

Franziska Bauer & Leo Istas

Evaluation einer C-Trainer-Ausbildung im deutschen Amateurboxen

Abstract

In order to guarantee a uniform training and education of adolescent and top-level athletes in the ranks of the German amateur boxing association, the C-license coaching program for competitive sport was standardized in recent years. In the context of this program, the individual state-level associations carry out coach courses only for the acquisition of the C-license, the lowest qualification level. This study focuses on the attempt to evaluate such a state-level coach-course, which revealed grave problems in the relations between participants and instructors, giving rise to questions on appropriate teaching methods, for which some suggestions for improvements are made.

Zusammenfassung

Die Sicherung einer einheitlichen Ausbildung des Nachwuchs- und Spitzensports des Deutschen Boxsport-Verbandes e.V. (DBV) soll durch eine eigens entwickelte C-Trainer-Konzeption für den Leistungssport gewährleistet werden. Nach Vorgabe des DBV wird diese Konzeption durch eine entsprechende Standardisierung der C-Trainerlehrgänge als niedrigste Lizenzstufe in den einzelnen Landesverbänden umgesetzt. Dieser Beitrag basiert auf dem Evaluationsversuch eines solchen Landeslehrganges, der eine Reihe von Problemen zwischen Teilnehmern und Lehrgangsleitung aufgreift und mögliche Lösungsvorschläge aufzeigt.

Keywords

Ausbildung; Boxen; Wettkampfsport; Deutscher Boxsport Verband

Contact

Franziska Bauer

[Deutsche Sporthochschule Köln](https://www.dshs-koeln.de)

B.franzi95@web.de

Leo Istas

[Deutsche Sporthochschule Köln](https://www.dshs-koeln.de)

L.istas@dshs-koeln.de

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) and published in the [JOMAR | Journal of Martial Arts Research](https://www.jomar.com) (ISSN 2567-8221) on 2019-05-16.

For more: [j-o-mar.com](https://www.j-o-mar.com)

1 Einleitung

Die Sicherung einer einheitlichen Ausbildung des Nachwuchs- und Spitzensports des Deutschen Boxsport-Verbandes e.V. (DBV) soll durch eine eigens entwickelte C-Trainer-Konzeption für den Leistungssport gewährleistet werden (Heine, 2013). Nach Vorgabe des DBV wird diese Konzeption durch eine entsprechende Standardisierung der C-Trainerlehrgänge als niedrigste Lizenzstufe in den einzelnen Landesverbänden umgesetzt. Anknüpfungspunkt dieses Beitrages bilden die exemplarischen Ausbildungseinheiten eines solchen Landesverbandes, die im Rahmen einer Bachelorarbeit untersucht wurden. Ursprünglich sollte die Arbeit einen allgemeinen Evaluationsversuch unternehmen, welcher jedoch nach dem Auftreten von Reibungen zwischen Lehrgangsführung und Teilnehmern zugunsten eines spezifischen, pädagogisch-didaktischen Fokus aufgegeben wurde.

Grundlage des Evaluationsversuches stellte die Hospitation der Ausbildungstage von insgesamt sechs Wochenenden à 8 Stunden von November 2017 bis Februar 2018 in einem Landesverband des DBV dar. Die Hospitation umfasste eine teilnehmende, unkontrollierte, direkte, wissentliche Beobachtung des Kurses, welcher aus zwei Lehrgangsführern und 20 Teilnehmern einer sehr heterogenen Gruppenkonstellation bestand. Die Heterogenität ließ sich u.a. am Altersbereich von etwa 18-50 Jahren, dem sehr unterschiedlichen Bildungsniveau sowie auch interindividuell spezifischen boxerischen Vorerfahrung festhalten. Aus dem Prozess der Beobachtung kam es im Verlauf der ersten Termine zur Definition der genauen Beobachtungsschwerpunkte. Darauf aufbauend wurden u.a. folgende Teilfragen gebildet:

1. Inwiefern können die vorgegebenen Ausbildungsziele im Rahmen des Lehrganges umgesetzt werden?
2. Welche Vermittlungsmethodik und Unterrichtsformen werden von den Ausbildern gewählt?
3. Wie sprechen die Teilnehmer auf die Vermittlungsmethodik an?
4. Wie werden Leistungserwartungen formuliert und kontrolliert?

Ergänzend zur teilnehmenden Beobachtung wurden im Verlauf des Lehrganges mit einzelnen Teilnehmern und einem Lehrgangsführer noch halbstandardisierte, qualitative Interviews durchgeführt, um der eigenen Beobachtung mögliche blinde Flecken und subjektive Sichtweisen gegenüberzustellen. Ziel des vorliegenden Beitrages soll es schließlich sein, erstmals Rahmung und Abläufe eines C-Lizenz-Lehrganges zu dokumentieren, auftretende Probleme anhand von ausgewählten Beispielen zu exemplifizieren und abschließend Verbesserungsvorschläge für die Gestaltung zukünftiger Lehrgänge zu unterbreiten.

2 Befunde der teilnehmenden Beobachtung

Im Vorfeld des Lehrganges mussten sich die Teilnehmer zunächst über einen Verein aus dem entsprechenden Landesboxverband registrieren, eine Teilnahme ohne Anmeldung über einen entsprechenden Verein war ausgeschlossen. Zu den vorzulegenden Dokumenten gehörten neben dem Personalausweis auch ein polizeiliches Führungszeugnis. Die Lehrgangsstunden fanden in gleichbleibenden Räumlichkeiten statt. Zur Mittagszeit gab es eine etwa 60-minütige Pause, zwischen den einzelnen Unterrichtseinheiten gab es kurze Pausen und

die Gelegenheit, sich mit bereitgestellten Warmgetränken und Gebäck zu versorgen. Die Unterrichtsstunden begannen fast immer mit den Theorieeinheiten und wechselten am Nachmittag zu den Praxiseinheiten. In den Theorieeinheiten erfolgte eine Stoffabhandlung anhand eines Verlaufplanes und an einzelnen Tagen wurden Gastvorträge zu bestimmten Themengebieten, z.B. zur historischen Entwicklung des Boxsports, zu Aspekten der Ernährung oder zur Dopingproblematik, eingeschoben.

2.1 Gestaltung der Praxiseinheiten

Die Praxiseinheiten starteten für gewöhnlich mit einer gemeinsamen boxspezifischen Erwärmung, die ein ausgewählter Teilnehmer anleitete. Die Erwärmung sollte knappgehalten werden, sodass direkt auf die boxerische Ausbildung eingegangen werden konnte. In den ersten Einheiten wurde darauf hingewirkt, dass die Teilnehmer in einer Linie antraten, woraufhin sie verschiedene Aufgabenstellungen vom Dozenten mitgeteilt bekamen. Diese wurden zunächst durch den Dozenten vorgeführt und sollten dann von den Teilnehmern nachgemacht werden. Dabei kam es zu Korrekturen in der Bewegungsausführung seitens des Dozenten. Nach Beendigung der Übung wurden die Teilnehmer aufgefordert, wieder an der Linie anzutreten, um auf die nächste Aufgabenstellung zu warten. Während der Ausführung ließ sich beobachten, dass die Dozenten eine klare Vorstellung von der Bewegungsausführung hatten, die sie von den Teilnehmern sehen wollten. So sollten laut den Dozenten Fehler direkt behoben werden, um so die weitere Entwicklung des Boxers nicht zu „gefährden“. Des Öfteren wurde betont, wie wichtig es sei, nach Vorbild zu lernen und dass die Individualität dabei erst einmal eine untergeordnete Rolle spielen sollte (vgl. Protokoll 1, Z. 10-21).

Nach den ersten drei Lehrgangswochenenden wurden die Aufgabenstellungen immer konkreter an die zu erwartende Prüfungssituationen angepasst. Dazu wurde die Gruppe in Kleingruppen aufgeteilt, die sich dann mit einzelnen Techniken auseinandersetzten. Danach wurden die Gruppen von den Dozenten zusammengerufen und aufgefordert, einzeln und in Teilschritten ihre Aufgabenstellung durch die übrigen Gruppen ausführen zu lassen. Die Dozenten griffen ein, wenn es um sprachliche Richtigkeit ging, die Übungen ihrer Meinung nach nicht passend zur Aufgabenstellung gewählt waren, oder sie diese nicht konnten. Das zeigte sich auch, als einer der Teilnehmer eine Partnerübung vorschlug, die darauf aufbaute, die Schulter des Gegenübers zu berühren, um zu testen, mit welchem Abstand er seinen Partner noch erreichen würde. Von Dozentenseite wurde das abgelehnt, da sie eher eine Improvisation anstelle einer „richtigen“ Technikvermittlung in dem Übungsbeispiel sahen (vgl. Protokoll 3, Z. 53-60).

In diesen Praxisbeispielen wurde hauptsächlich das Kursleiterverhalten analysiert, da es – wie oben aufgezeigt – den zentralen Bezugspunkt für das Unterrichtsgeschehen darstellte. Häufig kam hier die Methode des Frontalunterrichts zum Einsatz. Neben diesen Beispielen fiel auf, dass sich die Teilnehmer über den Verlauf des Lehrgangs hinweg in vielerlei Hinsicht einen gewissen Habitus angeeignet hatten, der sich u.a. darin äußerte, dass sie sich direkt nach Beendigung einer Übung oder bei Ansprachen in einer Reihe aufstellten und auf neue Anweisungen warteten (vgl. ebd., Z. 97f.). Hier stellt sich die Frage, welches allgemeine Ziel damit verfolgt wurde. Gab es einen Mehrwert, der sich aufgrund dieser beson-

ders zur Schau gestellten Disziplin ausmachen lässt oder war dies einfach Ausdruck einer persönlichen Präferenz der Lehrgangsleitung? Nimmt man Bezug zu aktuelleren Studien, schadet ein übertriebenes Maß an Disziplin sogar der Selbstorganisation der Teilnehmer und schränkt sie in ihrem aktiven Mitdenken ein (vgl. Peschel, 2006).

Ebenso erfolgten die Ansprachen frontal zur Gruppe und es wurden Begrifflichkeiten erklärt, Übungen demonstriert sowie Fragen an die Gruppe gestellt (vgl. Protokoll 1, Z. 94f.). Auf gestellte Fragen an die Gruppe wurden verschiedene Antworten gesammelt, die entweder als „gute“ oder „schlechte“ Lösungen galten (vgl. ebd., Z. 141-144). Das zeigt, dass die Dozenten eine klare Vorstellung davon hatten, welche Lösungswege sie von den Teilnehmern sehen wollten und welche nicht. Die gleiche Fokussierung zeigte sich auch im Bereich der Technikvermittlung, die nur als „richtig“ galt, wie sie in der Literatur in Bezug auf das Werk von Fiedler (1971) dargestellt wird (vgl. ebd., Z. 112f.). Zumindest im Lichte neuerer Trainingserkenntnisse muss es aber nicht nur einen „optimalen“ Weg zur Lösung einer Aufgabenstellung geben, denn gerade die Variation der Lösungswege kann zu einer Festigung der individuellen Technik(en) führen, wie Schöllhorn (2004) zeigt.

Zu erlernende Techniken wurden seitens der Dozenten während des Lehrgangs nach der „sogenannten Teillernmethode“ (ebd., Z. 114f.) gelehrt. Die Übung wurde in bestimmte Phasen aufgliedert und demonstriert. Daraufhin erfolgte ein Nachahmen der Teilnehmer, die den Prozess wiederholten, bis dieser verfestigt war (vgl. ebd., Z. 118f.). Nach Schöllhorn (2005) wird damit zwar eine Bewegung eingeschliffen, aber eben kein Spielraum für ein möglichst breit ausgebildetes Bewegungsspektrum geboten und der Körper nicht trainiert, Informationen seiner Umgebung zu nutzen und diese situativ und vor allem individuell optimal einsetzen zu können.

Gerade in Bezug auf größere Gruppen wäre hier erneut auf den Lernansatz des differenziellen Lernens zu verweisen, der sich besonders auf die Individualität im Lernverhalten einzelner Sportler fokussiert und die Individualität von Bewegungsabläufen hervorhebt (vgl. Schöllhorn & Bauer, 1998). Diese Erkenntnisse stellen die Grundlage traditioneller Lehr- und Lernmodelle – wie sie sich oben andeuten in Frage, da nun zur Disposition steht, inwiefern die Vermittlung einer „Idealtechnik“ Sinn ergibt, wenn die Bewegungsabläufe interindividuell verschieden sind und – vor dem Hintergrund der Nichtwiederholbarkeit von komplexen boxerischen Bewegungen – die Sinnhaftigkeit der Methode vom Einschleifen programmierter Bewegungsabläufen nicht gegeben ist.

In der praktischen Prüfung wurden schließlich die Inhalte eng an die beschriebenen Idealvorstellungen anknüpfend abgefragt, wobei ein externer Prüfer die Federführung übernahm, während die Lehrgangsleitung die Funktion von Co-Prüfern einnahm. Der externe Prüfer übte dabei teils vehemente, teils verletzend Kritik, wenn Prüflinge von den ange deuteten Idealbildern abrückten und lobte diejenigen, die seinen Vorstellungen idealer Bewegungen nahekamen (vgl. Protokoll 3, Z. 57-62). Gerade hier stellt sich die Frage, warum der externe Prüfer mit seinem scheinbar noch stärker am Bild der Idealtechnik orientierten Vorstellungen eine federführende Rolle in der praktischen Prüfung übernahm, auf deren Modalitäten wohl vor diesem Hintergrund zunehmend hintrainiert wurde. Dies degradierte die Inhalte der Praxisstunden in der Rückschau vor allem zu einem Üben für die

praktische Prüfung, anstatt sie nachhaltig zur Förderung der praktischen Kompetenz des Trainers im Vereinsbetrieb zu gestalten.

2.2 Gestaltung und Theorieeinheiten

Grundsätzlich leitete der Dozent den Unterricht von vorne unter Einsatz verschiedener Medien, wie Beamer oder Whiteboard, wobei sich dieser aus Lehrervorträgen und fragend-entwickelnden Unterrichtsformen zusammensetzte. Zu Beginn der Stunde wurden vom Dozenten meist Fragen über die theoretischen Inhalte der vergangenen Stunden gestellt. Erwartet wurden vordefinierte Antworten, jedoch konnten die Teilnehmer häufig die Antworten nicht in der gewünschten Fachterminologie wiedergeben, obwohl die Begrifflichkeiten eigentlich schon aus den vorangegangenen Stunden bekannt hätten sein sollen.

Während der Stunden wurden ansonsten Themen von den Dozenten vorgestellt und anhand eines Stundenverlaufsplanes abgearbeitet. Die Teilnehmer konnten teilweise Meinungen und Fragen äußern, jedoch wurde bei zu langer Verzögerung von Dozentenseite eingegriffen und zum Fortschreiten im Thema gedrängt. Auch bei Verständnisproblemen kam es zu abwertenden Bemerkungen der Dozenten, z.B. dass nun wieder zu viel Zeit durch Erklärungen verstreichen würde (Protokoll 2, Z. 64-74).

Neben den von den Dozenten angeleiteten Stunden gab es während des Lehrganges auch einzelne Gastvorträge und einmalig auch eine Videoanalyse. Während der Videoanalyse zeigten die Teilnehmer sich besonders interessiert und aktiviert (vgl. ebd., Z. 147-158). Die Aufgabenstellung von Dozentenseite war es, auf Fehlerbilder im präsentierten Video eines Boxkampfes einzugehen und Verbesserungsvorschläge zu äußern. Die Teilnehmer konnten hier einerseits in einen direkten Meinungsaustausch untereinander eintreten und zu Äußerungen der Vorredner Bezug nehmen, aber andererseits insbesondere auch ihre boxerischen Vorerfahrungen einbringen.

Auch die Gastbeiträge, die unter anderem von einer Ärztin zum Thema Doping gehalten wurden, schienen das Interesse der einzelnen Teilnehmer zu wecken und zu Diskussionen zu bewegen. Das spiegelte sich interessanterweise auch in den Tests zu dieser Thematik wider, da hier ein durchschnittlich positives Gesamtergebnis verzeichnet werden konnte.

Es ist bezeichnend, dass die Teilnehmer im Laufe der übrigen Unterrichtsstunden im Stoff teilweise desorientiert wirkten, während Vorträgen einschlieften und auch nach wiederholter Darstellung von Themen deren Inhalte nicht wiedergeben konnten (vgl. ebd., Z. 69f.). Dies stützt Aussagen Gudjons (2011), dass Frontalunterricht zwar ein Mittel darstellt um einer breiten Masse Unterrichtsstoff zu vermitteln, vor allem wenn dies unter gewissen Zeitvorgaben geschehen soll, jedoch wird als Kritikpunkt gesehen, dass Schüler diese Methode als langweilig empfinden. Langeweile entsteht demnach in Situationen, in denen das Individuum zur Passivität gezwungen wird und keine Möglichkeit zu selbstständigem Wirken gegeben ist.

Als weiterer Beobachtungspunkt konnte während der Theorieeinheiten die Fokussierung auf einen festgelegten Zeitplan für unterschiedliche, abzuarbeitende Themenschwerpunkte gelegt werden. Von der Seite der Dozenten wurde eingegriffen, wenn die Teilnehmer sich mit einem Thema zu lange beschäftigten (vgl. Protokoll 2, Z. 113-115). Es fiel auf, dass

hier zu wenig auf die Interessen der Teilnehmer und deren Unterschiedlichkeit in Lerntempo und Motivation eingegangen werden konnte (vgl. ebd., Z. 135-138).

Um auf eine weitere, anfangs gestellte, Forschungsfrage einzugehen, wurden die Aspekte der Erreichung von Lernzielen untersucht. Sowohl in den Theorie- als auch in den Praxiseinheiten konnten einige Teilnehmer mit verschiedenen Fachbegriffen wenig anfangen und diese nicht in einem richtigen Zusammenhang verwenden. Dies spiegelte sich vor allem in den schriftlichen Tests – die am Ende 50 Prozent der Gesamtnote des Lehrgangs ausmachten – und in der Technikbeschreibung der Praxiseinheiten wider (vgl. ebd., Z. 26).

Da von den Dozenten die Skripte für die einzelnen Klausuren spätestens eine Woche vor der Klausur in Umlauf gebracht wurden und somit den Teilnehmern einige Zeit zur Verfügung stand, sich auf die Tests vorzubereiten, stellte sich die Frage, was der Grund für das schlechte Abschneiden der Gruppe in den schriftlichen Prüfungen war und wieso sie erst kürzlich thematisierte Inhalte nicht erwartungsgemäß wiedergeben konnten.

Eine Erklärung für das schlechte Aufnahmeverhalten der Teilnehmer wäre demnach, dass die gewählte Unterrichtsmethode des Frontalunterrichts an der Heterogenität der Gruppe scheiterte, insbesondere im Hinblick auf Bildungshintergrund und Lebensalter. Auch hier lassen sich Rückschlüsse auf die Vorteile offenerer Unterrichtsformen ziehen, da durch die gewählte Unterrichtsmethode der Zugang zur Thematik – u.a. aufgrund der Eingrenzung von Lernwegen und der Unterdrückung abweichender inhaltlicher Interessen (vgl. Gudjons, 2011) – zumindest für einen Teil der Gruppe unzugänglich war.

3 Befunde der Befragungen

Im Folgenden werden ein Dozenteninterview, welches etwa in der Mitte des Lehrgangszeitraumes durchgeführt wurde, sowie zwei Teilnehmerinterviews, von denen eines ebenfalls etwa in der Mitte, das andere zum Ende des Lehrganges im Kontext der praktischen Prüfung durchgeführt wurde, vorgestellt. Die so durchgeführten problemzentrierten Interviews dienten dem Zweck, mittels offener Frageformulierungen differenzierte Informationen zum Thema dieses Beitrages zu erlangen, die sich allein an der Beobachtung nicht ohne Weiteres festmachen ließen.

3.1 Dozentenbefragung

Bei der Befragung des Dozenten lag der Fokus vor allem auf den Zielen des Lehrgangs aber auch auf dessen biografischen Hintergrund sowie den allgemeinen Rahmenbedingungen des Lehrganges.

Der Dozent konnte in seiner Laufbahn selbst einiges an boxerischer Erfahrung sammeln und ist Inhaber aller spezifischen Trainerlizenzen sowie einer Diplom-Trainerlizenz. Er unterstrich im Gespräch, dass er während seiner Ausbildung viele boxerische Techniken vermittelt bekommen habe, die er schon durch seine praktische Boxerfahrung kannte und man sich damals noch seine eigenen Gedanken zu den Bewegungsabläufen gemacht und diese weniger vom Trainer selbst vermittelt bekommen habe. Für ihn sei der Kerngedanke der Ausbildung, einen einheitlichen Leistungs- und Wissensstand zu vermitteln, damit alle Teilnehmer am Ende der Ausbildung auf dem gleichen Stand wären und dieses Wissen an ihre Athleten weitergeben könnten (vgl. Interview 1, Z. 200-299).

Einen wichtigen Aspekt des Interviews stellte die von dem Dozenten als schlecht empfundene Leistungsqualität der Teilnehmer und das dafür als maßgeblich empfundene, unangemessene Verhalten der Teilnehmer dar, die sich nicht fokussiert genug mit dem Stoff beschäftigten und in der Folge schlechte Testergebnisse erzielten (vgl. ebd., Z. 38f.). Hier stellt sich die Frage, inwiefern dem Dozenten ein gewisser Mangel an Empathiefähigkeit vorzuwerfen ist, da er natürlich mit dem Stoff vertraut war aber den meisten Teilnehmern neue Fachbegriffe und Konzepte zunächst erläutert werden mussten, da sie diese offenkundig nicht durch einfaches Lesen erlernten bzw. begriffen.

Da die Tests einen obligatorischen Teil des Lehrgangs darstellten, war ein Teil des Interviews auf die Frage gerichtet, welche Bedeutung den Tests im Rahmen der Lehrveranstaltung zukäme. Der Dozent erklärte, dass die Tests wöchentlich stattfinden würden und am Ende 50 Prozent der Gesamtnote ausmachten (vgl. ebd., Z. 54-62). Für ihn stellte dabei die theoretische Grundlage einen zentralen Punkt der Ausbildung dar, auf die der Fokus in den Theorieeinheiten zu richten wäre. Dies sollte u.a. zur Ausbildung einer vorbildhaften Trainerpersönlichkeit beitragen (vgl. ebd., Z. 157-168) – wobei sich hier nicht zuletzt die Frage nach der Sinnhaftigkeit und Umsetzbarkeit dieses Anliegens stellt.

Abschließend wurde von der Dozentenseite in Bezug auf Verbesserungsvorschläge noch aufgeführt, dass die Übertragung der B-Lizenz Ausbildung auf Verbandsebene – bisher liegt lediglich der C-Lehrgang in Verantwortung der Landesverbände, alle höheren Qualifikationen werden auf Bundesebene durchgeführt – wünschenswert wäre, da man somit ein Folgeprogramm hätte, um mehr „aufbauende Ausbildung“ (ebd., Z. 579) zu betreiben. Dadurch könne eine Vereinheitlichung stattfinden, die auch gewährleisten würde, dass Ausbildungsschwerpunkte besser verteilt würden, um somit z.B. den Fokus der C-Lizenz mehr auf die Ausbildung der Grundlagenarbeit und den Breitensport zu richten. In der B-Lizenz Ausbildung könnte dann analog der Wettkampfsport vertiefend fokussiert werden (vgl. ebd., Z. 613-616).

3.2 Teilnehmerbefragung

Im Kontrast hierzu wird nun noch die Perspektive der Teilnehmer anhand von zwei exemplarisch ausgewählten Interviews beleuchtet. Im ersten Interview bezogen sich die Fragen auf die Bedeutung des Lehrgangs sowie auf das allgemeine Themenverständnis aus Teilnehmersicht. Der Einstieg erfolgte durch die Frage, was der Auslöser für den Teilnehmer war, den Lehrgang zu besuchen. Als Antwort wurde ausgeführt, sein Trainer habe ihn angemeldet damit er die Trainingseinheiten für diesen ab und zu übernehmen könne. Für ihn selbst sei es dabei von Bedeutung, seine Athleten auch im Ring betreuen zu können, wenn er sie schon trainierte (vgl. Interview 2, Z. 4f.). Es wurde somit ersichtlich, dass für den Teilnehmer das Interesse weniger auf den Lehrgangsinhalten lag, als vielmehr auf den praktischen Möglichkeiten, die er mit dem Erhalt der Trainerlizenz erlangte.

Auf die Frage ob es denn viel Neues sei, über das man im Lehrgang unterrichtet würde, sagte er, er sei mit der Boxthematik schon gut vertraut, da er auch selbst boxerisch tätig war und von daher wäre nicht viel Neues für ihn dabei (vgl. ebd., Z. 17-21). Als weitere Kritik merkte er an, Probleme mit dem Verständnis der Fachterminologie zu haben und dass er es „schade“ (ebd., Z. 21) fände, dass so viel Wert in dem Lehrgang auf Tests und

Fachbegriffe gelegt würde, was er v.a. im Hinblick auf die Vereinspraxis als nicht notwendig empfände. Er würde mit seinen Schülern schließlich auch nicht so reden (vgl. ebd., Z. 21-24).

Diese Äußerungen werfen Fragen nach der Sinnhaftigkeit der Vermittlung einer spezifischen Fachsprache in der C-Trainerausbildung auf, insbesondere wenn diese sich von der in den Vereinen verwendeten Terminologie unterscheidet und die Trainer später ohnehin nicht mehr darauf zurückgreifen. Es deutet sich somit der Versuch einer Zentralisierung in der Ausbildung an, der – zumindest in diesem Falle – lokalen Gepflogenheiten widerspricht und in der Folge zu einer Art „Kulturkampf“ führen könnte.

In einem weiteren Interview wurde ein Teilnehmer nach seiner praktischen Abschlussprüfung interviewt. Der Teilnehmer hatte die Prüfung nicht bestanden, was – zumindest anhand der von außen wahrnehmbaren Prüfungsleistung im Vergleich mit anderen Leistungen – nicht ganz nachvollziehbar erschien. Daher bezogen sich die Fragen speziell darauf, wie er sein Abschneiden in der Prüfung bewertete und was er als Gründe für sein Nichtbestehen betrachtete. In seiner Antwort ging der Teilnehmer vor allem auf sein eher schlechtes Verhältnis zur Lehrgangsführung ein, da diese ihm verschiedene Verfehlungen vorgeworfen hatte. Dabei hatte er alle schriftlichen Prüfungen bestanden und wies auch darauf hin, dass er nach der Abgabe eines schlecht bewerteten Trainingsplans die Dozenten darauf ansprach, was denn genau falsch sei und er nur als Antwort bekam, dass er sich keine Mühe gegeben hätte. Auf die Frage, ob er jetzt nochmal versuchen wolle mit den Dozenten zu reden, erwiderte er, dass dies bis jetzt nur zu weiterer persönlicher Kritik geführt hätte und diese wohl kaum an seiner Leistung festzumachen wäre (vgl. ebd., Z. 87-100). Diese Einschätzung bestätigte sich später, nachdem der Prüfling im Anschluss an die letzte Prüfung vor das Prüfungskomitee gerufen wurde und dort in erniedrigender Weise umfangreiche persönliche Kritik einstecken musste, ohne auch nur eine eigene Stellungnahme abgeben zu dürfen (vgl. Protokoll 3, Z. 238-250).

4 Diskussion

Anhand der Theorie- und Praxiseinheiten lassen sich zwei Punkte festmachen, die Hauptgegenstände dieser Diskussion darstellen. Zum einen sind dies die von den Dozenten gewählten Vermittlungsmethoden, zum anderen die zugrundeliegenden Lehr- und Lernmodelle.

Der erste Punkt beschäftigt sich mit der gewählten Vermittlungsmethodik und den Unterrichtsformen der Dozenten. Wie sich aus den Untersuchungen entnehmen lässt, griffen die Dozenten zum größten Teil auf den Frontalunterricht bzw. einen stark lehrerzentrierten Unterricht zurück. Diese Form des Unterrichts ist nicht grundlegend als ungeeignet zu betrachten, jedoch hat sich gezeigt, dass es aufgrund der großen Heterogenität der Gruppe Probleme im Verständnis der Themen und offensichtliche Unaufmerksamkeiten gab.

Der sehr dominante Frontalunterricht, der in diesem Fall wohl auch als Mittel genutzt wird, um Disziplin zu vermitteln und die Autorität der Lehrperson zu unterstreichen, ist in diesem Kontext als nur bedingt geeignet zu betrachten. Die Gruppe bestand aus Teilnehmern im Altersbereich zwischen 18 und 50 Jahren. Daher sollten die Teilnehmer als selbstständige Individuen anerkannt werden, was in den stark zugespitzten Lehrer-Schüler-Rollen im-

mer wieder unterdrückt wurde. Auch die stark auf Disziplinierung ausgerichteten Umgangsformen, die sich u.a. darin äußerten, sich während der Ansprache des Dozenten in einer Reihe aufstellen zu müssen, fördern wohl nicht per se die Entwicklung eines aufgeschlossenen Trainers, der selbstständig und nach sozialen Zielen mit einer Gruppe arbeiten soll, wie es z.B. in den Rahmenrichtlinien für Qualifizierung im Bereich des Deutschen Sportbundes gefordert wird (Lange & Nordmann, 2010, S. 235).

Auch die Fokussierung auf eine Fachsprache während des Lehrgangs und in den Tests führte bei den Teilnehmern zu Unverständnis, was häufig zu schlechtem Abschneiden in den schriftlichen Überprüfungen und fehlerhaften Darstellungen in den Praxiseinheiten führte. Sinnvoller wäre sicherlich eine Öffnung des Unterrichts gewesen, die sowohl die Interessen der Teilnehmer mit einbezogen hätte als auch ihnen die Möglichkeit geboten hätte, die einzelnen Themenbereiche – u.a. vor dem Hintergrund ihres Teilweise umfangreichen sportlichen und beruflichen Vorwissens – mitzugestalten.

Abschließend soll noch eine Diskussion der zugrundeliegenden Lehr- und Lernmodelle erfolgen, die sich in der Arbeit der Lehrgangsleitung widerspiegeln. Greift man die verschiedenen Beobachtungen auf, stellt sich z.B. im Hinblick auf die Praxis heraus, dass ein sehr traditionelles Verständnis von methodischem Lernen vorliegt. Das grundlegende Problem des klassischen Techniktrainings liegt dabei genau in der Nichtbeachtung der Individualität der Bewegungsausführung und der generellen Nichtwiederholbarkeit derselben. Geht man davon aus, dass jede Bewegung anders ausgeführt wird als alle vorangegangenen und dazu im eigentlichen, boxerischen Anwendungskontext aus einer nicht standardisierten, hoch dynamischen Interaktion erfolgt, ist die Angemessenheit des Modells eines klassischen Regelkreises, der darauf ausgerichtet ist, einen konstanten Sollwert zu erzielen, in Frage zu stellen (vgl. Hartmann & Schöllhorn, 2010). Um ein weiteres Beispiel zu nennen, böte der Ansatz des differenziellen Lernens nach Schöllhorn (vgl. 2009) gute Gelegenheit, um den Teilnehmern Lehrmethoden zu vermitteln, die den Trainierenden gezielt Freiräume lassen, damit sie sich technisch individuell – und in Abgrenzung von klassischen Idealvorstellungen – optimal entwickeln können.

Im Hinblick auf die theoretischen Anteile offenbarte sich schließlich eine ganz ähnliche Vorstellung von Lehr- und Lernprozessen, die vor allem dem klassischen Paradigma der Linearität folgen, also der Vorstellung, dass der jeweilige Input einen entsprechenden Output erzeugen würde. Als Beispiel sei hier das Abfragen der vorausgegangenen Inhalte zu Beginn des Unterrichts genannt, der gemäß den Erwartungen des Dozenten mit den Inhalten des vorangegangenen Unterrichts hätte deckungsgleich sein sollen. Da aber auch – oder gerade – die Teilnehmer des Boxtrainerlehrgangs keine trivialen Systeme sind (vgl. Körner & Staller, 2018), kam es hier zu erwartbar unerwarteten Diskrepanzen. Der Rückgriff auf weniger lineare Konzepte wäre hier dringend angezeigt.

In Folge einer ersten Darstellung der Beobachtungsergebnisse kam es nach dem Lehrgang zu einem erneuten Gespräch mit der Lehrgangsleitung. Diese sprach in Bezug zu den präsentierten Erkenntnissen und Einschätzungen an, dass gerade im Bereich der Unterrichtsmethodik der Frontalunterricht als bewährtes Mittel dienen würde und man diesen als unumgängliche Methode, vor allem im Hinblick auf heterogene Gruppenkonstellationen, betrachten würde (vgl. Protokoll 6, Z. 14f.). Außerdem wurde als Kritik eingeworfen, dass es

notwendig wäre, gerade jüngere Athleten an vorgegebene „Idealtechniken“ heranzuführen und erst im weiteren Entwicklungsverlauf mehr individuelle Gestaltungsmöglichkeiten zu geben, damit Fehlerbilder vermieden würden (ebd., Z. 56f.).

Resümiert man die Ausführungen im Hinblick auf die eingangs gestellten Fragen, lässt sich feststellen, dass weder die theoretischen noch die praktischen Stunden dazu führten, dass die erwarteten Lernziele erreicht wurden. Dies lässt sich sowohl an mangelhaften Leistungen in den schriftlichen Überprüfungen, als auch an der Kritik der praktischen Leistungen festhalten. Es kann vermutet werden, dass durch die gewählten Unterrichtsformen zwar eine Vermittlung des vollständigen Lernstoffes laut Curriculum stattfindet, jedoch die Ausbildung im Sinne einer praxisorientierten Trainerbildung versagt. Das Ziel, den Teilnehmern den Lernstoff so zu vermitteln, dass sie ihn sowohl wiedergeben, als auch in Trainingssituationen anwenden können, muss somit als verfehlt betrachtet werden.

5 Fazit und Ausblick

Ausgehend von der Idee einer allgemeinen Evaluation, die auf Grund der auftretenden Probleme zwischen Lehrgangsführung und Lehrgangsteilnehmern schon kurze Zeit nach Beginn der Beobachtungen zugunsten eines pädagogisch-didaktischen Fokus aufgegeben wurde, dokumentiert dieser Beitrag erstmals wissenschaftlich die Praxen eines C-Trainer-Lehrganges im Boxsport. Während die allgemeinen Inhalte des Lehrganges wohl durchaus als adäquat beschrieben werden können, erzeugten vor allem die gewählten Lehrmethoden und die dahinter liegenden didaktischen Vorstellungen Probleme bei der Vermittlung der Inhalte an die Lehrgangsteilnehmer. Insbesondere die große Heterogenität letzterer stellt ein anspruchsvolles Szenarium dar, welchem wohl bei gleichbleibenden Bedingungen am besten mit adäquaten Lehrmethoden begegnet werden kann. Für die praktischen Anteile empfehlen sich – u.a. vor dem Hintergrund der teilweise umfangreichen biografischen Vorerfahrungen der Teilnehmer – integrativere, weniger lineare Konzepte, die eher auf die Homogenisierung des vorhandenen Wissens abzielen, denn auf die (Re-)Programmierung wissenschaftlich nicht haltbarer Idealtechniken. Auch für die theoretischen Einheiten böten sich weniger lineare Zugänge an, die den prädominierenden Frontalunterricht zuweilen auch durch offenere Zugänge ersetzen würden, wie es im Fall der gemeinschaftlichen Videoanalyse – mit kleinem Aufwand und augenscheinlich großer Wirkung – praktiziert wurde. Der Lehrgangsführung stünde es schließlich gut an, sich weniger autoritär oder gar militärisch zu gerieren, sondern verstärkt als Wissensmanager und kompetenter Ansprechpartner auf Augenhöhe aufzutreten.

Im Rahmen von Folgelehrgängen wäre es wünschenswert, dass breiter gefächerte Lehr- und Lernmethoden, u.a. im Hinblick auf das oben angedeutete differenzielle Lernen, mehr Beachtung finden würden. Dabei könnten die Teilnehmer z.B. darauf vorbereitet werden, ihre Schüler zu selbständigen Athleten auszubilden, die nach neuen Lösungswegen suchen und nicht aufgrund des „Idealbildes“ einer Technikvorstellung schließlich sogar limitiert werden.

Für die Umsetzung der genannten Punkte, bestünde die Möglichkeit, die Fokussierung mehr auf den praktischen Bereich des Lehrgangs zu legen. Dabei könnte zum Beispiel anhand von Situationsbeispielen der theoretische Stoff behandelt und exemplifiziert werden und

gleichzeitig nach individuellen Lösungsansätzen für auftretende Probleme, u.a. vor dem Hintergrund der eigenen biografischen Erfahrungen, gesucht werden.

Abschließend soll erneut darauf hingewiesen werden, dass die hier vorgestellten Beobachtungen nur einen kleinen Ausschnitt der Lehrgangsinhalte widerspiegeln, von denen die meisten Inhalte zwar qualitativ durchaus angemessen waren, letztendlich aber häufig wohl auf Grund der gewählten Vermittlungsmethoden nicht in gewünschter Weise verinnerlicht wurden.

Auch wenn Vergleichsarbeiten fehlen, dürfte der beobachtete Trainer-C-Lehrgang einer der besseren in den Landesverbänden des DBV gewesen sein. Hintergrund dieser Annahme ist die vergleichsweise hohe boxerische Qualifikation der Ausbilder sowie deren spezifische Vorerfahrungen im pädagogischen Bereich. Es bleibt also eine Aufgabe der Zukunft, die Praxen in verschiedenen Landesverbänden zu untersuchen und auf Verallgemeinerbarkeiten zu überprüfen. Was sich so an Verbesserungsempfehlungen zumindest schon für den behandelten Landesverband formulieren lässt, ließe sich dann ggf. auch auf Bundesebene übertragen.

In diesem Zusammenhang sei zuletzt noch angemerkt, dass auch die Ausbildungspraxen in den höheren Trainerlehrgängen bisher noch nicht dokumentiert wurden.

Literatur

- Gudjons, H. (2011). *Frontalunterricht- neu entdeckt. Integration in offene Unterrichtsformen*. (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Heine, L. (2013). *Grundsätze der Lizenzausbildung*. Zugriff am 3. Januar 2018 unter <http://www.box-sportverband.de/wp-content/uploads/Grundsätz-der-Lizenzausbildung-05.09.13.pdf>
- Körner, S. & Staller, M. (2018). From system to pedagogy: Towards a nonlinear pedagogy of self-defense in the police and the civilian domain, *Security Journal*, 40 (3), 1-15. DOI: 10.1057/s41284-017-0122-1
- Lange, H. & Nordmann, L. (2010). *Spitzensport. Training- Ethik- Trainerbildung*. Göttingen: Cuvillier Verlag.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Peschel, F. (2002). *Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxisorientiertes Konzept zur Diskussion*. Ballmannsweiler: Schneider Verlag.
- Schöllhorn, W. I. (2005). Differenzielles Lernen und Lehren von Bewegungen-Durch veränderte Annahmen zu neuen Konsequenzen. In: Gabler, H., Göhner, U. & Schiebl, F. (Hrsg.), *Zur Vernetzung von Biomechanik, Sportmotorik und Trainingswissenschaft*. (S.125-135). Hamburg: Czwalina Verlag.
- Schöllhorn, W. I., Beckmann, H., Jansen, D. & Michelbrink, M. (2009). *Differenzielles Lehren und Lernen im Sport. Ein alternativer Ansatz für einen effektiven Schulsportunterricht*. *Sportunterricht*, 58 (2), S.36-40.