

# Die Fähigkeiten und Haltungen von Trainerinnen: von Kompetenz zu Fokus

Im vorhergehenden Teil erforschten wir Schlüsselaspekte der Lernprozesse von Erwachsenen. Der Perspektive der Vermittlerin noch einen Schritt näher zu kommen, war das Ziel dieses Teils. Letztendlich ist es unser Ziel jene Eigenschaften in Verhalten, Einstellung und Haltung der Vermittlerin auszuarbeiten, welche zu einer begünstigenden Lernumgebung führen. Wie geht es nun weiter? Solche Fragen werden oft mit den Konzepten der „Kompetenzen“ oder „Schlüsselkompetenzen“ bearbeitet. In manchen Modellen werden die Kompetenzen von Trainerinnen in den grundlegenden Bereichen Wissen und Fähigkeiten

zusammengefasst (wie im ASTD Modell- American Society for Training and Development): Wissen in Hinblick auf Lerntheorien, Bekanntheit mit unterschiedlichen Lernstilen und Methoden, Praxis in der Präsentation und Bereitstellung von Techniken und deren Evaluation (2001). Nichtsdestotrotz, gibt es Studien mit hohen Ambitionen für Details, wie jene von Buiskool et al (2010) „Key competences for adult learning professionals“. Die Forscherinnen fanden 20 Schlüsselkompetenzen, welche sie in drei Hauptgruppen einteilten.

## Generische Kompetenzen (A)

- 4.3.1 Eine vollständig autonome Lernende sein (A1)
- 4.3.2 Eine Kommunizierende, eine Teamplayerin, eine Netzwerkende sein (A2)
- 4.3.3 Für die weitere Entwicklung in der Erwachsenenbildung verantwortlich sein (A3)
- 4.3.4 Eine Expertin im Feld sein in Theorie und Praxis (A4)
- 4.3.5 Fähig sein, unterschiedliche Lernmethoden, -stile und -techniken anzuwenden (A5)
- 4.3.6 Eine Motivatorin sein (A6)
- 4.3.7 Mit Heterogenität und Vielfalt in Gruppen umgehen können (A7)
- 4.3.8 Abschluss der generischen Kompetenzen

## Spezifische Kompetenzen: direkt in den Lernprozess involviert (B)

- 4.4.1 Fähig sein, die Bedürfnisse der erwachsenen Lernenden einzuschätzen (B1)
- 4.4.2 Fähig sein, den Lernprozess zu designen (B2)
- 4.4.3 Eine Vermittlerin des Lernprozesses sein (B3)
- 4.4.4 Eine Evaluierende des Lernprozesses sein (B4)
- 4.4.5 Eine Beraterin / Ratgeberin sein (B5)
- 4.4.6 Eine Entwicklerin von Programmen sein (B6)

## Spezifische Kompetenzen: unterstützend im Lernprozess (B)

- 4.5.1 Finanziell verantwortlich sein (B7)
  - 4.5.2 Eine Managerin von Menschen sein (B8)
  - 4.5.3 Eine Geschäftsführerin sein (B9)
  - 4.5.4 Sich um Kommunikation und Marketing kümmern (B10)
  - 4.5.5 In administrativen Belangen unterstützen (B11)
  - 4.5.6 Eine IT-Vermittlerin sein (B12)
- Buiskool et al (2010) „Key competences for adult learning professionals“ übersetzt

Table 4. – Beispiel einer Kompetenzliste.

Solche Listen können für Vermittlerinnen oft einschüchternd wirken. Sind wir verpflichtet, all diese

Kompetenzen bereits verinnerlicht zu haben oder diese, von heute auf morgen zu entwickeln? Worin liegt die

relative Wichtigkeit dieser Kompetenzen?

Das Konzept der „Kompetenz“ wurde manchmal kritisiert, weil es zu statisch und individualistisch sei, sich auf stabile Komponenten wie Wissen, Einstellung und Fähigkeit fokussiere und wichtige, sich verändernde soziale Dynamiken und die Bedürfnisse des Kontexts außer Acht lasse. Aus diesem Grund schlagen wir ein alternatives Konzept als zentrale Metapher für unsere Studie vor.

### **Fokus oder „sensibilité à“**

Récopé et al (2013) nutzen das Konzept „sensibilité à“ (übersetzt „Sensibilität zu“) um die Unterschiede zwischen den Qualitäten der Präsenz in Bezug auf ihre spezifischen Kontexte zu differenzieren. Récopé und seine Kolleg\_innen untersuchen Volleyballspieler und unterscheiden drei verschiedene Orientierungen in der Art, wie die Spieler auf dem Feld agieren. „Wenig Aktive“ Teilnehmer nehmen eine statische Position ein, in der sie darauf warten, dass der Ball zu ihnen kommt, was die Reaktion auslöst, dass sie den Ball mit der richtigen Geste treffen. Wenn der Ball entfernt von ihnen war, befanden sie sich in einem entspannten Ruhemodus. „Moderat aktive“ Spieler werden als achtsam in ihrer Rolle im Team gesehen: sie verließen ihre Ruheposition, wann immer sie spürten, dass sie eine Rolle für eine förderliche Spielentwicklung zu spielen haben. Hier handelt es sich um eine kollektive Aufmerksamkeit und das Erreichen der eigenen Aufgabe im Kollektiv. Spieler der dritten Kategorie, die „sehr aktiven“ hatten ihre gesamte Aufmerksamkeit darauf, eine Unterbrechung der Ballübergabe innerhalb des eigenen Teams zu vermeiden und eine solche Unterbrechung der Ballübergabe beim gegnerischen Team herbeizuführen. Wie können die Schlussfolgerungen aus der Analyse des Volleyballspiels für die Domäne der Erwachsenenbildung genutzt werden? Récopé et al gehen davon aus, dass jede dieser drei Haltungen eine spezielle Wahrnehmung der Situation, der Werte und der Normen erlaubt und vorausgibt. Wir erforschen diese Haltungen im Volleyball für die Erwachsenenbildung.

### **Wahrnehmung**

Récopé und sein Team beobachteten, dass die drei verschiedenen Typen an Volleyballspieler unterschiedlich wahrnahmen, wann die Situation relevant für sie sei. Die „wenig Aktiven“ verstanden die Situation als relevant für sich, wenn der Ball in ihre Nähe kam. Die „moderat aktiven“ Spieler sahen ihre Relevanz darin eine Rolle zu spielen. Die „sehr aktiven“ Spieler folgten dem Ball, unabhängig davon, ob dessen Position nah oder fern von ihnen war. Zudem wurden sie auch aktiv, wenn es ein Spieler gab, der intervenieren könnte, da die Situation als relevant angesehen wurde, wann immer der Ball in das eigene Feld fallen könnte, bzw. wenn er auf das gegnerische Feld geschlagen werden könnte. Wir sind in jedem Moment von einer Unzahl an

simultanen Stimuli umgeben und aus diesen selektieren wir die relevanten bzw. was uns in der Situation als relevant erscheint. „Nur ein geringer Teil aller Dynamiken im Umfeld sind Störungen in der relevanten Domäne des Organismus. Alle anderen möglichen Interaktionen fallen außerhalb der Erfahrungsmöglichkeiten des Systems“ (übersetzt Weber & Varela, 2002, 118).

Unser „Fokus“ wird deshalb eine Reihe an relevanten Stimuli aus der Umgebung selektieren. Somit wird eine Trainerin unterschiedliche Aspekte der Geschehnisse in einer Klasse erkennen als eine andere Trainerin. Wir haben alle Trainerinnen kennengelernt, die die Zeit vergessen, während andere die Zeit niemals ganz aus den Augen verlieren. Einige Trainerinnen fühlen sich durch das Murmeln zwischen zwei Teilnehmerinnen hinten in der Klasse gestört, während andere dies gar nicht wahrnehmen. Diese Wahrnehmungen lösen in den Trainerinnen unterschiedliche Reaktionen aus: die Trainerin mit dem Fokus auf die Zeit wird Aktivitäten beschleunigen und die Trainerin, welche das Gemurmel stört, wird die beiden Teilnehmerinnen unterbrechen, sie einladen ihre Kommunikation mit der Gruppe zu teilen oder disziplinäre Maßnahmen ergreifen. Was wir wahrnehmen und wie wir reagieren, hängt freilich davon ab, was wir als wichtig gelernt haben: Normen und Werte, die wir uns angeeignet haben, um die Welt um uns herum zu organisieren und ihr Bedeutung zuzuschreiben.

### **Werte und Normen**

Das Verhalten der drei verschiedenen Arten von Spielern stellt kulturelle Werte und Normen dar, die die Spieler sich im Laufe der Trainings auf mehr oder weniger explizite Art und Weise angeeignet haben. „Wenig Aktive“ Spieler eigneten sich die Norm der Form und Qualität der Handbewegung an, wenn der Ball geschlagen wird. Die „moderat aktiven“ Spieler lernten das Spiel als eine kollektive Organisation und Kollaboration kennen. Für die dritte Gruppe, geht es um die zentrale Norm des Volleyballspiels: wie kann um jeden Preis verhindert werden, dass der Ball in das eigene Feld fällt und wie kann provoziert werden, dass die Pässe zwischen den gegnerischen Spieler unterbrochen werden. Für Récopé et al ist „Sensibilität zu“ immer eine Manifestation oder ein Ausdruck von kulturellen Werten und Normen, die das Individuum assimiliert oder integriert hat.

Überzeugungen in Bezug auf Wichtigkeiten im Lehrprozess, die Repräsentation von Lernen und der Lehrkraft und wie zwischenmenschliche Interaktionen sich gestalten sollen, sind zentral für die Glaubenssysteme, Normen und Werte der Trainerin, die das Fundament für ihre Wahrnehmung und Reaktion bilden. Eine Trainerin mit größerer Machtdistanz, welche eine höhere Wichtigkeit auf Autorität setzt, wird aller Wahrscheinlichkeit nach, eher disziplinäre

Maßnahmen an zwei murmelnde Teilnehmerinnen richten, als eine Trainerin, mit starken Überzeugungen in Bezug auf Partizipation.

### **Innen / außen**

Der Fokus, den wir beschreiben, scheint als innerer Akt der Person. Wie Récopé et al „sensibilité à” bezeichnen: „Charakteristisch sind für die lebhafteste, die elementare Motivatorin, eine umfassende, kognitive, affektive und Verhaltenskomponente. Dies macht den Unterschied zwischen dynamischer Aktivität und Trägheit oder Indifferenz” (übersetzt 2013). Der Fokus orientiert das Verlangen, die Aktionen des Individuums, die Mobilisierung des Körpers, organisiert die Totalität der Aktion und der gelebten Erfahrung. Trotzdem kann der Fokus nicht als innere Eigenschaft angesehen werden. Im französischen Ausdruck „sensibilité à” oder der wortwörtlichen Übersetzung „Sensibilität zu”, zeigt die Präsenz der Postpositionen „à” oder „zu” auf, dass diese Sensibilität nicht intern ist. Sie scheint immer eine

spezifische Beziehung zu etwas, eine Orientierung in Richtung, einen Fokus auf etwas auszudrücken (Récopé et al 2013). Diese Betonung auf den Beziehungsaspekt, auf die Position zwischen dem Inneren und dem Äußeren, kann die wichtigste unterscheidende Eigenschaft zum Konzept der „Kompetenz” sein, welche oftmals als intern und statisch verstanden wird.

### **Fokus auf die Trainerin**

Zusammenfassend, der Fokus der pädagogischen Aktivität orientiert sich auf die Konstruktion von Bedeutung um das Tun der Trainerin und den Zustand ihrer Praxis. Dieser Fokus ordnet ihre Aufmerksamkeit ein und determiniert ihre Bewegungen in Bezug auf ihre Teilnehmerinnen und ihre Handlungswahl im spezifischen Kontext ihrer Arbeit. Nun präsentieren wir unser Modell, das die fünf verschiedenen „Sensibilitäten” oder Orientierungen zum Fokus, welche wir durch unsere Analyse der Sekundärliteratur und unsere Piloterfahrungen identifizieren konnten.