, während er mit W spricht. Er sieht sie dabei nicht an.
612

613
614
615
616
617
618
619
620
621
622
623
624
625
626
627
628
629
630
631
632
633
634
635
636
637
638
639
640
641
642
643
644
645
646
647
648
649
650
651
652
653
654
655
656
657
658
659
660
661
662
663
664
665
666
667
668

Vor der nächsten Übung

Als W M eine Frage zum Ablauf der nächsten Übung stellen möchte: „Können wir das Einwerfen der Tormänner so machen, dass...“, kann sie die Frage nicht fertig stellen, weil M W mit einem Handzeichen zu verstehen gibt, dass es ihm egal ist. Daraufhin geht W zu den beiden Tormännern und will ihnen die Übung erklären. Plötzlich wird sie von M unterbrochen, der dazu meint: „Nein, wir machen es so...“.

Ein Spieler mit einer Verletzung am Finger kommt zu W und sie versorgt ihn.
Des Weiteren ist zu beobachten, dass die Distanz zwischen M und W immer ca. zwei Meter beträgt.

Anstechen

Nach diesem kurzen Meinungs-austausch über den Übungsablauf stellt sich W an den Rand (ca. 6m-Kreis). Sie beobachtet alles sehr genau, ist konzentriert und mit vollem Eifer dabei, wenn es um Lob, Tipps und Verbesserungsvorschläge geht. Beispiel: Einen Spieler macht sie auf die richtige Beinstellung beim Verteidigen aufmerksam. „Pass auf, welches Bein du bei der Verteidigung vorne hast.“

M steht zwischen 7- und 9m, beobachtet und bessert ebenfalls aus. Dabei hat er die Arme hinter dem Rücken verschränkt. Hauptsächlich lobt die Trainerin die Spieler, wenn sie etwas gut machen. Lautstärke und Höhe ihrer Stimme variieren.

Mehrmals bewegt sich W zu den Spielern, setzt an, um zu unterbrechen, tut es dann aber doch nicht. M und W geben den Spielern Feedback. Während W eher ein positives Feedback bevorzugt, wie „Ja, gut so!“, „Jawohl! Toll gemacht!“ oder „Versuche zuerst den Arm zu fixieren!“, gibt M auch viel negatives Feedback, wie „Schau nicht so lange“, „Du bist zu langsam“ oder „Gib’ ordentliche Pässe“ „Das ist zu spät, der steht vor dir und du schaust nur, wir spielen Handball.“ Die Spieler beschwerten sich bei keiner Übung, die von M angeleitet wird, sondern sind ruhig und kooperationsfähig.

In einer Situation kommt es zum Übungsabbruch durch M. In diesem versucht er den Spielern noch einmal den richtigen Bewegungsablauf zu zeigen und betont die auftretenden Ausführungsfehler. Wie zum Beispiel: „Breiter angreifen und gerade nach vor laufen!“ Während dieser Unterbrechung geht W zu einem Spieler hin und versucht ihn in einem Einzelgespräch auf seine Fehler aufmerksam zu machen.

In einer weiteren Situation macht M bekannt, dass bei jedem Pass zum Kreisspieler der Abwehrspieler fünf Liegestütz als Strafe machen muss. Ein Spieler kommt zu W und meint: „Ich habe meine zehn Liegestütz schon gemacht!“

Nach einiger Zeit übernimmt M die Funktion des Kreisspielers und versucht die Spieler noch mehr anzuspornen ihn anzuspielen. Bei jedem gelungenen Pass kann man sehen, wie sehr sich die angreifenden Spieler freuen den Kreisspieler angespielt zu haben. Auf der anderen Seite sind die abwehrenden Spieler verärgert über jeden verlorenen Ball.

Einwerfen der Tormänner

Während W ausschließlich für die Übungsanweisungen der Tormänner verantwortlich ist, kümmert sich M um die Feldspieler.

W erklärt den beiden Tormännern die auszuführenden Übungen, dabei wird sie durch einen Kommentar von einem der beiden unterbrochen, welcher wie folgt lautet: „Na geh bitte, nicht schon wieder!“ Etwas später kommt es erneut zu einem Einspruch eines Spielers, als W zu einem Spieler meint: „Nicht so weit weg, Fischer“ – seine Antwort darauf lautet: „Ich hab vorher schon (...)!“

W versucht sich durch aktive und positive Kommunikation in das Trainingsgeschehen einzubringen. Zu einem Spieler, der gerade geworfen hat, meinte sie: „Binde dir bitte dein Schuhband!“ und zwischendurch gibt sie Tipps und Anweisungen an das ganze Team wie z.B.: „Sprecht miteinander!“ In einem Einzelgespräch möchte sie einem Spieler etwas erklären, doch dieser verdreht die Augen und dreht sich von ihr weg.

M gibt die Anweisung die Bälle zu holen. Als dies zu lange dauert, wirkt er etwas genervt und erhebt

669 seine Stimme: „Wieso dauert das so lange?!“ - „SCHNELLER!!!“. Aufgrund dieser Tatsache ergibt
670 sich ein kurzes Zwischengespräch zwischen dem Trainerduo, bei dem abgesprochen wird, ob es
671 möglich ist, dass der zweite Tormann die Bälle sichern und wieder an die Spieler zurückspielen kann,
672 damit die Spieler nicht zu viel Zeit verlieren. Dabei geht M auf W zu, die gerade mit einem der beiden
673 Tormänner eine Übung macht. Somit muss W die vorbereitete Übung weglassen, da ihr Tormann nun
674 eine andere Aufgabe hat. In einer Situation, als M gerade mit den Feldspielern spricht, wirft ein
675 Tormann einen Ball ins Tor. W macht ihn darauf aufmerksam, dass die Bälle zurück an die Spieler
676 geworfen werden sollen und nicht im Tor liegen dürfen. Der Tormann holt daraufhin den Ball aus dem
677 Tor. W steht mit der Erwartung, dass er ihr den Ball zuspielt, neben dem Tor und hält die Arme in
678 seine Richtung, doch der Tormann wirft den Ball an ihr vorbei in Richtung Seitenout. W lässt
679 verärgert und resignierend die Arme fallen. Dabei pustet sie aus und blickt ihn fragend an. Der
680 Tormann reagiert nicht auf sie, sondern dreht sich weg und lehnt sich anschließend lässig an die
681 Torstange.

682 M übernimmt größtenteils die Rolle des Beobachters und unterbricht immer wieder durch kurze
683 Zwischenrufe wie „SPRECHEN!“.

684
685

686 **Trainingsspiel mit Feldverkleinerung**

687

688 Vor dem Spiel kommt es wieder zu einer kurzen Absprache von M und W. Das Gespräch konnten wir
689 leider nicht mitverfolgen, da die beiden außerhalb unserer Reichweite waren. Folgendes konnten wir
690 trotzdem feststellen. Beim Gespräch zwischen M und W besteht immer ein Mindestabstand von zwei
691 Metern. Dabei geht W auf M zu, M weicht stets weiter zurück.

692 Bei der Spielbesprechung zwischen M und W und den Spielern bilden die Spieler einen Halbkreis um
693 M und drängen W nach außen. M leitet und beobachtet das Spiel im Spielfeld, W beobachtet und
694 korrigiert das Spiel außerhalb des Spielfelds. Zusätzlich ist W auch damit beschäftigt einem Spieler
695 den Oberschenkel zu dehnen. M hat die alleinige Kontrolle und Leitung über das Trainingsspiel. Auch
696 hier ist wieder zu beobachten, dass W sehr viel positives Feedback gibt und mitfiebert. Sie klatscht,
697 geht teilweise mit dem Körper mit, wenn jemand zum Wurf kommt, ärgert sich, wenn etwas nicht
698 klappt und versucht die Spieler aufzumuntern. („Sehr gut, gutes Tempo.“ „Gemma, beim nächsten
699 Mal geht's.“ „Alles gut gemacht Burschen, schön, Raum ausgenutzt, war ok, nächster ist drinnen.“
700 „Ja, das war gut.“) Das Feedback von M ist auch hier wieder weniger positiv: „Nächster Versuch,
701 gemma, schneller.“ „So kann das nicht funktionieren. Da wird gekreuzt und dann passiert genau nix.“
702 W bewegt sich viel während sie spricht, M bleibt eher an der gleichen Stelle.

703 Am Ende der Übung räumt M die Hütchen weg und dabei sprechen M und W miteinander. Dabei
704 bleibt W immer auf der Höhe von M. Als er fertig ist mit dem Aufräumen bleibt er kurz bei ihr stehen
705 und sie reden miteinander. Dabei sind sie einander zugewandt.

706
707

708 **7m – Werfen**

709

710 Das 7-Meter- Werfen wird von W geleitet. Jeder der verwirft, muss Liegestütze machen. Das Werfen
711 ist erst dann beendet, wenn die Tormänner 10 Würfe abgewehrt haben. M befindet sich am Rand des
712 Spielgeschehens und beobachtet, greift aber nicht ein.

713

714 Allgemeine Beobachtung zu Körperhaltung, Mimik, Gestik und Stimme:

715

716 **M:** Er hält eine bestimmte/persönliche Distanz zu seinen Spielern und zur Trainingspartnerin. Seine
717 Arme sind häufig hinter dem Rücken oder vor der Brust verschränkt. Bei Erklärungen unterstreicht er
718 seine Worte durch Gestiken, wobei diese sehr konkret, bestimmend und langsam ausgeführt werden.
719 Er hält prinzipiell wenig Blickkontakt zur Trainingspartnerin, aber vermehrt zu den Spielern. Seine
720 Stimme ist grundsätzlich eher laut, wobei er sehr viel variiert und die Stimme situationsadäquat
721 einsetzt. Seine Gesichtszüge zeigen eher negative Emotionen.

722

723 **W:** Sie hat eine sehr offene Körperhaltung, ist aktiv, bewegt sich viel im Raum und während ihrer
724 Erklärungen ist ihr ganzer Körper in Aktion. Ihre Arme sind oft in ihre Hüften gestützt, doch sie

725 gestikuliert viel und ihre Armbewegungen sind dabei ziemlich schnell. Ihre Stimme ist grundsätzlich
726 laut, sie spricht eher schnell, jedoch variiert sie dabei auch. Ihre Gesichtszüge zeigen eher positive
727 Emotionen.

728
729

730 **Beobachtungsnotizen Team 3, 1. Trainingseinheit**

731
732

733 Informationen aus den Gesprächen mit M und W

734

735 M und W sind schon seit vielen Jahren befreundet und arbeiten seit mindestens acht Jahren
736 gemeinsam im Trainerduo. W ist nicht nur Trainerin dieses Teams, sondern betreut auch noch andere
737 Nachwuchsteams und ist zudem auch im Managementbereich des Vereins tätig. Da sie wenig Zeit hat,
738 ist sie nur bei einer von drei Trainingseinheiten bei diesem Team als Trainerin dabei, die beiden
739 anderen Male leitet M das Training allein. Die Spiele coachen sie jedoch immer gemeinsam. M ist
740 hauptberuflich Kindergartenpädagogin. Die Trainingsinhalte werden vor dem Training kurz gemeinsam
741 abgesprochen. Hinzuzufügen ist auch noch, dass W beim gemeinsamen Training der beiden oft mehr
742 anleitet bzw. einige der Inhalte plant, da sie nur ein Mal pro Woche dabei ist.

743 W hat die Ausbildung zur Lehrwartin/Instruktorin gemacht, M die C-Trainer-Ausbildung. Als wir
744 nachfragen, ob eine/r der beiden grundsätzlich für schwächere Spieler im Team verantwortlich ist,
745 meint W, dass sie sich da immer abwechseln würden, „weil man sonst wahnsinnig werden würde.“

746 Außerdem meint W, dass sie grundsätzlich das Schiedsrichtern übernehmen würde, da M das nicht
747 könne. (lacht dabei) Sie erklärt auch, dass das Training grundsätzlich sehr streng ablaufen würde, weil
748 immer sehr viele Kinder am Training seien und man nur so vernünftig mit den Spielern arbeiten
749 könne.

750

751

752 **Vor dem Training**

753

754 Die Kinder sind sehr pünktlich in der Halle und sitzen an der Wand. M geht in die Knie (ist nun also
755 fast auf gleicher Ebene mit den Spielern) und fragt, ob jemand Geld für ihn mit hätte. Ein Spieler
756 meldet sich. Er erklärt, dass einem Spieler das Handy aus der Garderobe gestohlen worden war und er
757 dieses erst neu bekommen hätte. Daher sei es besonders schlimm für den Spieler, dass das Handy nun
758 weg sei. Es wurde beschlossen, dem Spieler einen selbst gewählten Betrag an Geld zu spenden, damit
759 er sich ein neues Handy dafür leisten könne. M erklärt dies sehr ruhig und freundlich und die Spieler
760 hören alle aufmerksam zu. Dann geht M aus der Halle und W übernimmt das Wort. Sie stellt sich vor
761 das Team und erklärt: „Ansonsten verrat’ ich euch noch, das ist nicht der ORF, wir kommen nicht ins
762 Fernsehen, ja? Ihr braucht also eure Frisur nicht richten, ja? Sondern, das ist die Verena und die
763 Marija, ja? Die wollen total g’scheit werden und studieren deswegen. Wenn man irgendwas studiert,
764 dann muss man auch irgendwelche Arbeiten schreiben. Und die schreiben etwas über Trainerpaare,
765 wo ein Trainer ein Mann und ein Trainer eine Frau ist. Und ich weiß nicht, warum die zu uns
766 kommen, habts ihr einen Plan? (Pause) Und die möchten das gerne aufnehmen, um zu sehn, was da so
767 passiert, ja? Euch kanns völlig egal sein, wir machen ganz normal Training, ja? Außer dass vielleicht,
768 „Rülpsen“, „Furzen“ und „Spucken“ mach ma heute einmal nicht...ausnahmsweise. (Spieler lachen)
769 Ok? Alles klar? Und wir versuchen die Kamera nicht umzuschließen und so weiter, das wär auch total
770 deppad, sonst könn ma gleich die nächste Sammelaktion machen.“ M unterbricht und fragt: „Wo is
771 der Schlüssel?“ Sie gibt ihm den Schlüssel.

772

773

774 **Aufwärmen**

775

776 W wendet sich wieder den Kindern zu. „Achtung, jetzt würd’ ich eure Aufmerksamkeit brauchen, ich
777 möchte nämlich ein neues Aufwärmspielchen mit euch ausprobieren“. Für die Erklärung geht sie auch
778 in die Hocke, allerdings hält sie 2 Meter mehr Abstand von der Gruppe. Sie erklärt mit ruhiger Stimme
779 das Spiel, zeigt etwas vor und vergibt dann die Überziehleibchen an die ersten Fänger. Danach stellt
780 sie sich dort hin, wo die Spielfeldgrenze sein soll und beobachtet. Sie lobt, gibt immer wieder Tipps

781 und ihre Stimme ist dabei sehr ruhig und ihre Stimmlage eher tiefer. Als sie bemerkt, dass etwas nicht
782 funktioniert, pfeift sie ab und alle sind sehr schnell ruhig. Sie erklärt und es geht sofort weiter. M ist
783 während des gesamten Aufwärmens nicht in der Halle. W entscheidet nach einer Weile: „Trinkpause“,
784 verlässt kurz die Halle und kommt gemeinsam mit M zurück. Sie pfeift und alle Spieler kommen zur
785 Wand und setzen sich.

786
787

788 **1 gegen 1 – Konterübung**

789

790 In der Pause gibt W den Spielern den Auftrag die Überziehleibchen auszuziehen. Als einer der Spieler
791 nach der Pause sein Überziehleibchen noch an hat, fragt sie ihn mit sehr forschem Ton, warum er es
792 noch an hätte. Außerdem weist sie streng darauf hin, dass sich ein Spieler die Schuhbänder binden
793 solle. „Schuhe binden können die anderen in der Volksschule! Wir haben das schon hunderttausend
794 Mal diskutiert, dass das so nicht in Ordnung ist, die Schuhbänder einfach offen zu lassen und in den
795 Schuh reinzuschlüpfen. In der U7 ist das in Ordnung von mir aus.“ Danach schickt sie die beiden
796 Torleute (befehlend) zum anderen Tor und sagt ihnen was sie tun sollen. („Hopp, geht schon!“) Dabei
797 stellt sie sich relativ knapp vor die sitzenden Spieler und zeigt während ihrer Erklärung mit dem
798 rechten Arm zum gegenüber liegenden Tor. Einer der Tormänner fragt W: „Ahm, soll ich eine
799 Springschnur mitnehmen?“ M antwortet: „Nein“. Sie erklärt nun weiter wie die Übung funktioniert
800 und meint „Beim Zurückkommen macht ihr eine Übung, die gibt euch M!“ Sie steht dabei sehr
801 selbstbewusst vor der Gruppe, erklärt den Spielern klar und deutlich was sie zu tun haben, gestikuliert
802 dabei zeitweise mit den Händen (eher große und langsamere Bewegungen)

803 Es erfolgt eine klare Aufteilung der Aufgaben. W leitet einen Teil der Übung, den anderen Teil
804 übernimmt M, sodass alle Spieler immer beschäftigt sind. M's Stimmlage ist relativ hoch, er spricht
805 sehr viel, lobt die Spieler, motiviert sie. Er zeigt sehr viel vor und ist aktiv und freut sich mit den
806 Spielern, wenn sie etwas gut machen. W's Stimmlage ist etwas tiefer und ruhiger, doch auch sie
807 motiviert die Spieler. („Renn, renn, renn, gib Gas!“ Dabei ist ihre Stimme lauter und die
808 Stimmlage etwas höher als sonst.) Sie entscheidet auch, dass ein Partnertausch stattfinden soll, da die
809 Partner zu unterschiedlich seien. W entscheidet: „Letzte Runde!“ sowie: „Trinkpause“. Ein Spieler
810 kommt zu W und fragt sie: „W, kann ich schnell meine Trinkflasche holen?“

811
812

813 **Übung im Viereck**

814

815 Die Kinder sitzen nach der Trinkpause wieder an der Wand und warten auf die nächsten
816 Anweisungen. M übernimmt das Wort und nennt einige Spieler, die mit ihm mitkommen sollten. Ein
817 Spieler freut sich offensichtlich und sagt: „Ja“. W übernimmt die restlichen Spieler und gibt ihnen die
818 Anweisungen. Die Gruppen sind jetzt nach Spielstärke aufgeteilt, wobei M die Betreuung der
819 stärkeren und W die Gruppe der schwächeren Spieler übernimmt. Die Inhalte der beiden Gruppen sind
820 sehr ähnlich. M spricht wieder sehr viel, lobt und versucht die Spieler zu motivieren. An seiner Art zu
821 sprechen ist zu erkennen, dass er mit seiner Gruppe sehr zufrieden ist. Seine Stimmlage ist dabei
822 wieder etwas höher und er ist sehr freundlich. In einigen Situationen merkt man anhand seiner
823 Reaktionen, dass er sehr mit den Spielern mitfiebert. Wenn etwas nicht gut klappt, dann macht er den
824 Spielern keine Vorwürfe beziehungsweise schreit er sie nicht an, sondern gibt ihnen Tipps und
825 motiviert sie mit Sätzen wie „Geht schon, konzentrieren und dann beim nächsten Mal“.

826 W wirkt mit der Zeit etwas genervt, da einiges bei der Übung nicht so gut funktioniert. Dies merkt
827 man an ihrer Stimmlage, außerdem lobt sie die Spieler weniger. Es ändert sich allerdings wieder, als
828 sie die Übung wieder verändert. Sie zeigt den Spielern vor was sie machen sollen und erklärt es ihnen
829 ganz ruhig. M erklärt dann ein anderes Spiel als W. Nach einiger Zeit fragt er W: „W, wie lang noch
830 ungefähr?“ W: „2 Minuten“ M: „Gut“. Nach den 2 Minuten schreit sie ihm: „M, wir sind fertig.“
831 Danach bricht auch er die Übung ab.

832
833

834 **Mattenball mit Wurf aufs Tor**

835

836 Während der Trinkpause räumt M eine Weichmatte her, W die andere, wobei sie Hilfe von einigen
837 Männern bekommt, die danach Training haben und sich schon in der Halle befinden. W sagt M wohin
838 er den Weichboden legen soll.
839 Danach teilt W die Teams ein, M steht dahinter und beobachtet. Die Spieler sitzen wieder an der
840 Wand und W erklärt den Spielern was nun gespielt wird. Als ein Spieler mit einem anderen spricht,
841 dreht W sich zu ihm und sagt bestimmend: „Wenn du sprichst, können wir auch was machen, das
842 nicht so lustig ist. Deine Entscheidung, ganz alleine, für die ganze Mannschaft“. Danach wartet sie
843 einen Moment und sieht den Spieler an. Als dieser nichts sagt, dreht sie sich um, spricht weiter zum
844 ganzen Team und erklärt nun die Regeln des Spiels. Dabei versucht sie alle Spieler anzusehen, ist sehr
845 genau bei ihren Erklärungen und fragt immer wieder nach, ob die Spieler sie verstanden hätten. Dies
846 tut sie mit Wörtern wie „verstanden?“, „ok?“ oder „ja?“ Die Spieler sitzen ruhig am Boden und hören
847 ihr zu. Ein Spieler stellt eine Frage und sie geht sofort darauf ein. Danach teilt sie 2 Teams ein. Dabei
848 geht sie ein paar Schritte vor den Spielern hin und her und zählt auf wer in welchem Team spielt. Am
849 Ende macht ein Spieler eine Aussage bezüglich des Namens eines Mitspielers. W geht mit einer
850 freundlich/witzigen Bemerkung auf ihn ein und meint „Jede Mannschaft braucht einen David.
851 Nachdem heute nur 2 da sind, müssen wir sie ja gerecht aufteilen.“
852 M und W stellen sich anschließend beide an den Spielfeldrand und sprechen kurz miteinander. Danach
853 sagt W, dass sie jetzt Zeit hätte, um Fragen zu beantworten falls wir welche an sie hätten. Solange das
854 Gespräch dauert, übernimmt M die Leitung des Spiels, bleibt jedoch am Spielfeldrand. W mischt sich
855 manchmal ins Spielgeschehen ein und ruft etwas hinein, was einzelne Spieler betrifft. Sie nimmt einen
856 Spieler heraus und entscheidet, dass dieser wegen eines Vergehens auf dem Spielfeld zwei Minuten
857 hätte. Dieser beschwert sich nicht, sondern nimmt die kurze Pause hin.

858
859
860

861 **Beobachtungsnotizen Team 3, 2. Trainingseinheit**

862
863

864 Zu Beginn des Trainings sitzen alle Spieler an der Wand. M und W sitzen ungefähr zwei Meter vor
865 ihnen im Schneidersitz und es werden organisatorische Dinge besprochen. Dabei spricht zum großen
866 Teil W. Sie spricht mit sehr ruhiger Stimme und fragt immer wieder nach, ob die Spieler alles
867 verstanden hätten. Nach dem organisatorischen Teil übernimmt M das Wort und geht nochmals auf
868 die Geldspendeaktion für einen Spieler ein, dem sein Handy am Training abhanden gekommen war.
869 Auch er spricht sehr ruhig und wirkt sehr freundlich dabei.

870
871

872 **Aufwärmen**

873

874 M verlässt nun kurz die Halle und W erklärt was beim Aufwärmen gemacht werden soll. Sie zeigt vor
875 steht dann, die Arme in den Hüften eingestützt, an der Spielfeldbegrenzung. Auch M kommt gleich
876 wieder dazu und die beiden stehen nebeneinander und sprechen über einzelne Spieler. Die beiden
877 stehen in knappem Abstand nebeneinander (fast Schulter an Schulter). W entscheidet mittels „Ok
878 stopp, jeder holt sich einen Ball!“ das Ende des Spiels. M hat oft die Arme vor dem Körper
879 verschränkt, W hat sie häufig in die Hüften gestemmt.

880
881

882 **Partnerübung mit Ball**

883

884 Auch hier übernimmt W die Erklärung der Übung, M und W zeigen jedoch gemeinsam vor. W hat die
885 führende Rolle, da sie beim Vorzeigen die Ballführende ist. M muss sich nach ihr richten und je
886 nachdem wie sie sich ausrichtet um sie herum laufen. Als etwas Unruhe unter den Spielern aufkommt,
887 sagt W sehr laut und bestimmend: „He he he, (Pause) der Spieler, der vorzeigt, ich möchte, dass der
888 Spieler, der auf eure Seite kommt auch die Chance hat, wirklich dorthin zu kommen. Der kommt an
889 eure Seite, den lasst ihr kurz durchschnaufen und dann macht ihr die nächste Aktion!“ „Ich will, dass
890 der Spieler wirklich versucht so schnell wie möglich auf die richtige Seite zu kommen. Wenn der, der

891 vorzeigt, ihn die ganze Zeit nur herumhetzt, ist das sinnlos, ja? (...) Haben das alle verstanden?“ Sie
892 spricht dabei sehr deutlich und betont dabei die Wörter „möchte“ und „will“. Nach diesen macht sie
893 beim Sprechen eine kurze, aber wirkungsvolle Pause. Die Spieler sind daraufhin sofort ruhig.
894 Während der Übung stehen M und W zuerst wieder nebeneinander und bewegen sich dann in der
895 Halle, um zu helfen, zu erklären oder zu loben.
896 W verlässt kurz die Halle. Sie schaut M kurz an, geht weg und sagt etwas zu ihm, das wir leider nicht
897 hören konnten. M übernimmt von nun an das Kommando, wobei er nach nur weniger Zeit die Übung
898 kurz abbricht, die Spieler zu sich kommen lässt und auf Fehler eingeht. Die Spieler sind sehr schnell
899 ruhig, kommen zu ihm und hören bzw. schauen zu. Als W kurz darauf wieder hinzukommt, sagt M zu
900 W: „Nochmal, oder?“ W nickt und ein weiterer Durchgang erfolgt. Er erklärt nochmals einige Dinge
901 und startet dann mit: „Geht schon, los!“ Die beiden stellen sich wieder nebeneinander Schulter an
902 Schulter hin, sprechen miteinander und beobachten das Geschehen. Er entscheidet dann den
903 Partnerwechsel und sie ergänzt noch mal etwas, was die Übungsausführung betrifft. Sie spricht
904 darüber wer geistig fit ist und die Situation schnell erkennt. „Schnell abchecken was da passiert.“
905 Dabei verwendet sie eine Metapher, worauf die Spieler mit einem Lächeln reagieren. „Zeigt her
906 einmal, wer sind die Hühnchen, wer sind die Elefanten?“ Sie spricht während der Übung sehr viel,
907 bessert viel aus und geht auf einzelne Spieler ein. M lobt und bessert ebenfalls aus, doch er spricht
908 deutlich weniger als W. M beendet die Übung, doch W übernimmt sofort wieder das Wort und erklärt
909 die nächste Übung.

910

911

912 **Roboter und Ingenieur**

913

914 Die Spieler kommen zusammen und haben dabei folgende Aufstellung:

915

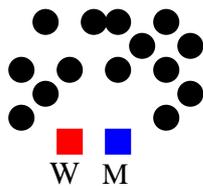
916

917

918

919

920



921

922 W erklärt wieder die Übung und M und W zeigen gemeinsam vor. Nach der Übungserklärung stellen
923 sich sowohl M auch W als „Spielfeldbegrenzung“ an eine Linie und entscheiden gemeinsam
924 beziehungsweise abwechselnd, wenn ein Paar ausgeschieden ist. W geht zu einem Paar hin und zeigt
925 etwas vor und beide loben beziehungsweise kritisieren. M schlägt vor das Feld kontinuierlich kleiner
926 zu machen, damit die Übung schwieriger wird. Außerdem sagt er: „Achtung, wenn wir sehen, dass ein
927 Roboter plötzlich stehen bleibt ohne Berührung, dann sind die beiden auch ausgeschieden.“ W fügt
928 hinzu: „Ja, weil dann ist es offensichtlich, dass ihr schummelt.“

929

930

931 **Passübung**

932

933 W teilt dann 3 Gruppen ein und erklärt was gemacht werden soll. In der Zwischenzeit holt M zwei
934 Kastenteile und W holt den dritten Teil, als sie mit den Erklärungen fertig ist. Die Gruppen sind nach
935 Spielstärke eingeteilt und M kümmert sich hauptsächlich um die schwächste der 3 Gruppen. W bewegt
936 sich zwischen den anderen beiden Gruppen hin und her und übernimmt das Hauptkommando. Beide
937 sprechen sehr viel mit den Spielern. Beim Aufbau teilt W eine der Gruppen sich ganz bestimmt zu
938 platzieren. Als die anderen Gruppen noch nicht richtig stehen, sagt sie laut und bestimmend: „Diese
939 Gruppe steht bereits richtig, stellt euch nach diesem Vorbild hin!“ Dabei zeigt sie mit einem Arm in
940 Richtung erste Gruppe. Die wiederholt sie nochmals und nennt davor einen Namen eines Spielers, der
941 nicht an der richtigen Stelle steht. M geht währenddessen in die Richtung der Spieler, die noch nicht
942 richtig stehen und richtet den Kastenteil aus. Da kommt nochmals die Ansage von W: „Leute, wieso
943 ist es so schwer, sich wie diese Gruppe aufzustellen?“ Dabei wirkt W schon etwas genervt, denn sie
944 wiederholt ihren Satz ein weiteres Mal etwas lauter. Sie wird jedoch sofort wieder leiser und
945 freundlicher, als die Spieler sich richtig aufstellen. Die Erklärung erfolgt wieder ähnlich wie sonst

946 auch. Ihre Ansagen sind sehr klar und deutlich und sie lässt dabei eine Gruppe vorzeigen, was zu tun
947 ist. Diese zeigt die Übung gut vor.

948 Als M ein Mal „Stopp“ schreit und dabei nur „seine“ Gruppe meint, hören dennoch alle anderen
949 Gruppen auch auf und richten die Blicke auf ihn. W wendet sich jedoch gleich zu den beiden Gruppen
950 und meint, dass diese normal weiter machen sollten. Im Anschluss werden die Übungen als eine Art
951 Wettkampf durchgeführt und die Ansage der Strafübungen übernimmt W allein. Auch das Beenden
952 der Übung entscheidet W und danach räumen sie gemeinsam weg.

953

954

955 **Tormänner einwerfen**

956

957 Nach einer kurzen Trinkpause, in der W Hütchen für die nächste Übung vorbereitet, übernimmt M die
958 Leitung des Einwerfens. Er stellt sich zum 9m-Kreis und die Spieler kommen mit dem Ball zu ihm. Er
959 sagt bestimmend „Bälle in die Hand!“ und wendet sich noch zu einem Spieler, der später hinzukommt:
960 „Passt schon, Tempo, stell dich dazu, du brauchst keinen Ball.“ Danach beginnt er mit einer kurzen
961 Erklärung und dann wird gestartet. Er spricht sehr viel dabei, treibt die Spieler mittels „weiter, weiter,
962 weiter“ an und seine Stimmlage ist dabei sehr hoch. W verlässt währenddessen kurz die Halle und
963 kommt wenig später mit einer Semmel zurück. Sie kommt zu einer der Beobachterinnen und erklärt,
964 dass Freitage immer sehr lang seien und sie schon so Hunger hätte. M kümmert sich inzwischen um
965 die Übung und ist sehr aktiv im Geschehen dabei. Er lobt, motiviert und korrigiert dabei viel. W
966 unterbricht die Übung kurz indem sie sagt: „Stopp, was ist die kurze Ecke?“ Sie geht dabei zur Gruppe
967 und erklärt dies.

968

969

970 **Spiel**

971

972 Nach dem Einwerfen der Torleute sitzen alle Spieler wieder an der Wand und W teilt Teams ein. M
973 steht mit etwas Abstand hinter W und sieht zu. Als ihm ein Spieler den Spielball zuwirft, geht er zur
974 Wand und pumpt den Ball auf. Am Ende erklärt W, dass alle, die jetzt nicht genannt wurden noch
975 eingewechselt werden würden und stellt sich in der Schiedsrichterinnenfunktion in die Mitte des
976 Feldes. Mit ernstem Gesichtsausdruck erklärt sie was sie von den Spielern nun verlangt („Das alles
977 möchte ich von diesen 12 Leuten sehen, die hier stehen.“)

978 M entscheidet während des Spieles wer eingewechselt wird. W fungiert als Schiedsrichterin und beide
979 loben beziehungsweise korrigieren.

980 W pfeift ab und beide verabschieden sich von den Spielern.

981

982 Allgemeine Beobachtung zu Körperhaltung, Mimik, Gestik und Stimme:

983

984 **M:** Er ist sehr aktiv und dynamisch, bewegt sich viel im Raum und während Erklärungen ist sein
985 ganzer Körper in Aktion. Seine Körperhaltung ist grundsätzlich offen und er sucht den Blickkontakt
986 zu seinen Spielern und seiner Partnerin. Seine Stimme ist eher laut und die Stimmlage relativ hoch. Er
987 spricht sehr deutlich, seine Lautstärke passt er der Situation an und sein Sprechtempo ist rasch. Seine
988 Gesichtszüge zeigen allgemein positive Emotionen und er hat eine positive Ausstrahlung.

989

990 **W:** Sie ist aktiv, bewegt sich viel im Raum und zeigt viel vor. Ihre Stimme ist eher tief und kräftig, ihr
991 Sprechtempo ist langsamer. Beides wird jedoch situationsadäquat eingesetzt. Ihr Gesichtsausdruck ist
992 eher neutral. Bei Erklärungen unterstreicht sie ihre Worte durch Gestiken, wobei diese sehr konkret,
993 bestimmend und eher langsam ausgeführt werden. Ihr Arme hat sie häufig in die Hüften gestützt und
994 ihr Gang ist eher maskulin. (breitschultrig) Sie sucht oft den Blickkontakt zu ihren Spielern und ihrem
995 Partner.