

Year: 2009

Was verstehen Sportlehrerinnen und Sportlehrer unter Teamwork? : initiale Befunde einer australischen Diskursanalyse

Barker, D. M. and Gerber, M. and Hartmann, T.

Posted at edoc, University of Basel

Official URL: <http://edoc.unibas.ch/dok/A5005705>

Originally published as:

Barker, D. M. and Gerber, M. and Hartmann, T.. (2009) *Was verstehen Sportlehrerinnen und Sportlehrer unter Teamwork? : initiale Befunde einer australischen Diskursanalyse*. In: *Möglichkeiten und Grenzen der Schulsportforschung*. Magglingen, S. 115-139.

Was verstehen Sportlehrerinnen und Sportlehrer unter Teamwork? – Initiale Befunde einer australischen Diskursanalyse

Einleitung

Teamwork ist ein fester Bestandteil des Wortgebrauchs von Sportlehrkräften und Befürwortern des Schulsports. Der Begriff dient nicht nur dazu, das Verhalten von Schülerinnen und Schülern in Unterrichtssituationen zu beschreiben, sondern beinhaltet auch eine normative Facette, um damit im Sportunterricht ein Standard für gewünschtes Schülerverhalten vorzugeben. Kofi Annan, ehemaliger Generalsekretär der UNO, wies beispielsweise in seiner Lancierungsrede des Internationalen Jahrs des Sports und Sportunterrichts 2005 darauf hin, dass Kinder und Jugendliche im Sportunterricht freudvolle Erfahrungen sammeln können und zugleich lernen, was Teamwork und Toleranz bedeuten (Annan, 2004).

Vor diesem Hintergrund haben sich bis heute erstaunlich wenige Sportpädagogen mit der Frage auseinandergesetzt, was genau unter dem Teamworkbegriff zu verstehen ist und welche Bedeutungsfacetten dieser aufweist. Entsprechend wenige theoretische Hilfestellungen erhalten Praktiker, wenn es darum geht, das Konstrukt im Unterricht zu vermitteln. Die Ausnahme von der Regel bilden Theodoulides und Armour (2001), die sich in ihren Arbeiten vertieft mit dem Einfluss von Teamwork auf die sozio-moralische Entwicklung Heranwachsender auseinandergesetzt haben. Darin wird Teamwork als wichtiges Motiv für das Engagement in Teamsportarten und – später – im (englischen) Sportunterricht untersucht. Nach einer extensiven Analyse von Grundsatzdokumenten in Grossbritannien bzw. der auf einer Sekundäranalyse basierenden Durchsicht von historischen Quellen, die sich mit der Entwicklung einer Sportspielethik im 19. Jahrhundert befasst haben, gelangen die Autoren zur Auffassung, dass die Annahme einer sozial-erzieherischen Funktion des Sports historisch begründet und ideologisch geprägt sei, gleichzeitig aber in keiner Weise durch empirische Evidenz belegt werden könne.

In Dänemark vertritt Halling (2007) einen sportpragmatischen Zugang zum Teamwork. Das Phänomen wird dabei eng mit dem Lernen und Spielen von Ballsportarten verknüpft. Halling zielt unter anderem auf die Entwicklung eines Konzepts zur Vermittlung von Ballspielen, dessen Name ("Teamball") den hohen Stellenwert des Teamworks hervor streicht. Mit Verweis auf die von Wenger (1998) postulierte Idee sogenannter "*communities of practice*" (*Lerngemeinschaften*), gehen Halling und Laursen (1999) davon aus, dass Schülerinnen und Schüler Ballspiele lernen, indem sie nach und nach Mitglieder von Spieler-/Lerngemeinschaften werden. Gleichzeitig unterstreichen sie, dass dabei Aspekte der Teambildung und -entwicklung

zentralen Prozessen entsprechen. Offen lassen sie jedoch, was unter Teambildung und -entwicklung genau verstanden wird. Zwar hat Halling in einem kürzlich erschienenen Artikel versucht, die Bedeutung von Teambildung präziser zu fassen; allerdings gelangte er auch in diesem Beitrag zu keiner abschliessenden Definition des Phänomens (Halling & Bertelsen, 2007). Ebenso haben sich die beiden Amerikaner Sharpe and Templin (1997) in ihren Forschungsarbeiten mit dem Teamworkbegriff befasst. Dabei liefern sie ein weiteres Beispiel eines Teamworkkonzepts, das sich jedoch primär auf die Kooperation von Lehrkräften, Schulverwaltung und Ausbildungsinstitutionen bezieht, während es die Zusammenarbeit zwischen Schülerinnen und Schülern ausspart.

Insgesamt wird damit deutlich, dass sich Sportpädagogen bis auf ganz wenige Ausnahmen nicht oder zumindest nur oberflächlich mit dem Thema Teamwork auseinandergesetzt haben. Die kleine Gruppe von Forschern, die sich bislang mit dem Gegenstand befasst hat, muss sich umgekehrt die Kritik gefallen lassen, dass die Ausrichtung ihrer Arbeiten wenig gemeinsame Ansatzpunkte aufweist, als Konsequenz keine produktive Diskussion erfolgen und keine Übereinstimmung hinsichtlich der Definition von Teamwork erreicht werden konnte. Selbstverständlich bedeutet das nicht, dass Sportpädagogen und Sportlehrkräfte aufgrund mangelnder theoretischer und empirisch abgestützter Modelle keine elaborierten und präzisen Vorstellungen von Teamwork und dessen didaktischer Umsetzung hätten; ob dies so ist oder nicht, kann jedoch nur spekulativ beurteilt werden, da bis heute keine wissenschaftlichen Daten vorliegen, welche Bedeutungsinhalte Sportlehrpersonen mit dem Teamworkbegriff verbinden. Die vorliegende Arbeit befasst sich deshalb mit der Frage, wie Sportlehrerinnen und Sportlehrer den Begriff konstruieren. Vorab scheint es indes notwendig, sich damit auseinanderzusetzen, wie Teamwork in anderen wissenschaftlichen Disziplinen definiert wird. Gerade innerhalb der Organisations- und Sportpsychologie waren in kürzerer Vergangenheit nennenswerte Bestrebungen zu erkennen, das Teamworkkonzept genauer fassbar zu machen. Der Bezug auf bereits vorliegende Teamworkdefinitionen erlaubt hierbei, die von Sportlehrerinnen und -lehrern vorgenommenen Begriffsbestimmungen zu vergleichen und in einen theoretischen Rahmen einzuordnen.

Teams und Arbeit: Management-Modelle. Die Natur und Struktur von Teams sowie die darin ablaufenden Gruppen- und Arbeitsprozesse wurden in den letzten Jahren von Vertretern der Organisationspsychologie intensiv erforscht (Gordon, 1992; Stout, Salas, & Fowlkes, 1997; Sundstrom, 1999; Sundstrom, McIntyre, Halfhill, & Richards, 2000; Tesluk & Mathieu, 1999; Webber & Klimoski, 2004; Wheelan, 2003). Ein grosser Teil dieser Literatur hat sich mit Aspekten der Effektivität auseinandergesetzt. Dabei haben bislang Fragen die Forschungslandschaft dominiert wie: „Was macht ein Team erfolgreich?“ (Sundstrom, De Meuse, & Futrell, 1990), „Wie lassen sich Teams

erfolgreicher machen?“ (Klimoski & Zukin, 1999) oder „Wie können ursprünglich in Teams vorhandene Ressourcen nutzbar gemacht werden?“ (Katzenbach & Smith, 1993). Innerhalb dieser Forschungsarbeiten wurde Teamwork mehrheitlich als Managementstrategie verstanden, die sich dadurch kennzeichnet, dass Teammitglieder Instruktionen nicht ausschliesslich von oben verordnet bekommen, sondern jede Person für die arbeitsbezogenen Aufgaben ein bestimmtes Mass an Verantwortung übernimmt und zur Steuerung der Arbeitsprozesse beiträgt.

Trotz des zentralen Stellenwerts, den diese Arbeiten der Teameffektivität zuschreiben, existieren innerhalb der Organisationspsychologie vielfältige Überlegungen, was innerhalb von Teams passiert. Definitionen von Teamwork reichen von ‚Rollenidentifikation‘, d.h. dem gemeinsamen Zuschreiben von Aufgaben zu bestimmten Positionen (Lembke & Wilson, 1998a), über das sogenannte ‚Decision making‘, d.h., dem Prozess der gemeinsamen Entscheidungsfindung betreffend zukünftiger Handlungen (Devine, Clayton, Philips, Dunford, & Melner, 1999). Alleine Marks, Mathieu und Zaccaro (2001) schlugen zehn Möglichkeiten vor, in welcher Form Teammitglieder Teamwork zeigen können. Mit Blick auf die Frage, was Teamwork bewirkt, existiert innerhalb der Organisationspsychologie jedoch ein hoher Grad an Übereinstimmung (Gergen, 2001). Beeinflusst durch das sozialpsychologische Modell von Steiner (1972) (*Effektive Produktivität = potentielle Produktivität - Verlustprozesse*), herrscht unter Organisationspsychologen Einigkeit, dass Teamwork als vermittelnder Prozess zu verstehen ist, der sich günstig auf die Ausführung arbeitsbezogener Aufgaben auswirkt. Die organisationspsychologische Modellvorstellung gründet damit auf einer mechanistischen Metapher, derzufolge Individuen wie Teile einer ganzen Maschine funktionieren. Damit jede Komponente einwandfrei läuft, ist der Einsatz eines Schmiermittels (Teamwork) vonnöten. Das Vorhandensein eines solchen Schmiermittels garantiert, dass die Maschine störungsfrei und effizient läuft und den gewünschten Output hervorbringt. Aus dieser Perspektive heraus betrachtet ist Teamwork ein Synonym für Effizienz. Schlechtes Teamwork gibt es nicht, da das Zusammenspiel der einzelnen Bausteine durch den Einsatz eines Koordinationsmittels ausschliesslich verbessert wird.

Kooperation in Sportmannschaften: Teamkohäsion.

Sportpsychologen haben Teamprozesse häufig unter dem Blickwinkel der Teamkohäsion untersucht (Bloom, Stevens, & Wickwire, 2003; Brawley, 1990; Brawley & Paskevich, 1997; Carron, Widmeyer, & Brawley, 1997; Heuze, Sarrazin, Masiero, Raimbault, & Thomas, 2006; Mroczkowska, 2002; Paskevich, Estabrooks, Brawley, & Carron, 2001; Spink, 1995; Spink & Carron, 1992; Widmeyer, Brawley, & Carron, 1985). Diesen Forschungsarbeiten zufolge stellt Kohäsion einen Prozess dar, der in der Tendenz einer Gruppe zum Ausdruck kommt, zur Erreichung gemeinsamer Ziele zusammenhalten bzw. -bleiben zu wollen (Carron, 1982, S. 124).

Üblicherweise wird zwischen sozialer und aufgabenbezogener Kohäsion unterschieden, wobei erstere den Grad gegenseitiger Sympathie zwischen den Teammitgliedern charakterisiert, letztere dagegen das Ausmass an Kooperation zwischen den einzelnen Teammitgliedern bezeichnet, um ein vorgegebenes Ziel zu erreichen (Hodge, 1995). Kohäsion kann in diesem Sinne als ein eindeutig definiertes Konstrukt betrachtet werden, das mit anderen Variablen wie etwa der Gruppenstabilität, der Rollenakzeptanz oder der Leistung in einer kausalen Beziehung steht und zu dessen Erfassung theoriekonforme Messinstrumente zur Verfügung stehen (z.B. der Group Environment Questionnaire: Carron et al., 1997; Eys, Carron, Bray, & Brawley, 2007). Im bildlichen Sinne kann Kohäsion damit aus sportpsychologischer Sicht als eine Art Bindemittel oder Kitt verstanden werden, durch den die verschiedenen Teammitglieder zusammengehalten werden. Das Team selbst stellt dabei ein Werkzeug dar, das ein bestimmtes Ziel verfolgt. Individuen bilden die Einzelteile dieses Instruments; wenn die einzelnen Bestandteile nicht ausreichend gut verarbeitet sind, kann mit dem Instrument nicht effektiv gearbeitet werden. Unter diesen Umständen müssten – zumeist in Form eines qualifizierten Experten – Wartungsarbeiten vorgenommen werden.

Auf der anderen Seite vertritt Yukelson (1997) die Auffassung, dass Sportpsychologen unter Teamwork zwar zumeist Teamkohäsion verstehen, Sportlehrkräfte, Trainerinnen und Trainer sowie die Sporttreibenden selbst häufig aber eine andere (inhaltliche) Vorstellung von Teamwork aufweisen. Beispielsweise betrachteten viele Athletinnen und Athleten in Yukelsons Studien Teamwork als chemischer Prozess. Dabei halten sie das Finden der richtigen Ingredienzen zur Herbeiführung der gewünschten chemischen Reaktion allerdings eher für Glücksache. Analog dazu fand auch McLean (1995, S. 420) Hinweise auf ein solches Alltagsverständnis von Teamwork, indem manche Trainerinnen und Trainer diesen chemischen Prozess als undefinierbares Produkt beschreiben, das sich vom Coach nur schwer beeinflussen lässt. Teamwork wird damit quasi als Zufallsprodukt verstanden, das aus dem Zusammenspiel der in einer Gruppe „zusammengewürfelten“ Persönlichkeiten resultiert. Stimmt die Chemie innerhalb der Gruppe nicht, kann es dem Team nicht gelingen, sich angemessen zu entfalten.

Im Fazit lässt sich somit festhalten, dass jede Wissenschaftsdisziplin den Teamworkbegriff anektiert und mit unterschiedlichen Bedeutungsinhalten versehen hat. Demnach umschreibt die Organisationspsychologie Teamwork mit den Begriffen Produktion, Ergebnis und Effizienz. Wenn Teammitglieder ihre Aufgaben kooperativ bewältigen, kommt die „Team-Maschine“ optimal in Gang, woraus ein maximaler Output resultiert. Innerhalb der Sportpsychologie hält Teamwork die Teammitglieder zusammen, während diese zielorientierte Aufgaben vollbringen. Ohne Teamwork würde das Team in seine Einzelglieder zerfallen. Dieser Sichtweise liegt die Logik zugrunde, dass ein Team umso besser funktioniert, je grösser der teaminterne Zusammenhalt ausfällt. Davon abweichend existieren verschiedene vor allem bei Trainerinnen und Trainern

beliebte Alltagstheorien von Teamwork, die bis dato aber wenig systematisch erforscht wurden. Mit der vorliegenden Arbeit soll geklärt werden, ob sich die beschriebenen Konzeptionen von Teamwork mit jenen von Sportlehrerinnen und Sportlehrern vergleichen lassen.

Methode der Datenerhebung und -analyse

Datenerhebung. Die an der vorliegenden Studie teilnehmenden Sportlehrkräfte (N=7; 4 Männer, 3 Frauen) stammen aus dem Departement für Gesundheitserziehung und Sportunterricht einer öffentlichen, koeduzierten Schule der Sekundarstufe II in der Nähe von Brisbane, Australien. Die beteiligten Lehrkräfte wiesen einen variierenden Erfahrungsgrad auf (zwischen drei Monaten und 35 Jahren). Die Schule, an der die Lehrpersonen beschäftigt waren, umfasst etwa 1000 Schülerinnen und Schüler. Das Rekrutierungsverfahren entsprach einem sogenannten '*convenience sampling*' (Patton, 2002), wobei bestehende Beziehungen des Erstautors zur Schule die Kontaktierung der Lehrkräfte erleichterte.

Als primäre Datenerhebungsmethode wurden Interviews durchgeführt, wobei jede Lehrperson insgesamt dreimal mündlich befragt wurde. Im Rahmen des ersten Gesprächs wurden mit Hilfe eines halbstrukturierten Interviews biographische Hintergrundinformationen gesammelt (Familie/Kindheit, Ausbildung, Sportbiographie, Erfahrungen als Sportlehrer, signifikante Einflüsse, Zukunft). Im Rahmen des zweiten Interviews wurde die sogenannte 'repertory grid' Technik eingesetzt (Fransella, Bell, & Bannister, 2004; Jankowich, 2004; Kelly, 1955). Diese Technik entspricht einem kommunikativen Hilfsmittel, um im Hinblick auf ein bestimmtes Interessensgebiet bei den Untersuchungspersonen effizient zu Antworten zu gelangen (Rossi & Hopper, 2001). In der vorliegenden Studie wurde das 'repertory grid' Interview on-line durchgeführt, wobei die html-Version, webgrid III (<http://tiger.cpsc.uclagary.ca/>) zum Einsatz kam. Im Rahmen dieses Vorgehens lieferten die Lehrkräfte zunächst mehrere Beispiele für Teamwork in ihren Unterrichtslektionen. Anschliessend wurden sie dazu angehalten, ihre Aussagen selber zu differenzieren und die einzelnen Beispiele auf Analogien und Unterschiede zu prüfen. Das dritte Interview war wiederum halbstrukturiert und baute auf den Befunden der beiden vorangegangenen Gespräche auf, indem die Lehrerinnen und Lehrer gezielt darum gebeten wurden, einige der gemachten Aussagen zu spezifizieren, zu erläutern oder zu rechtfertigen.

Diskursive Datenanalyse. Die Interviews wurden mit Hilfe einer Diskursanalyse ausgewertet.¹ Die der Diskursanalyse zugrunde liegenden Prinzipien lassen sich folgendermassen umschreiben: (1) Realität ist sozial konstruiert, d.h., Realität bzw. die Auffassung davon ist subjektiv geprägt (und nicht objektiv bzw. festgeschrieben); (2) Realität wird durch Menschen mit

¹ Wetherall, Taylor und Yates (2001a; 2001b) liefern eine eingehende Diskussion von Forschungsarbeiten, denen diskursanalytische Forschungsmethoden zugrunde liegen.

Hilfe bereits bestehender, sprachlicher Ressourcen geschaffen; (3) Menschen können nicht de-kontextualisiert werden, d.h., sprachliche Äusserungen von Individuen sind immer vor einem bestimmten, situativen Hintergrund zu betrachten; (4) Sprachgebrauch und -identitäten sind flexibel und flüssig, d.h., die Sprache, die Menschen gebrauchen, um sich auszudrücken bzw. sich selber darzustellen, hängt stark vom jeweiligen Kontext ab, in dem sie sich gerade befinden; (5) Menschen haben die Möglichkeit, ihre eigene Sprache zu wählen bzw. zu kreieren; (6) der Gebrauch von Sprache hat Konsequenzen, d.h., Sprache formt nicht nur die Art des Denkens, sondern auch wie sich Menschen verhalten; (7) sprachliche Äusserungen werden vom Forscher im Rahmen des Forschungsprozesses interpretiert, weshalb deren Interpretation ebenfalls subjektiver Natur ist (Billig, 1987, 1991; Fairclough, 1999, 2001; Gergen, 1995, 2001; Potter, 1996; Potter & Wetherall, 1995). Die genannten Prinzipien erleichterten ein allgemeines Verständnis bzw. eine grundsätzliche Interpretation der erhobenen Daten. Dennoch wurde im Sinne sogenannter „interpretativer Repertoires“ ein spezifisches Analysekonzept gewählt, das sich für die Dateninterpretation als hilfreich erwiesen hat.

Der Begriff ('interpretive repertoire') nimmt Bezug auf einen kulturellen Speicher von Bedeutungen und Bedeutungsinhalten (Wetherall & Potter, 1988). Nach Edley (2001, pp., p. 190) greifen Menschen beim Sprechen auf einen historisch gewachsenen (und somit gegebenen) Schatz resp. ein Repertoire an Begriffen zurück. Eine Sprachkultur beinhaltet deshalb jeweils eine ganz bestimmte Weise, wie über einen Gegenstand oder ein Ereignis gesprochen wird (bzw. wie diese konstruiert werden). Solche Sprachschätze können jeweils sprachlichen, schriftlichen oder bildlichen Ausdruck finden.

Die Diskursanalyse bildet nicht nur einen theoretischen Rahmen, sondern stellt auch einen methodischen Hintergrund bereit. Nachdem von den Interviews Transkripte angefertigt wurden, müssen diese weiterverarbeitet werden. Dies setzt eine auf wiederholtem Lesen basierende Annäherung an die Daten voraus, ebenso wie die Strukturierung der Inhalte mittels Notizen. Konkret wurden deshalb die individuellen Transkripte zunächst auf spezifische Ausdrucksweisen, Metaphern und Sprachmuster analysiert. Sobald die Aussagen jeder Lehrperson im Detail analysiert waren, wurden die Daten der einzelnen Probanden miteinander in Beziehung gesetzt, indem nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden gesucht wurde.

Teamwork-Konzeptionen

Von den befragten Sportlehrkräften wurden unterschiedliche Ressourcen und Repertoires herangezogen, um im Rahmen der Gespräche den Teamworkbegriff zu konzeptualisieren. Die wichtigsten Konzeptionen werden in der Folge dargestellt und diskutiert. Bemerkenswert ist die Tatsache, dass Lehrpersonen oftmals zwischen zwei oder mehreren Konstruktionen hin und her pendelten. Dies erklärt, weshalb in der Folge

teilweise Aussagen derselben Person zur Illustration unterschiedlicher Konzeptionen verwendet werden. Insgesamt kristallisierten sich acht Teamwork-Konzeptionen heraus. Vier davon werden nachfolgend vorgestellt.

Die funktionalistische Teamworkkonzeption: Arbeit teilen und effizient erledigen. Max und Rob vertraten beide einen funktionalistischen Zugang zum Teamwork. In ihrem Alltagsverständnis waren Begriffe wie ‚Absichten‘, ‚Ziele‘ und ‚Funktionen‘ wiederkehrend anzutreffen. Teamaktivitäten im Sportunterricht verlangen typischerweise leistungsorientierte, technische Fertigkeiten. Entsprechend präsentiert Max eine Teamworktheorie, die stark auf das Fertignivea der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet ist.

M: Als Individuen seid ihr ein Teil des Teams. Genau genommen setzt sich jede Teamsituation aus Individuen zusammen. Das bedeutet, dass die Funktionsfähigkeit, die Effizienz eines Teams davon abhängt, a) wie gut jedes einzelne Teammitglied die geforderten Fertigkeiten beherrscht und b) wie gut die verschiedenen Teammitglieder zusammenspielen. Ein Team setzt sich deswegen immer aus einer Gruppe von Individuen zusammen. (*Original: Always. You're an individual as part of a team, definitely, definitely. As much as, if you look at any particular team situation it's only always made up of individuals. Now a team functions... a team's functionality is based on whether those individuals (a) can ah perform those skills themselves and (b) how well they can perform them together. So you've got a group of individuals making up a team.*)

Obschon Max seine Äusserungen wahrscheinlich kaum in einem wissenschaftlichen Diskurs verorten würde, ist in seiner Aussage eindeutig das in der Organisationspsychologie bevorzugte Teamworkmodell zu erkennen, wo Funktionalität auf der Aufsummierung mehrerer Einzelleistungen gründet. Dies wird dadurch untermauert, dass Max einerseits zwei Variablen (Faktoren) identifiziert, die nach seiner Einschätzung in der (Funktionalitäts-)Gleichung eine zentrale Rolle spielen, andererseits in seiner Aussage die Begriffe Funktionsfähigkeit und Effizienz hervor hebt. Teamwork entspricht demnach den prozeduralen Fertigkeiten, die es braucht, damit Teammitglieder ein gemeinsames Ziel erreichen können.

In einer vergleichbaren Weise wurde Teamwork von Rob konstruiert. Er vertrat die Auffassung, dass Arbeitsaufträge in spezifische Teilaufgaben zerlegt werden können.

D: Nun gut, Schülerinnen und Schüler teilen also bestimmte Aufgaben einzelnen Teammitgliedern zu. (*Original: OK. Students allocate tasks to each member in the group.*)

R: Sagen wir es so: Wie in einer Theorielektion existieren im Sportunterricht Aufgaben, die unter den Teammitgliedern verteilt werden können. Bei Denkaufgaben beispielsweise macht eine Person den Anfang, beginnt zu sprechen, wobei darauf hin von der Gruppe die einzelnen Aufgaben definiert und zugeteilt werden (z.B. Sprecher, Schreiber, Ideenfinder). *(Original: Say, in a theory lesson they, I have a particular task, like they might have to think of ideas in a group and then one person goes up the front and talks and so the group has to then say, you, you're the scribe, you're the talker, you're the ideas man, something like that.)*

Die Bestimmung von Aufgabenbereichen, die einzelne Teammitglieder schwerpunktmässig erfüllen müssen (Sprecher, Schreiber, Ideenfinder) erinnert an Stellenausschreibungen resp. Pflichtenhefte, wie man sie auch auf dem Arbeitsmarkt findet. Rob scheint dabei allerdings zu übersehen, dass ein Team die Fähigkeit besitzt, eigene Entscheidungen zu treffen und dass die Aufteilung bestimmter Aufgabenbereiche unter den Gruppenmitglieder einem subjektiven und emotionalen Prozess entspricht, der in der Realität oftmals zu Spannungen führt.

In dem „Spiel“-Verständnis von Max wird Sport mittels eines funktionalistischen (Sprach-)Repertoires konzeptualisiert. Dies gilt auch für Rob, in dessen Diskurs häufig der Begriff „Positionen“ auftaucht, während Max stärker mit dem „Rollen“-Term operiert. Semantisch sind die beiden Begriffe aber vergleichbar. In dem folgenden Beispiel unternimmt Rob den Versuch, seiner Klasse das Konzept der „Sportpositionen“ als Teil des Teamworks zu vermitteln.

D: OK, was verstehst Du unter Teampositionen zuweisen? *(Original: OK, what about 'allocate team positions'?)*

R: Ja, gut, im Fussball oder Basketball beispielsweise, wenn Du in ein Team kommst, dann wissen die Schülerinnen und Schüler, wie ich es ihnen beigebracht habe, welche Positionen es braucht und dass es zur Aufgabe des Teams gehört, diese Positionen untereinander aufzuteilen, das heisst, zu bestimmen, wer Angreifer, Verteidiger ist, wer im Mittelfeld spielt bzw. wer (im Basketball) die Position des Centers einnimmt. Ganz einfache Positionen eben! *(Original: Yeah oh, well, soccer, basketball, if you get into teams, they know, like I've taught them what positions there needs, there need to be and they, as a group work out say who goes forward, who goes back, who goes in the midfield and basketball who goes center [yeah], yeah, just simple positions like that.)*

Mit Hilfe von Spielpositionen werden demnach Spielerinnen und Spieler im Raum bzw. auf dem Spielfeld verortet. Gleichzeitig sind an Positionen bestimmte Spezialaufgaben geknüpft, die von einem Spieler bzw. einer

Spielerin schwerpunktmässig erfüllt werden müssen. Dabei erscheint Robs funktionalistische Verständnis von Spielpositionen sehr vereinfachend, indem er das Erlernen von Teamwork mit dem Wissen, dass es in Mannschaftssportarten bestimmte Spielpositionen gibt und braucht, gleichsetzt.

Die humanistische Teamworkkonzeption: Sich anderer bewusst werden. Die humanistische Konzeption von Teamwork bildet einen Gegensatz zur funktionalistischen Perspektive. Befürworter dieses Zugangs verwenden zur Definition von Teamwork eine Vielzahl von Themen und Inhalten, die mit der Rücksichtnahme auf die Wünsche anderer und der Sorge um deren Wohlergehen in Verbindung stehen. Steve ist ein typischer Vertreter dieser Konzeption, wobei seine Sichtweise durch die folgende Aussage sehr gut zum Ausdruck kommt. Interessant ist diese im Speziellen, weil sie inhaltlich gut mit der von Rob dargestellten Diskussion innerhalb der Klasse (Sprecher, Schreiber, etc.) verglichen werden kann. Dabei wird offenkundig, dass von Steve vollkommen unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt werden.

S: Teamwork ist für mich vor allem dann, wenn Schülerinnen und Schüler nicht in der ganzen Klasse, sondern in einer kleineren Gruppe, das heisst etwa vier bis fünf Personen, arbeiten, ein Thema erhalten, dieses innerhalb des Teams diskutieren und anschliessend die Ergebnisse der Diskussion der Klasse vorstellen und gemeinsam diskutieren. Dabei können Schülerinnen und Schüler in die Rolle des Diskussionsleiters schlüpfen oder – falls sich ein Jugendlicher weniger mitteilen möchte – die Diskussion als Teammitglied verfolgen, hie und da einen Kommentar abgeben. Das Ziel dieser Arbeitsweise besteht primär darin, Schülerinnen und Schüler sukzessive zu befähigen, miteinander Dinge zu besprechen. Je besser sie dies können, desto offener werden sie. *(Original: We might do group work where they work within a group and they get a topic and they can discuss it within their group so it's only four or five people instead of a whole class, we might do that for a little while and then we might bring it back from that to.. so that group discusses it with the class, so they take the role at the front as the discussion leaders and then.. the person who's not, who's not really, doesn't want to share a lot can sort of hang back within their group and just throw a little comment in now and again sort of, ease them into it. So sort of push them in the direction to discuss things. The better they get, the more open they are.)*

Im Vergleich zu Rob macht Steve keinen Gebrauch von Aufgabenbeschreibungen. Die Aufgabe stellt lediglich den Kontext dar, in dem Teamwork stattfindet; deren Erledigung steht aber nicht im Mittelpunkt. Bei Steve finden sich vielmehr die Schülerinnen und Schüler im Zentrum des Interesses. Zur Illustration nennt er ein hypothetisches Fallbeispiel eines Schülers, dem die Teilnahme an Klassendiskussionen schwer fällt. Insgesamt wird deutlich, dass sich Steve darum bemüht, die Aufgabe (vor der Klasse

etwas vortragen) durch die von ihm gewählten Formulierungen so wenig bedrohlich als möglich erscheinen zu lassen. Darüber hinaus fällt auf, dass Vertreter der humanistischen Konzeption eher in der ersten Person (ich, wir) von ihren Schülerinnen und Schülern reden, was wichtige Implikationen für das Lehrer-Schüler-Beziehungsverständnis mit sich bringt. Vor allem der Gebrauch der Wir-Form deutet auf Statusgleichheit und das Vorhandensein gemeinsamer Interessen. Die Ich-Form, die dagegen ein stärkeres Machtgefälle zwischen Lehrperson (viel Einfluss) und Schülerschaft (wenig Einfluss) impliziert, findet sich dagegen auch in anderen Teamworkkonzeptionen.

Sowohl Karen als auch Steve lieferten Beispiele aus ihrem Unterricht, die den humanistischen Teamworkansatz repräsentieren.

K: In der achten Schulstufe unterrichte ich dieses Jahr eine Klasse mit leicht behinderten Schülerinnen und Schülern. Einmal waren wir zusammen mit der Klasse von Steve im Schwimmbad, meine Schülerinnen und Schüler in der tieferen Hälfte des Bassins, wo sie Wasservolleyball spielen. Eines meiner Mädchen war zu klein, um im Wasser stehen zu können. Ein anderes Mädchen hielt sie dabei über die ganze Spieldauer hoch. Meiner Meinung nach ist genau das Teamwork. Ohne dass ich sie auffordern musste, entschied das betroffene Mädchen, dass die anderen etwas tun müssten, weil sie nicht stehen konnte, aber auch am Spiel teilnehmen wollte. *(Original: My year eights, I've got one of the C. L. A. (Centre for Learning Assistance) classes this year and we were in the pool with Steve's class and my kids were in the deeper side um were playing water volleyball and one of my girls is too short to stand up, one of the other girls held her up for the entire game, you know, that is teamwork. And nobody said to them, 'you sort it out', she just decided she couldn't stand up so they had to do something because she still wanted to play.)*

Fallbeispiel dieser Art sind einfach und kommen im Unterricht häufig vor. Die darin enthaltene Symbolik ist indes sehr stark. Ein Mädchen, aufgrund biologischer Voraussetzung nicht in der Lage, am Spiel teilzuhaben, wird dank dem Wohlwollen und der Verzichtsbereitschaft einer Klassenkameradin ins Spiel einbezogen. Teamwork hängt folglich eng mit Altruismus zusammen. Karen betont in der oben geschilderten Situation vor allem ihre eigene Passivität. Teamwork wird folglich dadurch begünstigt, dass Lehrpersonen die Schülerinnen und Schüler selbständig arbeiten lassen, ohne dabei direkt ihr Verhalten bestimmen zu wollen.

Wie bereits erwähnt, sind gegenseitige Rücksichtnahme und Einfühlungsvermögen zentrale Elemente des Teamworks, insbesondere wenn es darum geht, benachteiligte Schülerinnen und Schüler in die Arbeitsprozesse einzubinden. Die funktionalistische und humanistische Teamworkkonzeption weichen damit nicht nur inhaltlich voneinander ab.

Vielmehr existieren signifikante Diskrepanzen hinsichtlich der verwendeten sprachlichen Mittel. Während Karen und Steve auf spezifische Fallgeschichten zurückgreifen, neigen Max und Rob stärker dazu, Teamwork über allgemeine Unterrichtsmethoden zu definieren. In beiden Fällen sind damit inhaltliche Beschreibung und sprachliche Konstruktion von Teamwork kongruent.

Die Konzeption des gemeinsamen Verständnisses: Am selben Strick ziehen. Ryan, der Vorsteher des Departements, nahm in den Gesprächen wiederholt Bezug auf eine Sichtweise, die sich am besten mit „Konzeption des gemeinsamen Verständnisses“ beschreiben lässt. Diese Perspektive wurde hingegen von den anderen Lehrerinnen und Lehrern vergleichsweise selten genannt.² Teamwork besteht nach Ryan in dem Konsens zwischen den einzelnen Teammitgliedern, welche Ziele auf welche Art und Weise erreicht werden sollen. Teamwork dient entsprechend der Definition von Zielen und Handlungsstrategien:

R: Gemeinsame Ziele, sich gemeinsame Ziele setzen, tönt zwar recht einfach. Dennoch denke ich, dass, wenn Menschen im Team arbeiten sollen, brauchen sie einen gemeinsamen Nenner, das heisst, sie müssen mehr oder weniger dieselben Dinge tun, zusammenarbeiten und – vor allen Dingen – wissen, wohin die Reise gehen soll, das heisst, alle Teammitglieder müssen am selben Strick ziehen. (*Original: 'Common goals, establishing common goals' is fairly similar straight forward, I think if they're going to work as a team they've all got to be, they have to be doing the same sort of thing, working, working together, know where they're heading [mm mm], all of them heading in the same direction.*)

Obschon diese Konzeption mit dem darin enthaltenen Fokus auf Aufgabenteilung eine gewisse Ähnlichkeit zur funktionalistischen Sichtweise aufweist, existiert zwischen den beiden Ansätzen ein bedeutsamer Unterschied: Bei Ryans Konzeption des gemeinsamen Verständnisses steht nicht die Erfüllung der Aufgabe im Vordergrund. Vielmehr ist Teamwork eine Grundvoraussetzung, die Teammitglieder mitbringen müssen, um effizient in einer Gruppe arbeiten zu können. Sich Ziele zu setzen, ein wiederholt auftretender Term in den Gesprächen mit Ryan, ist deswegen ein Kernelement dieses Zugangs. Das Team entspricht einer formbaren Einheit, wobei sich die Mitglieder stets im Klaren sein müssen, welches der gemeinsame Nenner des Teams darstellt und welche Dinge von den einzelnen Teammitgliedern in ähnlicher Weise getan werden müssen, damit ein Ziel erreicht werden kann.

² Es ist bemerkenswert, dass Ryan Teamwork durchgängig als ein sportbezogenes Thema konzeptualisiert. Sein Modell eines gemeinsamen Verständnisses baut auf seinen Erfahrungen als Trainer im ausserschulischen Sport. Auf den schulischen Sportunterricht nahm er nur selten Bezug.

Die kommunikationsgestützte Konzeption: Informationen übermitteln. Begriffe aus dem Bereich Kommunikation bildeten bei Marg und Rob die Grundlage ihrer Teamworkkonzeption. Nach Marg bezieht sich Kommunikation auf eine breite Palette von Verhaltensweisen wie beispielsweise „Feedback geben und empfangen“, „ändern zuhören“ und „Informationen einbringen“. Der Kommunikationsbegriff ist sehr umfassend. Zum Beispiel erklärte Marg, dass alle Ereignisse im Rahmen einer Sportlektion als Kommunikation verstanden werden können. Sie argumentierte deshalb wie folgt:

M: Das Einnehmen einer Spielerposition ist im Grunde genommen Kommunikation, andere Spieler sollten wissen, dass jemand dort sein wird, unabhängig davon ob man sagt „wo bist du?“ Du musst dort sein, wenn du auf einer bestimmten Position spielst. (*Set positioning in a sense is communication, like they, other players should know there will be someone there, irrelevant of actually saying 'where are you?'. You should be there if you're in a set position.*)

Das Einnehmen von Spielerpositionen dient als extremes Beispiel, dass Kommunikation auch nonverbal funktioniert.

Die breit gefasste Definition von Kommunikation widerspiegelt sich in Robs Gebrauch der Konzeption. Wie Marg, weist er darauf hin, dass im Sportunterricht andauernd kommunikative Prozesse ablaufen:

R: Nun, die Schüler müssen sowohl in den Theorie- wie auch Praxisfächer ständig miteinander kommunizieren wie „Pass-mir-den-Ball-zu-Kommunikation“, miteinander sprechen, um im Unterricht Ideen zu finden und zu kommunizieren. Schülerinnen und Schüler arbeiten immer zusammen, um ein gemeinsames Ziel zu erreichen. (*Well the students have to communicate at all times throughout all our sports our theory lessons just ahh simply 'pass me the ball' communicating, talking in class to work out ideas, communicating, they're always working together to achieve a common goal.*)

Die Wiederholung des Begriffs „Kommunikation“ im obigen Auszug, untermauert Robs Idee der Regelmässigkeit. In den Satzteilen ohne „Kommunikation“ verwendet Rob Ersatzwörter („miteinander sprechen“ und „zusammen arbeiten“). Der Abschnitt ist listenmässig aufgebaut und legt die Vermutung nahe, dass die Begriffe zusammen gehören. Die Anordnung erschwert jedoch auch die Abgrenzung der einzelnen Begriffe. Es bleibt unklar, ob die Begriffe verschiedene Items innerhalb einer Kategorie sind oder ob es sich dabei um komplett unabhängige Beispiele handelt.

Der breit gefasste Ansatz der kommunikationsgestützten Konzeption erschwert die Definition von Teamwork. Praktisch jede Art von Interaktion ist auch Kommunikation. Rob meint dazu:

R: Tja, interagieren, wenn du mit Leuten interagierst, dann kommunizierst du mit ihnen per Körpersprache, verbal, gestern dachte ich eher verbal, sie sprechen immer um zu interagieren, die Kinder in meiner Klasse. (*Well, interact, if you're interacting with people you're communicating with them through body language, verbal, while I was thinking more verbal yesterday so they're always talking to interact, the kids in my class.*)

Aufgrund der Äusserungen von Marg und Rob erscheint es schwierig festzulegen, welche Bereiche nicht zur Kommunikation gezählt werden dürfen. Robs einziger Versuch den kommunikationsgestützten Ansatz einzugrenzen, bestand in der Bemerkung, dass es bei der Kommunikation um den zielgerichteten Informationsaustausch geht. Diese Bemerkung wiederholte er zum Schluss des Abschnitts: die Schüler „arbeiten immer zusammen, um ein gemeinsames Ziel zu erreichen“. Robs Aussage, dass Teamwork einem kommunikativen Prozess entspricht, der auf das Erreichen eines gemeinsamen Ziels ausgerichtet ist, erschwert die Unterscheidung von Robs funktionalistischer und kommunikationsgestützter Konzeption. Im Grunde verschmelzen die beiden Erklärungsansätze zu einer These: Schülerinnen und Schüler machen „etwas“ zusammen, sei es nun zu interagieren oder zu kommunizieren, um eine Aufgabe zu bewältigen.

Diskussion

Die vorliegenden Teamworkkonzeptionen der interviewten Lehrer sollen zur eingangs vorgestellten Literaturlage in Bezug gesetzt werden. Dabei gibt es nur geringe Übereinstimmung zwischen der akademischen Handhabung des Begriffs Teamwork und der Art und Weise, wie Lehrpersonen mit diesem Konstrukt umgehen. Untenstehend werden die entsprechenden Unterschiede hervorgehoben. In einem nächsten Schritt sollen mögliche Gründe und Konsequenzen dieser unterschiedlichen Anschauungen diskutiert werden.

Sowohl beim Kohäsionsmodell wie auch bei der funktionalistischen Teamworkkonzeption spielt die Aufgabe des Teams eine wesentliche Rolle. Ferner bediente sich Max einer wissenschaftlich sprachlichen Formulierung, die Ähnlichkeit zur Kohäsion aufweist (die Aufteilung von Teamwork in zwei Bereiche, deren Kombination Teamwork zur Folge hat). Im Rahmen der funktionalistischen Konzeption jedoch, fehlt das bildliche „Zusammenkleben“ einzelner Teammitglieder, das als Kernstück der sportpsychologischen Theorie gilt. Im Gegensatz zu Sportpsychologen gehen weder Max noch Rob auf den überdauernden Zusammenhalt zwischen Teammitgliedern ein (Kozub & McDonnell, 2000; Prapavessis, Carron, & Spink, 1996). Von den Lehrkräften wird Teamwork als vorübergehender Prozess angesehen. Teams entsprechen Gruppen, die im Unterricht für eine bestimmte Aufgabe gebildet und im Anschluss wieder aufgelöst werden. Aus sporttheoretischer Perspektive

hingegen setzen sich Teams mit relativ überdauernden Aufgabenstellungen auseinander. Entsprechend ist Teamwork dort mit einer anderen Sinngebung behaftet.

Mit Blick auf Teamwork und dessen Bedeutung lassen sich Parallelen zwischen Ryans Konzeption des gemeinsamen Verständnisses und dem Kohäsionsmodell aufzeigen (Carron et al., 1997; Paskevich et al., 2001; Spink, 1995). Das Schaffen von Gemeinsamkeiten wie auch die Berücksichtigung zeitlicher Aspekte spielt bei beiden Ansätzen eine zentrale Rolle. Das Erreichen vorgegebener Ziele setzt voraus, dass Teammitglieder „ungefähr das gleiche tun“ und über Dauer „zusammenhalten“. Übereinstimmung, Konsensus und gemeinsame Denkweisen sind dabei eine Notwendigkeit und tragen zur Produktivität bei. Die vorliegenden Zusammenhänge zwischen der Konzeption des gemeinsamen Verständnisses und dem Kohäsionsmodell sind nicht ganz unerwartet. Ryan greift auf Sportbeispiele zurück, um Teamwork zu umschreiben. Zudem vergleicht er seine Aufgabe, Teamwork zu vermitteln mit der Tätigkeit als Coach.

Im Gegensatz zum Kohäsionsmodell bedient sich Ryans keiner wissenschaftlichen Kriterien. Seine Vorstellung von Teamwork ist intuitiv und basiert auf Erfahrungen. Psychologische Messinstrumente zur Erfassung von Teamwork (Eys et al., 2007; Heuze et al., 2006; Widmeyer et al., 1985), spielen im Rahmen dieser Konzeption keine Rolle. In Ryans Fall ist Teamwork weniger definiert. Zusammenfassend bedient sich die Konzeption des gemeinsamen Verständnisses sportnahen Erklärungen. Allerdings gründet diese Definition vorwiegend auf persönlichen Erfahrungen und weniger auf anerkannten sportwissenschaftlichen Theorien.

Betrachtet man Teamwork gleichzeitig aus einer organisationspsychologischen Perspektive und aus der Optik der befragten Lehrpersonen, kommen sowohl Gemeinsamkeiten wie auch Unterschiede zum Vorschein. Zwar waren „Effizienz“, „Effektivität“, „Produktion“ und „Output“, Kerngedanken der Management-Literatur (Klimoski & Zukin, 1999; Prussia & Kinicki, 1996; Smolek, Hoffman, & Moran, 1999; Sundstrom et al., 1990), keine Begriffe, die von den Lehrkräften verwendet wurden. Gewisse sprachliche Übereinstimmungen liessen sich jedoch verzeichnen. Beispielsweise erfüllte sowohl bei der funktionalistischen Konzeption wie auch bei den Arbeiten von Lembke und Wilson (1998b) das Rollenverständnis eine zentrale Funktion. Trotzdem lässt sich konstatieren, dass auch mit Blick auf den funktionalistischen Zugang (Förderband-Metapher) die Unterschiede gewichtiger sind als die Gemeinsamkeiten. Die deutlichste Divergenz betrifft die Verrichtung zusammenhängender Unteraufgaben. Während die funktionalistische Konzeption dies als Kernaspekt von Teamarbeit betrachtet, sehen Organisationspsychologen darin nur *Arbeit*.

Organisationspsychologisch beinhaltet Teamarbeit mehr als nur Arbeit. Teamwork geht mit einer optimalen Leistung und Arbeitsweise einher (Katzenbach & Smith, 1993; Senge, 2001). Organisationstheorien gehen der

Fragestellung nach, wie gut Teams ihre Aufgaben erfüllen (Buller & Bell, 1986; Marks, Zaccaro, & Mathieu, 2000).

Während einige der Konzeptionen von Lehrpersonen zumindest skizzenhaft psychologischen Modellen zugewiesen werden können, erscheint eine solche Zuordnung bei der Konzeption der humanistischen Konzeption gänzlich unmöglich. Offensichtlich ist sie eingebettet in anderen Perspektiven – sie greift auf eine andere Logik zurück und verfügt über ein alternatives Vokabular und andere grammatische Strukturen. In der Tat ist es kaum vorstellbar, dass Denk- und Ansichtsweisen der Lehrpersonen auf theoretischen Ideen basieren. Auch wenn gewisse Ähnlichkeiten zwischen den Konzeptionen der Lehrkräfte und der akademischen Literatur ersichtlich sind, liegen keine Belege für „Intertextualität“ (Fairclough, 2000) vor. Zudem verwiesen die Lehrpersonen darauf, dass sie weder mit sport- noch organisationspsychologischen Themenbereichen vertraut waren oder sich intensiv damit auseinandergesetzt hatten. Unabhängig vom Hintergrund der befragten Lehrerinnen und Lehrer, kann davon ausgegangen werden, dass eine Bezugnahme auf wissenschaftliche Theorien für Lehrpersonen schwierig und/oder unangebracht ist. Schlussfolgernd sind beide Forschungsrichtungen, die sich eingehend mit dem Thema Teamwork auseinandergesetzt haben, nicht in der Lage, eine Brücke zu den Lehrerinnen und Lehrern und deren Unterrichtstätigkeit zu schlagen. Daraus kann geschlossen werden, dass Sportlehrkräfte bezüglich Teamwork kaum Kenntnisse haben, die über den gesunden Menschenverstand (common sense) hinausgehen.

Schlussfolgerung

Das Vorhandensein einer breiten Palette verschiedener Teamworkkonzeptionen bei Sportlehrerinnen und Sportlehrern, die sich losgelöst von theoretischen Überlegungen präsentiert, lassen den Begriff „Teamwork“ problematisch erscheinen. Falls Teamwork zukünftig als konzeptuelles und auch glaubwürdiges Konzept im Sportunterricht Anwendung finden soll, muss das Konstrukt Teamwork an Kohärenz, Detailschärfe und Erklärungskraft gewinnen. Gefragt ist ein Teamwork-Modell, das sowohl theoretischen wie auch praktischen Ansprüchen genügt. Ein derartiges Modell könnte sich kritischen Stimmen widersetzen und dürfte bei Sportlehrerinnen und Sportlehrern auf Akzeptanz stossen.

Literaturverzeichnis

- Annan, K. (2004). Declaration of the UN Secretary-General at the Launch of the International Year of Sport and Physical Education 2005, 5 November. UN Headquarters, New York.
- Billig, M. (1987). *Arguing and thinking: A rhetorical approach to social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Billig, M. (1991). *Ideology and opinions: Studies in rhetorical psychology*. London: Sage.
- Bloom, G. A., Stevens, D. E., & Wickwire, T. L. (2003). Expert coaches perceptions of team building. *Journal of Applied Sport Psychology*, 15(2), 129-143.
- Brawley, L. R. (1990). Group cohesion: Status, problems and future directions. *International Journal of Sport Psychology*, 21(4), 355-379.
- Brawley, L. R., & Paskevich, D. M. (1997). Conducting team building research in the context of sport and exercise. *Journal of Applied Sport Psychology*, 9(1), 11-40.
- Buller, P. F., & Bell, C. H. (1986). Effects of team building and goal setting on productivity: A field experiment. *Academy of Management Journal*, 29(2), 305-328.
- Carron, A. V. (1982). Cohesiveness in sports groups: Interpretations and considerations. *Journal of Sport Psychology*, 4(2), 123-138.
- Carron, A. V., Widmeyer, W. N., & Brawley, L. R. (1997). The development of an instrument to assess cohesion in sports teams: The group environment questionnaire. *Journal of Applied Sport Psychology*, 9(1), 244-267.
- Devine, D. J., Clayton, L. D., Philips, J. L., Dunford, B. B., & Melner, S. B. (1999). Teams in organizations: Prevalence, characteristics and effectiveness. *Small Group Research*, 30(6), 678-711.
- Edley, N. (2001). Interpretive repertoires, ideological dilemmas and subject positions. In M. Wetherall, S. Taylor & S. J. Yates (Eds.), *Discourse as Data: A Guide for Analysis* (pp. 189-228). London: Sage.
- Eys, M. A., Carron, A. V., Bray, S. R., & Brawley, L. R. (2007). Item wording and internal consistency of a measure of cohesion: The group environment questionnaire. *Journal for the Sport and Exercise Psychology*, 29(3), 395-402.
- Fairclough, N. (1999). Linguistic and intertextual analysis within discourse analysis. In A. Jaworski & N. Coupland (Eds.), *The Discourse Reader* (pp. 183-211). London: Routledge.
- Fairclough, N. (2000). Multiliteracies and language: Orders of discourse and intertextuality. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* (pp. 162-181). South Melbourne: Macmillan.
- Fairclough, N. (2001). *Language and power* (Second ed.). London: Longman.

- Fransella, F., Bell, R., & Bannister, D. (2004). A manual for repertory grid technique (2nd ed.). Chichester, West Sussex: John Wiley & Sons.
- Gergen, K. J. (1995). Social construction and the education process. In L. P. Steffe & J. Gale (Eds.), *Constructivism in Education* (pp. 17-40). Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gergen, K. J. (2001). *Social construction in context*. London: Sage.
- Gordon, J. (1992). Work teams: How far have they come? *Training*, 29(10), 59-65.
- Halling, A. (2007). *Playing ballgames - Teamball in theory and practice*. Odense: University of Southern Denmark Press.
- Halling, A., & Bertelsen, M. (2007). Teambuilding in coaching top elite ballgame players. In R. Stelter & M. Bertelsen (Eds.), *Team development and learning*. Copenhagen: Danish Psychology Press.
- Halling, A., & Laursen, F. (1999). *Teaching ballgames - from teaching games to teaching teamball*. Odense: University of Southern Denmark Press.
- Heuze, J., Sarrazin, P., Masiero, M., Raimbault, N., & Thomas, J. (2006). The relationships of perceived motivational climate to cohesion and collective efficacy in elite female teams. *Journal of Applied Sport Psychology*, 18(3), 201-218.
- Hodge, K. (1995). Team dynamics. In T. Morris & J. Summers (Eds.), *Sport Psychology: Theory, Applications and Issues* (pp. 190-212). Brisbane: Wiley.
- <http://tiger.cpsc.uclagary.ca/>.
- Jankowich, D. (2004). *The easy guide to repertory grids*. Chichester: Wiley.
- Katzenbach, J. R., & Smith, D. K. (1993). *The wisdom of teams: Creating the high performance organization*. Boston, MA.: Harvard Business School Press.
- Kelly, G. (1955). *The psychology of personal constructs* (Vol. 1). New York: W. W. Norton & Company.
- Klimoski, R. J., & Zukin, L. (1999). Selection and staffing for work team effectiveness. In E. Sundstrom (Ed.), *Supporting work team effectiveness: Best management practices for fostering high performance* (pp. 63-94). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kozub, S., & McDonnell, J. (2000). Exploring the relationship between cohesion and collective efficacy in rugby teams. *Journal of Sport Behavior*, 23(2), 120 (111).
- Lembke, S., & Wilson, M. G. (1998a). Putting the 'team' into teamwork: Alternative theoretical contributions for contemporary management practice. *Human Relations*, 51(7), 927-944.
- Lembke, S., & Wilson, M. G. (1998b). Putting the team into teamwork: Alternative theoretical contributions for contemporary management practice. *Human Relations*, 51(7), 927-944.

- Marks, M. A., Mathieu, J. E., & Zaccaro, S. J. (2001). A temporally based framework and taxonomy of team processes. *Academy of Management Review*, 26(3), 356-376.
- Marks, M. A., Zaccaro, S. J., & Mathieu, J. E. (2000). Performance implications of leader briefings and team-interaction training for team adaptation to novel environment. *Journal of Applied Psychology*, 85(6), 273-283.
- McLean, N. (1995). Building and maintaining an effective team. In T. Morris & J. Summers (Eds.), *Sport psychology: Theory, applications and issues* (pp. 420-434). Brisbane: Wiley.
- Mroczkowska, H. (2002). Individual and group capacities of sport team. *Biology of Sport*, 19(1), 91-100.
- Paskevich, D. M., Estabrooks, P., Brawley, L. R., & Carron, A. V. (2001). Group cohesion in sport and exercise. In R. Singer, H. Hausenblas & C. Janelle (Eds.), *Handbook of Sport Psychology* (Second ed., pp. 472-496). New York: Wiley.
- Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Potter, J. (1996). *Representing reality: Discourse, rhetoric and social construction*. London: Sage.
- Potter, J., & Wetherall, M. (1995). Discourse analysis. In J. Smith, R. Harre & L. van Langenhove (Eds.), *Rethinking methods in psychology*. London: Sage.
- Prapavessis, H., Carron, A. V., & Spink, K., S. (1996). Team building in sport. *International Journal of Sport Psychology*, 27(3), 269-285.
- Prussia, G. E., & Kinicki, A. J. (1996). A motivational investigation of group effectiveness using social-cognitive theory. *Journal of Applied Psychology*, 81(2), 187-198.
- Richardson, L., & Adams St Pierre, E. (2005). Writing: A method of inquiry. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 959-978). Thousand Oaks, CA.: Sage.
- Rossi, T., & Hopper, T. (2001). Using personal construct theory and narrative methods to facilitate reflexive constructions of teaching physical education. *The Australian Educational Researcher*, 28(3), 87-116.
- Senge, P. M. (2001). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Sydney, NSW: Random House.
- Sharpe, T., & Templin, T. (1997). Implementing collaborative teams: A strategy for school based professionals. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 68(6), 50-55.
- Smolek, J., Hoffman, D., & Moran, L. (1999). Organizing teams for success. In E. Sundstrom (Ed.), *Supporting work team effectiveness: Best management practices for fostering high performance* (pp. 24-62). San Francisco: Jossey-Bass.
- Spink, K., S. (1995). Cohesion and intention to participate of female sport team athletes. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17(4), 416-427.

- Spink, K., S., & Carron, A. V. (1992). Group cohesion and adherence in exercise classes. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14(1), 78-96.
- Steiner, I. (1972). *Group process and productivity*. New York: Academic Press.
- Stout, R. J., Salas, E., & Fowlkes, J. (1997). Enhancing teamwork in complex environments through team training. *Group Dynamics: Theory, Research and Practice*, 1(2), 169-182.
- Sundstrom, E. (1999). The challenges of supporting work team effectiveness. In E. Sundstrom (Ed.), *Supporting work team effectiveness: Best management practices for fostering high performance* (pp. 3-23). San Francisco: Jossey-Bass.
- Sundstrom, E., De Meuse, K. P., & Futrell, D. (1990). Work teams: Applications and effectiveness. *American Psychologist*, 45(2), 120-133.
- Sundstrom, E., McIntyre, M., Halfhill, T., & Richards, H. (2000). Work groups: From the Hawthorne studies to work teams of the 1990s and beyond. *Group Dynamics: Theory, Research and Practice*, 4(1), 44-67.
- Tesluk, P. E., & Mathieu, J. E. (1999). Overcoming roadblocks to effectiveness: Incorporating management of performance barriers into models of work group effectiveness. *Journal of Applied Psychology*, 84(2), 200-217.
- Theodoulides, A., & Armour, K. M. (2001). Personal, social and moral development through team games: Some critical questions. *European Physical Education Review*, 7(1), 5-23.
- Webber, S. S., & Klimoski, R. J. (2004). Crews: A distinct type of work team. *Journal of Business and Psychology*, 18(3), 261-279.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Wetherall, M., & Potter, J. (1988). Discourse analysis and the identification of interpretative repertoires. In C. Antaki (Ed.), *Analysing Everyday Explanation: A Casebook of Methods* (pp. 168-183). London: Sage.
- Wetherall, M., Taylor, S., & Yates, S. J. (Eds.). (2001a). *Discourse as Data: A Guide for Analysis*. London: Sage.
- Wetherall, M., Taylor, S., & Yates, S. J. (Eds.). (2001b). *Discourse Theory and Practice: A Reader*. London: Sage.
- Wheelan, S. A. (2003). An initial exploration of the internal dynamics of leadership teams. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 55(3), 179-188.
- Widmeyer, W. N., Brawley, L. R., & Carron, A. V. (1985). *The measurement of cohesion in sports teams: The Group Environment Questionnaire*. London, ON.: Sports Dynamics.
- Yukelson, D. (1997). Principles of effective team building interventions in sport: A direct services approach at Penn State University. *Journal of Applied Sport Psychology*, 9(1), 73-96.