Deutsche Sporthochschule Köln
German Sport University Cologne

1/21

ZEITSCHRIFT FÜR STUDIUM UND LEHRE IN DER SPORTWISSENSCHAFT

JOURNAL FOR STUDY AND TEACHING IN SPORT SCIENCE

THEMENHEFT: Curriculare Gestaltung von Studiengängen in der Sportwissenschaft

GASTHERAUSGEBER: Prof. Dr. Thomas Wendeborn, Universität des Saarlandes

| 01 | 2021 | ISSN 2625-5057

4. Jahrgang·Heft 1/2021

IMPRESSUM

Geschäftsführender Herausgeber	Prof. Dr. Jens Kleinert, Deutsche Sporthochschule Köln, Psychologisches Institut, Abt. Gesundheit & Sozialpsychologie Am Sportpark Müngersdorf 6, 50933 Köln
Mitherausgeberinnen und Mitherausgeber	Prof. Dr. Katrien Fransen, University of Leuven/Belgien, Departement of Movement Sciences (Sektion Internationales)
	Prof. Dr. Nils Neuber, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Institut für Sportwissenschaft (Sektion Bildungswissenschaft)
	Prof. Dr. Nadja Schott, Universität Stuttgart, Institut für Sport- und Bewegungswissenschaft (Sektion Lebenswissenschaften)
	Prof. Dr. Pamela Wicker, Universität Bielefeld, Fakultät für Psychologie und Sportwissenschaft (Sport und Gesellschaft)
Herausgebende Körperschaft	Deutsche Sporthochschule Köln, *vertreten durch den Rektor Prof. Dr. Heiko Strüder*
Gasteditor	Univ.-Prof. Dr. Thomas Wendeborn Universität des Saarlandes Sportwissenschaftliches Institut 66123 Saarbrücken
Redaktionsmitarbeiterin	Ines Bodemer, Deutsche Sporthochschule Köln, Stabsstelle Akademische Planung und Steuerung, Abt. Studienentwicklung & Qualitätsverbesserung, Am Sportpark Müngersdorf 6, 50933 Köln
Hinweise für Autorinnen und Autoren	Die Richtlinien zur Manuskriptgestaltung und Hinweise für Autorinnen und Autoren können unter www.dshs-koeln.de/zsls heruntergeladen werden.
Verlag	Das e-journal wird von der Deutschen Sporthochschule Köln herausgegeben. Der Internetauftritt der Zeitschrift für Studium und Lehre in der Sportwissenschaft (ZSLS) ist Teil der Webseiten der Deutschen Sporthochschule Köln. Es gilt das Impressum der Deutschen Sporthochschule Köln.
Layout/Gesamtherstellung	Sandra Bräutigam, Deutsche Sporthochschule Köln, Stabsstelle Akademische Planung und Steuerung, Abteilung Presse und Kommunikation, Am Sportpark Müngersdorf 6, 50933 Köln
ISSN	ISSN 2625-5057
Erscheinungsweise	halbjährlich
Bezugsbedingungen	Das kostenfreie Abonnement der ZSLS erfolgt nach Anmeldung und der Aufnahme in den Zeitschriftenverteiler.

Die Zeitschrift und alle in ihr enthaltenen einzelnen Beiträge und Abbildungen sind über die Creative-Commons-Lizenzen CC BY 3.0 DE urheberrechtlich geschützt. Diese Lizenz erlaubt das Teilen und das Bearbeiten der Inhalte für beliebige Zwecke, unter der Bedingung, dass angemessene Urheber- und Rechteangaben gemacht werden, ein Link zur Lizenz beigefügt wird und angegeben wird, ob Änderungen vorgenommen wurden. Zudem dürfen keine weiteren Einschränkungen, in Form von zusätzlichen Klauseln oder technischen Verfahren, eingesetzt werden, die anderen rechtlich untersagt, was die Lizenz erlaubt. https://creativecommons.org/licenses/by/3.0/de/

CC BY 3.0 DE

Inhalt

EDITORIAL 4

ORIGINALIA › PEER REVIEW

Michael Pfitzner, Mirko Krüger, Thomas Mühlbauer, Gabi Flecken, Ellen van Aerde, Dirk Hoffmann 5
Lehramtsstudiengänge Sport theorieorientiert entwickeln - Herausforderungen und Lösungsansätze

Timo Stiller, Daniela Kahlert 14
Die hochschulische Lehramtsausbildung im Fach Sport – kritische Reflexionen und Alternativen

Nadja Walter, Anne-Marie Elbe 21
Konzeption eines kompetenzorientierten, internationalen Masterstudiengangs mit Doppelabschlussprogramm in Sport and Exercise Psychology

Ulrike Röger-Offergeld, Silke Kirsch, Ralf Sygusch 29
Kompetenzorientierte Sportlehrkräftebildung am Beispiel Gesundheit

Jürgen Hofmann 38
Ein Plädoyer für eine bessere Verzahnung von Theorie und Praxis in der Lehrer*innenbildung am Beispiel des modularisierten Sportstudiums für das gymnasiale Lehramt in Augsburg

Sebastian Kaiser-Jovy 45
Relevanz und Bedingungen des Curriculumprozesses sportwissenschaftlicher Bildungsangebote

WERKSTATTBERICHTE › PRACTICE REPORT

Sandy Adam, Olivia Wohlfart, Gregor Hovemann 51
Zukunfts- und kompetenzorientierte Gestaltung von Sportmanagementcurricula in Deutschland – Erkenntnisse aus einem Erasmus+-Forschungsprojekt

Sebastian Kaiser-Jovy 58
Besondere Herausforderungen des sportwissenschaftlichen Curriculumprozesses

EDITORIAL

Curriculare Gestaltung moderner Studiengänge in der Sportwissenschaft

Die Neustrukturierung der Studiengänge im europäischen Hochschulraum im Rahmen des Bologna-Prozesses hat neben den besseren Möglichkeiten zur internationalen Studierendenmobilität vor allem zu einer stärkeren Fokussierung auf die Employability der Studierenden geführt. Damit rückte nicht nur die bereits 1976 im Hochschulrahmengesetz festgeschriebene Ausbildungsaufgabe der Hochschulen mehr in den Mittelpunkt, auch der Beziehung von Studium und Beruf sollte bei der Gestaltung von Studiengängen eine größere Bedeutung zukommen (Eimer, Knauer, Kremer, Nowak & Schröder, 2020). Diese vorwiegend auf das Outcome orientierten Intentionen sind im Zusammenhang konsekutiver Studiengänge vor allem mit der Frage verknüpft, wie sich konkrete Kompetenzziele mit Blick auf bestimmte Berufsfelder in entsprechenden Studieninhalten niederschlagen können. Bei allen Schwierigkeiten, zukünftige Kompetenzanforderungen des sich wandelnden und dynamisch wachsenden sportbezogenen Arbeitsmarktes zu antizipieren, sind diese Entwicklungen auch in der Sportwissenschaft respektive sportwissenschaftlich ausgerichteten Studiengängen zu beobachten. Ähnlich wie in anderen Disziplinen, scheint die auf Akkreditierungs- und (Re-)Zertifizierungsprozesse ausgerichtete curriculare Steuerungslogik (basierend auf einer ECTS-Zahlenarithmetik) den inhaltlichen Diskurs teilweise überlagert zu haben, sodass in einigen Studiengängen trotz mehrfacher Reformen nur eine bedingte Passfähigkeit zwischen fachspezifischem Kompetenzerwerb und den aktuellen tätigkeitsspezifischen Arbeitsmarktanforderungen gegeben ist (u.a. Dunkel, Wohlfart & Wendeborn, 2018). Für Bachelorstudiengänge, mit dem Ziel eine wissenschaftlich-disziplinäre Breite in der Ausbildung zu gewährleisten, mag dieser Sachverhalt weniger relevant sein. Bedeutsam ist er allerdings für Masterstudiengänge und deren Absolvent*innen, die nur durch eine angemessene und systematische Verbindung von Hochschule und Beruf und einer curricularen Verankerung dieses Verhältnisses bestmögliche Bedingungen für einen Start in den Beruf erhalten.

Das vorliegende Sonderheft zum Thema „Curriculare Gestaltung von Studiengängen in der Sportwissenschaft" nimmt diese Problemlage mit insgesamt sechs Originalbeiträgen und zwei Werkstattberichten in der Zeitschrift für Studium und Lehre in der Sportwissenschaft auf und vertieft ihn in Bezug auf unterschiedliche sportwissenschaftliche Teildisziplinen.

Der (1) Originalbeitrag von Pfitzner, Krüger, Mühlbauer, Flecken, van Aerde und Hoffmann beschäftigt sich mit der Frage, welche Bedeutung theorieorientierte Entwicklungsprozesse bei der Revision von Studiengängen im Lehramt Sport haben und welche Herausforderungen und Lösungsansätze in diesem Zusammenhang existieren.

Stiller und Kahlert stellen in ihrem (2) Originalbeitrag ein subjekt- und berufsfeldbezogenes Konzept in der Lehramtsausbildung Sport vor, bei dem das Berufsfeld ‚Sportunterricht' konsequent zum Ausgangspunkt der curricularen Veränderungen gemacht wurde.

Der (3) Originalbeitrag von Walter und Elbe berichtet von der Implementierung eines kompetenzorientierten, internationalen Masterstudiengangs mit Doppelabschlussprogramm in Sport and Exercise Psychology an der Universität Leipzig.

Röger-Offergeld, Kirsch und Sygusch legen in ihrem (4) Originalbeitrag ein bildungswissenschaftlich anschlussfähiges Kompetenzmodell vor, das eine systematische Basis für die methodisch-didaktische Gestaltung sowie die empirische Analyse der Kompetenzentwicklung in sportlehramtsbezogenen Studiengängen ermöglicht.

Kaiser-Jovy nimmt in seinem (5) Originalbeitrag eine Standortbestimmung der Relevanz und der Bedingungen der Konstruktion beziehungsweise Revision von Curricula sportwissenschaftlicher Studiengänge vor, wobei eine kritische Position gegenüber der curricularen Berufsfeldorientierung vertreten wird.

Hofmann plädiert in seinem (6) Originalbeitrag für eine bessere Verzahnung von Theorie und Praxis in der Sportlehrkräfteausbildung und macht dies am Beispiel des modularisierten Sportstudiums für das gymnasiale Lehramt in Augsburg deutlich.

Im (7) Werkstattbericht von Adam, Wohlfart und Hovemann werden die auf empirischer Evidenz basierenden Erkenntnisse aus einem Erasmus⁺-Forschungsprojekt zur zukunfts- und kompetenzorientierten Gestaltung von Sportmanagementcurricula in Deutschland berichtet.

Kaiser-Jovy verweist in seinem (8) Werkstattbericht auf die besonderen Herausforderungen des sportwissenschaftlichen Curriculumprozesses. Dabei stellt er vor allem die Kenntnis und die Berücksichtigung kritischer Erfolgsfaktoren bei der Gestaltung und Revision von Curricula sportwissenschaftlicher Studiengänge in den Mittelpunkt.

Thomas Wendeborn, Universität des Saarlandes, Gasteditor

Literatur

Eimer, A., Knauer, J., Kremer, I., Nowak, T. & Schröder, A. (2020). Employability als ein Ziel des Universitätsstudiums. *Grundlagen, Methoden, Wirkungsanalyse*. Bielefeld: wbv.

Dunkel, K., Wohlfart, O., Wendeborn, T. (2018). Kompetenzen in Sportmanagementstudiengängen - Eine curriculare Analyse der zu erreichenden fachspezifischen Kompetenzen an deutschen Hochschulen. *Zeitschrift für Studium und Lehre in der Sportwissenschaft, 2 (2)*, 12-21.

CC BY 3.0 DE

ORIGINALIA › PEER REVIEW

Lehramtsstudiengänge Sport theorieorientiert entwickeln - Herausforderungen und Lösungsansätze

Michael Pfitzner, Mirko Krüger, Thomas Mühlbauer, Gabi Flecken, Ellen van Aerde & Dirk Hoffmann

korrespondierender Autor
Prof. Dr. Michael Pfitzner
Universität Duisburg-Essen
Institut für Sport- und Bewegungswissenschaften
Arbeitsbereich Sportpädagogik und -didaktik
Gladbecker Straße 182
45141 Essen
michael.pfitzner@uni-due.de

Autor*innengruppe
Institut für Sport- und Bewegungswissenschaft der Universität Duisburg-Essen
Arbeitsbereich Sportpädagogik
Mirko Krüger, Prof. Dr. Thomas Mühlbauer, Gabi Flecken, Dr. Ellen van Aerde, Dr. Dirk Hoffmann

Schlüsselwörter
Pädagogische Hochschulentwicklung
Hochschuldidaktik, Sportstudium
Lehrentwicklung, Kompetenzorientierung

Keywords
Pedagogical higher education development, Didactics in higher education, Study of sports sciences, Course development, Competence orientation

Zitieren Sie diesen Beitrag wie folgt:
Pfitzner, M., Krüger, M., Mühlbauer, T., Flecken, G., van Aerde, E. & Hoffmann, D. (2021). Lehramtsstudiengänge Sport theorieorientiert entwickeln - Herausforderungen und Lösungsansätze. *Zeitschrift für Studium und Lehre in der Sportwissenschaft, 4(1)*, 5-13.

ZUSAMMENFASSUNG

Die Entwicklung universitärer Lehrprogramme unterliegt fachlichen Ansprüchen, um – im vorliegenden Falle – Lehrerbildungsanliegen in der Sportwissenschaft umzusetzen. Daneben gilt es, eine Reihe weiterer Anforderungen und Vorgaben für Lehrentwicklungsprozesse zu berücksichtigen. Das Modell pädagogischer Hochschulentwicklung von Brahm et al. (2016) bietet Hilfestellungen. Im Gerüst des Akkreditierungsverfahrens einer Universität ergeben sich damit Möglichkeiten einer Profilierung von Lehramtsstudiengängen im Fach Sport. Letztlich bleibt die Herausforderung, Impulsen zur Verschulung hochschulischer Bildung ein Stück weit Alternativen gegenüber zu stellen. Im Beitrag wird die theoriegeleitete Überarbeitung von Bachelor- und Masterstudiengängen mit Lehramtsoption für das Unterrichtsfach Sport bis zur exemplarischen Darstellung von Detailentscheidungen vorgestellt.

Developing teacher training courses in sport in a theory-oriented way - challenges and approaches to solutions

Abstract: The development of teaching programs in higher education is subject to high professional demands in order to implement relevant matters for teacher training in sports science. At the same time, numerous additional requirements and standards need to be considered within the process of course development. The model of pedagogical higher education development by Brahm et al. (2016) acts as a supportive resource in this process. Consequently, within the framework of a universities' accreditation process the opportunity arises to emphasise teaching degree programs for P.E. teachers. It remains, however, challenging to counteract the movement to-wards "school-like" approaches within higher education by providing alternative procedures. Within this article, the theory-based revision of Bachelor- and Master-degree courses in teaching will be presented for the subject P.E. and examples of the detailed decision processes will be provided.

EINLEITUNG

Die Freiheit von Forschung und Lehre ist ein Kernmerkmal der Arbeit an der Hochschule (vgl. § 4 im HSG NRW, MI NRW, 2020). Die Lehrenden eines Studienganges mit Lehramtsoption legen gerahmt durch die „Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung" (KMK, 2019) fest, wann die Studierenden welche Kompetenzen erreichen sollen, welche inhaltlichen Schwerpunktsetzungen dazu gelegt werden und wie der Kompetenzerwerb geprüft wird. Das Verhältnis zwischen den anzustrebenden Kompetenzen in den einzelnen Veranstaltungen, auf der Modulebene und das Verhältnis dieser als mal additiver, in anderen Fällen aber auch integrativer Ansatz und die daran orientierte

DOI: 10.25847/zsls.2020.029

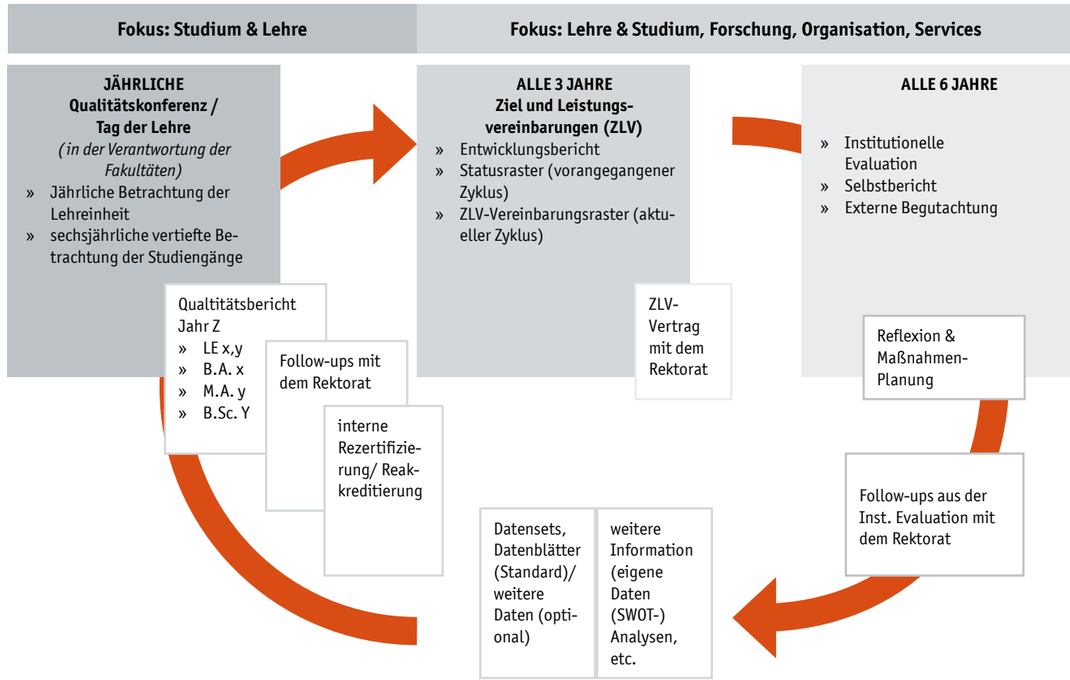


Abb. 1: Modell der kontinuierlichen Qualitätssicherung an der Universität Duisburg-Essen (nach UDE, 2020)

Ausgestaltung von Lehrveranstaltungen ist keinesfalls trivial. Es fordert den Beteiligten intensive Abstimmungsprozesse ab (vgl. u.a. Stubner & Vondran, 2019). Eine umfangreiche Literaturlage ist Beleg für das gewachsene Verständnis darüber, dass gute Lehre einer intensiven, systematischen und theorieorientierten Auseinandersetzung bedarf (Heuchemer, Szczyrba & van Treeck, 2019). Den Modulkonferenzen als „Orte" der Verständigung über gute Lehre mit allen im betreffenden Modul Lehrenden kommt eine besondere Bedeutung zu. In ihnen bündelt sich die fachliche Expertise. In diesem Beitrag werden die Herausforderungen im Rahmen der Re-Zertifizierung der Studiengänge Sport mit Lehramtsoption am Institut für Sport- und Bewegungswissenschaften (ISBW) der Universität Duisburg-Essen (UDE) dargelegt. Dabei wird das Zusammenspiel zwischen Lehrentwicklungsmaßnahmen in den Modulkonferenzen und der modellorientierten Steuerung des Prozesses orientiert am Modell „Pädagogischer Hochschulentwicklung" von Brahm, Jenert & Euler (2016b) pointiert. Zunächst werden die Rahmenbedingungen der Re-Zertifizierung der UDE vorgestellt. Es folgen Hinweise zum Steuerungsmodell „Pädagogische Hochschulentwicklung". Dabei verfolgte Lösungsansätze werden im Anschluss konkretisiert. Abschließend werden sie in einem Fazit und Ausblick reflektiert.

RAHMENBEDINGUNGEN DER RE-ZERTIFIZIERUNG AN DER UDE

Veränderungen von Studiengängen spiegeln qualitative Entwicklungen in Studium und Lehre wider und erfahren eine breite Unterstützung durch zentrale Einrichtungen der UDE. Die Re-Zertifizierung eines Studiengangs, die an der UDE als systemakkreditierte Universität in den Händen des Prorektorats für Studium und Lehre (ProR S&L) liegt, wird durch zentrale Einrichtungen wie das Dezernat Hochschulentwicklungsplanung (HSPL), das Zentrum für Hochschulqualitätsentwicklung (ZHQE), das Justiziariat, die Studiendekanate und bei lehramtsbezogenen Studiengängen durch die Koordinationsstelle Lehramt (KOLA) im Zentrum für Lehrerbildung (ZLB) unterstützt. Zudem ist das zuständige nordrhein-westfälische Ministerium für Schule und Bildung (MSB NRW) eingebunden. Die inhaltliche Arbeit findet in Verantwortung der Fakultäten in Abstimmung mit dem Studiendekanat statt. Eine wichtige operative Aufgabe kommt den Studiengangmanager*innen in den Fakultäten zu (vgl. UDE, 2020). Re-Zertifizierungsprozesse sind eingebunden in das permanente Managementsystem zur Qualitätssicherung an der UDE (vgl. Abb. 1).

Jährliche Qualitätssicherungsverfahren auf Ebene der Lehreinheiten wie z. B. Qualitätskonferenzen werden von den Fakultäten durchgeführt (siehe oben links in Abb. 1). Sie unterstützen den Prozess der kontinuierlichen Qualitätssicherung im laufenden

CC BY 3.0 DE

Studienbetrieb sowie, im Rahmen des Re-Zertifizierungsprozesses, die alle sechs Jahre durchzuführende vertiefende Betrachtung der Studiengänge. Die Ergebnisse werden in Qualitätsberichten niedergelegt, im Rahmen von Qualitätsgesprächen mit dem ProR für S&L erörtert und in verbindliche Maßnahmen (sog. Follow-ups) zur Qualitätssicherung der Lehreinheiten überführt (vgl. UDE, 2020). Die vertiefende Betrachtung der Studiengänge erfolgt nach einem durch das Rektorat der UDE beschlossenen Qualitätsplan zur Gewährleistung einer kontinuierlichen Zertifizierung. Die Durchführung der Re-Zertifizierungsverfahren umfasst in der Regel ein Zeitfenster von eineinhalb Jahren. Je nach Art der Änderungen greifen standardisiert vorgegebene Qualitätssicherungsverfahren (vgl. UDE, 2020).

Lehramtsstudiengänge unterliegen in diesem Kontext Verfahrensschritten, die ausschließlich auf die Qualitätssicherung dieser abgestimmt sind. Exemplarisch ist der Abgleich inhaltlicher und struktureller Veränderungen der Studiengänge mit länderübergreifenden Rahmungen der Kultusministerkonferenz, länderspezifischen Gesetzgebungen, Zielen zur Lehrerbildung und hochschulinternen Profilen der Lehrerbildung anzuführen (vgl. UDE, 2020).

Ziel- und Leistungsvereinbarungen (siehe Abb. 1 in der Mitte) werden alle drei Jahre mit dem Ziel abgeschlossen, die Aktivitäten im Hochschulentwicklungsplan mit den Zielen aller Akteure an der UDE in Lehre und Studium, Forschung, Organisation und Services zu koordinieren (vgl. UDE, 2020). Die alle sechs Jahre stattfindenden institutionellen Evaluationen sind eingebunden in interne und externe Beurteilungsverfahren (oben rechts in Abb. 1).

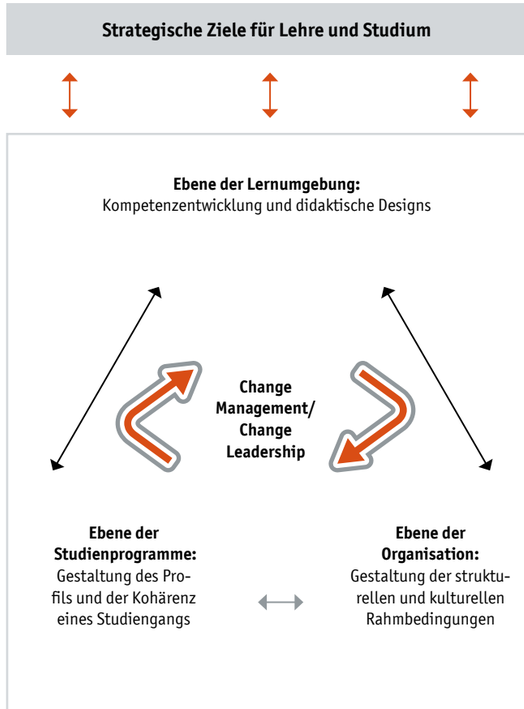


Abb. 2: Bezugsrahmen der Pädagogischen Hochschulentwicklung (Brahm et al., 2016b, S. 29)

STEUERUNGSMODELL „PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULENTWICKLUNG"

Fragen guter Lehre in der Hochschule haben neben dem Aufbau von Qualitätsmanagement-Maßnahmen in den vergangenen Jahren das Interesse in allgemeiner Form (u. a. Böss-Ostendorf & Senft, 2018) mit Schwerpunkten z. B. auf der Kompetenzmessung (vgl. exempl. Perko & Kitschke, 2014) oder auf Feedbackverfahren (Dainton, 2018) und zuletzt mit Hinweisen zu Digitalisierung der Lehre (z. B. Harris-Huemmert, Pohlenz & Mitterauer, 2018) gebunden. Auch zur Organisationsentwicklung im Bereich der Lehre, wie sie mit der Revision von Studiengängen verbunden sind, gibt es Referenzen wie u. a. das von uns herangezogene Modell der „Pädagogischen Hochschulentwicklung" (Brahm et al., 2016b) (vgl. Abb. 2). Mit diesem Modell wird das Ziel verfolgt, bei der Durchführung von Einzelmaßnahmen immer „die verschiedenen Ebenen innerhalb einer Veränderungsinitiative gleichzeitig in den Blick zu nehmen" (Brahm et al., 2016b, S. 28). Pädagogische Hochschulentwicklung kann so als interdependentes Handeln auf den Ebenen

» der *Lernumgebungen*, bei denen es um die „Kompetenzentwicklung der Lehrenden und Studierenden und – damit verbunden - Gestaltung von Lehr-/ Lernumgebungen und Kursen" (Brahm et al., 2016b, S. 27) geht,
» der *Studienprogramme*, die die „Gestaltung von Profil und Zusammenwirken der Kurse in einem Studiengang" (Brahm et al., 2016b, S. 27) betrifft und
» der *Organisation*, womit auf die „Gestaltung der strukturellen und kulturellen Rahmenbedingungen der Lehre an der Hochschule" (Brahm et al., 2016b, S. 28) hingewiesen wird, verstanden werden.

Alle Aktivitäten orientieren sich an den *strategischen Zielen für Lehre und Studium*. Brahm et al. (2016b, S. 29–30) weisen darauf hin, dass es sich dabei nicht um ein additives Konstrukt der Ziele aus einzelnen Lehrveranstaltungen handeln dürfe, sondern eine übergeordnete Leitidee erkennbar werden müsse.

Die in der Mitte des Modells zu findende Komponente *Change Management und Change Leadership* verweist auf die notwendigerweise zu steuernden Prozesse, um die als interdependent ausgewiesenen Ebenen nicht ungetrennt voneinander stehen zu lassen. Da Hochschulen als „`lose gekoppelte` Expertenorganisationen mit einer kollegialen Kultur verstanden" (Brahm et al., 2016b, S. 32) werden können, und Lehre eine Aufgabe neben Forschung und akademischer Selbstverwaltung darstellt, ergeben sich erhebliche Anforderungen an die Steuerung von Lehrentwicklungsprozessen. Es geht um knappe Ressourcen der Handelnden, die Akzeptanz der Legitimität der den Prozess leitenden Personen und die damit insgesamt nicht einfache Entfachung einer motivierten Bereitschaft für ein Engagement zur Lehrentwicklung.

Maßnahmen der Lehrentwicklung, dieses verdeutlichen die Ausführungen, sind in komplexe institutionelle Prozesse eingebunden. Mit den dabei wirkenden überfachlichen Strukturen geht die Gefahr einher, dass fachspezifische Anliegen überdeckt werden. Um die eingangs des Beitrags reklamierte Freiheit der sportwissenschaftlichen Lehre zum Tragen zukommen zu lassen, ist eine intensive Vergewisserung der Ziele und Maßnahmen vonnöten, für die das Modell der Pädagogischen Hochschulentwicklung eine Rahmung verschafft. Den fachlichen Zielen im Prozess nähern wir uns nachfolgend und reflektieren unsere Arbeitsbedingungen sowie -referenzen.

DOI: 10.25847/zsls.2020.029

AUSGANGSPUNKTE FÜR DIE ÜBERARBEITUNG DER STUDIENGÄNGE AM INSTITUT FÜR SPORT- UND BEWEGUNGSWISSENSCHAFTEN DER UNIVERSITÄT DUISBURG-ESSEN

Für die *strategischen Ziele für Lehre und Studium* ergeben sich auf verschiedenen Ebenen relevante Bezugspunkte. Im Hochschulentwicklungsplan der UDE (UDE, 2015) werden Leitlinien für das „Lehren und Lernen" entfaltet und dabei eine Reihe relevanter Einzelpunkte z. B. zum Lehren und Lernen in einer digitalen Welt, der Förderung und Forderung einer heterogenen Studierendenschaft u.v.m. dargelegt. Diese harmonieren mit unseren Anliegen an die Befähigung angehender Sportlehrkräfte im „kulturell bunten Ruhrgebiet" in einer zunehmend digitalen Welt. Auf einer übergreifenden Zielebene erfolgt das geteilte Bekenntnis, dass es um den Kompetenzerwerb Studierender zur *„Berufsbefähigung […] im Sinne* einer im Medium von Wissenschaft und Forschung *kritisch reflektierten Praxisorientierung* […] und nicht bloße Beschäftigungsfähigkeit" (UDE, 2015, S. 21, *Hvh. die Vf.*) geht.

Das ISBW sieht sich des Weiteren geleitet durch Entwicklungen in der Fachgesellschaft und den Interessenvertretungen für den Schulsport. Positionspapiere liegen z. B. zum Ein-Fach-Bachelor-Curriculum (dvs, FT Sport, DSLV & asp, 2017), zu Herausforderungen wie der Inklusion (dvs, 2015) und der Lehre in der Theorie und Praxis der Sportbereiche und Bewegungsfelder (dvs, 2019) vor. Sie bieten *normative Positionen über ein gutes Studium der Sportwissenschaft*. Forciert durch eine enge Einbindung in die Lehrerbildung an der UDE, u. a. im Rahmen der Initiative „Professionalisierung für Vielfalt (ProViel)", haben auch die *Lehrerbildung betreffende Sollensvorstellungen*, wie sie z. B. durch das Positionspapier zur Inklusion (ProViel, 2019) dargestellt werden, eine Strategie leitende Bedeutung für die Lehre im ISBW der UDE. Bei der Arbeit mit dem leitenden dimensionalen Kompetenzmodell (vgl. Terhart, 2007, s.u.) innerhalb des Instituts kommen wir zudem wiederkehrend in einen hochschuldidaktischen Austausch über unser Verständnis von Schulsport, als zukünftigem Tätigkeitsbereich unserer Studierenden, und den daraus resultierenden Konsequenzen. Hierbei richten wir den Blick auf das Ballungsgebiet Ruhrgebiet mit seinen Bedingungen einer besonders heterogenen Schüler*innenschaft (Pfitzner, Gebken & Mühlbauer, 2020). Die Vorstellungen zu einem Leitbild des Schulsports, wie sie auch von den schulsportrelevanten Verbänden und Kultusbehörden gesehen werden (DOSB & KMK, 2017; DSLV, dvs, DOSB & FSW, 2019), der mehr ist als Sportunterricht, prägt unsere Arbeit. Es geht um Bewegung, Spiel und Sport im weiten Verständnis von Schulsport in erzieherischer Absicht, das den außerunterrichtlichen Schulsport und das Lernen mit Bewegung in den anderen Fächern und Lernbereichen einschließt.

Empirische Ausgangspunkte ergeben sich aus den Evaluationen von Lehrveranstaltungen, die im Rahmen des Qualitätsmanagements universitärer Alltag geworden sind. Hinzu kommen die Erfahrungen der Lehrenden, um Lehre weiter zu entwickeln. Eine Studierendenevaluation zur Situation am ISBW stellt ein Spezifikum des Re-Zertifizierungsprozesses 2019/20 dar. Diese für alle Belange der Studierenden von der Fachschaft Sport durchgeführte Evaluation ergab eine Reihe bedeutsamer Hinweise für die Überarbeitung der Studiengänge.

Bevor die Ergebnisse der Studierendenevaluation vorgestellt werden, wird der personelle Aufbau des ISBW reflektiert und das Lehr- und Kompetenzverständnis präsentiert.

Vorstellung des Instituts für Sport- und Bewegungswissenschaften

Das ISBW der UDE ist mit insgesamt 24 Mitarbeitenden in drei Arbeitsbereichen (Bewegungs- und Trainingswissenschaft / Biomechanik des Sports, Sozialwissenschaften des Sports, Sportpädagogik & -didaktik) das personell am geringsten ausgestattete Sportinstitut in NRW. Im Wintersemester 2019/2020, in dem ein erheblicher Teil der in diesem Beitrag reflektierten Aktivitäten im Rahmen der Re-Zertifizierung stattgefunden hat, sind 860 Studierende, davon 185 im Master, eingeschrieben. Sie verteilen sich auf je vier lehramtsbezogene Bachelor- und fünf Masterstudiengänge mit den Lehramtsoptionen Grundschule (2 x Master), Haupt-, Real, Sekundar- und Gesamtschule, Gymnasium / Gesamtschule und Berufskolleg.

Für den Prozess der Re-Zertifizierung von besonderer Bedeutung sind die nach der letzten Revision der Studiengänge eingetretenen Neubesetzungen der drei Professuren.

Lehr- und Kompetenzverständnis am Institut für Sport- und Bewegungswissenschaften

Wesentlicher Bezugspunkt für die Entwicklung von Lernsettings und der damit verbundenen Leistungsüberprüfung in den Modulen ist das konstruktivistische Lernparadigma. Ansätze, wie z. B. das situierte Lernen, deren Konzeptualisierungen auf Arbeiten von James, Vygotsky, Dewey oder Mead (James, 2010) zurückgehen, sehen Lernende nicht als passive Rezipienten, sondern als aktive Konstrukteure ihres Wissens an. Der Komplexität der aktiven Wissenskonstruktion der Studierenden am ISBW soll vor diesem Hintergrund sowie im Zusammenhang mit den durch die Re-Zertifizierung angestoßenen Entwicklungsmaßnahmen auch in kompetenzorientierten Formen der formativen und summativen Leistungsüberprüfung zum Nachweis des Könnens sowie der Performanz, Rechnung getragen werden. Kompetenzen werden dabei verstanden als

> *„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können" (Weinert, 2001, S. 27).*

Orientiert an den aus Abb. 3 zu entnehmenden Dimensionen der Kompetenzentwicklung nach Terhart (2007) geht es in den Lehrveranstaltungen am ISBW um Impulse zum Wissenserwerb (oben links), um Beiträge zur Entwicklung einer pädagogischen Haltung (oben rechts) und die Ausprägung von Handlungsfähigkeiten bzw. Performanz im Verständnis von „Didaktisieren" (unten). Alle Lehrveranstaltungsformen dienen dazu, den unterschiedlichen Dimensionen der Kompetenzentwicklung zuträglich zu sein. In den weniger dialogischen Vorlesungen werden in besonderer Weise Beiträge zum Wissenserwerb geleistet. Projektorientierte Lehrveranstaltungen sind stärker rechts im Modell zu verorten. Veranstaltungen der „Didaktik und Methodik der Sportbereiche und Bewegungsfelder" sind durch die untenstehende Dimension der „Handlungsfähigkeiten" geprägt.

Für unsere Lehrentwicklungsarbeit relevant ist das mit diesem Modell verbundene Verhältnis von „Kenntnissen / Wissen" und „Handlungsfähigkeiten". Letzteres kommt verstanden als Praxis für Sportstudierende zunächst als ihr eigenes Handeln als Sportler*in in den Blick. Sportstudierende erwerben Kompetenzen in der Sportpraxis mit Anteilen, die im Positionspapier der dvs (2019, S. 2) mit mindestens 40 % veranschlagt werden. Dabei geht es um die zum Verständnis, zum Lernen aber auch zum

CC BY 3.0 DE

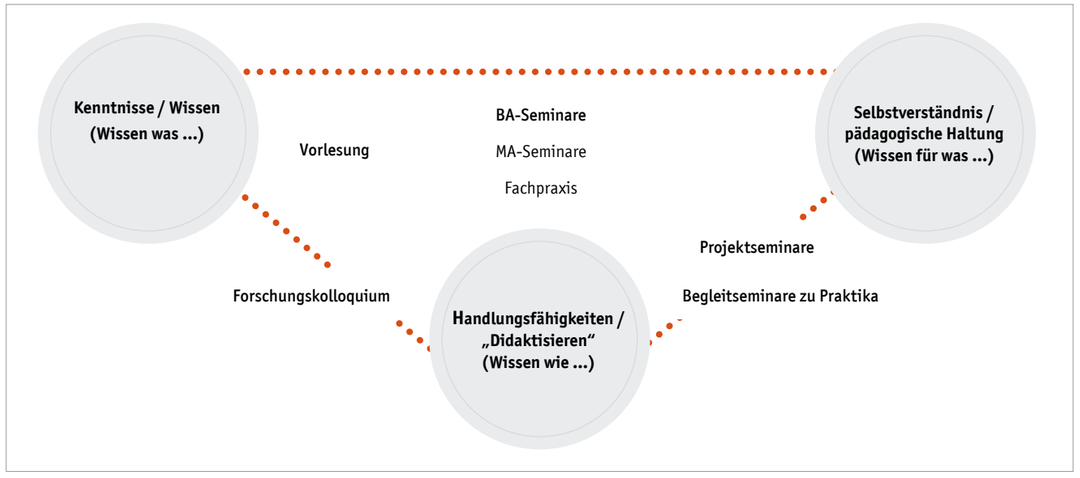


Abb. 3: Dimensionen der Kompetenzentwicklung (mod. nach Terhart, 2007, S. 50).

kritischen Hinterfragen der Fachpraxis notwendigen Wissensbestände aus den sportwissenschaftlichen Teildisziplinen. Es bietet sich eine komplexe, in dieser Form besonders lehrreiche, gleichermaßen aber auch wiederholt recht kritisch kommentierte Konstellation an (jüngst Rode, 2020). Die Praxis soll einen Mehrwert im Sinne eines Bewährungsfeldes der Theorie darstellen. Es verbinden sich des weiteren Ansprüche an den Erwerb von Vermittlungskompetenzen mit diesen Lehrveranstaltungen (dvs, 2019, S. 2).

Neuber (2016) sortiert mit Bezügen zu Arbeiten von Patry (2014) die unterschiedlichen Formen der Praxen Sportstudierender als „erlebte", „erteilte", „beobachtete" und „erzählte" Praxis. Auf der Ebene der Theorie geht es um Theorien, mit denen sich der Anspruch verbindet, Referenz für die Praxis zu sein und Theorien, die das Verhältnis zwischen diesen Theorien und der Praxis zu bestimmen versuchen. So zeigt sich also auch in der Sportlehrkräftebildung ein eingehender Diskurs wie in der Lehrerbildung insgesamt (vgl. exempl. Neuweg, 2011).

Zum Verhältnis von Theorie und Praxis, das für unsere Lehrentwicklungen bedeutsam ist, sind Vorstellungen der *Theorie-Praxis-Relationierung* richtungweisend. Diese legen den *„Schwerpunkt auf den Akteur und seine Verarbeitungsprozesse"* (Makrinus, 2013, S. 65). Wissenschaft stellt mittels Theorien Deutungsangebote bereit, die Selektion und Verwendung wird durch die Praktiker selbst bestimmt. *Beide, also die Deutungsmöglichkeiten der Wissenschaft und der Praxis*, werden zueinander in Beziehung gesetzt und in ihren Unterschiedlichkeiten voneinander abgegrenzt.

Zur Herstellung einer Kongruenz zwischen einer kompetenzorientierten Lehre und Leistungsmessung muss letztere primär auf analytische sowie problemlösende Fähigkeiten und weniger auf die reine Wissensreproduktion abzielen, um einer „authentischen Leistungsmessung" (authentic assessment) zu entsprechen. Als hierzu besonders geeignete Überprüfungsformate zählen z. B. „authentic performance tasks, simulations, portfolios, journals, group projects, exhibitions, observations, interviews, oral presentations, self-evaluation, peer-evaluation" (Birenbaum, 1996). Der Kern dieser Formate besteht darin, dass sie Realitätsnähe mit Bezug auf die Lebenswelt und die zukünftigen beruflichen Anforderungen der Lernenden aufweisen (Kontextualisierung oder Situierung) sowie die Überprüfung vielfältiger fachspezifischer Fähigkeiten und die Anwendung von für die eigene Profession typischen Verfahren sowie mehrere richtige Lösungen (Divergenz) auf unterschiedlichen kognitiven Anforderungsniveaus ermöglichen.

Vor diesem Hintergrund werden die Kompetenzen in den Modulhandbüchern auf der Grundlage der Taxonomie von Anderson & Krathwohl (2001) beschrieben. Sie wird als kategoriales Raster aufgefasst, welches gerichtete Hinweise über mögliche Schwierigkeitsgrade der formulierten Kompetenzen zulässt. Die sechs Ausprägungen umfassende Taxonomie wird zu drei Kategorien verdichtet, wie es in der Literatur wiederholt berichtet wird (vgl. im Hochschulkontext z.B. bei Gehmlich, 2009):

» Die Kategorie *Erinnern und Verstehen* meint die Formulierung von Kompetenzen, die primär auf die Kenntnis von Begriffen und das Erinnern von Informationen (typische Verben: identifizieren, abrufen, auflisten, erinnern, bezeichnen) sowie konzeptuelles Verständnis (typische Verben: beschreiben, erklären, zusammenfassen) fokussieren.
  - Der Nachweis von Kompetenzen in dieser Kategorie kommt beispielsweise in den Modulprüfungen zu den Einführungsvorlesungen sowie in den theoretischen Teilen der sportpraktischen Veranstaltungen zum Tragen, z. B. im Modul A „Einführung in die Sportwissenschaften": *Die Studierenden kennen Gegenstand, Problemstellung und Erkenntnismodelle der Sportwissenschaft.* Das jeweils erworbene Wissen wird durch offene und geschlossene Fragestellungen überprüft.

» Die mit der Kategorie *Anwendung* verbundenen Kompetenzformulierungen legen den Schwerpunkt auf die Anwendung von Informationen und Konzepten auf neue Situationen (typische Verben: anwenden, übertragen).
  - Zu dieser Kategorie ist der Nachweis von Kompetenzen in einer Reihe von Modulkontexten zu erbringen. Bspw. sollen die Studierenden im Modul E „Grundlagen der Didaktik" in der Veranstaltung E2 „Lehren in verschiedenen Settings – Outdoor Winter" *die spezifischen Sicherheitsbedingungen kennen und diese anwenden können*. Zur authentischen Überprüfung dieser Kompetenzerwartung leiten die Studierenden kleinere Lehreinheiten unter Berücksichtigung der spezifischen Sicher-

DOI: 10.25847/zsls.2020.029

heitsbedingungen am jeweiligen Exkursionsort an (z. B. im Rahmen der Skiexkursion).

» Die mit der Kategorie *Problemlösung* verschränkten Kompetenzformulierungen beziehen sich auf analytische Leistungen, einschließlich der Fähigkeit, Schemata und Beziehungen von zugrundeliegenden Komponenten zu identifizieren und zu reflektieren. Hierzu gehören außerdem die Synthese von Informationen und/oder die Verknüpfung neuer Informationen mit bekannten Wissensbeständen sowie die begründete Beurteilung von Ideen, Evidenzen und Logiken (typische Verben: analysieren, beurteilen).

- Der Nachweis von Kompetenzen ist ebenfalls in verschiedenen Modulen zu erbringen. Insbesondere in Verbindung mit den Studienprojekten und Abschlussarbeiten in der BA- und MA-Phase sind Studierende herausgefordert, analytische Leistungen unter Beweis zu stellen. Aber auch in den Seminaren wird diese Leistung insbesondere in der Masterphase angesteuert. Beispielsweise ist die Abschlussprüfung im Modul N „Didaktik des Schulsports“ so konzipiert, dass die Studierenden zunächst die Ergebnisse ihres Studienprojekts aus dem Praxissemester vorstellen und mit ihren Kommiliton*innen diskutieren. Im Anschluss daran erfolgt eine mündliche Prüfung, in der ihnen Szenarien aus dem zukünftigen Schulalltag als authentische Probleme vorgestellt werden, zu denen sie auf der Grundlage ihres Wissens aus dem Studienprojekt, der Grundlagentexte des Moduls und weiterer Seminarinhalte komplexe Lösungsstrategien entwickeln sollen (z. B. zur Planung einer Fortbildung zum Thema „Geschlechtersensibler Sportunterricht“).

Die Formulierung von Kompetenzen mit unterschiedlichen kognitiven Anforderungsniveaus ist in den Modulhandbüchern in Wissens- (Die Studierenden kennen / wissen ...) und Könnens-Aussagen (Die Studierenden können ...) organisiert.

Studierendenevaluation am Institut für Sport- und Bewegungswissenschaften

Die für den Prozess der Re-Zertifizierung vorliegenden Ergebnisse einer von der Fachschaft Sport initiierten Studierendenevaluation beruhen auf Aussagen von 131 schriftlich befragten Studierenden. Die Ergebnisse lassen sich auf Anforderungen

» an eine auszubauende *Spezifität von Lehrangeboten*, worunter ein vermehrtes Angebot an lehramtsspezifischen Veranstaltungen gemeint ist,
» zur Erhöhung des Angebots im Bereich der *Theorie und Praxis der Sportbereiche und Bewegungsfelder*,
» zur Reduktion der *Projekte* und
» an ein Mehr an Lehrinhalten im Bereich des *wissenschaftlichen Arbeitens* verdichten und beinhalten zudem den Wunsch nach
» mehr *Unterrichtsversuchen* im Studium und
» eine größere *Übereinstimmung* zwischen den Lehrinhalten und Prüfungsanforderungen.

PROZESSE UND PRODUKTE IM RAHMEN DER RE-ZERTIFIZIERUNG AM INSTITUT FÜR SPORT UND BEWEGUNGSWISSENSCHAFTEN DER UNIVERSITÄT DUISBURG-ESSEN

Unter den zuvor dargestellten institutionellen Voraussetzungen, geprägt durch das leitende Lehr- und Kompetenzverständnis und unter Berücksichtigung der Ergebnisse der Studierendenevaluation wurden, in einer die Revision der Studiengänge in Gang setzenden Auftaktveranstaltung, strategische Ziele festgehalten sowie Strukturen und Arbeitsschritte vereinbart. Sie werden im Folgenden bis zu exemplarischen Hinweisen zu einem Revisionsanliegen dargestellt.

Strategische Ziele für die Revision der Studiengänge am Institut für Sport- und Bewegungswissenschaften

Auf einer die Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden abzielenden Ebene lässt sich mit *Öffnung und Schließung* ein strategisches Ziel für den Re-Zertifizierungsprozess benennen. Gemeint ist damit, dass den durch Rahmenbedingungen wie dem Zeitfenstermodell für die Lehramtsfächer, der Vorgabe, dass Module in zwei Semestern studiert werden müssen usw. verbundenen recht geschlossenen Studienstrukturen Momente der bewussten Entscheidung für Lehrveranstaltungen (Öffnung) an die Seite gestellt werden sollen. Damit wird die Hoffnung auf die Initiierung einer Selbstreflexion auf Studierendenseite verbunden.

Im Sinne einer wahrzunehmenden Kohärenz von Studien- und Prüfungsanforderungen aufseiten der Studierenden wird zudem die Notwendigkeit einer hohen *Stimmigkeit von Lehr- und (anspruchsvollen) Prüfungsinhalten* herausgehoben. Als dritte übergreifende Linie, die bei der Revision der Studiengänge besondere Aufmerksamkeit erfahren sollte und mit dem Leitbild der Stimmigkeit in engem Zusammenhang steht, ist die wiederkehrende Reflexion anstehender Entscheidungen dahingehend, dass den Studierenden der *rote Faden* durch das Studium möglichst gut erkennbar werden muss. Bedeutend ist zudem die Forderung, zukünftig ein stärkeres Engagement im Bereich des Kompetenzerwerbs der Studierenden zum *Wissenschaftlichen Arbeiten* zu entfalten. Weitere Vorstellungen betreffen vermehrte *Vermittlungsbezüge* in die Lehre zu implementieren. Die Vorstellung, dass sich ein gutes Studium durch eine Begleitung der Studierenden kennzeichnet, wird über den Hinweis *Mentoring* erkennbar.

Am Beispiel *Wissenschaftliches Arbeiten* wird nachfolgend ein Einblick in die Arbeit in den Modulkonferenzen im Rahmen der Re-Zertifizierung gegeben.

Das Entwicklungsvorhaben „Stärkung des wissenschaftlichen Arbeitens“

Dieses Vorhaben zur Stärkung wissenschaftlichen Arbeitens sollte einerseits die Förderung von Kompetenzen in der Recherche, Verwaltung und Auswertung von Literatur sowie in der Gestaltung wissenschaftlicher Textsorten (z. B. Exposé) und andererseits die Etablierung forschungsbezogener Kompetenzen in der Planung, Auswertung und Interpretation von Daten adressieren. Am Beispiel des Bachelor-Studiengangs Sport mit den Lehramtsoptionen Gymnasium / Gesamtschule (Gy/Ge) und Berufskolleg (BK) erfolgen nachfolgend Einblicke in dieses Entwicklungsvorhaben, welche sich strukturell auf den von Brahm et al. (2016b) beschriebenen Ebenen verorten lassen:

CC BY 3.0 DE

1. Semester	2. Semester	5./6. Semester	6. Semester
A: Einführung sportwiss. Studium	D: Einführung sportwiss. Arbeiten	K: Vertiefung sportwiss. Arbeiten	Bachelorarbeit
Bibliotheksschein 1: Einf. Nutzung Bibliothek Bibliotheksschein 2: fachunspezifische Literaturrecherche	2. Semester D: Einführung sportwiss. Arbeiten Bibliotheksschein 3: fachspezifische Literaturrecherche Bibliotheksschein 4: Literaturverwaltungssoftware wiss. Exposé: (max. 4 Seiten) schriftl. Ausarbeitung: (insg. Max. 10 Seiten)	Datenerhebung: Befragen, messen etc. Datenauswertung: qualitativ + quantitativ Studienprojekt: Daten erheben u. auswerten Projektarbeit: Theorie-Praxis-Verbund herstellen	Wiss. Arbeit: begrenzte, fachspezif. Aufgabenstellung: wiss. Arbeitstechniken Formalia: Innerhalb 8 Wochen; ca. 50 Seiten

Abb. 4: Übersicht zu den Anlässen des Kompetenzerwerbs zum wissenschaftlichen Arbeiten im Bachelorstudium (eigene Darstellung)

Ebene der Lernumgebungen:

» *Zieldimensionen:* Nach Brahm et al. (2016b) gilt es, auf dieser Ebene vor allem didaktische Kernfragen zu den Zielen sowie den an den Lernvoraussetzungen der Studierenden angepassten Inhalten und Methoden, lernförderlichen Interaktionen und Überprüfungsformaten auf der Ebene der einzelnen Veranstaltungen zu beantworten.

» *Realisierung:* Hierzu wurden insbesondere die beiden Module D „Grundlagen sportwissenschaftlichen Arbeitens“ (2. Semester) und K „Vertiefung sportwissenschaftlichen Arbeitens“ (5./6. Semester) neu entwickelt (vgl. Spalte 2+3 in Abb. 4). Im Rahmen von zwei in Modul D verpflichtenden Seminaren zum Thema „Einführung in das sportwissenschaftliche Arbeiten“ erhalten die Studierenden verschiedene Lerngelegenheiten, um wissenschaftliche Quellen und Daten vor dem Hintergrund einer Forschungsfrage zu finden, zu bearbeiten, zu interpretieren und adressatengerecht zu präsentieren. In einer Portfolioprüfung erstellen sie hierzu ein wissenschaftliches Exposé sowie eine Gliederung und ein Literaturverzeichnis, in welchem die erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen des Moduls angewendet werden. Zuvor haben die Studierenden ihre Fähigkeiten in der fachspezifischen Literaturrecherche und softwarebasierten Literaturverwaltung (Citavi oder Endnote) durch die Nutzung von zwei in Kooperation mit der Universitätsbibliothek der UDE entwickelten Blended-Learning-Kursen vertiefen können (linke Spalte in Abb. 4). Im Rahmen von zwei weiteren in Modul K verpflichtenden Seminaren vertiefen die Studierenden ihre Grundlagen wissenschaftlichen Arbeitens vor dem Hintergrund sozial- oder geistes- und naturwissenschaftlicher Fragestellungen in Bewegung, Spiel und Sport. Dabei erlangen die Studierenden in Verbindung mit der Anfertigung einer Projektarbeit die Fähigkeit zur Erschließung, kritischen Sichtung und Präsentation von Forschungsergebnissen und sind in der Lage, wissenschaftliche Methoden und qualitative und / oder quantitative Auswertungsstrategien in Vorbereitung auf die Bachelorarbeit (6. Semester) anzuwenden. Darüber hinaus werden in der Masterphase Methodenlabs zu den empirischen Anforderungen im Praxissemester genutzt.

Ebene der Studienprogramme:

» *Zieldimensionen:* Nach Brahm et al. (2016b) steht hier v. a. die Erzeugung einer kohärenten Struktur im Vordergrund, um „die in den einzelnen Kursen verfolgten Ziele auf einen Gesamtrahmen auszurichten“ (S. 31).

» *Realisierung:* Bislang wurden Aspekte wissenschaftlichen Arbeitens zu einem späten Zeitpunkt an die Veranstaltung „Natur- bzw. Sozialwissenschaftliches Studienprojekt“ im 6. Fachsemester (rechte Spalte in Abb. 4), also unmittelbar vor der Anfertigung der Bachelorarbeit, geknüpft. Da die Studierenden jedoch bereits im 3. Semester im Modul E in der Veranstaltung „Didaktik des Sports“ eine wissenschaftliche Hausarbeit anzufertigen haben, erschien es adäquat, diese Inkongruenz durch das Vorziehen und die Erweiterung des bestehenden Lernangebots in die Studieneingangsphase aufzulösen. Hierbei wurde eine modulübergreifende Struktur erstellt (vgl. Abb. 4). In dieser Logik wurden auch für die anderen Studiengänge neue Angebote kreiert.

Ebene der Organisation:

» *Zieldimensionen:* Nach Brahm et al. (2016b) sind auf dieser Ebene Fragestellungen der strukturellen „Verankerung der lehr- und studienbezogenen Aktivitäten in der Aufbau- und Ablauforganisation der Hochschule“ (S. 31) verortet. Im Fokus stehen insbesondere Fragen zur Lernkultur, zur materiellen und personellen Infrastruktur, zu den regulierenden Instrumenten, zu Kompetenzvorgaben sowie zu Regeln zur Komplexität von Modulen und zur Anzahl von Prüfungen.

» *Realisierung:* In diesem Vorhaben wurden in den Modulen D und K gemäß des bereits skizzierten Lehrverständnisses am ISBW möglichst authentische Lern- und Prüfungsformate in Verbindung mit den Kompetenzvorgaben angelegt. Ein authentisches Prüfungsformat findet sich beispielsweise in Verbindung mit dem Erwerb des Bibliotheksscheins wieder. Nachdem die Studierenden in einer Schulung (online oder vor Ort) die Grundlagen einer fachspezifischen Literaturrecherche erworben haben, sollen sie diese anhand der Durchführung einer Rechercheaufgabe zu einer aktuellen Thematik (z. B. Digitalisierung im Sportunterricht) demonstrieren. Die Modulkomplexität und Anzahl an Prüfungen orientiert sich an den in der Gemeinsamen Prüfungsordnung für Lehramtsstudiengänge an der UDE verankerten Vorgaben.

DOI: 10.25847/zsls.2020.029

Change Management / Change Leadership:

» *Zieldimensionen:* An dieser Stelle geht es Brahm et al. (2016b) zufolge insbesondere um die Frage, wie angestrebte und kontinuierliche Veränderungsprozesse für die angestrebte Innovation in Lehre und Studium in einer als 'lose gekoppelten' Expertenorganisation mit kollegialer Kultur gesteuert werden können.

» *Realisierung:* Das Vorhaben wurde durch eine aus allen Statusgruppen und Studierendenvertreter*innen zusammengesetzten Arbeitsgruppe (AG Re-Zertifizierung) koordiniert. Von dieser ging ein Entwicklungsauftrag an Kolleg*innen mit entsprechender Expertise, die sich als Modulverantwortliche in Modulkonferenzen mit weiteren Kolleg*innen in die Ausgestaltung der angestrebten Lehrinnovation begeben haben. Die AG Re-Zertifizierung leitete den Prozess in monatlichen Sitzungen, der sich über rund ein Jahr erstreckte und mit mehreren Feedbackschleifen zu den Kernthemen auf den Ebenen der Lernumgebung, der Studienprogramme und der Organisation verbunden war. Beispielsweise erging von der AG Re-Zertifizierung der Auftrag an interessierte und durch ihre Expertise hierfür geeignete Kolleg*innen, das Modul D „Grundlagen sportwissenschaftlichen Arbeitens" neu zu konzipieren. In einem ersten Schritt traf man sich hierzu in mehreren Sitzungen, um einen den strukturellen Vorgaben des Modulhandbuchs entsprechenden Vorschlag vorzubereiten. Dieser wurde in einem zweiten Schritt im Rahmen einer Klausurtagung des ISBW dem Kollegium zur Diskussion vorgelegt. In einem dritten Schritt kam die beauftragte Kleingruppe zusammen, um die Diskussionspunkte aus der Klausurtagung einzupflegen und den Vorschlag der AG zu unterbreiten. In einem vierten Schritt wurde der Vorschlag in der AG diskutiert und mit einigen Nachfragen an die beauftragte Kleingruppe zur Kommentierung zurückgegeben. In einem letzten Schritt kam es zur erneuten Vorlage des Vorschlags und Genehmigung in der AG Re-Zertifizierung.

FAZIT UND AUSBLICK

Im engen Zeitgerüst des Qualitätsmanagements der UDE hat das Kollegium des ISBW in rund eineinhalb Jahren seine Studiengänge einer kritischen Revision unterzogen, Impulse aus verschiedenen Quellen für eine Strategie zeitgemäßer Lehrerbildung im Fach Sport aufgenommen. Hierdurch konnte, zumindest für den Moment, eine neue Studieneingangsphase mit Angeboten zur Sportpraxis ab dem ersten Fachsemester, eine größere Stimmigkeit zwischen den Lehr- und Prüfungsformaten, die Etablierung fachspezifischer Angebote zum wissenschaftlichen Arbeiten und Forschen, eine größere Flexibilität (Öffnung vs. Schließung) sowie Ausdünnung von Studienprojekten hergestellt werden.

Beginnend mit den Evaluationen der Studierenden in den ersten Lehrveranstaltungen der revidierten Studiengänge startet der Vergewisserungsprozess darüber, welche Maßnahmen sich bewährt haben und welche dem Kompetenzerwerb der Studierenden weniger zuträglich sind. In Qualitätskonferenzen wird ein Austausch darüber erfolgen, Follow-ups werden festgelegt und Szenarien der Umsetzung erarbeitet usw., bis nach einigen Jahren der Prozess von Neuem beginnt.

Das Modell „Pädagogische Hochschulentwicklung" von Brahm, Jenert & Euler (2016a) hat sich zur Initiierung und Steuerung des Prozesses als tragfähig erwiesen. Die Orte der Lehrentwicklung sind die Modulkonferenzen. Die sich darin sammelnde Expertise kann nicht hoch genug geschätzt werden. Ihr Selbstverständnis hin zu einer ausgeprägten Verantwortungsübernahme für gute Lehre gilt es zu fördern. Zentrale Bedeutung für die Arbeiten hat die AG Re-Zertifizierung, in der im vorliegenden Falle der Studiengangmanager mitgewirkt hat. Sie steuert den Prozess, in dem sie die Einzelmaßnahmen bündelt, Transparenz über sie herstellt und in die falsche Richtung weisende Entwicklungen frühzeitig unterbindet.

Hinsichtlich der zu Beginn der Arbeiten zu klärenden strategischen Ausrichtung der Arbeit prägt eine Fülle von Referenzen der eigenen Institution, der Fachgesellschaft und der beteiligten Personen die Positionierung. Die gesetzten Ziele lassen sich als Synthese daraus verstehen. Damit ist der Forderung von Brahm et al. (2016b), dass die strategischen Ziele keine wenig verbundene Addition von Teilzielen sein mögen, nur schwer zu entsprechen. Das Ringen um die großen Linien der Ausrichtung der Arbeit im ISBW lässt sich in die ambivalenten Diskussionen in Folge der Bologna-Reformen um Hochschulen als *„Disziplinäres* vs. College- bzw. Tutorialsystem" (Schrittesser 2009a, S. 60, 2009b, S. 10) und *„Berufsfähigkeit* vs. Beschäftigungsfähigkeit" (UDE, 2015, S. 21) einordnen. Die jeweils erstgenannten Leitbilder und damit eine zum Teil zurückzuführende „Verschulung universitärer Bildung" am ISBW scheinen leitend und gleichermaßen eine enge Begleitung der Studierenden im Sinne der Hochschule als Tutorialsystem gewünscht. Es bleibt spannend zu verfolgen, wohin uns die weiteren Entwicklungen führen.

LITERATURVERZEICHNIS

Anderson, L.W. & Krathwohl, D.R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives.* New York: Longman.

Birenbaum, M. (1996). *Alternatives in assessment of achievements, learning processes and prior knowledge*. Boston: Kluwer Acad. Publ.

Böss-Ostendorf, A. & Senft, H. (2018). *Einführung in die Hochschul-Lehre. Der Didaktik-Coach.* Stuttgart: UTB.

Brahm, T., Jenert, T. & Euler, D. (Hrsg.). (2016a). *Pädagogische Hochschulentwicklung. Von der Programmatik zur Implementierung*.

Brahm, T., Jenert, T. & Euler, D. (2016b). Pädagogische Hochschulentwicklung als Motor für die Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre. In T. Brahm, T. Jenert & D. Euler (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung. Von der Programmatik zur Implementierung* (S. 19–36).

Dainton, N. (2018). *Feedback in der Hochschullehre.* Stuttgart: UTB. Wiesbaden: Springer US.

Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft (dvs). (2020, 16. Februar). *„Inklusion und Sportwissenschaft" Positionspapier der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft.* unter https://www.sportwissenschaft.de/fileadmin/pdf/download/dvs_Inklusion-und-Sportwissenschaft_2015.pdf.

Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft (dvs). (2019, 15. Februar). *Theorie und Praxis der Sportarten und Bewegungsfelder - Positionspapier der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft.* unter https://www.sportwissenschaft.de/fileadmin/pdf/Positionspapier/dvs-Positionspapier_ThPrSpa_2019.pdf.

Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft (dvs), Fakultätentag Sportwissenschaft (FT Sport), Deutscher Sportlehrerverband (DSLV) & Arbeitsgemeinschaft für Sportpsychologie Deutschland e.V. (asp). (2020, 16. Februar). K*erncurriculum Ein-Fach-Curriculum Sportwissenschaft.* unter https://www.sportwissenschaft.de/fileadmin/pdf/download/Kerncurriculum-Sportwissenschaft_web.pdf.

CC BY 3.0 DE

Deutscher Olympischer Sportbund (DOSB) & Kultusministerkonferenz (KMK). (2020, 08. Mai). *Gemeinsame Handlungsempfehlungen der Kultusministerkonferenz und des Deutschen Olympischen Sportbundes zur Weiterentwicklung des Schulsports 2017 bis 2022.* unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_02_16-Schulsport.pdf.

Deutscher Sportlehrerverband (DSLV), Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft (dvs), Deutscher Olympischer Sportbund (DOSB) & Fakultätentag Sportwissenschaft (FSW). (2019). *Memorandum Schulsport (aktualisierte Forschreibung des „Memorandum zum Schulsport" (2009).* Krefeld: Eigenverlag.

Gehmlich, V. (2009). Learning Outcomes - A successful Approach? In I. Schrittesser (Hrsg.), *University goes Bologna: Trends in der Hochschullehre* (S. 122–133). Wien: Facultas.

Harris-Huemmert, S., Pohlenz, P. & Mitterauer, L. (Hrsg.). (2018). *Digitalisierung der Hochschullehre.* Münster: Waxmann.

Heuchemer, S., Szczyrba, B. & van Treeck, T. (2019). Editorial: Messen, sichern, entwickeln? - Ein hochschuldidaktischer Blick auf Qualität in der Hochschulentwicklung. *die hochschullehre - interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre, 5,* 543–550. Zugriff am 17. Februar 2020 unter http://www.hochschullehre.org/wp-content/files/die_hochschullehre_themenheft_dghd_koeln.pdf.

James, M. (2010). An Overview of Educational Assessment. In E. Baker, P.L. Peterson, E.L. Baker & B. McGaw (Hrsg.), *International encyclopedia of education.* Oxford: Elsevier.

Kultusministerkonferenz (KMK). (2019). *Ländergemeinsame inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung.* Zugriff am 19. Februar 2020 unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf.

Makrinus, L. (2013). *Der Wunsch nach mehr Praxis. Zur Bedeutung von Praxisphasen im Lehramtsstudium.* Wiesbaden: Springer.

Ministerium des Inneren des Landes Nordrhein-Westfalen (MI NRW). (2020). *Gesetz über die Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen.* Düsseldorf.

Neuber, N. (2016). Von der Theorie zur Praxis – und wieder zurück? Sportlehrerbildung als Forschungs- und Gestaltungsaufgabe. In D. Wiesche, M. Fahlenbock & N. Gissel (Hrsg.), *Sportpädagogische Praxis Ansatzpunkt und Prüfstein von Theorie* (S. 50–70). Hamburg: Feldhaus.

Neuweg, G.H. (2011). Praxis, Theorie. In M. Maaser & G. Walther (Hrsg.), *Bildung. Ziele und Formen, Traditionen und Systeme, Medien und Akteure* (S. 126–129). Stuttgart: Metzler.

Patry, J.-L. (2014). Theoretische Grundlagen des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrer/innenbildung. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 30–44). Münster, New York: Waxmann.

Perko, G. & Kitschke, D. (2014). *Kompetenzmessung in der Hochschullehre? Eine Studie über die Vermittlung und Einschätzung von Gender/Queer- und Diversity-Kompetenzen für soziale Berufe im Hochschulkontext.* Weinheim: Beltz Juventa.

Pfitzner, M., Gebken, U. & Mühlbauer, T. (2020). Schulsport 2030 – Anforderungen an einen modernen Sportunterricht und an Sportlehrkräfte im Essen-Duisburger Modell der Sportlehrer_innenbildung. *Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge, 61.(1), 86-103*

Professionalisierung für Vielfalt (ProViel). (2019). *Leitbild Vielfalt & Inklusion für die Lehrerausbildung an der Universität Duisburg-Essen.* Zugriff am 16. Februar 2020 unter https://zlb.uni-due.de/palapala/leitbild-inklusion/2018-04-18_Leitbild_Inklusion_UDE.pdf.

Rode, D. (2020). *Praktiken, Subjekte und Sachen der Sportlehrerbildung. Praxeographie fachpraktischer Lehrveranstaltungen.*

Schrittesser, I. (2009a). Die Bologna-Reform: Ende oder Erneuerung der europäischen Universität? In I. Schrittesser (Hrsg.), *University goes Bologna: Trends in der Hochschullehre* (S. 51–76). Wien: Facultas.

Schrittesser, I. (2009b). University goes Bologna - zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Eine Einführung. In I. Schrittesser (Hrsg.), *University goes Bologna: Trends in der Hochschullehre* (S. 7–28). Wien: Facultas.

Stubner, B. & Vondran, A. (2019). Eine Ode. Studierende, Lehrende und Serviceabteilungen kooperieren zugunsten internationaler Studieninteressierter in den MINT-Fächern. *die hochschullehre - interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre* (5), 561–568. Zugriff am 22. Februar 2020 unter http://www.hochschullehre.org/wp-content/files/die_hochschullehre_themenheft_dghd_koeln.

Terhart, E. (2007). Erfassung und Beurteilung der beruflichen Kompetenz von Lehrkräften. In M. Lüders & J. Wissinger (Hrsg.), *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation* (S. 37–62). Münster: Waxmann.

Universität Duisburg Essen (UDE). (2015). *Hochschulentwicklungsplan 2016-2020.* Duisburg-Essen: Universität.

Universität Duisburg Essen (UDE). (2020). *Das Qualitätsmangementsystem im Überblick*. Zugriff am 10. Februar 2020 unter https://www.uni-due.de/zhqe/qm_system_ude.php.

Weinert, F.E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim: Beltz.

DOI: 10.25847/zsls.2020.029

ORIGINALIA › PEER REVIEW

Die hochschulische Lehramtsausbildung im Fach Sport – kritische Reflexionen und Alternativen

Timo Stiller, Daniela Kahlert

korrespondierender Autor
Prof. Dr. Timo Stiller
Pädagogische Hochschule
University of Education – Schwäbisch Gmünd
Abteilung Sport und Bewegung
Oberbettringer Straße 200
73525 Schwäbisch Gmünd
E-Mail: timo.stiller@ph-gmuend.de

Autorin
Dr. Daniela Kahlert
Pädagogische Hochschule
University of Education – Schwäbisch Gmünd
Abteilung Sport und Bewegung

Schlüsselwörter
Curriculum Sport Lehramt, fach- und hochschuldidaktische Desiderate, Praxis-Theorie-Verknüpfung, Subjekt- und kompetenzorientierter Studiengangsaufbau, Mehrperspektivität

Keywords
Physical education training curriculum, subject-related and higher education didactic desiderata, theory-practice association, subject- and competence-oriented study program, multi-perspectivity

Zitieren Sie diesen Beitrag wie folgt:
Stiller, T. & Kahlert, D. (2021). Die hochschulische Lehramtsausbildung im Fach Sport - kritische Reflexionen und Alternativen. *Zeitschrift für Studium und Lehre in der Sportwissenschaft, 4*(1), 14-20.

ZUSAMMENFASSUNG

Die curriculare Gestaltung eines lehramtsbezogenen Sportstudiums unterliegt dem Anspruch, Studierende auf ihre zukünftige berufliche Tätigkeit professionell vorzubereiten. Das erfordert eine bildungsbezogene Fokussierung und diesbezügliche Verknüpfung von fachdidaktischem Wissen und Können, welche in ihrer Kombination auch den zentralen Inhalt der Prüfung darstellen sollte. Dieser fach- und hochschuldidaktischen Prämisse folgend, wird im vorgelegten Artikel das Studienmodell der PH Schwäbisch Gmünd vorgestellt, welches seit dem Wintersemester 2019/2020 praktiziert wird.
Der wesentliche Kern der aufgezeigten Alternative besteht darin, die Theorie- und Praxis-Inhalte der Veranstaltungen und Prüfungen auf das grundsätzliche bildungstheoretische Potential des Sports zurückzuführen, mit dem eigenen Selbstkonzept in Bezug zu setzen und in den mehrperspektivischen Auftrag des Sportunterrichts zu überführen. Die Ausbildung als auch Überprüfung der eigenen Selbstkompetenz, eine persönliche (und somit nicht-notwendige) Herausforderung können zu wollen, steht im Fokus des Bachelors und wird dabei aus motivationspsychologischen Gründen im Sinne der individuellen Bezugsnorm konzipiert. Im Master steht hingegen die Vermittlungskompetenz im Zentrum der Ausbildung, wenn curriculare (und somit notwendige) sportfachliche Inhalte initiiert und bewertet werden sollen. Beide Studienphasen verbindet, dass Theorie und Praxis somit integrativ vermittelt und überprüft werden.

University teacher training in sport - critical reflections and alternatives

Abstract: A well-funded teacher education should support students in performing their complex further task: being a teacher. In case of physical education program, the main focus should be a meaningful linkage or rather a merge of motor competence, theoretical knowledge and didactical skills. The present article describes the physical education teacher program at the University of Education Schwäbisch Gmünd, which aims to achieve the above-mentioned desiderata. Given that, the Bachelor students will not only learn theories and improve their motor skills. They also define themselves a demanding and non-necessary challenge, which requires an application of existing knowledge and transferring the educational value of sports and exercise by referring to its multi-dimensionality. The Master's program focusses on teaching competence, when curricular (and thus necessary) physical education content has to be initiated and evaluated. Thus, both study phases have in common that theory and practice are taught and explored integrative.

CC BY 3.0 DE

EINLEITUNG

Die Lehramtsausbildung im Fach Sport ist an den deutschen Hochschulen durch die Verbindung sportwissenschaftlicher Disziplinen und der motorischen Praxis der Sportarten gekennzeichnet, wobei die sportpraktischen Anteile in der Regel mit einer Demonstrations- oder Leistungsüberprüfung abgeschlossen werden. Selbst wenn die Ergebnisse einer flächendeckenden Untersuchung zu den Inhalten und Prüfungsanforderungen in der Lehramtsausbildung Sport noch ausstehen, verdichtet sich der Eindruck, dass die Überprüfungen größtenteils auf eine klare Trennung zwischen sporttheoretischem Wissen und sportpraktischem Können ausgerichtet sind. In jenen Modulen und Lehrveranstaltungen, in denen die Grundlagen der Sportarten, deren motorischen Fertigkeiten und Fähigkeiten vermittelt werden, dienen sportpraktische Leistungsprüfungen zur Überprüfung des sportlichen Könnens. In diesen wird der Wissenserwerb größtenteils mithilfe schriftlicher Klausuren abgeprüft. Es stellt sich jedoch die Frage, ob damit der gerade für das Lehramt für bedeutend erachtete bildungstheoretische Fokus, dessen Anspruch die angehenden Lehrerinnen und Lehrer in ihrem späteren Berufsfeld genügen sollen, eine adäquate Prüfungsform erfährt. Aufgrund der bislang noch fehlenden empirischen Legitimation, aber nichtsdestominder anhaltenden Kritik an der Ausrichtung der Lehramtsausbildung (vgl. u.a. Schierz & Miethling, 2017), verfolgt der vorliegende Beitrag einen im weitesten Sinne hermeneutisch-pragmatischen Ansatz. Das heißt ausgehend von einer kritisch-qualitativen Reflexion der Lehramtsausbildung Sport soll ein subjektbezogener Ansatz vor- und zur Diskussion gestellt werden, der seit dem Wintersemester 2019/2020 an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd umgesetzt wird. Anspruch und Ziel des Ansatzes ist es, das bildungstheoretische Potential des Sports, aber eben auch den Auftrag und die Ziele des Sportunterrichts und somit die Anforderungen des späteren Berufsfeldes als genuinen Teil einer akademische Lehramtsausbildung Sport aufzufassen und in entsprechende Prüfungsformate zu überführen.

Wenn die Fähigkeit, hoch zu springen, schnell zu schwimmen oder gut Fußball zu spielen einen Teil der Abschlussnote der Sportstudierenden ausmacht und damit bestimmt, welche Studierenden zukünftig Sport in der Schule unterrichten dürfen, tangiert eine Reflexion der zugrundeliegenden Prüfungsformen notwendigerweise auch deren professionstheoretische Sinnhaftigkeit. Hinterfragt man nun die Bedeutung und Notwendigkeit der Prüfungen für das spätere Berufsfeld, in dem, unabhängig vom jeweils zugrunde gelegten Kompetenz- oder Fachmodell[1], eben nicht nur auf ein bestmögliches Ergebnis hin trainiert werden soll, kommt eine grundsätzliche, die fachpraktischen Ausbildungsinhalte betreffende Skepsis auf. Denn selbst wenn es Gründe dafür geben sollte, dass ein Sportstudent an der Universität Heidelberg[2] für die Bestnote 1,75m hoch springen muss, eine Sportstudentin aber nur 1,48m; ein Student an der Universität Stuttgart für eine Eins über 50m Brust 39,3 Sekunden schnell schwimmen muss, eine Studentin jedoch nur 43,8 Sekunden[3], und sich dieselbe Studentin an der Universität Eichstätt-Ingolstadt auf derselben Strecke für dieselbe Note gar 48,3 Sekunden Zeit lassen kann[4] – müsste, ganz unabhängig vom Anspruch der Vergleichbarkeit der Anforderungen, die handlungsleitende Systemlogik einer derartigen Prüfungskultur unter professionstheoretischen Gesichtspunkten dann konsequenterweise auch von folgender Prämisse ausgehen: Sport-Studierende, welche die besseren spotmotorischen Leistungen erbringen, sind auch diejenigen, die ihren Beruf besser ausüben können, ergo den Sport und dessen Bildungspotential besser vermitteln können. Denn schließlich entscheiden Prüfungs-Noten in ihrer Selektionsfunktion über die berufsfeldbezogenen Chancen und kommt somit der Qualität und der Art der Prüfung eine entscheidende Funktion zu – wie dies bereits Schelsky schon vor über einem halben Jahrhundert, aber nicht minder aktuell ausgeführt hat (vgl. Schelsky, 1957). Das heißt die professionstheoretische Qualität und Bedeutung der Prüfungsinhalte dürfte allein das abprüfen, was auch die qualitative Differenz im späteren Berufsfeld bedingt. Zugegeben zugespitzt formuliert würde diese bedeuten, dass die bessere Hochspringerin auch diejenige ist, die den Hochsprung in der Schule besser vermitteln kann – und dass bspw. ein Sportstudent, der, möglicherweise allein aufgrund seiner anthropometrischen Voraussetzungen, nicht in der Lage ist, eine bestimmte Höhe zu springen, gar nicht erst befugt wird, Sport in der Schule zu unterrichten. Aus einem derartigen Argumentationsgang ließe sich jedoch auch die Frage ableiten, welche Vermittlungskompetenz dann älteren, verletzten oder auch behinderten Sportlehrerinnen und Sportlehrern abgesprochen wird. Zudem wäre der Legitimationsrahmen derartiger Prüfungen hinsichtlich einer Inklusions-, Alters- oder Gendergerechtigkeit zu diskutieren, wenn in den Überprüfungsformen Sportstudenten für die selbe Benotung eine zum Teil weitaus bessere Leistung erzielen müssen als ihre weiblichen Kommilitoninnen, und zwar ungeachtet ihrer individuellen sportartspezifischen Vorerfahrung oder ihrer individuellen konditionellen Fähigkeiten und auch ungeachtet ihrer individuellen anthropometrischen Voraussetzungen oder ihres biologischen Alters. Nicht zuletzt muss in diesem Zusammenhang auf die Situation behinderter Menschen verwiesen werden, die Sport studieren möchten. Hierzu heißt es bspw. auf der Homepage der DSHS Köln: „Studierende mit Behinderung sollten vor Beginn eines Sportstudiums die Vereinbarkeiten eines sehr praxisbezogenen Studiums und des Berufsfeldes Sport mit der jeweiligen Behinderung abschätzen"[5]. Auch diese Argumentation folgt wiederum allein dem Primat der sportmotorischen Eigenrealisation als Voraussetzung berufsfeldbezogener Herausforderungen – und legt gleichzeitig all denjenigen nahe, von sich aus auf ein Sportstudium zu verzichten, die dieser Vorstellung widersprechen.

Fachdidaktische Desiderate

Sportmotorische Anteile sind in der Lehramtsausbildung Sport unabdingbar, eben weil sie im späteren Berufsfeld des Sportunterrichts seit jeher den Kern des Unterrichtsgeschehens abbilden (vgl. u.a. Geßmann, 1975 ; Wagner, 2016). Allerdings wird der Auftrag des

[1] *Je nach Fachmodell sollen zukünftige Sportlehrerinnen und Sportlehrer die Schülerinnen und Schüler auf ihrem Weg zum Ziel der Mündigkeit (Zeuner & Hummel, 2006), zur Bildung durch den Körper (Franke, 2010) oder auch auf die komplexe Gesellschaft (Messmer, 2013) vorbereiten.*

[2] *Vgl.: https://www.issw.uni-heidelberg.de/arbeitsbereiche/tup/leichtathletik.html (Zugriff am 3.3.2020)*

[3] *Vgl.: https://www.inspo.uni-stuttgart.de/lehre/lehrveranstaltungen/fachdidaktik/Dokumente_Fachdidaktik/Notentabelle_Schwimmen.pdf (Zugriff am 3.3.2020).*

[4] *Vgl.: https://www.ku.de/fileadmin/120605/Info-Grundschule-8.pdf (Zugriff am 3.3.2020).*

[5] *Vgl.: https://www.dshs-koeln.de/hochschule/gender-diversity/diversity-management/zielgruppe-studierende/studieren-mit-behinderung/ (Zugriff am 2.3.2020).*

DOI: 10.25847/zsls.2020.032

Sportunterrichts, nicht zuletzt durch die „Klieme-Expertise“ (2003) und der daraufhin seitens der KMK initiierten „Kompetenzwende im Sportunterricht“, explizit *nicht* durch die Eigenrealisation einer in welcher Form auch immer gearteten Praxis legitimiert, sondern allein durch eine reflexive Verknüpfung von sportmotorischer Praxis mit sportwissenschaftlicher Theorie. In der Fachliteratur hat sich hierfür der Terminus der „Praxis-Theorie-Verknüpfung“ etabliert, wonach die Verbindung von sporttheoretischem Wissen und sportmotorischem Können als „Bausteine der Bildung“ verstanden werden, mit denen die Ansprüche eines kompetenzorientierten Sportunterrichts gewährleistet werden sollen (vgl. Kurz, 2008, mit Verweis auf Klieme, 2003). Um diese hochgesteckten Ziele auch im sportunterrichtlichen Alltag sicherzustellen, hat sich die Kultusministerkonferenz bereits 2005 für neue Prüfungsaufgaben und -anforderungen ausgesprochen, in denen sportpraktische mit reflexiven Elementen zu verbinden seien und in denen die Praxis eben keinen Selbstzweck darstelle, dessen Erfüllung z.B. mit Stoppuhr oder Maßband kontrollierbar sei (vgl. KMK, 2005). Es darf rückblickend durchaus als mahnende Voraussicht der KMK bezeichnet werden, wiederum schon 2005 darauf verwiesen zu haben, dass „ein derartiger Anspruch ein gehöriges Umdenken gegenüber der vorherigen Prüfungspraxis und deren traditionellen Anforderungs- und Bewertungskriterien voraussetzt“ (KMK, 2005, S.28).

Soweit zumindest in aller Kürze die fachdidaktischen Anforderungen des Sportunterrichts, sportmotorische und sporttheoretische Inhalte nicht allein auf einer methodisch-didaktischen Ebene reflexiv miteinander zu verbinden, sondern auch entsprechende Prüfungsanforderungen und vor allem entsprechende Prüfungskriterien einzusetzen, mit denen sich derartige Kompetenzen auch abprüfen lassen. Soweit aber auch das berufsfeldbezogene Spannungsfeld, in das sich zukünftige Sportlehrerinnen und Sportlehrer begeben und auf das sie eine professionstheoretisch verantwortbare hochschulische Lehramtsausbildung dann auch vorbereiten sollte. Demnach rückt die bildungstheoretische Frage nach dem „Wozu?“ des Sportunterrichts konsequenterweise auch die fachdidaktische Ausrichtung der Lehramtsausbildung in den Mittelpunkt des Hochschulunterrichts, wenn dieser zukünftige Sportlehrerinnen und Sportlehrer ermächtigen soll, Fragen nach dem Sinn und möglicherweise auch dem Zweck des Sports zu beantworten. Dies ist sowohl aus professionstheoretischer Sicht erforderlich, vor allem aber auch aus „Fürsorgepflicht“ gegenüber zukünftiger Sportlehrer- und Schülergenerationen geboten, wenn diese auf die Frage nach dem „Wozu“ man bspw. an einem Seil zu einer Decke klettern solle, wenn dort oben nicht einmal Bananen hängen, eine bildungstheoretisch legitimierbare Antwort geben wollen. Dass sich eine angemessene Antwort darauf nicht allein auf die zweckrationale Dimension, sportmotorische Anforderungen in festgelegte Noten eingetauscht zu bekommen, reduzieren lassen darf, ist zumindest vordergründig[6] fachdidaktischer Konsens. Dies legt nicht allein der seit nunmehr über zwanzig Jahren geforderte und mittlerweile in sämtlichen Bildungsplänen proklamierte Doppelauftrag eines erziehenden Sportunterrichts *im* und *zum* Sport nahe als auch dessen Umsetzung im Sinne einer mehrperspektivischen, Praxis mit Theorie verbindenden Unterrichtsgestaltung (vgl. bereits Kurz & Schulz, 2010). Nun sei nicht behauptet, dass die bislang in der Lehramtsausbildung stattfindenden sportpraktischen Lehrveranstaltungen theoriefrei oder -fern wären. Jedoch stellt sich die Frage, wie sich die – auch von den Studierenden eingeforderte – Schwerpunktsetzung bei einer Leistungs- und/ oder Demonstrationsprüfung am Ende eines Semesters gestaltet. Von bislang vernachlässigter Bedeutung erscheint dabei eben jene beschriebene Verbindung von Praxis *und* Theorie in den Sportarten der Bewegungsfelder – und zwar nicht in einer parallelen oder additiven Verbindung von Theorieveranstaltungen auf der einen und Praxisveranstaltungen auf der anderen Seite, sondern deren integrative Verbindung in den Veranstaltungen und insbesondere in den entsprechenden Prüfungen wie es die Kultusministerkonferenz als Anspruch für das spätere Berufsfeld des Sportunterrichts seit nunmehr fünfzehn Jahren fordert.

Hochschuldidaktische Desiderate

Entsprechend des Positionspapiers der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft (dvs, 2019) vom 06.März 2019 sollen Studierende im Rahmen des Studiums den Übergang vom praktischen Akteur zum wissenschaftlich fundierten Arrangeur erreichen. Dazu bedarf es neben einem Grundschatz an sportmotorischem Können eben auch einem Grundschatz an entsprechendem Wissen sowie einer adressaten- wie auch sachgerechten Anwendungskompetenz. In der Konsequenz heißt das, dass sich gerade in der Lehramtsausbildung die vermittelnden, vor allem aber auch die abzuprüfenden Inhalte zunehmend an einer integrierenden und vor allem adressatengerechten Verbindung von sportmotorischer Praxis und Theorie orientieren müssen, in der es, wie im Sportunterricht auch, eben nicht schwerpunktmäßig darum gehen kann, das Mindestmaß sportmotorischer Eigenrealisation gegenüber der Sporteignungsprüfung zu verbessern. Vielmehr müssten naive Vorstellungen von „dem Sport“ und „der Sportpraxis“, die oftmals durch die eigene Vereinssozialisation geprägt sind, anhand von Theorie und Evidenz kritisch reflektiert werden (dvs, 2019). Sportmotorische Demonstrations- und Leistungsprüfungen sind neben den bereits erwähnten fachspezifischen Kritikpunkten somit auch hochschuldidaktisch zu hinterfragen. Insbesondere ist die bereits thematisierte Lenkungswirkung von Prüfungen vor dem Hintergrund des Desiderats des constructive alignment (Biggs & Tang, 2011) zu beleuchten. Dementsprechend sind die Lehrinhalte, die Lehrmethoden und insbesondere auch die Prüfungsinhalte passgenau aufeinander abzustimmen. Im konkreten Beispiel der Lehramtsausbildung: Wenn in den sportpraktischen Lehrveranstaltungen theoretisches Wissen vermittelt, erweitert oder angewandt wird, stellt sich die Frage, inwiefern sich dieser Lehrinhalt in einer Prüfung, die über die Demonstration und Leistungserbringung hinausgeht, abbilden lässt. Ein weiteres hochschuldidaktisches Kriterium lässt sich im Bereich der Lernmotivation einordnen. Gemäß der Selbstbestimmungstheorie nach Decy und Ryan (1993) streben Menschen nach der Befriedigung dreier grundlegender Bedürfnisse: Kompetenzerleben, Autonomie und soziale Eingebundenheit. Aufgaben und Handlungen, die die Chance der Bedürfnisbefriedigung in sich bergen, führen demgemäß zu einer höheren Motivation. In diesem Sinne wären daher (weitestgehend) selbstbestimmte Aufgaben, Anforderungen oder Prüfungen, die ggfs. mithilfe von Kommilitoninnen und Kommilitonen erreicht und mittels individueller Bezugsnorm (Heckhausen, 1974) bewertet werden, deutlich motivierender[7].

[6] *Zur Stützung des Vorwurfs der „Vordergründigkeit“ eines professionstheoretischen Anspruchs des Sportunterrichts im Gegensatz zur schulischen Alltagspraxis vergleiche u.a. Röllers Offenbarungseid des traditionellen Sportartenmodells (Röller, 2018).*

[7] *An dieser Stelle soll nicht verschwiegen werden, dass einzelne Studierende in ihrer individuellen und subjektiven Bezugsnormorientierung eine soziale oder sachbezogene Bezugsnorm bevorzugen (würden). Dies mag naiv betrachtet der in der Regel erfolgreichen Vereins- und Schulsportsozialisation geschuldet sein. Aus professionstheoretischer Sicht wäre es dann umso notwendiger, die Studierenden auf Ihre spätere Aufgabe mit motorisch ungeschickteren, demotiviert oder gelangweilten Schülerinnen und Schüler vorzubereiten, bei denen die Anwendung obiger Prämissen ggfs. zielführender ist als die fortwährende Demotivation.*

CC BY 3.0 DE

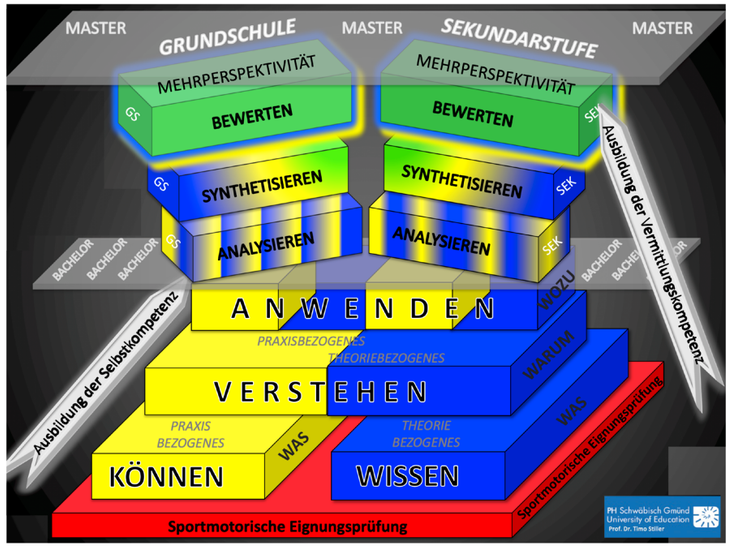


Abb. 1: Struktur-Inhalts-Modell der Lehramtsausbildung Sport (in Anlehnung an Bloom, 1972)

Aufgaben, bei denen es jedoch zum immer wiederkehrenden einfachen Gelingen oder frustrierenden Scheitern an der (im wahrsten Sinne des Wortes von außen vorgegebenen) „Hürde“ kommt, führen mittel- bis langfristig zu einer Demotivation. In diesem Kontext sind also extern vorgegebene Aufgaben (z.B. der 100m-Sprint in der Leichtathletikprüfung), die dann anhand von sozialen oder sachbezogenen Bezugsnormen (z.B. der Wertungstabelle) bewertet werden, wenig förderlich für die Lernmotivation. Nebenbei tritt hier auch die bereits dargestellte Ungerechtigkeit der Anforderung in Bezug auf verschiedene anthropometrische und leistungsbezogene Voraussetzungen hervor. Weitere Bezugspunkte hochschuldidaktischer Überlegungen betreffen den Wissens- und Kompetenzerwerb im Gesamten. Dementsprechend orientiert sich die im Folgenden zur Diskussion gestellte Gesamtstruktur der Lehramtsausbildung Sport an den drei Stufen des Wissens- und Kompetenzerwerbs im Sinne Blooms (1972): 1) Wissen & Verstehen (von Begriffen, Theorien und Grundlagenwissen), 2) Anwendung und Analysieren (des erworbenen Grundlagenwissens als problem- und aufgabenbezogene Anwendung) sowie 3) Synthetisieren (durch kritisches Reflektieren und Bearbeiten von komplexen Problem- und Aufgabenstellungen).

Das „Gmünder Modell“ einer subjektbezogenen Lehramtsausbildung Sport

Damit die sportmotorische Eigenrealisation eben nicht in Form einer allein erfolgsbezogenen (Vereins-)Sportsozialisation der Studierenden fortgeführt wird, sondern sich an relevanten Kompetenzdimensionen für zukünftige Sportlehrkräfte (vgl. Miethling & Gieß-Stüber, 2007) messen lassen kann, soll der subjektbezogene und somit bildungstheoretische Gehalt einer sportmotorischen Leistung erfahren, reflektiert und mit den zukünftigen Anforderungen im Berufsfeld Schule adressatengerecht in Bezug gesetzt werden. Dies setzt neben der Vermittlung von grundlegendem Theoriewissen aus den verschiedenen Disziplinen der Sportwissenschaften[8] eine damit eng verzahnte sportpraktische Aus- bzw. vielmehr Selbstbildung und damit einhergehend eine grundlegende Revision der bisherigen Prüfungsinhalte und Prüfungsanforderungen voraus (siehe Abbildung 1)[9].

„Vom Wollen etwas zu können“ – Inhalte des Lehramtsstudiengangs Bachelor

Zur Realisierung dieser Ansprüche wird an der PH Schwäbisch Gmünd seit dem Wintersemester 2019/2020 neben der Vermittlung von Inhalten zur Ausbildung von „Sachkompetenzen“, also der Ausbildung eines breiten Fundus‘ an Wissen, Können und Erfahrungen in den traditionellen Sportarten und Disziplinen der Sportwissenschaften, bereits ein wesentlicher Fokus auf die Entwicklung von „Selbstkompetenzen“ gelegt, die die eigene Steuerungsfähigkeit zur Bewältigung einer individuellen sportmotorischen Herausforderung umfasst (vgl. Miethling & Gieß-Stüber, 2007). Dies setzt durchaus ein „traditionelles“ Bildungsverständnis voraus, das im Kern zutiefst selbstbezüglich ist: „Der Mensch wird eben nicht gebildet, sondern er bildet sich, und zwar ausschließlich in der reflexiven Auseinandersetzung mit sich, der Welt und in der Diskussion mit anderen Menschen und Kulturen“ (Dörpinghaus, 2009, S.5). Die reflexive Auseinandersetzung mit sich selbst setzt jedoch eine Irritation, eine Distanz zu sich voraus, quasi ein Aus-sich-Heraustreten, das metaphorisch häufig als eine Art „Stolpern“ beschrieben wird (z.B. Dörpinghaus, 2009; Franke, 2010). Das Nicht-Funktionieren oder, besser, das *Noch*-nicht-Funktionieren wird somit als Ursprung und Anlass aufgefasst, mithilfe von Bildung überwunden zu werden. Für eine Bildungsinstitution wie eine Hochschule führt dies zu der Frage, wie sich das meist zufällige, unvorhersehbare „Stolpern“ im Rahmen einer Lehramtsausbildung Sport institutionalisieren ließe. In Anlehnung an Robert Prohl wird diese Initiierung für den Sport als auch für die Sportlehrerausbildung

[8] *Gemeint sind Vorlesungen und Seminare der Sportdidaktik, -pädagogik, -psychologie, -soziologie, Trainings- und Bewegungswissenschaft.*

[9] *Vgl. Homepage der Abteilung Sport und Bewegung der PH Schwäbisch Gmünd. : https://www.ph-gmuend.de/einrichtungen/fakultaet-i/institut-fuer-gesundheitswissenschaften/sport-und-bewegung/*

DOI: 10.25847/zsls.2020.032

dadurch versucht zu realisieren, die notwendige Irritation und Distanzerfahrung eben in der Bewusstmachung zu erfahren, sich selbstbestimmt und freiwillig Hürden in den Weg zu stellen, um diese dann best- und somit schnellstmöglich zu überlaufen (selbst wenn die schnellste und einfachste Lösung des Problems darin bestünde, an den Hürden *vorbei*zulaufen oder sich diese erst gar nicht in den Weg zu stellen). Somit bildet die vordergründig überflüssige Handlung den eigentlichen Sinn und Bildungsgehalt des Sports (vgl. Prohl, 2010). Für den Bachelor-Studiengang wird dieser Ansatz durch die den Studiengang Sport durchziehende Prämisse: *„Vom Wollen etwas zu können"* überschrieben. In einer gleichlautenden, verpflichtenden Veranstaltung für alle Erstsemester legen diese zusammen mit den Dozierenden eine individuelle, sportmotorische Herausforderung fest, die es am Ende des Bachelors zu erreichen gilt. Ausgangspunkt ist dabei eben jene lern- und bildungstheoretische Annahme, dass Lernprozesse insbesondere in der Auseinandersetzung mit Widerständen und der Anverwandlung mit Neuem entstehen. Das heißt die Sportarten, die man am wenigsten kann, in denen man anfänglich am meisten „stolpert", aber gerade deswegen am meisten investiert und am meisten lernt, stehen im Zentrum des bildungstheoretischen Interesses, und zwar umso bedeutsamer, je nachhaltiger das „Stolpern" und je größer die Option des Scheiterns erscheint. Erst dann besteht die Notwendigkeit, sich intensiv mit dem sportmotorischen Gegenstand auseinanderzusetzen, die Gründe für das bisherige Nicht-Können zu beschreiben, zu verstehen, um diese dann vor dem Hintergrund und der Verknüpfung theoretischen Wissens auf den eigenen Lernprozess anzuwenden und in eine Selbstkompetenz zu überführen, die Können mit Wissen verbindet und zur Bewältigung der Anforderungen ermächtigt (genau Gegenteiliges entwickelt sich in jenen Sportarten, deren Prüfungsanforderungen bereits vorab gekonnt und ohne jegliches Üben und somit ohne notwendige Reflektion der eigenen Grenzen und Kompetenzen in Bestnoten eingetauscht werden können). Es wird sicherlich interessant, inwieweit entsprechende wissenschaftliche Begleitungen und Evaluationen einer so gearteten Ausbildung empirisch verwertbare Ergebnisse über den lern- und bildungstheoretischen Anspruch eines Sportstudiums im Kontext der akademischen Lehramtsausbildung bestimmt. Eher anekdotisch könnte man bereits anhand der eigenen Erfahrungen bewerten, welche „Schwerpunkt-Sportarten" man im Verlauf seines eigenen Sport-Studiums gewählt hat, welche Motive zur Wahl der eigenen Schwerpunkte leitend waren, wie groß die individuell aufgebrachte Mühe und der eigene Lernfortschritt im Verhältnis zur erreichten Note rückblickend zu bewerten ist, und welche nachhaltigen und berufsfeldbezogenen Kompetenzen man aus dieser Entscheidung für sich gewonnen hat.

Wie sieht nun die konkrete inhalts- und prüfungsbezogene Alternative zu der bisherigen Lehramtsausbildung Sport aus? Seit dem Wintersemester 2019/2020 ist an der PH Schwäbisch Gmünd für alle Erstsemester das Seminar *„Vom Wollen etwas zu können"* verbindlich vorgegeben. In diesem wird, wie der Titel bereits erkennen lässt, zunächst die Frage nach dem Sinn des Sports einer subjektbezogenen Anverwandlung unterzogen, bevor dieser Prozess dann hinsichtlich seines bildungstheoretischen Potentials dahingehend operationalisiert wird, Herausforderungen zu formulieren, deren bewertbare Qualität sich aus der aufgewendeten Mühe und individuellen Auseinandersetzung mit dem sportmotorischen Gegenstand ergibt. Konkret heißt das, dass sich die Studierenden, im Sinne der bereits erwähnten Selbstbestimmungstheorie nach Decy und Ryan (1993), eine vollkommen individuelle sportmotorische Herausforderung suchen, die sich an drei unterschiedlichen Zieldimensionen orientiert und in der Leistungsbewertung entsprechend differenziert werden soll:

» dem Wollen, etwas bislang *Unbekanntes* zu können
» dem Wollen, etwas zur *Perfektion* zu führen
» dem Wollen, etwas bislang *Unvorstellbares* zu schaffen

Diese Dreiteilung soll einen groben, aber im Sinne der Selbstbestimmung auch nicht zu engen Rahmen einer strukturierten Auswahl für die Studierenden ermöglichen. Andere Einteilungen wie beispielsweise jene von Kleiner (2019), in der „Leistung im Sport" anhand der Gütekriterien der Zeitminimierung, Treffermaximierung, Gestaltoptimierung etc. differenziert werden, dienen den Studierenden im Sinne einer Wissenserweiterung und Hilfe für die selbstgewählte Aufgabe.

Das mögliche Scheitern an der Herausforderung ist dabei essentiell und wird als genuine Voraussetzung für den Prozess der Anverwandlung aufgefasst. Die Herausforderung wird schriftlich festgehalten und durch die Leitung der Abteilung Sport und Bewegung bestätigt. Neben der detaillierten Beschreibung der sportmotorischen Herausforderung wird von jedem Studierenden zudem ein ausformuliertes Leistungsbewertungskonzept mittels individueller Bezugsnormen im Sinne Heckhausens (1974) eingefordert, welches ein fünfstufiges Notenspektrum von „Sehr Gut (1,0)" bis „Nicht Bestanden (5,0)" umfasst. Dabei gilt der Grundsatz, dass je höher die persönliche Herausforderung und somit mühevoller der Weg und höher die individuelle Leistung ausfällt, diese umso besser bewertet wird. Die aus bildungstheoretischer Sicht notwendige Option des Scheiterns impliziert, dass die zum Bestehen der Modulprüfung notwendige Leistung (also die Note 4,0) zu Beginn des Trainings- und (Selbst)Bildungsprozesses noch nicht erreicht werden kann. Um eine entsprechende Schwelle festzulegen, wird daher gemeinsam mit der transparenten und ausdifferenzierten Benotung eines gewünschten „Soll-Wertes" gleichzeitig der Nachweis des aktuellen „Ist-Wertes" dokumentiert. Die Nachweise können durch sportmotorische Tests im Rahmen des Seminars, Urkunden von außerhochschulischen Sportveranstaltungen oder glaubhafte Selbstnachweise[10] erbracht werden. Organisatorisch wird der Trainings- und Bildungsprozess dabei in jeweils einsemestrigen, verpflichtenden Präsenz-Veranstaltungen zur Praxis-Theorie-Verknüpfung in den Bewegungsfeldern „Laufen, Springen, Werfen", „Bewegen an Geräten", „Bewegen im Wasser" und „Spielen" initiiert und begleitet. In einem weiteren Modul mit dem Titel „Angewandte Sportwissenschaften zur persönlichen Anverwandlung" stehen die klassischen Bewegungsfelder dann erneut im Zentrum, nehmen in den Veranstaltungen aber vorwiegend die Funktion eines Bildungsgegenstands ein, sporttheoretisches Wissen aus den Vorlesungen didaktisch zu reduzieren, auf die Diagnose und Entwicklung der sportartspezifischen Leistungsfähigkeit zu übertragen und dementsprechend auch für das Erreichen der eigenen sportmotorischen Herausforderung zu nutzen. Der Studienverlauf und die dazugehörige Modulgestaltung gewährleisten somit, dass in Schwäbisch Gmünd auch in Zukunft alle Sportstudierenden in allen relevanten Bewegungsfeldern ausgebildet werden – selbst wenn sie sich zukünftig allein in einer, noch dazu selbstgewählten Herausforderung einer Prüfung stellen. Umso mehr offenbart aber genau diese Herausforderung in ihrer subjektbezogenen Anlage die Notwendigkeit, Können mit Wissen und Üben zu verbinden und somit die für pädagogische Kontexte notwendige professionalisierte Reflexionskompetenz auszubilden, die sich durch das Aufeinanderbeziehen von "handlungssteuerndem Wissen und reflektiertem Können" (Schüssler & Schöning, 2017, S. 41) erproben, anwenden und überprüfen lässt. Neben der sportmotorischen Demonstration der individuellen Herausforderung wird der kognitiv reflexive Teil in einem studienbegleitenden Portfolio festgehalten, das der Prüfungskommission als Anlage am Prüfungstag vorgelegt wird und mit in die Bewertung einfließt. Die Art und Zielstellung dieser Aufgabe lässt sich durchaus mit der hochschuldidaktischen Methode der Fallarbeit in Verbindung sehen, die zu einem Perspektivwechsel und einem In-Distanz-Treten führen soll, und folgt der Erkenntnis, dass die Fallarbeit die Reflexionskompetenz wie auch das Repertoire an Deutungsmöglichkeiten für Situationen erweitert (vgl. u.a. Knoll, 1998).

[10] *Um die an dieser Stelle sicherlich reflexhaft zu erwartende Skepsis direkt aufzugreifen: Ja, die Studierenden könnten in der Dokumentation des „Ist-Zustandes" diesen bewusst schlechter darstellen, um dann einfacher eine bessere Note zu erreichen. Da dieses „Nicht-Können" dann aber in den folgenden bewegungsfeldbezogenen Praxiskursen quasi über zwei Jahre hinweg aufrechterhalten werden müsste, dürfte die Mühe zur Aufrechterhaltung des Scheins eines bspw. „Nicht-schnell-schwimmen-Könnens" größer sein als die Mühe, die zur Erreichung der ehrlichen Herausforderung benötigt wird. Darüber hinaus vertritt die Abteilung Sport und Bewegung der PH Schwäbisch Gmünd die Auffassung, dass ein derartiger Täuschungsversuch so wenig Verständnis für den Bildungsgehalt des Sports seitens des betrügenden Studierenden offenbart, dass das Studienziel ohnehin nicht erreicht werden wird.*

CC BY 3.0 DE

„Vom Sollen etwas zu vermitteln und zu bewerten" – Inhalte des Lehramtsstudiengangs Master

Im Gegensatz zu den in der Literatur unterschiedlichsten Ansätzen und Modellen zum Thema Lehrerkompetenz herrscht in einem Punkt Einigkeit, und zwar was eine ganz spezifische Anforderung an zukünftige Sportlehrkräfte betrifft. Diese, allein für Sportlehrkräfte bedeutsame Herausforderung umfasst den notwendigen Perspektivwechsel vom sportlichen Akteur zum Arrangeur bzw. vom Sporttreibenden zum Sportvermittler (vgl. Klinge, 2007; Lüsebrink, 2016; Miethling & Gieß-Stüber, 2007). An der PH Schwäbisch Gmünd wird dieser Perspektivwechsel für die Sport-Studierenden formalstrukturell durch den Übergang vom Bachelor zum Master eingeleitet und offenbart sich in den thematischen, die jeweiligen Studiengänge leitenden Überschriften vom *„Wollen etwas zu können"* (Bachelor) zum *„Sollen etwas zu vermitteln und zu bewerten"* (Master). Der Perspektivwechsel umfasst dabei nicht allein die subjektive Perspektive der Studierenden, sondern greift das Paradoxon des Sportunterrichts an sich auf, sportliche Bewegungshandlungen als Pflichtveranstaltung vermitteln und bewerten zu sollen, deren Sinnerfüllung und Bildungspotentiale vornehmlich aus einer subjektiven, insbesondere freiwilligen Haltung heraus erfahren werden kann (vgl. Prohl, 2010). Dieses Paradoxon gleichzeitig als Bildungspotential des Sports und somit als Auftrag und Ziel des Sportunterrichts aufzufassen, kann als Kern und Ziel einer mehrperspektivischen Vermittlung sportmotorischer Inhalte aufgefasst werden – und wird nicht zuletzt dadurch dokumentiert, dass eine mehrperspektivische Unterrichtsgestaltung in den Lehrplänen aller Bundesländer, für alle Schulformen und für alle Jahrgangsstufen als *die* bildungstheoretische Legitimation des Sports in der Schule bezeichnet wird[11]. Dass die Forderung nach einer mehrperspektivischen Vermittlung sportlicher Handlungen angesichts einer eher eindimensional ausgerichteten Ausbildung in der schulischen Alltagspraxis zu einem Spannungsfeld führt, ist evident und ebenfalls belegt (Neumann, 2018). Wiederum gilt es daher, bereits in der ersten Phase der Lehramtsausbildung nicht allein entsprechende Inhalte zu vermitteln, die auf dieses Spannungsfeld vorbereiten, sondern gleichfalls Überprüfungsformen zu entwickeln, welche derartige Vermittlungskompetenzen einfordern und bewertbar werden lassen. In mehreren Veranstaltungen unter dem Titel „Mehrperspektivische Praxis-Theorie-Verknüpfung in ausgewählten Inhaltsfeldern" steht auf Masterniveau an der PH Schwäbisch Gmünd daher weniger die Vertiefung traditioneller Sportarten, sondern vielmehr die konkrete didaktische Reduktion wissenschaftlicher Theorienhalte aus den unterschiedlichsten Bereichen der Sportwissenschaften im Mittelpunkt, die dann am Beispiel unterschiedlicher Bewegungsfelder mehrperspektivisch aufbereitet werden. Die dafür notwendigen, im Bachelor erworbenen Sachkompetenzen werden im Master somit um den schulformspezifischen Adressatenbezug erweitert und dementsprechend zu einer Vermittlungskompetenz ausgebildet, die für die Studierenden Möglichkeiten bilden, sowohl die professionstheoretische Perspektive auf sich selbst als auch die pädagogischen Perspektiven auf den Sportunterricht miteinander in Bezug zu setzen und zu reflektieren. Da dies konsequenterweise zu einer Aufwertung kognitiver und (selbst)reflexiver Inhalte führt, sind auch die Prüfungen reflexiv analytisch angelegt. Die Module schließen daher mit einer mündlichen Prüfung ab, in der die Studierenden zunächst ihren eigenen, reflexiven Umgang mit unterschiedlichen Sinngebungen, bspw. nach Kenyon (1968), nachweisen sollen, um diese dann in einem zweiten Teil lernzieltheoretisch und adressatengerecht in die pädagogischen Perspektiven auf den Sportunterricht zu überführen und auf ein konkretes Unterrichtsvorhaben zu übertragen. Abgeschlossen wird die Prüfung mit der Vorstellung eines ebenfalls lernziel- und adressatengerechten Leistungsbewertungskonzeptes. Da die Entwicklung eines Leistungsbewertungskonzepts im Sportunterricht, noch dazu unter mehrperspektivischen, praxistheorie-verbindenden Aspekten, sicherlich zu den anspruchsvollsten Aufgaben im späteren Schulalltag zählt, wird die Vorbereitung und Grundlage dieses Prüfungsteils zum einen in den bereits genannten Veranstaltungen gelegt. Zudem nehmen die Master Studierenden, quasi als Mentor*innen für die Bachelor Studierenden, aber auch an der Veranstaltung „Vom Wollen etwas zu können" teil und begleiten die Bachelor Studierenden in der Entwicklung und Ausarbeitung ihrer sportmotorischen Herausforderung. Dabei wirken die Master Studierenden zum einen als Korrektiv, die jeweiligen Herausforderungen ihrer Kommilitonen mit den eigenen erbrachten Leistungen und Erwartungen zu vergleichen und einzuordnen, reflektieren und verbalisieren die dazugehörigen Leistungsbewertungskonzepte aber gleichzeitig auch auf einer Meta-Ebene vor den Anforderungen ihrer mündlichen Modulprüfung.

Zusammenfassend verstehen sich voranstehende Ausführungen somit als Vorschlag für eine noch stärker bildungstheoretisch legitimierbare Lehramtsausbildung Sport, die sich zudem noch stärker an der Berufspraxis orientierten Operationalisierung der Fachinhalte und -prüfungen von Sportlehramtsstudierenden ausrichtet. An anderer Stelle wurden jüngst in Anlehnung an Shulman (1986) für das Lehramt Sport die fachdidaktischen Anforderungen auf die Wissensdimensionen „Lernende unterstützen, Schwierigkeiten erklären und Vorgehensweisen formulieren" zusammengefasst (Heemsoth & Wibowo, 2020). Dieses für das Fach Sport vorgeschlagene hochschuldidaktische Konzept greift dabei auf die Annahmen der sogenannte „Qualifikationshypothese" zur Entwicklung professioneller Kompetenz auf, nach der das individuelle Fachwissen an sich sowie das fachdidaktische Wissen vornehmlich während des Studiums und Referendariats erworben wird. Nach dem Gmünder Modell erfahren und erleben Sportlehramtsstudierende nun bereits in der ersten Ausbildungsphase genau jene Lernprozesse in für sie herausfordern-

[11] *Vgl. bspw. die Bildungspläne Sport des MKJS Baden-Württemberg, Kapitel 1, „Didaktische Hinweise", S.7ff.: „Um den Doppelauftrag des erziehenden Sportunterrichts zu konkretisieren, ist der Unterricht so zu gestalten, dass die Schülerinnen und Schüler diesen aus verschiedenen sportpädagogischen Perspektiven erleben können (…) Diese Perspektiven bilden das besondere pädagogische Potenzial des Fachs Sport und konkretisieren seinen Beitrag zum allgemeinen Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule. (…) Die didaktische Umsetzung erfolgt durch einen mehrperspektivisch angelegten Sportunterricht (…) Die Schülerinnen und Schüler erleben zum Beispiel, dass sie sowohl unter Leistungs- und Wettkampfaspekten als auch unter Gesundheits- und Entspannungsaspekten ausdauernd laufen können. Dies ermöglicht ihnen, sich ein Urteil über eine passende Sinngebung für ihr eigenes sportliches Handeln zu bilden."*

DOI: 10.25847/zsls.2020.032

den Situationen, in denen das Vorkommen von Schwierigkeiten gewünscht ist und theoretisch fundierte Vorgehensweisen erprobt und in Erfahrung gebracht werden müssen. Somit schließt sich der Kreis der Gmünder Lehramtsausbildung Sport dort, wo, ausgehend von der Ausprägung der Sach- und Selbstkompetenz, zunächst Können und Wissen miteinander in Bezug gesetzt wurde, sich dann über eine persönliche Anverwandlung praxis-theorie-verbindender Inhalte zu einer professionstheoretischen Vermittlungskompetenz entwickelte, um letztlich auf die berufsbezogenen Herausforderungen im Sinne einer Schulentwicklungskompetenz (vgl. Miethling & Gieß-Stüber, 2007) vorbereitet zu haben, die ein schulform- und jahrgangsstufengemäßer Sportunterricht an zukünftige Sportlehrkräfte stellt.

LITERATUR

Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University: What the student does*. Maidenhead: Open University Press.

Bloom, B. (19724). *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Weinheim/Basel: Beltz.

BMBF (Hrsg.) (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards.* Eine Expertise. http://sinus-transfer.uni-bayreuth.de/fileadmin/MaterialienBT/Expertise_Bildungsstandards.pdf

Deci, E. L. & Ryan, R.M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik, 39*, 224-238.

Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft (dvs), (2019). Theorie und Praxis der Sportarten und Bewegungsfelder. Positionspapier der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, https://www.sportwissenschaft.de/fileadmin/pdf/Positionspapier/dvs-Positionspapier_ThPrSpa_2019.pdf, abgerufen am 05.03.2020.

Dörpinghaus, A. (2009). Bildung. Plädoyer wider die Verdummung. *Forschung & Lehre, (16)* 9, Supplement, 3-14.

Franke, E. (2010). Qualitätssicherung aus der Perspektive ästhetisch-expressiver Schulfächer am Beispiel des Schulsports. In D. Brenner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Instrumente zur Qualitätssicherung im Bildungswesen. Chancen und Grenzen – Beispiele und Perspektiven* (S. 169-186). Paderborn: Schöningh.

Geßmann, R. (1975). Einführung in das Leistungsfach Sport. *Thema: Sport. Formen und Probleme des Sports in unserer Welt*. Düsseldorf: August Bagel Verlag.

Heckhausen, H. (1974). *Leistung und Chancengleichheit*. Göttingen: Hogrefe.

Heemsoth, T. & Wibowo, J. (2020). Fachdidaktisches Wissen von angehenden Sportlehrkräften messen. *German Journal of Exercise and Sport Research, 2,* 308-319.

Kenyon, G.S. (1968). Six scales for assessing attitudes towards physical activity. *Research Quarterly, 39,* 566-574.

Kleiner, K. (2019). Leistung – oder: Wenn zwei das Gleich tun, ist es noch lange nicht dasselbe. *Bewegung und Sport, 3,* 3-9.

Klinge, A. (2007). Entscheidungen am Körper. Zur Grundlegung von Kompetenzen in der Sportlehrerausbildung. In W.-D. Miethling & P. Gieß-Stüber (Hrsg.), *Beruf: Sportlehrer/in. Über Persönlichkeit, Kompetenzen und Professionelles Selbst von Sport- und Bewegungslehrern* (S.25-38). Baltmannsweiler: Schneider.

KMK (2005). Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Sport. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 1.12.1989 i.d.F. vom 10.02.2005.

Knoll, J. (1998). Hochschuldidaktik der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Kurz, D. (2008). Der Auftrag des Schulsports. In: *sportunterricht* (57), 1-8.

Kurz, D & Schulz, N. (Hrsg.) (2010). Sport im Abitur. Ein Schulfach auf dem Prüfstand. Aachen: Meyer & Meyer Verlag

Lüsebrink, I. (2016). Perspektivwechsel vom Akteur zum Arrangeur? – Kritisch-konstruktive Rückfragen an eine zentrale Figur des sportdidaktischen Professionalitätsdiskurses. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*. Sonderheft, 51-62.

Miethling, W.-D. & Gieß-Stüber, P. (2007). Persönlichkeit, Kompetenzen und Professionelles Selbst des Sport- und Bewegungslehrers. In W.-D. Miethling & P. Gieß-Stüber (Hrsg.), *Beruf: Sportlehrer/in. Über Persönlichkeit, Kompetenzen und Professionelles Selbst von Sport- und Bewegungslehrern* (1-24). Baltmannsweiler: Schneider.

Neumann, P. (2018). Mehrperspektivischer Sportunterricht: ein Phantom der Schulsportpraxis?. In: *sportunterricht* (7), 290- 294.

Prohl, R. (20103). *Grundriss der Sportpädagogik*. Wiebelsheim: Limpert.

Röller, F. (2018). Der Offenbarungseid des traditionellen Sportartenmodells. Die Schulsportkonzeption der Lehrpläne havariert am sportiven Grunddogma des „Citus. Altius. Fortius". *sportunterricht,* 67(7), 302-307.

Schelsky, H. (1957). *Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft*. Würzburg: Werkbund-Verlag.

Schierz, M. & Miehtling, W-D- (2017). Sportlehrerprofessionalität: Ende einer Misere oder Misere ohne Ende? *German Journal of Exercise and Sport Research, 47 (1),* 51-61.

Schüssler, R. & Schöning, A. (2017). Forschendes Lernen im Praxissemester – Potential und Ausgestaltungsmöglichkeiten. In R. Schüssler, A. Schöning, V. Schwier, S. Schicht, J. Gold & U Weyland (Hrsg)., *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen* (S. 30-38). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Shulman, L.S. (1986). Those who understand: knowledge groth in teaching. *Educational research, 15,* 4-14.

Stiller, T. (2019). Modulhandbuch für die Lehramtsausbildung Sport an der PH Schwäbisch Gmünd: http://www.ph-gmuend.de/einrichtungen/fakultaet-i/institut-fuer-gesundheitswissenschaften/sport-und-bewegung/

Stiller, T. (2019). Prüfungsinhalte und Anforderung der Lehramtsausbildung Sport: http://www.ph-gmuend.de/ einrichtungen/fakultaet-i/institut-fuer-gesundheitswissenschaften/sport-und-bewegung/

Wagner, I. (2016). Wissen im Sportunterricht. Aachen: Meyer & Meyer Sport.

Zeuner, A. & Hummel, A. (2006). Ein Kompetenzmodell für das Fach Sport als Grundlage für die Bestimmung von Qualitätskriterien für Unterrichtsergebnisse. *sportunterricht, 55*(2), S. 40-44.

CC BY 3.0 DE

ORIGINALIA › PEER REVIEW

Konzeption eines kompetenzorientierten, internationalen Masterstudiengangs mit Doppelabschlussprogramm in Sport and Exercise Psychology

Nadja Walter, Anne-Marie Elbe

korrespondierende Autorin
Dr. Nadja Walter
Universität Leipzig
Sportwissenschaftliche Fakultät
Institut für Sportpsychologie und Sportpädagogik
Jahnallee 59
04109 Leipzig
E-Mail: nadja.walter@uni-leipzig.de

Autorin
Prof. Dr. Anne-Marie Elbe
Universität Leipzig
Sportwissenschaftliche Fakultät
Institut für Sportpsychologie und Sportpädagogik

Schlüsselwörter
Sport and Exercise Psychology, Curriculumsentwicklung, Doppelabschlussprogramm, Masterstudiengang, Kompetenzorientierung

Keywords
Sport and Exercise Psychology, curriculum development, double degree program, master program, competence-orientation

Zitieren Sie diesen Beitrag wie folgt:
Walter, N. & Elbe, A.-M. (2021): Konzeption eines kompetenzorientierten, internationalen Masterstudiengangs mit Doppelabschlussprogramm in Sport and Exercise Psychology. *Zeitschrift für Studium und Lehre in der Sportwissenschaft, 4(1),* 21-28.

ZUSAMMENFASSUNG

In diesem Beitrag wird die Vorgehensweise bei der Neukonzeption eines internationalen Masterstudiengangs in Sport and Exercise Psychology dargestellt. Das Ziel bei der Neukonzeption war, diesen sowohl auf Modul- als auch auf Lehrveranstaltungsebene kompetenzorientiert zu gestalten. Dies erforderte einen Perspektivwechsel von den Lehrinhalten hin zu den zu erwerbenden Kompetenzen und Lernergebnissen. Entsprechend der Empfehlungen wurden demnach zunächst über die Erstellung der Profile von Absolventen/innen, die übergeordneten Qualifikationsziele formuliert und sodann die detaillierten Lernziele sowie deren explizite Handlungskompetenzen abgeleitet. Das Ziel dieser Vorgehensweise ist zu einer anwendungs- und berufsfeldorientierten Wissensvermittlung während des Studiums beizutragen, aber auch die Transparenz der Inhalte und damit des Studiengangsprofils für potentielle Bewerber/innen wie auch für zukünftige Arbeitgeber/innen zu verbessern. Neben der Darstellung der Vorgehensweise sollen in diesem Beitrag auch durch die persönlichen Anmerkungen der Autorinnen sowohl die potentiellen Hindernisse als auch die Möglichkeiten bei der Entwicklung eines neuen Masterstudiengangs dargestellt werden.

Designing a competence-oriented, international master's program including a double degree in Sport and Exercise Psychology

Abstract: This paper describes the approach taken in the development of an international master's program in Sport and Exercise Psychology. The goal was to make it competence-oriented at both the module and course level. This required a change of perspective that focused on the competencies and learning outcomes to be acquired rather than on the course content. In accordance with the recommendations, the first step was to formulate the overall qualification goals by creating profiles of potential graduates, and then to derive the detailed learning goals and their explicit competencies. The aim of this approach is to contribute to an application- and occupational field-oriented knowledge transfer during the program, but also to improve the transparency of the contents and thus of the study program profile for potential applicants as well as for future employers. In addition to outlining the approach, this paper also aims to present, through the authors' personal comments, both the potential obstacles and opportunities in developing a new master's degree program.

EINLEITUNG

Vor dem Hintergrund der Reformprozesse akademischer Bildungsangebote und der Diskussion zu *Kompetenzorientierung*, sowie der Förderung von *Internationalisierung* und der Berücksichtigung von *Digitalisierung* und *Diversität* fordern die Hochschulentwicklungspläne vor allem deutscher Universitäten diese Aspekte speziell bei der Überar-

DOI: 10.25847/zsls.2020.025

beitung und Neugestaltung von Studiengängen zu berücksichtigen (Biggs & Tang, 2007; Schaper et al., 2012). Ziel dieser Forderungen ist einerseits eine Outcome-Orientierung (outcomes-based teaching learning, OBTL, Biggs & Tang, 2007) im Sinne einer anwendungs- und berufsfeldorientierten Wissensvermittlung im Studium, die zu einer verbesserten beruflichen Befähigung (Employability) der Absolventen/innen führen soll. Andererseits spielen hierbei auch die Vergleichbarkeit von Qualifikationen von Hochschulabschlüssen, die Erhöhung der internationalen Sichtbarkeit, die Standortattraktivität der jeweiligen Universität, aber auch Fördermittel von Bund und Ländern eine wesentliche Rolle. Nicht zuletzt bestimmt der Arbeitsmarkt, welche Kompetenzen zukünftige Arbeitnehmer/innen, Führungskräfte oder Forscher/innen aufweisen sollten. Die Gestaltung von Studiengängen unter Berücksichtigung der Outcome-Orientierung fokussiert demnach in erster Linie die zu erwerbenden (Handlungs-)Kompetenzen im Studienverlauf und nicht mehr nur die Lehrinhalte.

In Abgrenzung zu den allgemeingültigen berufsbezogenen Kompetenzen Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz definieren Schaper et al. (2012, S. 29) wissenschaftsorientierte Kompetenz als die „Befähigung [...], in Anforderungsbereichen, die durch hohe Komplexität, Neuartigkeit bzw. Unbestimmtheit und hohe Ansprüche an die Lösungsqualität gekennzeichnet sind, angemessen, verantwortlich und erfolgreich zu handeln.“. Demnach sollen die Studierenden nach Abschluss des jeweiligen Studiengangs in der Lage sein Sachverhalte wissenschaftlich zu analysieren und zu reflektieren, innovativ zu arbeiten, um neue Methoden und Konzepte zu gestalten, diese unter unbekannten Anforderungen anzuwenden und wissenschaftlich zu kommunizieren sowie deren Transfer außerhalb der Hochschule zu gewährleisten, Probleme zu lösen, und schließlich selbstreguliert und reflektiert sowie erkenntnisgeleitet zu handeln.

Mit Blick auf diese Entwicklung – speziell auf dem Gebiet der Sport- und Bewegungspsychologie – soll im vorliegenden Beitrag die Neukonzeption eines internationalen Masterstudiengangs mit integriertem Doppelabschlussprogramm in Sport and Exercise Psychology vorgestellt werden (Universität Leipzig, Sportwissenschaftliche Fakultät, Lehrstuhl Sportpsychologie). Insbesondere die Vorgehensweise bei der grundlegenden Konzeption des Studiengangs sowie die Herleitung der Kernkompetenzen und die Formulierung der Qualifikations- und Lernziele sollen dabei in den Fokus gerückt werden.

HINTERGRUND – THE IDEA

Zunächst soll erläutert werden, wie es zu diesem Vorhaben kam und welche Entstehungsgeschichte hinter der Idee der Neukonzeption des Masterstudiengang steht.

Bereits vor einigen Jahren gab es an der Universität Leipzig ein Erasmus Mundus Programm, welches Studierende in Sport and Exercise Psychology ausgebildet hat (European Master Sport and Exercise Psychology, EMSEP). Der Erfolg dieses Studiengangs zeigte sich in einer Absolventenbefragung, wonach fast 90 % der Absolventen/innen nach dem Studium eine Berufstätigkeit aufgenommen hatten und davon 35 % in der Forschung (z.B. Promotion) tätig waren (Lintunen et al., 2019). Aufgrund der ausgelaufenen EU Förderung konnte das Erasmus Mundus Programm leider nicht fortgesetzt werden und es mussten somit neue Wege für die Gestaltung eines internationalen Studienprogramms gefunden werden. Der Wunsch sich auf diesen Weg zu begeben bzw. eine Fortsetzung der Internationalisierung an der Fakultät anzustreben, wurde zum einen durch das starke Interesse der Studierenden an der Sportpsychologie sowie aufgrund der sehr guten Resonanz und Evaluation englischsprachiger Lehrangebote in den Bestandsmasterstudiengängen der Fakultät verstärkt. Nicht zuletzt beeinflusste auch das große Interesse der Lehrenden im Fachgebiet Sportpsychologie die Internationalisierung der Fakultät weiter voranzutreiben sowie deren Kompetenz in englischer Sprache unterrichten zu können das Vorhaben positiv. Aufgrund der aus dem Erasmus Mundus Programm noch immer bestehenden Kooperation mit der Universität Thessaly (Griechenland) wurde allerdings zunächst die Idee eines Double Degrees fokussiert. In einem ersten Auftaktgespräch mit dem Akademischen Auslandsamt wurde diese Idee besprochen, mit dem Ziel einen Austausch von Lehrenden und Masterstudierenden zwischen den Universitäten Leipzig und Thessaly zu ermöglichen. Im Gespräch mit dem Prorektor für Bildung und Internationales entwickelte sich jedoch sehr schnell der Wunsch einen eigenständigen und neuen Masterstudiengang zu konzipieren („think big“), anstatt einen Double Degree in einen bereits existierenden Masterstudiengang zu integrieren.

METHODIK – WHERE TO BEGIN?

Qualifikationsziele und Curriculumsentwicklung

Ungeachtet der enormen Motivation einen neuen Masterstudiengang in Sport and Exercise Psychology zu entwickeln und trotz der methodischen, inhaltlichen und didaktischen Expertise der Lehrenden im Fachgebiet, erschien die Fülle an Aufgaben und der zu berücksichtigenden Aspekte hinsichtlich der Kompetenzorientierung zunächst überwältigend. Es wurde schnell deutlich, dass die Einbeziehung von weiteren Experten/innen, z.B. der Hochschuldidaktik und der verschiedenen akademischen Sachgebiete, notwendig und wichtig ist. Bei der Überarbeitung und Neukonzeption von Studiengängen geben Fachgutachten, Konferenzpapiere und verschiedene Leitfäden ferner umfangreiche und präzise Hinweise und Hilfestellungen dafür, welche Aspekte bei einer kompetenzorientierten und damit einer Lernergebnis-orientierten Konzeption von Studiengängen zu berücksichtigen sind (DQM, 2017; Schaper et al., 2012). Eine solche Outcome-Orientierung sollte in mehreren Schritten vollzogen werden (Biggs & Tang, 2007; Schaper et al., 2012). So empfehlen Schaper et al. (2012, S. 38), dass für eine kompetenzorientierte Curriculumsentwicklung nach dem sogenannten Backward-Design folgende Schritte zu durchlaufen sind:

1. Bestimmung relevanter Qualifikationsziele
2. Formulierung kompetenzorientierter Lernziele
3. kompetenzförderliche Gestaltung der Lehr-/Lernprozesse
4. Etablierung kompetenzorientierter Prüfungsformen
5. Unterstützung und Begleitung des Kompetenzerwerbs von Studierenden
6. Maßnahmen zur Qualitätssicherung

Es hat sich gezeigt, dass die Umsetzung dieser sechs Schritte besonders auch einen “Blick von außen“ bedarf und dass die Unterstützung der oben beschriebenen Personen unabdingbar ist.

Bestimmung relevanter Qualifikationsziele

Die Darstellung übergeordneter Qualifikationsziele und damit die Formulierung grundlegender zu erwerbender Kompetenzen in den

CC BY 3.0 DE

jeweiligen Studiendokumenten (z.B. Prüfungs- und Studienordnung, Modulhandbücher) geben potentiellen Studienanfängern/innen einerseits Aufschluss über das Studiengangsprofil (z.B. forschungs- oder anwendungsorientiert), liefern aber auch Informationen über das Anforderungsprofil des Studiengangs selbst (Lokoff et al., 2010). Mithilfe dieser Informationen wird zudem das Kompetenzprofil auch den Akteuren/innen außerhalb der Hochschule klarer. Die Bestimmung dieser Qualifikationsziele stellte daher auch unseren ersten Schritt dar.

Zur Bestimmung der Qualifikationsziele wurden zunächst die Profile möglicher Absolventen/innen *im*, wie auch die Profile potentieller Bewerber/innen *für* den Studiengang Sport and Exercise Psychology erstellt. Die Erstellung der Absolventen/innen-Profile erforderte ein rückwärts gerichtetes Denken (Backward-Design), wonach zunächst erarbeitet wurde, in welchen Arbeitsfeldern die Absolventen/innen tätig sein könnten und welche fachlichen und fachübergreifenden Kompetenzen diese mitbringen sollten. Dafür wurden zunächst zahlreiche Stellenanzeigen verschiedener Einrichtungen und Unternehmen im In- und Ausland gesammelt und ausgewertet. Diese waren sehr hilfreich, um die Aufgaben und Tätigkeiten sowie Fähigkeiten und Kompetenzen der späteren Absolventen/innen des Studiengangs zu formulieren. Die Erarbeitung der Bewerber/innen-Profile setzte einen Perspektivwechsel voraus, der die Bedingungen und Hintergründe der potentiellen Bewerber/innen berücksichtigte. Hierzu wurden neben der kulturellen, sprachlichen und geographischen Herkunft auch praktische Vorerfahrungen, Interessen und Wünsche sowie mögliche Hindernisse und Bedenken der Bewerber/innen mitgedacht. Diese Vorgehensweise im ersten Schritt gewährleistete eine gezielte Anforderungs- und Bedarfsanalyse der Studierenden. Besonders hilfreich war dabei das Erarbeiten von Steckbriefen potentieller Studienbewerber/innen und mögliche Stellenanzeigen zukünftiger Arbeitergeber/innen (Abbildung 1). Das Ergebnis dieses Prozesses war die Formulierung folgender fünf Qualifikationsziele:

1. Studien planen, beantragen, durchführen, auswerten und interpretieren (experimentelle Labor- oder Feldstudien, qualitative oder quantitative Studien)
2. Handlungsempfehlungen theorie- und forschungsbasiert aus Studien ableiten
3. sportpsychologische Beratungs- und Teamleitungskompetenz in internationalen Einzel- und Gruppensettings
4. berufsfeldbezogene, interkulturelle Sprachkompetenz und fachsprachlich angepasste Kommunikation mit relevanten Stakeholdern in Wort und Schrift in Englisch (Athleten/innen, Trainer/innen, Kollegen/innen, Klienten/innen, Patienten/innen, Personen des öffentlichen Lebens usw.)
5. sport- und bewegungspsychologisches Selbstverständnis / Professionalität und Selbstführungskompetenz,

die in den diversen Arbeitsfeldern der Sport- und Bewegungspsychologie Anwendung finden: z.B. Bildungseinrichtungen (z.B. (Sport-) Schule, Universität), Vereine und Verbände (z.B. Leistungs-, Breiten-, Gesundheits- und Rehabilitationssport), soziale und wirtschaftliche Unternehmen (z.B. Personalmanagement, betriebliche Gesundheitsförderung), öffentlicher Dienst (z.B. Gemeinden, Städte, Ministerien) oder gesundheitsbezogene Einrichtungen (z.B. Krankenkassen).

Im Zusammenhang mit der Erarbeitung der Bewerber/innen-Profile wurden ebenfalls die Kriterien für die Auswahl der Studierenden mitgedacht. Gegenüber den üblichen Eignungsfeststellungsprüfungen wie einer Klausur (oder der vor dem Sportstudium üblichen sportpraktischen Eingangsprüfung) orientierte sich die Gestaltung der Auswahlordnung stärker an den Kompetenzen der Bewerber/innen. Neben den fachspezifischen Zugangsvoraussetzungen (erster berufsqualifizierender Hochschulabschluss im Fach Sportwissenschaft oder Psychologie, C1 Sprachniveau Englisch), besteht die Möglichkeit, das Hauptauswahlkriterium (Note des ersten berufsqualifizierenden Hochschulabschlusses) aufzuwerten. So können die Bewerber/innen weitere Zulassungspunkte für den Nachweis wissenschaftlicher Erfahrungen (z.B. Teilnahme an wissenschaftlichen Studien, selbstverfasster Abstract), für den Nachweis praktischer Erfahrungen in den Bereichen Sport und/oder (Sport-)Psychologie (z.B. Trainer-Lizenz, ehrenamtliche oder soziale Tätigkeit, eine Weiterbildung z.B. in Mediation, (interkultureller) Kommunikation) oder/und für den Nachweis interkultureller Erfahrungen, die im Ausland erworben wurden, vergeben werden. Auch für die schriftliche Begründung für den Studienwunsch (Motivationsschreiben) können weitere Zulassungspunkte vergeben werden. Bewertet werden hier u.a. Gründe für die Wahl und Erwartungen an das Studium und Begründung der Forschungsorientierung und der Forschungsinteressen. Hintergrund dieses sehr detaillierten Auswahlverfahrens ist insbesondere die Berücksichtigung sozialer und personaler Kompetenzen im Bewerbungsverfahren, wonach nicht allein die Note des ersten berufsqualifizierenden Hochschulabschlusses zu Rate gezogen wird.

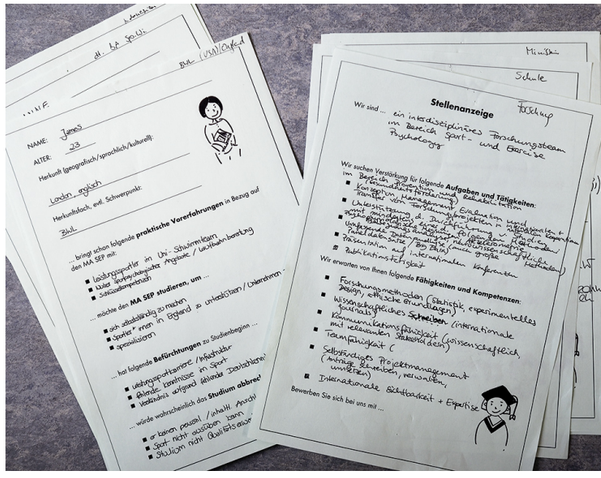


Abb.1: *Steckbriefe und Stellenanzeigen zur Erarbeitung der Profile von potentiellen Studienbewerber/innen und zukünftigen Absolventen/innen*

Formulierung kompetenzorientierter Lernziele und Gestaltung kompetenzförderliche Lehr-/Lernprozesse

Im zweiten Schritt wurden diese übergeordneten Ziele quantifiziert und als greifbare Lernergebnisse inklusive deren konkrete Handlungskompetenzen formuliert. Diese wurden dabei den grundlegenden beruflichen Kompetenzen Fach-, Methoden-, Sozial- sowie Personale oder Selbstkompetenz v.a. im wissenschaftlichen Setting zugeordnet und anhand taxonomischer Kriterien und Systematiken formuliert (Blickle, 2014; DQM, 2017; DQR, 2011; Lokoff et al.,

DOI: 10.25847/zsls.2020.025

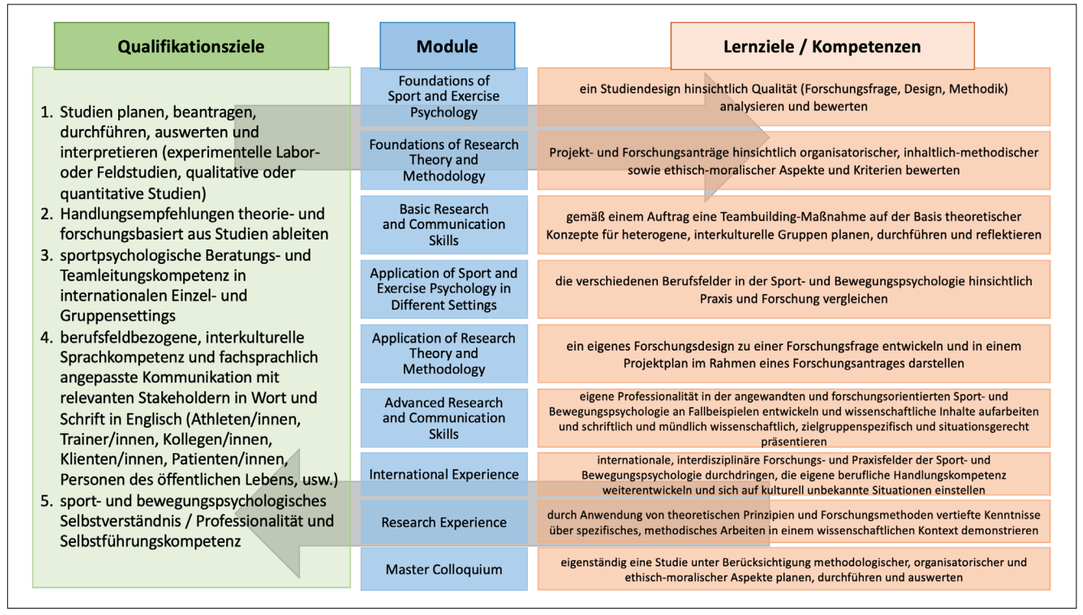


Abb. 2: *Qualifikationsziele, Lernziele und Kompetenzen entsprechend der Module im Masterstudiengang Sport and Exercise Psychology*

2010; Schaper et al., 2012). Gleichzeitig sollten sie den Kriterien zur Überprüfung von Lernergebnissen (spezifisch, objektiv, messbar, realistisch, nützlich) entsprechen (Lokoff et al., 2010). Dieser Prozess erforderte mehrere Zwischenschritte. Zum einen wurden für die vorläufig entworfenen Module und Veranstaltungen jeweils einzelne Lernziele und Handlungskompetenzen detailliert formuliert, zum anderen wurden diese immer wieder mit den oben genannten Profilen potentieller Bewerber/innen und zukünftiger Absolventen/innen auf Übereinstimmung mit den genannten Kriterien abgeglichen und ggf. umformuliert. Stellten sich bei diesem Abgleich Unstimmigkeiten dar, so wurden – schon als Vorgriff auf den dritten Schritt – der Zeitpunkt und der Ablauf der Module bzw. einzelner Veranstaltungen erneut überarbeitet und ggf. neu strukturiert, um einen kompetenzförderlichen Lehr- bzw. Lernprozesses zu gestalten. Als Abschluss des zweiten und dritten Schrittes wurden die Kernkompetenzen mit den entsprechenden Lernergebnissen für alle Module formuliert, denen sehr detaillierte Lernziele zugrunde liegen und sich zirkulär in den verschiedenen Modulen und Lehrveranstaltungen, auf zunehmend höheren Taxonomiestufen, wiederfinden (*constructive alignment*, Biggs & Tang, 2007; Schaper et al., 2012). Abbildung 2 stellt den Übertrag der Qualifikationsziele zu den Lernzielen und Handlungskompetenzen innerhalb der Module dar. Rückblickend ist hier bereits zu sagen, dass sich diese ersten Schritte als die arbeits- und zeitintensivsten herausstellten, die eine Reihe von kritischen Diskussionen zur Realisierung der intendierten Kompetenzen, bei Berücksichtigung der Voraussetzung von und Anforderungen an die Studierenden, beinhaltete.

Etablierung kompetenzorientierter Prüfungsformen

Im vierten Schritt wurden neben der Kompetenzorientierung auch Aspekte der *Digitalisierung* und *Diversität* bei der Festlegung von Prüfungsformen (Prüfungsvor- und Prüfungsleistungen) sowie das ausgeprägte Selbststudium bei der Abschätzung des Workloads berücksichtigt. So erfolgen Prüfungs(vor-)leistungen beispielsweise in Form von Online-Klausuren, Portfolios (z.B. in Form einer persönlichen Website), Rezensionen, Hausarbeiten und Lerntagebüchern, Veranstaltungsplanung, Forschungskonzepten, Experimenten oder in der Erstellung von Publikationen oder wissenschaftlichen Postern. Diese Prüfungsformen fördern nicht nur die Entwicklung einer breiten Fach- und Methodenkompetenz, sondern unterstützen auch – aufgrund ihrer Diversität – die Ausbildung sozialer, personaler und interkultureller Kompetenzen, die hinsichtlich ihres domänenübergreifenden Charakters, und dem Ziel sich selbstgesteuert und selbstorganisiert Wissen aneignen oder mit anderen kommunizieren und interagieren zu können, auch als *Schlüsselkompetenzen* bezeichnet werden (dvs, 2017; Schaper et al., 2012). Die inhaltliche Konzeption der Prüfungsformate folgt ebenfalls dem *Constructive-Alignment-Konzept*, indem die Prüfungs(vor-)leistungen explizit auf die zu erreichenden Lernziele und damit die intendierten Handlungskompetenzen der Lehrveranstaltungen bzw. Module abgestimmt sind (Biggs & Tang, 2007; Schaper et al., 2012). Mit den hier vorgestellten Prüfungsformen wurden neue Wege gegangen, die den Wünschen der Studierenden (weniger Referate und Hausarbeiten) entsprechen, die gleichzeitig aber auch Herausforderungen in der Durchführung und Bewertung darstellen können (siehe hierzu Punkt ‚Zukünftige Maßnahmen zur Qualitätssicherung').

Unterstützung und Begleitung des Kompetenzerwerbs von Studierenden

Im fünften Schritt wird empfohlen insbesondere Angebote zur Förderung des Kompetenzerwerbs der Studierenden bei der Konzeption der Lehrveranstaltungen und Module, im Sinne einer Begleitung und Unterstützung der Studierenden, zu berücksichtigen (Schaper et al., 2012). Der hier vorgestellte Studiengang in Sport and Exercise Psychology zielt an verschiedenen Stellen auf eben diese Unterstützung ab und soll gleichzeitig Aspekte der Diversität und Heterogenität integrieren. So werden vor allem vor Beginn sowie in den ersten beiden Semestern verschiedene methodisch-

CC BY 3.0 DE

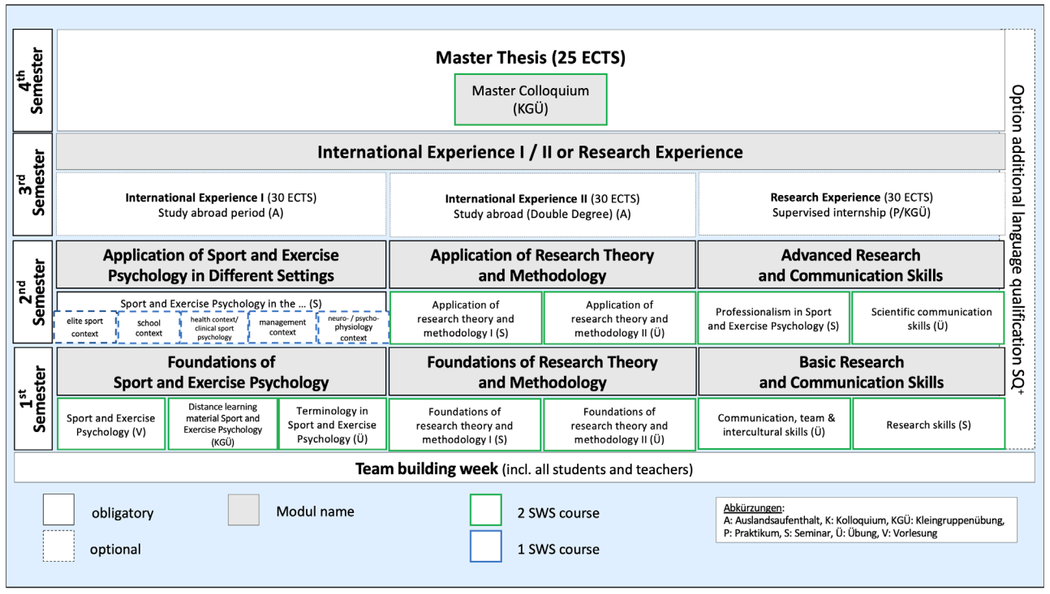


Abb.3: *Rahmenkonzept Masterstudiengang Sport and Exercise Psychology*

didaktische Lehr-Lernangebote eingesetzt, um die Heterogenität der Studierenden in einem gewissen Rahmen auszugleichen. Diese Heterogenität kann jedoch auch (in späteren) Semestern genutzt werden, um eine individuelle Weiterentwicklung voranzutreiben. Neben der Begrenzung der Studienplätze auf maximal 20 findet noch vor Beginn der Lehrveranstaltungen des ersten Semesters eine Teambuilding-Woche mit allen Studierenden und allen Lehrkräften im Master Sport and Exercise Psychology statt, um einander kennenzulernen, Ziele und Umgangsformen gemeinsam festzulegen und gegebenenfalls differenzierte Beratungs- und Betreuungsangebote zu formulieren. Hinsichtlich der fachwissenschaftlichen Heterogenität dient ein im ersten Semester angebotenes Modul (‚Foundations of Sport and Exercise Psychology', vgl. Abbildung 2) dazu alle Studierende auf einen gemeinsamen Wissensstand zu bringen. In dieses Modul ist zudem ein Sprachkurs zur Fachterminologie integriert. Zur Weiterentwicklung sprachlicher Kompetenzen können *Zusatzangebote in englischer Sprache* über die Universität (z.B. Academic Lab) besucht werden. Ein angebotenes Forschungspraktikum (Modul ‚Research Experience') wird durch eine *supervidierte Übung in Kleingruppen* begleitet, in der eine regelmäßige Rückmeldung zum Lernstand durch das Lehrpersonal erfolgt. Zudem ist geplant, studentische Mentoren/innen auszubilden (Studierende aus höheren Semestern begleiten Studierende aus niedrigeren Semestern). Schließlich nehmen alle Studierenden im Rahmen ihrer Masterarbeit in Kleingruppen an einem *Masterkolloquium* teil (Modul ‚Master Colloquium'), in welchem sie sich gegenseitig Rückmeldung geben können.

Bei der Konzeption des Masterstudiengangs und der Abfolge der Schritte eins bis fünf wurden auch immer didaktische Aspekte berücksichtigt. So liegt dem Studiengang vor allem das didaktische *Konzept des forschenden Lernens* nach Huber (2009, 2014), Decker und Mucha (2018) sowie nach Wildt (2009) zugrunde. Die Studierenden lernen zunächst über Forschung, indem sie sich mit den theoretischen Grundlagen der Sport- und Bewegungspsychologie auseinandersetzen. Darauf folgt dann ein Lernen für die Forschung (forschungsorientiertes Lernen) bei dem sie mit den methodischen Kompetenzen bzw. Forschungsmethoden vertraut gemacht werden. Danach erfolgt dann das forschende Lernen, bei dem sie vor allem in ihrer Abschlussarbeit eine eigene Forschungsfrage bearbeiten und das zuvor Gelernte anwenden.

Aufbau und Inhalte des Masterstudiengangs – From start to finish

Alle vorgestellten Schritte mündeten letztendlich in dem hier vorgestellten Konzept eines internationalen (englischsprachigen) Masterstudiengangs mit einem forschungsorientierten Schwerpunkt in Sport and Exercise Psychology, dessen Verantwortung im Fachgebiet Sportpsychologie der Universität Leipzig liegt. Der Studiengang Sport and Exercise Psychology soll in vier Semestern absolviert werden, beginnend im Wintersemester, und führt zum Abschluss Master of Science (M.Sc.). Als ein besonderes Merkmal weist der Studiengang einen integrierten Doppelabschluss in Kooperation mit der Universität Thessaly in Trikala (Griechenland) auf. Die Abbildung 3 stellt das Rahmenkonzept inklusive der verschiedenen Module in den vier Semestern dar, während die Tabelle 1 den Ablauf des Studiums, die Verteilung der Leistungspunkte sowie die geforderten Prüfungsvor- und Prüfungsleistungen darstellt.

Alle angebotenen Module können dabei im jeweiligen Semester begonnen und auch abgeschlossen werden. Der Studiengang besteht im ersten und vierten Semester ausschließlich aus Pflichtmodulen des Kernfachs. Im zweiten Semester gibt es Wahlmöglichkeiten im Hinblick auf das Modul ‚Application of Sport and Exercise Psychology in Different Settings', in welchem vier von fünf Kursen gewählt werden. Im dritten Semester kann entweder ein Auslandssemester absolviert werden oder ein Forschungspraktikum. Zudem besteht u.a. die Möglichkeit zur Teilnahme am Doppelabschlussprogramm. Es werden pro Wintersemester 20 Studienanfänger/innen angestrebt, wovon bis zu sechs Studie-

DOI: 10.25847/zsls.2020.025

Tab. 1: Ablauf Studium Master Sport and Exercise Psychology, Verteilung Leistungspunkte, Prüfungsvor- und Prüfungsleistungen

Modul (SWS gesamt)	Lehrveranstaltung (Lehrform)	SWS	PVL	PL	ECTS/ LP
1. Semester					
Foundations of Sport and Exercise Psychology (6 SWS)	Sport and Exercise Psychology (V)	2	Klausur	Portfolio	10
	Distance learning material Sport and Exercise Psychology (KGÜ)	2			
	Terminology in Sport and Exercise Psychology (Ü)	2			
Foundations of Research Theory and Methodology (4 SWS)	Foundations of research theory and methodology I (S)	2		Rezension	10
	Foundations of research theory and methodology II (Ü)	2	Referat		
Basic Research and Communication Skills (4 SWS)	Research skills (S)	2	Klausur		5
	Communication, team & intercultural skills (Ü)	2		Moderation	5
2. Semester					
Application of Sport and Exercise Psychology in Different Settings (4 SWS)	SEP in the elite sport context (S)	1	Referat in einem der 4 Seminare	Hausarbeit über 4 Seminare	10
	SEP in the school context (S)	1			
	SEP in the health context and clinical sport psychology (S)	1			
	SEP in the management context (S)	1			
	SEP in the neuro-/psychophysiological context (S)	1			
Application of Research Theory and Methodology (4 SWS)	Application of research theory and methodology I (S)	2		Forschungskonzept	10
	Application of research theory and methodology II (Ü)	2	Referat		
Advanced Research and Communication Skills (4 SWS)	Professionalism in Sport and Exercise Psychology (S)	2	Portfolio		5
	Scientific communication skills (Ü)	2		Wissenschaftl. Poster	5
3. Semester					
International Experience I/ II oder Research Experience (2 SWS)	International Experience I (A)			30 ECTS	30
	International Experience II – Doppelabschlussprogramm (A)			30 ECTS	30
	Research Experience (Supervidiertes Praktikum) (P/KGÜ)	2	Experiment	Praktikumsbericht	30
4. Semester					
Master Colloquium (2 SWS)	Master colloquium (K/KGÜ)	2		Referat	5
Master Thesis					25

Abkürzungen: A: Auslandsaufenthalt, ECTS/LP: Leistungspunkte, K: Kolloquium, KGÜ: Kleingruppenübung (8-12 Studierende), P: Praktikum, S: Seminar, PL: Prüfungsleistung, PVL: Prüfungsvorleistung, Ü: Übung, V: Vorlesung

CC BY 3.0 DE

rende die Option auf einen Doppelabschluss mit der Universität Thessaly erhalten.

Ziel des Studiengangs ist, die Studierenden für eine nationale und internationale, forschungsbezogene Tätigkeit im Bereich Sport- und Bewegungspsychologie an einer Bildungseinrichtung, in Vereinen und Verbänden, in sozialen und wirtschaftlichen Unternehmen sowie im öffentlichen Dienst und in gesundheitsbezogenen Einrichtungen zu qualifizieren. Entsprechend der oben dargestellten fünf Qualifikationsziele erwerben die Absolventen/innen Wissen in den grundlegenden sport- und bewegungspsychologischen Konstrukten, Theorien und Modellen sowie in Forschungsmethoden und Statistik und lernen diese bei der Planung, Durchführung und Evaluation von Interventionen praktisch anzuwenden. Zudem werden gezielt *persönliche, soziale* sowie *fachsprachliche und interkulturelle Kompetenzen* weiterentwickelt, die für die spätere Berufstätigkeit erforderlich sind. Die Studierenden sind nach Abschluss des Studiengangs in der Lage, Informationen, Daten und Fragestellungen wissenschaftlich zu analysieren, theoretisch zu durchdringen und anwendungsbezogen zu interpretieren, um Maßnahmen für die Praxis und Interventionen zur Weiterentwicklung theoretischer Ansätze abzuleiten.

AKTUELLER STAND – WHERE ARE WE NOW?

Obwohl erste Überlegungen zu einem Double Degree bereits im Dezember 2018 erfolgten, begann die eigentliche Arbeit an dem hier vorgestellten Masterstudiengang im April 2019 und wurde mit der Einreichung am 30. November 2019 der folgenden Unterlagen beim Rektorat abgeschlossen: Studiengangskonzept (inkl. Rahmenkonzept, Ablauftabelle und Lernziele,) Studiendokumente (Modulbeschreibungen, Studien-, Prüfungs-, Auswahlordnung) sowie Lehr- und Ressourcenplanung. Ein positives Votum der Studienkommission sowie des Fakultätsrats der Sportwissenschaftlichen Fakultät liegen vor und die positive Evaluation durch die Rektoratskommission Lehre, Studium und Prüfungen (LSP) ist bereits erfolgt. Im Jahr 2020 konnte zudem der Kooperationsvertrag mit der Universität Thessaly zur Implementierung des Double Degrees erfolgreich finalisiert und unterzeichnet werden. Wir freuen uns die ersten Studierenden zum Wintersemester 2021/22 immatrikulieren zu können.

Zukünftige Maßnahmen zur Qualitätssicherung – The future

Der abschließende, sechste Schritt bei der Konzeption eines neuen Studiengangs sieht entsprechende Maßnahmen zur Qualitätssicherung vor. So soll der Studiengang Sport and Exercise Psychology von Beginn an begleitend evaluiert werden. Das Ziel dieser Evaluationen ist eine datenbasierte Rückmeldung zur Einschätzung der inhaltlichen und organisatorischen Qualität sowie der Stärken und Schwächen von Lehrveranstaltungen, Modulen sowie dem Studiengang selbst. Die Evaluation erfolgt dabei auf Veranstaltungs-, Modul- sowie auf Studiengangsebene. Die wesentlichen Ergebnisse der Evaluationen werden im Selbstbericht des Studiengangs bzw. im fakultätsinternen Lehrbericht dokumentiert und nachgehalten sowie mit dem/der Evaluationsbeauftragen sowie dem/der Studiendekan/in besprochen. Speziell im Selbstbericht des Studiengangs werden bei Abweichungen entsprechende Handlungsmaßnahmen zur Behebung formuliert. In den ersten zwei Jahren des neuen Studiengangs soll *jede* Veranstaltung evaluiert werden, entweder per Paper-Pencil-Verfahren oder elektronisch, denkbar sind auch qualitative Verfahren wie Teaching Analysis Poll (TAP). Die Evaluation der einzelnen Lehrveranstaltungen selbst soll zeitlich deutlich vor Abschluss der Lehrveranstaltung liegen, sodass die Lehrenden die Ergebnisse noch im Semester mit den Studierenden besprechen und gegebenenfalls auf Schwierigkeiten eingehen können. In Zusammenarbeit mit den Mitarbeitern/innen der Stabsstelle Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium (zentrale Servicestelle Evaluation) werden Evaluationsbögen für einzelne Veranstaltungen sowie ganze Module entwickelt, die stärker auf die Qualität der Inhalte und den Nutzen abzielen. Zusätzlich zu den Fragebögen sind weitere Instrumente denkbar, um die Kompetenzentwicklung der Studierenden zu erfassen (z.B. Selbstwirksamkeit, Lern- und Leistungsmotivation). Zusätzlich wird es in den ersten beiden Jahren nach jedem Semester eine Evaluationsrunde auf Modulebene mit den Studierenden geben. Dies soll im Sinne einer Lehrenden-Studierenden-Feedback-Runde erfolgen und möglichst durch externe Kollegen/innen objektiv begleitet werden. Hierbei sollen die Ergebnisse der Lehrveranstaltungs- und Modulevaluation besprochen und mögliche Abweichungen (s.o.) diskutiert werden. Diese Austauschrunde bietet zudem die Möglichkeit die Prüfungs(vor)leistungen als eine kleinere Form der lehrveranstaltungsinternen Evaluation genauer zu betrachten. Auch hier ist das Studierendenurteil von besonderer Bedeutung.

Nachdem zwei Kohorten den Studiengang absolviert haben, könnte es auf Grundlage der Evaluationen zu organisatorischen und inhaltlichen Änderungen im Studiengang kommen. Denkbar sind hierbei die Optimierung von Studien- und Prüfungsabläufen oder Änderungen von Prüfungs(vor)leistungen zur Weiterentwicklung der Lehrqualität. Dies wird als besonders sinnvoll erachtet, da speziell die Studierendensicht Aufschluss über potentielle Stärken und Schwächen gibt. Unabhängig von diesen möglichen Änderungen werden alle Lehrveranstaltungen grundsätzlich spätestens alle drei Jahre evaluiert. Mindestens alle drei Jahre werden die Studierende jeweils im abschließenden Studienjahr des Masterstudiengangs im Rahmen einer internen Evaluation des Studiengangs befragt. Da es sich um einen neueingerichteten Studiengang handelt, wird eine externe Evaluation zunächst nach Ablauf der Regelstudienzeit und anschließend alle sechs Jahre durchgeführt werden. Ferner sollen zu Beginn jeder neuen Kohorte zwei Studierendenvertreter/innen im Master Sport and Exercise Psychology gewählt werden, die u.a. die Aufgabe haben bei allgemeinen Problemen, aber vor allem auch im Hinblick auf Qualitätsprobleme die Studiengangsleitung zu kontaktieren und gemeinsame Lösungsvorschläge zu erarbeiten.

Schließlich soll ebenfalls regelmäßig eine Absolventen/innenbefragung stattfinden. Hinsichtlich der Weiterentwicklung ist geplant, dass – wie bei der konzeptionellen Erarbeitung des Studiengangs selbst auch – (studentische) Vertreter/innen der Studienkommission, des Fakultätsrates sowie des Prüfungsausschusses und vor allem Studierende des Masters in die Weiterentwicklung des Curriculums eingebunden werden. Im Vorfeld dazu werden die Evaluationsbögen der einzelnen Lehrveranstaltungen sowie die der gesamten Module auf Hinweise und Änderungsvorschläge gesichtet. Hierin einbezogen werden aber auch die individuellen Rückmeldungen der Studierenden.

ABSCHLUSSBEMERKUNGEN

Diesen Beitrag soll eine persönliche, wertschätzende aber auch kritische Reflektion des Gestaltungsprozesses des Studiengangs abschließen. Zunächst ist zu sagen, dass die Konzeption und Neugestaltung eines Studiengangs – ganz gleich welchen Fachgebietes

DOI: 10.25847/zsls.2020.025

immer einer sehr guten Zusammenarbeit der verschiedenen akademischen Bereiche (fachlich wie auch überfachlich) bedarf. Ohne eine solche konstruktive Zusammenarbeit ist ein Perspektivwechsel nur schwer möglich. Dabei möchten die Autorinnen besonders auch die Rolle der Studierenden, die Mitarbeit der Personen in der akademischen Verwaltung und nicht zuletzt den Austausch mit den Akteuren/innen außerhalb der Hochschule (berufstätige Sportpsychologen/innen) hervorheben, ohne die „ein Blick über den Tellerrand hinaus" nicht möglich gewesen wäre. Dieser (über-)fachliche Austausch hat schließlich zu einem sehr detailliert ausgearbeiteten Studiengangskonzept geführt, der den Forderungen nach Kompetenzorientierung entspricht.

Bei der Neugestaltung eines Studiengangs ist der Zeitfaktor von Beginn an zu berücksichtigen. Trotz der, im Qualitätsmanagementhandbuch der Universität Leipzig beschriebenen, sehr konkreten Vorgaben zum zeitlichen Ablauf von Auftakt- und Fakultätsphase sowie dem zentralen Gremienweg ist festzuhalten, dass insbesondere die oben dargestellten ersten drei Schritte der Curriculumsentwicklung (Bestimmung relevanter Qualifikationsziele, Formulierung kompetenzorientierter Lernziele und kompetenzförderliche Gestaltung der Lehr-/Lernprozesse) die meiste Zeit in Anspruch genommen haben und auch nehmen sollten. Hierfür waren mehrere ganz- und halbtägige Workshops, in Kooperation mit den genannten in- und externen Akteuren/innen notwendig, um allen Forderungen gerecht zu werden. Diese Schritte *müssen* als Teamaufgabe gegangen werden und erfordern an manchen Stellen harte und restriktive Entscheidungen, die durchaus kritisch sein können. Für die Neukonzeption eines Studiengangs sollten – inklusive aller Gremienbeschlüsse – insgesamt 12 bis 15 Monate einberechnet werden.

Ungeachtet der vielen Arbeit, die einer solchen Neukonzeption zugrunde liegt, ist abschließend zu sagen, dass die Zusammenarbeit als überaus wertvoll, erfüllend und förderlich für alle Beteiligten beschrieben werden kann. Es wird spannend zu sehen sein, wie sich der geplante Studiengang in der nächsten Zeit entwickeln wird und wir freuen uns auf diese Herausforderung.

DANKSAGUNG

Die Autorinnen möchten sich vor allem bei den Kollegen/innen der Hochschuldidaktik für die Unterstützung bei der Erarbeitung der Qualifikations- und Lernziele sowie bei allen Mitarbeitenden des Instituts und der Fakultät sowie der akademischen Sachgebiete für die konstruktive Unterstützung bei der Erarbeitung der Studienunterlagen ganz herzlich bedanken.

LITERATURVERZEICHNIS

Biggs, J. B. & Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university* (4th Edition). MCGraw-Hill: New York.

Blickle, G. (2014). Anforderungsanalyse. In F. Nerdinger, G. Blickle, & N. Schaper. *Arbeits- und Organisationspsychologie* (S. 207–222). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.

Decker, C. & Mucha, A. (2018). Forschendes Lernen lernen. Zu den didaktischen und emotionalen Herausforderungen der Integration von Lernen über, für und durch Forschung. *Die Hochschullehre*, 4, 144-160.

DQM. (2017). Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse. Im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz, Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung erarbeitet und von der Kulturministerkonferenz am 16.02.2017 beschlossen. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_02_16-Qualifikationsrahmen.pdf

DQR. (2011). Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen. *Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen*. https://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf

dvs. (2017). Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft. Kerncurriculum Ein-Fach-Bachelor Sportwissenschaft. Leitlinien und Kompetenzerwartungen. https://www.sportwissenschaft.de/fileadmin/pdf/download/Kerncurriculum-Sportwissenschaft_web.pdf

HRG (Hochschulrahmengesetz) (1999) in der Fassung der Bekanntmachung vom 19. Januar 1999 (BGBl. I S. 18), zuletzt geändert durch Artikel 2 des Gesetzes vom 12. April 2007 (BGBl. I S. 506). http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/hrg/gesamt.pdf

HRK. (2004) (Hrsg.), *Bologna-Reader. Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen*. Bonn: HRK.

Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.): *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 9-35). Bielefeld: Universitätsverlag Webler.

Huber, L. (2014). Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im feldforschungsnahen Lehren und Lernen. *Das Hochschulwesen, 62*, 32-39.

Lintunen, T., Apitzsch, E., Papaioannou, A., & Vanden Auweele, Y. (2019). Sport Psychology and Education: History of the European Masters in Sport and Exercise Psychology (pp. 85-105). In A.-M. Elbe & R. Seiler. *50 Years of FEPSAC – recent developments in European sport psychology*. Brussels: FEPSAC.

Lokoff, J., Wegewijs, B., Durkin, K., Wagenaar, R., González, J., Isaacs, A.K., Donà dalle Rose, L.F., & Gobbi, M. (Eds). (2010): *A Tuning Guide to Formulating Degree Programme Profiles. Including Programme Competences and Programme Learning Outcomes* - Competences in Education and Recognition Project (CoRe). Bilbao, Groningen and The Hague. http://www.core-project.eu/documents/Tuning_Guide_Publicada_CoRe.pdf

Schaper, N., Reis, O., Wildt, J., Horvath, E., & Bender, E. (2012). *Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre. Hochschulrektorenkonferenz*. https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf

Wildt, J. (2009). Forschendes Lernen. Lernen im Format der Forschung. *Journal Hochschuldidaktik*, 20 (2), 4–6.

CC BY 3.0 DE

ORIGINALIA › PEER REVIEW

Kompetenzorientierte Sportlehrkräftebildung am Beispiel Gesundheit

Ulrike Röger-Offergeld, Silke Kirsch, Ralf Sygusch

korrespondierende Autorin
PD Dr. Ulrike Röger-Offergeld
Universität Augsburg
Institut für Sportwissenschaft und Sportzentrum
Universitätsstr. 3
86135 Augsburg
E-Mail: ulrike.roeger-offergeld@sport.uni-augsburg.de

Autor*innen
Dr. Silke Kirsch
Universität Augsburg
Institut für Sportwissenschaft und Sportzentrum

Prof. Dr. Ralf Sygusch
Universität Erlangen-Nürnberg
Department für Sportwissenschaft und Sport

Schlüsselwörter
Kompetenz, Gesundheit, Sportlehrkräftebildung

Keywords
Physical Literacy, Health, Physical Education Teacher Education (PETE)

Zitieren Sie diesen Beitrag wie folgt:
Röger-Offergeld, U., Kirsch, S. & Sygusch, R. (2021): Kompetenzorientierte Sportlehrkräftebildung am Beispiel Gesundheit. *Zeitschrift für Studium und Lehre in der Sportwissenschaft, 4, (1)*, 29-37.

ZUSAMMENFASSUNG

Für den Bereich der universitären Sportlehrkräftebildung an deutschen Hochschulen liegt bislang kein bildungswissenschaftlich anschlussfähiges Kompetenzmodell vor, das eine systematische Basis für die methodisch-didaktische Gestaltung und empirische Analyse von Kompetenzentwicklung ermöglicht. Im vorliegenden Beitrag wird dieser Aspekt aufgegriffen. Am Beispiel von zwei universitären sportpraktischen Lehrveranstaltungen zum Thema Gesundheit im Sportunterricht wird gezeigt, wie Lehr-Lernprozesse von Studierenden kompetenzorientiert strukturiert und ausgestaltet werden können. Dies erfolgt theoriegeleitet auf der Basis eines Entwurfs zur Kompetenzorientierung im Sport (EKSpo). Dabei wird an vorliegende Modelle professioneller Handlungskompetenz angeknüpft. Die beiden Fallbeispiele wählen auf der Inhaltsebene von EKSpo einzelne objektive und subjektive Gesundheitsthemen der Sportlehrkräftebildung aus und verbinden diese mit den Bewegungsfeldern Bewegen im Wasser und Bewegung gestalten. Entlang der Aktivitätsdimension des Modellentwurfs werden jeweils Lernziele und –aufgaben formuliert. Schlussfolgernd ermöglicht EKSpo u.a. die Verortung von für die Sportlehrkräftebildung relevanten sportwissenschaftlichen und sportdidaktischen Wissensbereichen sowie deren weitere Spezifizierung bezüglich verschiedener Bewegungsfelder und Teildisziplinen unseres Faches.

Competence-oriented sports teacher training using the example of health

Abstract For the topic of physical education teacher education (PETE) in Germany, there is no commonly known theoretical model that is based on educational science and provides a systematic basis for the methodological-didactic design and empirical analysis of the development of physical education (PE) teachers` professional competence. In this paper this aspect is addressed. Based on the example of two practical university courses on the topic of health in PE, it is shown how teaching-learning processes of PE students can be structured and designed in a competence-oriented way. This is done theory-based on a draft for competence orientation in sports (EKSpo), referring to existing models of teachers' professional knowledge. The two case studies select objective and subjective health topics of PETE on the content level of EKSpo and connect them to swimming and gymnastics. Learning objectives and tasks are formulated based on the activity dimension of the model. In conclusion, EKSpo e.g. enables to locate sports science and sports didactic knowledge areas relevant for PETE as well as their further specification with regard to different PE areas and sub-disciplines.

1 EINLEITUNG

Mit der Bologna-Erklärung im Jahre 1999 (vgl. HRK, 2006) wurde eine deutliche Umstrukturierung der deutschen und europäischen Hochschullandschaft angestoßen.

DOI: 10.25847/zsls.2020.026

Kernziel der Reform ist die Vereinheitlichung des europäischen Hochschulsystems, bei der es letztlich auch darum geht, Studiengänge innerhalb der europäischen Hochschullandschaft durch Bachelor- und Masterabschlüsse anzugleichen. Wesentliche Basis dafür bildet die Formulierung von fach- bzw. disziplinspezifischen Bildungsstandards, d.h. Erwartungen, was Studierende in einem bestimmten Fach zu einem bestimmten Zeitpunkt wissen und können. Diese werden auf der Basis wissenschaftlicher Kompetenzmodelle formuliert (vgl. Baumert & Kunter, 2011). Dabei besteht insgesamt weitgehende Übereinstimmung darüber, „dass Wissen und Können (...) zentrale Komponenten der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften darstellen" (Baumert & Kunter, 2006, S. 481).

Neben diesen internationalen bildungspolitischen Ausgangspunkten erscheint aus bildungswissenschaftlicher und hochschuldidaktischer Sicht ein weiterer Aspekt dieses Umstrukturierungsprozesses noch wesentlich relevanter: Mit Kompetenzorientierung ist auch ein Wandel der Lehr-Lernkultur an Hochschulen verbunden, welcher international als *Shift from Teaching to Learning* umschrieben wird (vgl. Wildt, 2004). Gemeint ist ein Paradigmenwechsel von einer Lehr- hin zu einer Lernkultur, bei dem der Anspruch besteht, dass die Gestaltung von Lehr-Lernsituationen verstärkt vom Lernprozess der Lernenden ausgeht und deren Kompetenzentwicklung im Vordergrund steht (vgl. u.a. Terhart, 2001).

Im vorliegenden Beitrag wird diese Diskussion aufgegriffen. Am Beispiel von zwei universitären sportpraktischen Lehrveranstaltungen zum Thema *Gesundheit im Sportunterricht* wird gezeigt, wie Lehr-Lernprozesse von Studierenden auf Basis eines konkreten Modellentwurfs zur Kompetenzentwicklung in der Sportlehrkräftebildung strukturiert und ausgestaltet werden können.

Um diese Zielsetzung verfolgen und das eigene Vorgehen einordnen und kritisch bewerten zu können, wird im Folgenden zunächst ein kurzer Überblick über Ansätze der Professionalisierung und Kompetenzorientierung in der (Sport-)Lehrkräftebildung gegeben (Kap. 2). Daran anschließend wird ein Modellentwurf zur Kompetenzentwicklung in der Sportlehrkräftebildung knapp skizziert, der – wie gezeigt wird – auf bestehende Ansätze zur Professionalisierung aufbaut (Kap. 3). Daraufhin wird dargelegt, wie dieser Entwurf in Bezug auf die Strukturierung und Ausgestaltung von zwei universitären Lehrveranstaltungen zum Thema *Gesundheit im Sportunterricht* zur Anwendung kommt (Kap. 4).

2 PROFESSIONALISIERUNGSANSÄTZE IN DER (SPORT-)LEHRKRÄFTEBILDUNG

Im Kontext der Professionalisierung in der Lehrkräftebildung existieren eine Reihe von Kompetenz- und Standardmodellen, die einen sehr unterschiedlichen Grad an wissenschaftlicher Fundierung aufweisen (Terhart, 2001; Reichhart, 2018). Bei der Gegenüberstellung und Diskussion verschiedener Modelle der Professionalisierung in der Lehrkräftebildung (u.a. Pädagogisch-Psychologisches Kompetenzmodell nach Oser, Mehrdimensionales Modell der Lehrkräftebildungsstandards nach Terhart) kommt Reichart (2018) zum Schluss, dass das „Modell professioneller Handlungskompetenz" nach Baumert und Kunter (2006) – das im Zuge des Forschungsprogramms COACTIV[1] zunächst exemplarisch für den Mathematikunterricht entwickelt wurde – die meisten Vorzüge aufweisen kann. Begründet wird dies beispielsweise damit, dass dem Modell ein expliziter und fundierter theoretischer Handlungsrahmen zugrunde liegt, Lehrkräftekompetenzen in breiter Form berücksichtigt werden und dennoch konkrete Kompetenzfacetten beinhaltet sind. Hervorgehoben wird insbesondere, dass Anschlussmöglichkeiten für die Übertragung auf verschiedene Fachbereiche bestehen.

Die Möglichkeit der Übertragbarkeit von COACTIV wurde im Rahmen des groß angelegten Forschungsprojekts FALKO (Krauss, Lindl, Schilcher, Fricke, Göhring, Hofmann, Kirchhoff & Mulder, 2017) überprüft, in dem das Modell im Hinblick auf seine Generalisierbarkeit für weitere Fachbereiche untersucht wurde. Die Forschergruppe kam zum Schluss, dass es insgesamt gelungen ist, interdisziplinäre Vergleichbarkeit bei gleichzeitiger domainspezifischer Operationalisierung herzustellen (ebda, S. 413). Speziell für das Fach Musik – einem ähnlich ästhetisch-expressiv ausgelegten Fach wie dem Sport – ergab sich beispielsweise, dass domainspezifisch relevante Teilaspekte professionellen Wissens von Musiklehrkräften abgebildet und messbar gemacht werden konnten. Ein Anspruch auf Vollständigkeit wurde in FALKO nicht erhoben, da dies aufgrund der Breite der angelegten Studie kaum möglich war (Puffer & Hofmann, 2016). Auch die Konstruktion eines fachbezogenen Professionswissenstests für Religionslehrkräfte wurde insgesamt als gelungen eingestuft (Krauss et al., S. 327).

Im *Modell professioneller Handlungskompetenz* wird für die Phase des Studiums (I. Phase der Lehrkräftebildung) die Entwicklung von professionellen Wissens (*Professionswissen*) als zentraler Bestandteil professioneller Kompetenz hervorgehoben. *Professionswissen* wird – angelehnt an Shulman (1986) – unterschieden in *allgemeines pädagogisches Wissen, Fachwissen* und *fachdidaktisches Wissen*. Daneben werden mit *Werten und Überzeugungen, Motivation* sowie *Selbstregulation* weitere Aspekte professioneller Kompetenz integriert (Baumert et al. 2011, S. 32). Domänenübergreifend zeigen empirische Belege, dass „ein stark ausgeprägtes Professionswissen (...) als erklärungsmächtigster Faktor identifiziert wurde" (Heemsoth, 2016, S. 44). Dabei bilden nach Shulman (1986) *Fachwissen* (Hintergrundwissen zu schulcurricularen Fachinhalten) und *fachdidaktisches Wissen* (Wissensbestandteile, die für das Unterrichten schulcurricularer Fachinhalten benötigt werden) die zentralen Kategorien eines Faches (Krauss et al., 2017).

In der COACTIV-Studie werden vier Wissensformen unterschieden, die für die Kompetenzentwicklung angehender Lehrkräften eine unterschiedliche Relevanz einnehmen: Ausgangspunkt ist (1) das Alltagswissen von Erwachsenen, als grundlegender Minimalstandard wird (2) die Beherrschung des Schulstoffes auf einem zum Ende der Schulzeit erreichten Niveau angelegt, darauf baut (3) ein profundes Verständnis der zu unterrichtenden Sachverhalte sowie schließlich (4) akademisches Forschungswissen auf. Als Referenz für das Wissen von Fachlehrkräften wird Niveaustufe (3) betrachtet, ein solides Fachwissen, das sein Fundament in der akademischen Referenzdisziplin hat und Niveaustufen (1) und (2) einschließt (Baumert et al., 2006, S. 495).

Die vorgeschlagene Einteilung in fachwissenschaftliche und fachdidaktische Wissensbereiche bietet auch für die Sportwissenschaft einen hilfreichen Zugang. So wurden bereits im Bereich der Sportlehrkräftebildung das COACTIV-Modell (2011) sowie die Kategorien von Shulman (1986) zur Kompetenzmodellierung der Lehrkräftebildung verwendet (u.a. Ahns, 2019; Heemsoth, 2016; Kehne, Seifert & Schaper, 2013; Messmer & Brea, 2015). Jedoch konzentrieren sich einige dieser Arbeiten bislang auf das fachdidaktische Wissen und Können von Sportlehrpersonen (Messmer et al. 2015), lassen einige Fragen bzgl. der theoretischen Ableitung

[1] *COACTIV: Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung mathematischer Kompetenz.*

CC BY 3.0 DE

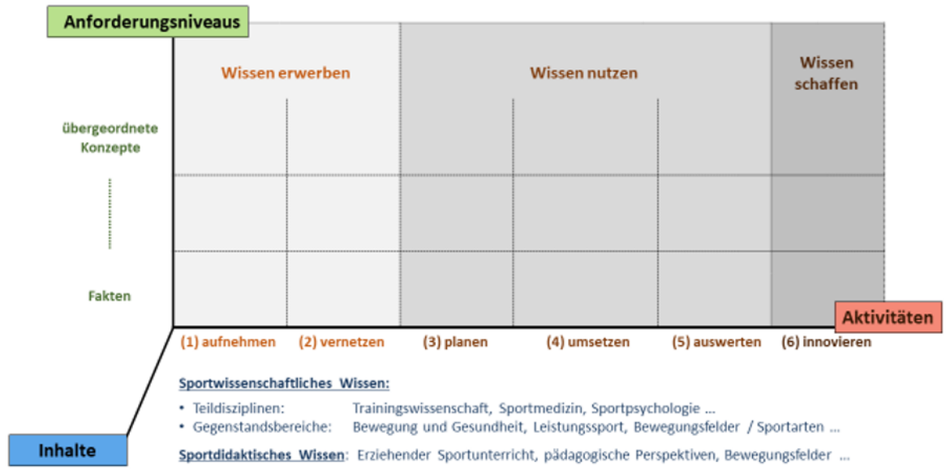


Abb.1: EKSpo-Lernzieltaxonomie zur Kompetenzorientierung in der Sportlehrkräftebildung.

sowie der Ausdifferenzierung der formulierten Kategorien zum Fachwissen bzw. fachdidaktischen Wissen offen (Kehne et al., 2013) oder nehmen fachübergreifende Kompetenzinhalte in den Fokus (Meier, 2015)[2] .

Mit dem Entwurf zur Kompetenzorientierung im Sport (EKSpo) (vgl. Sygusch, Hapke, Liebl & Töpfer, in Vorbereitung) wird versucht, diese Lücke zu schließen und einen umfassenden, bildungswissenschaftlich anschlussfähigen Kompetenzentwurf für die Sportlehrkräftebildung darzulegen, der bestehende Professionalisierungsansätze aufbaut. Dieser Entwurf, der im Rahmen der vorliegenden Arbeit als Basis für die kompetenzorientierte Strukturierung und methodisch-didaktische Ausgestaltung von zwei universitären Lehrveranstaltungen zum Thema *Gesundheit im Sportunterricht* verwendet wird, wird im Folgenden in seinen wesentlichen Grundzügen skizziert.

3 ENTWURF ZUR KOMPETENZORIENTIERUNG IM SPORT (EKSPO)

Der Kompetenzentwurf *EKSpo* greift den bildungs- und sportwissenschaftlichen Kompetenzdiskurs auf und zielt – zunächst als Gesamtentwurf Sport – auf die Kompetenzentwicklung in verschiedenen sportbezogenen Bildungssettings. Der Entwurf wurde in zahlreichen kooperativen Planungsprozessen mit Expert*innen für Sportlehrkräftebildung, Sportunterricht und Trainerbildung weiterentwickelt und angepasst.[3] Für die Kompetenzmodellierung in der Sportlehrkräftebildung greift EKSpo den bildungswissenschaftlichen Anspruch einer *domänenspezifischen Kompetenzmodellierung* (u.a. Klieme & Hartig, 2007) auf, indem zunächst an den Kompetenzdiskurs der (Sport)Lehrkräftebildung angeknüpft wird (u.a. Baumert et al. 2011; Heemsoth, 2016; Krauss et al., 2017) und konkret – im Rahmen des BMBF-Projektes Health.edu – Expert*innen der 1. und 2. Phase der Sportlehrkräftebildung an dessen gesundheitsthematischer Weiterentwicklung beteiligt wurden. Der Gesamtentwurf EKSpo besteht aus einer *Lernzieltaxonomie* sowie darauf abgestimmter Prinzipien und Merkmale einer *Aufgaben- und Prüfungskultur*, wobei sich dieser Beitrag auf die Darstellung von Lerntaxonomie und Aufgabenkultur konzentriert.

3.1 EKSpo-Lernzieltaxonomie

Die *Lernzieltaxonomie*[4] orientiert sich am sportdidaktischen Gogoll-Modell (2013) sowie der Taxonomie von Bloom, Engelhart, Furst, Hill & Krathwohl (1956), die bis heute in Unterrichtsforschung und Hochschulbildung adaptiert wird (vgl. Anderson & Krathwohl, 2001). Angelehnt daran unterteilt sich die EKSpo-Lernzieltaxonomie in drei Dimensionen: *Inhalte*, *Aktivitäten* und *Anforderungsniveaus* (Abb. 1).

Auf der *Inhaltsdimension* (z-Achse) bildet sich der Diskurs zu Kategorien zur Kompetenzmodellierung der Lehrkräftebildung ab (Kap. 2). Dabei erschließt sich das domänenspezifische Professionswissen im Sport über sportdidaktische und sportwissenschaftliche Wissensbereiche (Abb. 1). Im Hinblick auf *Gesundheit im Sportunterricht* als Thema der Lehrkräftebildung geht es folglich

[2] *Für eine ausführlichere Zusammenfassung der bislang existierenden Arbeiten auf diesem Gebiet vgl. Ahns (2019).*

[3] *Veröffentlichungen liegen zur Sportlehrerbildung (Ahns, 2019; Brandl-Bredenbeck & Sygusch, 2017; Liebl & Sygusch, 2020), zum Sportunterricht (Sygusch, R., Hapke, J., Liebl, S. & Töpfer, C. (2021); Sygusch & Hapke, 2018; Liebl, Ptack & Sygusch, 2018) sowie zur Trainerbildung (Sygusch, Muche, Liebl, Fabinski & Schwind-Gick, 2020) vor.*

[4] *Kompetenzmodelle werden unterschieden in Struktur- und Niveaustufenmodelle. Die meisten ‚Sport-Modelle' sind Strukturmodelle, die Kompetenzkategorien (Wissensbereiche, Einstellungen etc.) unterscheiden. Niveaumodelle weisen Anforderungsniveaus aus. In diesem Sinne werden auch Prozesse der Informationsaufnahme, -verarbeitung und -nutzung eingeordnet, die zunehmend komplex aufeinander aufbauen (u.a. Anderson & Krathwohl, 2001). Hybridmodelle verknüpfen Struktur- und Niveaumodelle zu dreidimensionalen Lernzieltaxonomien mit Anforderungs-, Inhalts- und Aktivitätsdimension (bspw. Gogoll, 2014). EKSpo ist als Hybridmodell konzipiert.*

DOI: 10.25847/zsls.2020.026

um den *sportdidaktischen* und *sportwissenschaftlichen* Kenntnisstand zum Thema Gesundheit.

Sportdidaktische Wissensbereiche: Hier geht es zunächst darum, welche *Ziele*, *Inhalte* und *Methoden* aus dem sportdidaktischen Kenntnisstand zum Thema Gesundheit im Sportunterricht hervorgehen. Ausgangspunkt der EKSpo-Überlegungen ist dabei das Konzept des Erziehenden Sportunterrichts, in dem sich konkrete Unterrichtsthemen aus der Verbindung von pädagogischen Perspektiven und Bewegungsfeldern ergeben. Gesundheit wird hier als pädagogische Perspektive ausgelegt (u.a. Balz, 2016).

In einem Übersichtsbeitrag haben Ptack und Tittlbach (2021) den sportdidaktischen Kenntnisstand zur pädagogischen Perspektive Gesundheit analysiert. Deutlich wird, dass hier ein ganzheitliches und salutogenetisches *Gesundheitsverständnis* zugrunde gelegt wird. Zentrales *Ziel* von Sportunterricht unter der Perspektive Gesundheit ist eine *gesundheitsbezogene Handlungsfähigkeit* bzw. *Gesundheitskompetenz* (in Abgrenzung zu reinen Gesundheitswirkungen).

Gesundheitsbezogene *Inhalte* werden unterschieden in *übergreifende* (bspw. Wirkungszusammenhänge von Sport und Gesundheit), *objektive* (bspw. physische Gesundheitsressourcen wie Ausdauer, Kraft, Beweglichkeit), *subjektive* (bspw. Wohlbefinden, psychosoziale Ressourcen wie Selbstkonzept, sozialer Rückhalt) und erweiternde Gesundheitsthemen (bspw. Ernährung) (ebd.).

Zur *methodischen Gestaltung* von Sportunterricht unter der Perspektive Gesundheit identifizieren die Autorinnen weniger gesundheitsspezifische als vielmehr allgemeine methodische Prinzipien, die eine deutlich Nähe zur kompetenzorientierten Aufgabenkultur aufweisen, u.a. *Offenheit*, *Schülerorientierung*, *Reflexion* und *kognitive Aktivierung*.

Für die Lehrkräftebildung begründet der *sportdidaktische Kenntnisstand* zunächst eine Auswahl von Themenbereichen, für Gesundheit bspw. zu übergreifenden, objektiven, subjektiven und erweiternden Gesundheitsthemen. Der *sportwissenschaftliche Kenntnisstand* bildet dann die fachwissenschaftliche Hintergrundfolie zu den ausgewählten Gesundheitsthemen.

Sportwissenschaftliche Wissensbereiche: Hier geht es – angelehnt an Baumert und Kunter (2011) – um das sportwissenschaftliche Schulstoff-, Hintergrund- und Forschungswissen, insbesondere zu den *übergreifenden*, *objektiven*, *subjektiven* und *erweiternden* Gesundheitsthemen, die aus dem sportdidaktischen Kenntnisstand hervorgehen. Dazu bieten die interdisziplinär vernetzten *sportwissenschaftlichen* Teildisziplinen einen jeweils spezifischen Zugang: Wissen zu *objektiven* Inhalten wird typischerweise in der Sportmedizin (Herz-Kreislauf-System, Bewegungsapparat) und Trainingswissenschaft (Training physischer Ressourcen) behandelt, *subjektive* Inhalte typischerweise in der Sportpsychologie (psychosoziale Ressourcen, Wohlbefinden). *Übergreifende* Themen (bspw. komplexe Gesundheitsmodelle, Konzepte zur Gesundheitsförderung) sowie *erweiternde* Themen (bspw. Ernährung, Hygiene) sind Gegenstand eines interdisziplinären Zugangs. Dementsprechend ist Gesundheit als Querschnittsthema zu betrachten.

Die in diesem Beitrag fokussierten Fallbeispiele (Kap. 4) wählen – im Sinne des Erziehenden Sportunterrichts – einzelne *objektive* bzw. *subjektive* Gesundheitsthemen aus und verbinden diese mit den Bewegungsfeldern *Bewegen im Wasser – Schwimmen* und *Bewegung gestalten – Gymnastik und Tanz*.

Die *Aktivitätsdimension* (x-Achse) beschreibt sechs kognitive Aktivitäten des *Wissenserwerbs*, der *Wissensnutzung* und der *Wissenserschaffung*, die ein Individuum begeht, um Kompetenzen zu entwickeln (Abb. 1 sowie abgeleitete Lernziele zu u.s. Fallbeispielen [Tab. 1 + 2]).
(1) *Wissen erwerben: aufnehmen* umfasst die Wahrnehmung und Aufnahme sowie die Verfügbarkeit non neuem, bislang nicht repräsentiertem Fachwissen.
(2) *Wissen erwerben: vernetzen* umfasst die Einordnung neuen Fachwissens in vorhandene Wissensstrukturen sowie deren umfassenderes und tieferes Verständnis.
(3) *Wissen nutzen: planen* bezieht sich auf den Transfer neu erworbenen Fachwissens auf konkrete Handlungssituationen, die Auswahl relevanter Fakten und deren Bezug auf die spezifischen Voraussetzungen.
(4) *Wissen nutzen: umsetzen* zielt auf das Überführen und die situative Anpassung der vorausgegangenen Planungen in konkretes Handeln in variablen Anforderungssituationen.
(5) *Wissen nutzen: auswerten* fokussiert die Auseinandersetzung mit dem umgesetzten Handeln und bezieht sich auf die Sache (Planung und Umsetzung, Anpassungen, Wirkungen) sowie die eigene Person (u.a. Beitrag zum Ge- oder Misslingen).
(6) *Wissen schaffen: innovieren* umfasst den Entwurf von ‚Neuem' auf Basis der vorangegangenen Aktivitäten und bezieht sich ebenfalls auf die Sache (Überführen in begründete Innovationen, bspw. Konzepte) und die Person (‚neue' Haltung zur eigenen Rolle als Lehrkraft).

Durch die abgestimmten Aktivitäten (1) bis (6) ist das Zusammenspiel von *handlungsrelevantem Wissen* und *wissensbasiertem Handeln* - und damit die Vermeidung von trägem Wissen und blindem Können - auf der Aktivitätsdimension systematisch angelegt.

Die Dimension des *Anforderungsniveaus* (y-Achse) beschreibt Stufen, auf denen sich kompetenzorientierte Lernziele zu Wissenserwerb (1-2), Wissensnutzung (3-5) und Wissenserschaffung (6) abbilden. Ein Niveauanstieg folgt der quantitativen Prämisse, dass mit einer zunehmenden Komplexität der Anforderungssituationen auch eine Zunahme der sportdidaktischen bzw. sportwissenschaftlichen Wissensbestandteile einhergeht. In diesem Sinne unterscheiden wir zunächst grob zwischen einer hohen (*komplexe Zusammenhänge*) und einer niedrigen Niveaustufe (*einzelne Fakten*) (Abb. 1). Dazwischen entfaltet sich eine ausdifferenzierte Skalierung der Niveaustufen. Ein zunehmendes Niveau der relevanten Wissensbestandteile bildet sich auch in den COACTIV-Wissensformen ab (Baumert & Kunter, 2006). Insofern ist das so genannte „Schulstoffniveau" auf einer niedrigen Niveaustufe (Fakten) zu verorten. Das akademische Forschungswissen bildet das höchste Level des für die Lehrkräftebildung relevanten Wissens (*Übergeordnete Konzepte*).

3.2 EKSpo-Aufgabenkultur

Strukturgebend für die EKSpo-Aufgabenkultur (ausführlich Sygusch et al., 2021) ist zunächst die Unterscheidung zwischen *Aufgaben* und *aufgabenbezogenem Handeln* der Lehrenden (u.a. Kleinknecht, 2010). Während *Aufgaben* als Lernangebote verstanden werden, um neues Wissen zu erkunden, einzuordnen und anzuwenden (u.a. Gogoll, 2014; Leuders, 2009; Messmer, 2013; Pfitzner & Aschebrock, 2013), bezieht sich *aufgabenbezogenem Handeln* auf die gesamte Lehr-Lern-Situation und beschreibt, wie Lehrende die Lernenden aktivieren, begleiten und unterstützen (Kleinknecht, 2010; Neumann, 2014). Übereinstimmend wird auf die (veränderte) *Rolle der Lehrenden* und den "Shift from teaching to learning" (Schaper, 2012, S. 57) hingewiesen.

Ein zentrales Merkmal kompetenzorientierter Aufgabenkultur ist *kognitive Aktivierung* (u.a. Kleinknecht, 2010; Pfitzner & Aschebrock, 2013). Kognitive aktivierende Aufgaben konfrontieren Lernende mit konkreten Anforderungen, zu denen fehlende lösungsrelevante Informationen in eigenständiger Auseinandersetzung erarbeitet werden (u.a. Messmer, 2013). Ein zentrales Prinzip der EKSpo-Aufgabenkultur ist die systematische Ausrichtung der Aufgaben an den Aktivitäten (1 - 6) der Lernzieltaxonomie und den entsprechenden Lernzielen.

CC BY 3.0 DE

Tab. 1: Übersicht zu den Lernzielen und –aufgaben des Unterrichtsbeispiels zur Förderung physischer Gesundheitsressourcen (Abkürzungen: gAF=gesundheitsorientierte Ausdauerförderung, SuS=Schüler*innen, UE=Unterrichtseinheit).

Aktivitäten	Lernziele Die Studierenden …	Lernaufgaben
UE 1, Veranstaltung Schwimmen 1		
(1) Wissen erwerben: aufnehmen	… verbalisieren ihre Erfahrungen mit gAF im Wasser … beschreiben geeignete Übungsbeispiele für spielerische gAF im Wasser	- Gruppengespräch: (1) berichten Sie von ihren bisherigen Erfahrungen mit gAF; (2) skizzieren Sie, wie ihrer Erfahrung nach Ausdauerförderung im Wasser umgesetzt werden sollte, um zur Gesundheit von SuS beizutragen - Praktische Umsetzung/Dozenteninput: Erkunden Sie die vom Dozenten vorgegebenen Beispiele für ein gAF im Wasser in der Praxis
(2) Wissen erwerben: vernetzen	… erläutern bereits vorhandenes und neu erworbenes Wissen zu geeigneten Spiel- und Übungsformen zur gAF mit SuS	- Diskutieren Sie die Eignung der vorgestellten Beispiele und deuten und ordnen Sie diese unter den Aspekten „Motivierung" und „Ausdauerförderung" (Flip-Chart-Bild) - Diskutieren Sie die Eignung des methodischen Vorgehens für die Anwendung mit SuS
UE 2, Veranstaltung Schwimmen 2		
(3) Wissen nutzen: planen	… entscheiden sich für diverse Spiel- und Übungsformen für gAF im Wasser und konzipieren daraus eine UE	- Wählen Sie trainingswissenschaftlich geeignete und motivierende Spiele und Übungen sowie konkrete Ziele für eine freudvolle gAF im Schwimmunterricht für eine SuS-Gruppe aus und bringen sie diese in einen Stundenkontext
(4) Wissen nutzen: umsetzen	… führen ihre geplante UE in der Praxis durch	- Praktische Umsetzung: Erproben Sie diesen Stundenentwurf mit ihren Kommiliton*innen
(5) Wissen nutzen: auswerten	… bewerten ihre UE	- Gruppengespräch: Reflektieren Sie ihre UE hinsichtlich (1) Motivierung der TN, (2) gAF, (3) Abweichung von Unterrichtsplanung und -umsetzung - Formulieren Sie Stärken Ihrer UE und Optimierungspotenzial
(6) Wissen schaffen: innovieren	… transferieren motivationale und trainingswissenschaftliche Aspekte auf Kraftübungen im Wasser und konzipieren eine neue UE zu diesem Thema	- Entwickeln Sie aus ihren Reflexionen eine UE für die Zukunft für eine andere Thematik im Bereich der kompetenzorientierten Förderung physischer Gesundheit im Wasser (z.B. Kraft)

4 FALLBEISPIELE

In den folgenden beiden Fallbeispielen zu universitären *sportpraktischen* Lehrveranstaltungen zum Thema *Gesundheit im Sportunterricht* greifen wir die EKSpo-Lernzieltaxonomie und die EKSpo-Aufgabenkultur auf und zeigen, wie diese in Bezug auf die Strukturierung und Ausgestaltung dieser beiden Lehrveranstaltungen zur Anwendung kommen. Beide Beispiele entstammen dem Projekt *Health.edu*, das vorab kurz beschrieben wird.

Das Projekt *Health.edu*, gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (zwei Förderphasen 2015-2021), konzentriert sich auf die Settings Sportunterricht und Sportlehrkräftebildung. Übergreifendes Ziel ist die nachhaltige Entwicklung von sportbezogener Gesundheitskompetenz bei Schüler*innen (vgl. Töpfer, 2019) sowie die Implementation und Evaluation von Maßnahmen zum Thema Gesundheit im Sportunterricht und in der I. und II. Phase der Sportlehrkräftebildung. Dazu wurden in der ersten Förderphase eine 15-monatige Intervention sowie deren Evaluation in den genannten Settings durchgeführt. In einem kooperativen Planungsprozess (vgl. Rütten, 1997), der dem Grundsatz der Beteiligung von Stakeholdern folgt, wurden Vertreter*innen der Sportwissenschaft, der Lehrkräftebildung (z.B. Fachkoordinator*innen, Dozent*innen, Studierende), der schulischen Praxis (z.B. Lehrer, Schüler*innen, Schulleitungen) und der Schulverwaltung (u.a. Kultusministerium) zusammengeführt. Für die Sportlehrkräftebildung wurden – im Verbund mit den Stakeholdern – auf der Basis des EKSpo-Ansatzes und den gesundheitsthematischen Inhalten der Sportlehrkräftebildung (Kap. 2), relevante sportwissenschaftliche und -didaktische Wissensbereichen herausgearbeitet, die angehende Sportlehrkräfte bei der kompetenten Bewältigung von späteren Anforderungssituationen in Bezug auf das Thema *kompetenzorientierte Gesundheitsförderung im Sportunterricht* unterstützen können. Um der in Kap. 3.1 dargestellten Komplexität

DOI: 10.25847/zsls.2020.026

Tab. 2: Übersicht zu den Lernzielen und -aufgaben des Unterrichtsbeispiels zur Förderung psycho-sozialer Gesundheitsressourcen (Abkürzungen: SuS=Schüler*innen).

Aktivitäten	Lernziele Die Studierenden …	Lernaufgaben
UE 1, Veranstaltung Tanz 1		
(1) Wissen erwerben: aufnehmen	… beschreiben psychosoziale Aspekte der körperlichen Erscheinung im Tanz, aus der Perspektive Gesundheit … benennen einige Formen und Genres der expressiven Körperdarstellung aus der Perspektive Ausdruck … berichten von konkreten Handlungs- und Körpererfahrungen zu Aspekten körperlicher Attraktivität durch Perspektivenübernahme … erkennen individuelle expressive Ausdruckformen der Selbstpräsentation	- Dozenteninput zum Körperkonzept - Gruppengespräch: Betrachten Sie vorliegende Fotos (Model Casting, roter Teppich) und (1) schildern Sie ihre diesbezüglichen Eindrücke zum Körperkonzept. (2) Schätzen sie ein, wie Selbstpräsentation im Tanz erarbeitet werden sollte, um SuS in ihrem Körperkonzept zu stärken. Praktische Umsetzung: (1) Erkunden Sie verschiedene Möglichkeiten der individuellen Präsentation auf dem imaginären „roten Teppich / Laufsteg“. (2) Imitieren Sie inszenierte Gesten/ Posen/ Fortbewegungsarten des Partners / der Gruppe und (3) Finden Sie individuell stimmige Bewegungs-und Ausdrucksformen mit Partner/Gruppe. (4) Experimentieren Sie mit natürlichen und authentischen Ausdrucksformen zur Selbstpräsentation.
(2) Wissen erwerben: vernetzen	… erläutern vorhandenes und neu erworbenes Wissen über die attraktive Inszenierung des Körpers in Bezug auf eine selbstbewusste, realitätsnahe Selbstdarstellung und zur Relativierung eines oftmals verzerrten Schönheitsideals	Wägen Sie positive und negative Folgen auf das Körperkonzept ab und deuten Sie diese im Gespräch untereinander.
UE 2, Veranstaltung Tanz 1 (aufbauend)		
(3) Wissen nutzen: planen	… wählen bevorzugte körperdarstellende Bewegungen aus und selektieren hierzu Unterrichtsbeispiele	Bereiten Sie für SuS, aus den vorliegenden Bewegungsmöglichkeiten geeignete Darstellungsformen und Aufgaben zur Selbstpräsentation im Tanz vor und übertragen diese in ihre Unterrichtsphase.
(4) Wissen nutzen: umsetzen	… setzen ihre Bewegungsaufgaben um	Praktische Umsetzung: (1) Erproben Sie die Bewegungsaufgaben und -beispiele mit ihren Kommilitonen und (2) präsentieren sie ihre Bewegungsverbindungen mit Partner/in vor der Gruppe zur Musik. (3) Geben Sie zu den Darbietungen persönliche Bewertungen ab.
(5) Wissen nutzen: auswerten	… bewerten ihre Unterrichtsbeispiele	Gruppengespräch: Analysieren Sie ihre Bewegungsaufgaben hinsichtlich der Eignung (1) zur Stärkung des Körperkonzepts, einer Abweichung (2) von der Planung und Umsetzung
Wissen schaffen: innovieren		

CC BY 3.0 DE

des Themas Gesundheit gerecht zu werden, wurde dieses dabei – auf der Grundlage eines salutogenetischen Gesundheitsverständnisses – als Querschnittsthema aufgefasst. Es wurden konkrete Themen für einzelne fachwissenschaftliche (Vorlesungen/Seminare) und fachpraktische Lehrveranstaltungen in verschiedenen Bewegungsfeldern (z.B. Gymnastik/Tanz, Leichtathletik, Schwimmen) generiert, zu denen mithilfe der EKSpo-Lernzieltaxonomie kompetenzorientierte Lernziele und -aufgaben abgeleitet wurden. Die betreffenden Veranstaltungen wurden erprobt und evaluiert und bereits teilweise curricular (bspw. im Modulhandbuch) verankert. Die folgenden Beispiele sind Ergebnisse dieses Prozesses.

Um in Bezug auf das notwendige gesundheitsthematische Professionswissen künftiger Sportlehrkräfte ein möglichst breites Spektrum abdecken zu können, wurden für die folgende Darstellung zwei Fallbeispiele ausgewählt, die sowohl objektive als auch subjektive Bereiche sportwissenschaftlichen Wissens bezüglich des Themas Gesundheit im Sportunterricht ansprechen: (1) die Förderung physischer und (2) psychosozialer Gesundheitsressourcen. Diese beziehen sich auf zwei verschiedene Bewegungsfelder – Bewegen im Wasser sowie Bewegung gestalten. Dabei werden jeweils Themen sowie kompetenzorientierte Lernziele und -aufgaben in Bezug auf die an der Lehrveranstaltung teilnehmenden Studierenden formuliert (vgl. Tab. 1 und 2). Weitere Unterrichtsentwürfe ebenso zum Thema Gesundheit im Sportunterricht werden an anderer Stelle vorgestellt (Röger-Offergeld, i-Dr.).

Beispiel 1: Auf dem Gebiet der Stärkung *physischer Gesundheitsressourcen* beziehen wir uns auf zwei aufeinander aufbauenden Lehrveranstaltungen im Bewegungsfeld *Bewegen im Wasser*. Als Thema der Unterrichtssequenz wurde die kompetenzorientierte Gesundheitsförderung von Schüler*innen über Ausdauertraining im Wasser gewählt. Das übergreifende Lernziel für die teilnehmenden Studierenden lautet: Die Studierenden wenden erworbenes *sportwissenschaftliches und -didaktisches Wissen* über trainingswissenschaftlich geeignete und motivierende Spielformen zur kompetenzorientierten gesundheitsorientierten Ausdauerförderung im Wasser an und konzipieren eine Unterrichtseinheit für eine selbst ausgewählte Schüler*innengruppe. Somit ist die Unterrichtssequenz in Anlehnung an das COACTIV-Modells nach Baumert et al. (2006) (vgl. Kap. 1) einem (3) *profunden Verständnis der in der Schule zu unterrichtenden Sachverhalte* zuzuordnen.

Wie in Tab. 1 ausgeführt, geht es in einer ersten UE (Veranstaltung Schwimmen 1) auf der Aktivitätsdimension zunächst darum, neues Wissen zur kompetenzorientierten gesundheitsorientierten Ausdauerförderung im Wasser (hier zu trainingsmethodisch geeigneten und motivierenden Spielformen) aufzunehmen (*Aktivität 1*). Dies erfolgt auf der Grundlage eines Dozenteninputs. D.h. der/die Dozent*in stellt verschiedene – aus trainingswissenschaftlicher und motivationaler Sicht geeignete und weniger geeignete – Beispiele zur gesundheitsorientierten Ausdauerförderung im Wasser vor (z.B. H_2O-Marathon, Wasserbiathlon). Diese werden von den Studierenden im Wasser praktisch umgesetzt. Im Anschluss werden die Beispiele auf ihre Eignung in Bezug auf die Aspekte *Ausdauerförderung* und *Motivierung* hin diskutiert und geordnet und – auch auf der Basis des bereits vorhandenen Wissens zu diesem Thema – reflektiert (*Aktivität 2*). Darüber hinaus wird die Eignung des von der Dozent*in gewählten methodischen Vorgehens für die Umsetzung der Unterrichtseinheit mit einer Schüler*innengruppe diskutiert und reflektiert. Dieses Wissen wird (in einer weiteren UE in der Veranstaltung Schwimmen 2) schließlich genutzt, um einen eigenen Unterrichtsentwurf zur kompetenzorientierten gesundheitsorientierten Ausdauerförderung im Wasser bei Schüler*innen zu entwickeln und diesen – *zunächst mit den eigenen Kommiliton*innen* – umzusetzen und auszuwerten (*Aktivitäten 3-5*). Darauf aufbauend gilt es, das Vorgehen für einen anderen gesundheitsbezogenen Inhalt (z.B. Kraft) weiterzuentwickeln (*Aktivität 6*).

Beispiel 2: Auf der Grundlage tänzerischer und darstellender Bewegungen werden im Rahmen einer Lehrveranstaltung im Bewegungsfeld *Bewegung gestalten*, Kompetenzen von Sportlehrkräften entwickelt. Hierbei beziehen wir uns auf eine Unterrichtssequenz zur Stärkung der psychosozialen Gesundheitsressourcen, insbesondere dem Körperkonzept, unter dem Fokus körperlicher Attraktivität (vgl. Shavelson, Huber & Stanton, 1976).

Das Thema der Lehrveranstaltungen ist die kompetenzorientierte Gesundheitsförderung von Schüler*innen zum Körperkonzept durch modellierte tänzerische Bewegungsformen. Folgendes übergreifendes Lernziel formuliert sich für die Studierenden daraus: Die Studierenden wenden *sportwissenschaftliches und -didaktisches* Wissen über tänzerisch-darstellerische Bewegungen zur kompetenzorientierten gesundheitsfördernden Körperkonzeptbildung an und konzipieren daraus kreative Lernaufgaben zur gestalterischen Präsentation körperlicher Attraktivität für eine Schüler*innengruppe. In Anknüpfung an Baumert und Kunter (2006) verorten wir auch diese Lehreinheit im Sinne eines (3) profunden Verständnisses der zu unterrichtenden Sachverhalte.

In einem ersten Schritt (*Aktivität 1*) reichern die Studierenden ihr bereits vorhandenes Wissen an (hier zur kompetenzorientierten Gesundheitsförderung des Körperkonzepts durch modellierte tänzerische Bewegungsformen). Vorab stellt der/die Dozent*in ein sportpsychologisches Modell zum Körperkonzept vor und schafft durch visuelle Vorlagen (Fotos) zum Thema körperliche Attraktivität konkrete Eindrücke, die folgend im Plenum beschrieben und diskutiert werden. Anschließend setzen die Studierenden Imitations- und Experimentieraufgaben in die Praxis um. Im Anschluss deuten die Studierenden schließlich expressive Ausdrucksformen im Hinblick auf eine realitätsnahe Selbstdarstellung eigener körperlicher Attraktivität. Auf der Grundlage des sowohl sportwissenschaftlichen als auch -didaktischen Wissens bewerten und reflektieren sie die hierzu gewählten methodischen Aufgaben (*Aktivität 2*). In einer aufbauenden Unterrichtseinheit, die ebenso in der Veranstaltung Tanz 1 stattfindet, werden in kleineren in sich geschlossenen Teilsituationen eigene kreative Unterrichtsbeispiele zur kompetenzorientierten Gesundheitsförderung von Schüler*innen zum Körperkonzept abgebildet und entwickelt. In den *Aktivitäten 3 bis 5* folgt die Erprobung mit den Kommiliton*innen sowie eine Überprüfung der Ergebnisse. Der *Aktivität 6, Wissen schaffen: Innovieren*, wird in dieser Lehrveranstaltung nicht abgebildet, da weiteres fachspezifisches Wissen und Handeln zur Konzipierung von Unterrichteinheiten in aufbauenden Lehrveranstaltungen der Gymnastik/Tanz Ausbildung generiert wird.

5 FAZIT

Ziel des vorliegenden Beitrags war es, am Beispiel von zwei universitären sportpraktischen Lehrveranstaltungen zum Thema Gesundheit im Sportunterricht zu zeigen, wie Lehr-Lernprozesse von Studierenden kompetenzorientiert strukturiert und ausgestaltet werden können. Dies erfolgte auf der Basis des Kompetenzentwurfs EKSpo (vgl. Liebl & Sygusch, 2020) der sich u.a. am COACTIV-Modell (Baumert et al., 2011) orientiert, das bereits in verschiedenen Fachdidaktiken zur Kompetenzmodellierung herangezogen wurde.

Die EKSpo-Lernzieltaxonomie und -aufgabenkultur ermöglicht es, einzelne bzw. mehrere universitäre Lehrveranstaltungen der Sportlehrerkräftebildung systematisch und theoriegeleitet kom-

DOI: 10.25847/zsls.2020.026

petenzorientiert zu strukturieren und auszuarbeiten. Durch die Verortung relevanter sportdidaktischer Wissensbereiche sowie des zugehörigen sportwissenschaftlichen Kenntnisstands auf der *Inhaltsebene* der Lernzieltaxonomie, können dort nicht nur einzelne Lehrveranstaltungen inhaltlich eingeordnet, sondern darüber hinaus relevante Inhalte für verschiedene Lehrveranstaltungen der universitären Sportlehrkräfteausbildung zu einem Thema systematisch generiert und untereinander abgestimmt werden. Im vorliegenden Beitrag wurde dies für das Thema *Gesundheit im Sportunterricht* am Beispiel von zwei Lehrveranstaltungen vorgestellt. Dehnt man diese Vorgehensweise auf verschiedene weitere fachwissenschaftliche und fachpraktische Lehrveranstaltungen aus, wie im Projekt Health.edu – aus dem die beiden dargestellten Fallbeispiele entstanden sind – ebenso erfolgt, kann systematisch darauf hingearbeitet bzw. gewährleistet werden, dass das gesamte Spektrum (gesundheits-) relevanter Inhalte für den Sportunterricht in der universitären Ausbildung verankert wird und Überschneidungen vermieden werden.

Unter gleichzeitiger Zuhilfenahme der *Aktivitätsdimension* und der *Anforderungsniveaus* der Lernzieltaxonomie, lassen sich kompetenzorientierte Lernziele für verschiedene Themen der Sportlehrkräftebildung formulieren und begründen sowie in eine konsekutive Kompetenzentwicklung im Rahmen des universitären Ausbildungskonzepts überführen. Wie nicht zuletzt die praktische Erfahrung im Rahmen des Projekts Health.edu u.a. mit den im Beitrag dargestellten Fallbeispielen gezeigt hat, bildet dies eine geeignete Basis für die *methodisch-didaktische Gestaltung* von Lehrveranstaltungen der Sportlehrkräftebildung und für eine systematische Abstimmung von kompetenzorientierten Lernzielen und kompetenzorientierter Aufgabenkultur im Rahmen des universitären Ausbildungskonzepts.

Mit dem Thema Gesundheit im Sportunterricht ist letztlich auch besonders die Zielsetzung verbunden, zur Förderung einer möglichst lebenslangen, gesundheitsförderlichen körperlich-sportlichen Aktivität aller Schüler*innen beizutragen. In diesem Kontext wird seit geraumer Zeit dem Konzept der *physical literacy* ein großer Stellenwert beigemessen (vgl. Whitehead, 2019). Folgt man damit verbunden Überlegungen, so sind neben der Förderung von kognitiven Komponenten (wie z.B. Wissen zu relevanten Gesundheitsthemen) auch affektive (z.B. Motivation) und physische Komponenten (z.B. Motorische Kompetenzen) bzgl. der Förderung körperlich-sportlicher Aktivität von Bedeutung (Edwards, Bryant, Keegan, Morgan & Jones (2017). Wenn dabei auch von verschiedenen Autoren der kognitiven Komponente ein besonders hoher Stellenwert zugeschrieben wird (vgl. z.B. Cale & Harris, 2018), so sind die beiden anderen Aspekte selbstverständlich nicht zu vernachlässigen. Nicht zuletzt vor diesem Hintergrund wurde bei den dargestellten Fallbeispielen der Sportlehrkräftebildung auch ganz besonders darauf geachtet, dass der sportpraktische Anteil nicht zu kurz kommt und zusätzlich der Aspekt der Motivierung in den Vordergrund gestellt. Jedoch könnte man sich künftig überlegen, beispielsweise den Aspekt der Motivierung zum Sporttreiben noch expliziter auf der Inhaltsebene von EKSpo zu verorten beispielsweise unter dem Aspekt *erweiternde Gesundheitsthemen*.

Schlussfolgernd konnte gezeigt werden, dass Lehr-Lernprozesse von Studierenden mit Hilfe von EKSpo kompetenzorientiert strukturiert und ausgestaltet werden können. Der dargelegte Kompetenzentwurf für die Sportlehrkräftebildung ermöglicht die Verortung sowohl sportwissenschaftlicher als auch sportdidaktischer Wissensbereiche sowie deren weitere Spezifizierung bezüglich verschiedener Bewegungsfelder und Teildisziplinen unseres Faches. Mögliche nächste Arbeitsschritte zur Weiterentwicklung des Modells wären, 1) die Anforderungsdimension des Entwurfs, die bislang grob zwischen einer hohen und einer niedrigen Niveaustufe unterscheidet, weiter zu spezifizieren, 2) kompetenzorientierte Prüfungsaufgaben entlang der sechs Aktivitäten des Modells zu entwickeln sowie 3) ein aus dem Modell abgeleitetes Instrument zur Messung gesundheitsbezogener Lehrerkompetenz zu entwickeln und einzusetzen. Darauf aufbauend können Standards entwickelt werden, die Lehrkräfte dabei unterstützen, Anforderungssituationen im Sportunterricht kompetent bewältigen zu können. Gleichzeitig wäre es denkbar, diesen Entwurf auf weitere Bereiche – v.a. auch auf weitere Gegenstands- und Bewegungsfelder der universitären Sportlehrkräftebildung – zu übertragen.

6 LITERATUR

Ahns, M. (2019). *Fachbezogene Inhaltsbestimmung und Kompetenzmodellierung. Ein partizipativer Ansatz zur Qualitätsentwicklung der Sportlehrerinnen- und Sportlehrerbildung*. Hamburg: Kovac.

Anderson, L.W. & Krathwohl, D.R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A revesion of loom`s Taxonomy of Educational Objectives: Complete Edition*. New York: Longman.

Balz, E. (2016). Gesundheitspädagogische Perspektivierung. In E. Balz, R. Erlemeyer., V. Kastrup & T. Mergelkuhl (Hrsg.), *Gesundheitsförderung im Schulsport. Grundlagen, er und Praxisbeispiele* (S. 105-114). Aachen: Meyer & Meyer.

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9 (4), S. 469-520.

Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29-54). Münster u. a.: Waxmann.

Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. & Krathwohl, D. R. (1956). T*axonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain.* New York: David McKay Company.

Brandl-Bredenbeck, H.P. & Sygusch, R. (2017). Highway to Health - an innovative Way to address Health in Physical Education Teacher Education (PETE). *Retos, 31*, 321-327.

Cale, L. & Harris, J. (2018). The role of Knowledge and Understanding in Fostering Physical Literacy. *Journal of Teaching in Physical Education, 37* (3), 280-287.

Edwards, L.C., Bryant, A.S., Keegan, R.J., Morgan, K. & Jones, A.M. (2017). Definitions, Foundations and Associations of Physical Literacy: A Systematic Review. *Sports Medicine, 47* (1), 113-126. https://doi.org/10.1007/s40279-016-0560-7.

Gogoll, A. (2014). Das Modell der sport- und bewegungskulturellen Kompetenz und seine Implikationen für die Aufgabenkultur im Sportunterricht. In M. Pfitzner (Hrsg.), *Aufgabenkultur im Sportunterricht. Konzepte und Befunde zur Methodendiskussion für eine neue Lernkultur* (S. 93-110). Wiesbaden: Springer VS.

Heemsoth, T. (2016). Fachspezifisches Wissen von Sportlehrkräften Ein Überblick über fachübergreifende und fachfremde Ansätze und Perspektiven für die Professionsforschung von Sportlehrkräften. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung, 4* (2), 41-60.

HRK (2006). *Bologna Reader. Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen* (5. Aufl.). Bonn: HRK.

CC BY 3.0 DE

Kehne, M., Seifert, A. & Schaper, N. (2013). Struktur eines Instruments zur Kompetenzerfassung in der Sportlehrerausbildung. *Sportunterricht, 62* (2), 53-57.

Kleinknecht, M. (2010). *Aufgabenkultur im Unterricht*. Hohengehren: Schneider.

Klieme, E. & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In M. Prenzel, I. Gogolin & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik* (S. 11-32). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Krauss, S., Lindl, A., Schilcher, A., Fricke, M., Göhring, A., Hofmann, B., Kirchhoff, P. & Mulder, R.H. (2017). FALKO: *Fachspezifische Lehrkompetenzen*. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik. Münster: Waxmann.

Leuders, T. (2009). Aufgabenkultur und Kompetenzorientierung. Zur Entwicklung kompetenzorientierter Aufgaben. *Schulmagazin 5-10, 4*, 5–11.

Liebl, S. Ptack, R. & Sygusch, R. (2018). Der Erlanger Kompetenzentwurf Sport. Am Beispiel des Bewegungsfeldes „Mit und gegen Partner kämpfen“. *Sport & Spiel*, (69), 42-45.

Liebl, S. & Sygusch, R (2020). Basiskompetenzen basisqualifizierter Sportlehrkräfte an Grundschulen. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung, 8* (1), 87-104.

Meier, S. (2015). *Kompetenzen von Lehrkräften. Eine empirische Studie zur Entwicklung fachübergreifenden Kompetenzeinschätzungen*. Münster: Waxmann.

Messmer, R. & Brea, N. (2015). Fachdidaktisches Können von Sportlehrpersonen – ein Kompetenzmodell. In U. Riegel, S. Schubert, G. Siebert-Ott & K. Macha (Hrsg.), *Kompetenzmodellierung und Kompetenzmessung in den Fachdidaktiken* (S. 79-94). Münster: Waxmann.

Messmer, R. (2013). Ausblick: Aufgabenkultur und Handlungsfähigkeit. In R. Messmer (Hrsg.), *Fachdidaktik Sport* (S. 38-48). Bern: Haupt UTB.

Neumann, P. (2014). Aufgabenanalyse im Sportunterricht - eine fachdidaktische Annäherung. In M. Pfitzner (Hrsg.), *Aufgabenkultur im Sportunterricht. Konzepte und Befunde zur Methodendiskussion für eine neue Lernkultur* (S. 185–204). Wiesbaden: Springer VS.

Pfitzner, M. & Aschebrock, H. (2013). Aufgabenkultur. *Sportpädagogik, 37* (5), 2-6.

Ptack, K. & Tittlbach, S. (2020). Sportdidaktischer Kenntnisstand zum Thema Gesundheit im Sportunterricht – eine Literaturanalyse. In R. Sygusch, H.P. Brandl-Bredenbeck, S. Tittlbach, K. Ptack & C. Töpfer (Hrsg.) (2020). *Gesundheit in Sportunterricht und Sportlehrerbildung. Bestandsaufnahme, Intervention und Evaluation im Projekt „Health.edu* (S. 29-55). Wiesbaden: Springer VS.

Puffer, G. & Hofmann, B. (2016). FALKO-M: Zur Konzeptualisierung des Professionswissens von Musiklehrkräften. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft* (S. 107-120). Münster: Waxmann.

Reichhart, B. (2018). Lehrerprofessionalität im Bereich der politischen Bildung. Berlin: Springer.

Röger-Offergeld, U. (i.Dr.). Unterrichtsentwürfe für die Sportlehrkräftebildung im Rahmen von health.edu. In R. Sygusch, J. Hapke, S. Liebl & C. Töpfer (Hrsg.), *Kompetenzorientierung im Sport. Grundlangen, Modellentwurf und Anwendungsbeispiele zu Sportunterricht, Sportlehrerbildung und Trainerbildung*. Schorndorf: Hofmann.

Rütten, A. (1997). Kooperative Planung und Gesundheitsförderung. Ein Implementationsansatz. *Zeitschrift für Gesundheitswissenschaften*, 5, S. 257-272.

Schaper, N. (2012). *Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre. Fachgutachten für die Hochschulrektorenkonferenz.* Bonn: HRK.

Shalveson, R.J., Hubner, J.J. & Stanton, G.C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research, 46* (3), S. 407-441.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher, 15* (2), 4-14.

Sygusch, R. & Hapke, J. (2018). „Vier gewinnt!“: Kompetenzorientiert Trainieren im Sportunterricht. *Sportunterricht*, 67 (2), 64-69.

Sygusch, R., Hapke, J., Liebl, S. & Töpfer, C. (2021). Kognitive Aktivierung - zentraler Baustein der EKSpo-Aufgabenkultur zur Kompetenzorientierung im Sportunterricht. In J. Wibowo, C. Krieger & F. Bükers (Hrsg.), *Aktivierung im Sportunterricht*. (S. 154-183). Hamburg: Universität Hamburg.

Sygusch, R., Hapke, S., Liebl, S. & Töpfer, C. (i.Dr.). *Kompetenzorientierung im Sport. Grundlangen, Modellentwurf und Anwendungsbeispiele zu Sportunterricht, Sportlehrerbildung und Trainerbildung*. Schorndorf: Hofmann.

Sygusch, R., Muche, M., Liebl, S., Fabinski, W. & Schwind-Gick, G. (2020). Das DOSB-Kompetenzmodell für die Trainerbildung (Teil 1). Leistungssport, 50 (1), 41-47. Teil 2: Aufgabenkultur und Prüfungskultur. *Leistungssport, 50* (2), 45-49.

Terhard, E. (2001). Lehrerbildung – quo vadis? *Zeitschrift für Pädagogik*, 47 (4), S. 549-558.

Töpfer, C. (2019). *Sportbezogene Gesundheitskompetenz: Kompetenzmodellierung und Testentwicklung für den Sportunterricht*. Hamburg: Feldhaus Edition Czwalina.

Whithehead, M. (2019). Definition of physical literacy. Developments and issues. In M. Whitehead (Ed.), *Physical literacy across the world* (p. 8-18). London: Routledge.

Wildt, J. (2004). „The Shift from Teaching to Learning“ – Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studiengängen. In H. Ehlert & U. Welbers (Hrsg), *Qualitätssicherung und Studienreform. Strategie- und Programmentwicklung für Fachbereiche und Hochschulen im Rahmen von Zielvereinbarungen am Beispiel der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf* (S. 168-178). Düsseldorf: Grupello.

DOI: 10.25847/zsls.2020.026

ORIGINALIA › PEER REVIEW

Ein Plädoyer für eine bessere Verzahnung von Theorie und Praxis in der Lehrer*innenbildung am Beispiel des modularisierten Sportstudiums für das gymnasiale Lehramt in Augsburg

Jürgen Hofmann

Autor
Dr. Jürgen Hofmann
Universität Augsburg
Institut für Sportwissenschaft
Universitätsstr. 3
86135 Augsburg
E-Mail: juergen.hofmann@sport.uni-augsburg.de

Schlüsselwörter
Curriculumentwicklung, Hochschullehre, Modularisierung, Lehrer*innenbildung, Sportstudium, Studienordnung.

Keywords
Curriculum development, university teaching, modularization, teacher training, sport studies, study regulations

Zitieren Sie diesen Beitrag wie folgt:
Hofmann, J. (2021): Ein Plädoyer für eine bessere Verzahnung von Theorie und Praxis in der Lehrer*innenbildung am Beispiel des modularisierten Sportstudiums für das gymnasiale Lehramt in Augsburg. *Zeitschrift für Studium und Lehre in der Sportwissenschaft, 4 (1),* 38-44.

ZUSAMMENFASSUNG

Im vorliegenden Text wird die Entwicklung eines gymnasialen Lehramtsstudiengangs Sport im Spannungsfeld zwischen ministerialen Vorgaben, wissenschaftlichen Erkenntnissen und schulischen Anforderungen dargelegt.

Als spezifischer Fall wird das Augsburger Modell und dessen Entstehung erläutert. So entwickelte das gesamte Kollegium in Augsburg im intensiven Austausch 15 Module mit Theorie-Praxis-Bezug und einer starken Vernetzung aller Veranstaltungen innerhalb eines Moduls, die inhaltlich an den Anforderungen an zukünftige Sportlehrkräfte ausgerichtet sind. Dabei steht die Kompetenzorientierung klar im Mittelpunkt.

Ein Überblick über alle angebotenen Module mit den entsprechenden Lehrveranstaltungen sowie die exemplarische Darstellung von zwei Modulen (ein Grundlagenmodul und ein Vertiefungsmodul) verdeutlichen zudem, wie in Augsburg konkret der Sportstudiengang im gymnasialen Lehramt konstruiert ist. Eine kritische Diskussion zur Weiterentwicklung des eingeschlagenen Wegs beendet den Beitrag.

A plea for a better interlinking of theory and practice in a physical education teacher education program using the example of the modularized physical education program for grammar school teachers in Augsburg.

Abstract: In this text, the development of a grammar school teacher training program in physical education is presented in the area of tension between ministerial demands, scientific findings, and school requirements. As a specific case, the Augsburg model and its development is explained. In an intensive exchange the entire college in Augsburg developed 15 modules with a theory-practice relationship and a strong interconnection of all courses within a module, which are oriented in terms of content to the requirements of future physical education teachers. The focus is clearly on students' skill acquisition. An overview of all offered modules with the corresponding courses as well as the exemplary presentation of two modules (a basic module and an in-depth module) also clarify how the sports study program for the grammar school teaching profession is specifically designed in Augsburg. A critical discussion on the further development of the chosen path concludes the article.

1 EINLEITUNG

Die Entwicklung eines universitären Lehramtsstudiengangs im Fach Sport erscheint zunehmend komplexer. Was soll Inhalt der universitären Lehrer*innenbildung für das Fach Sport im Gymnasium sein – in einem Schulfach, welches einem enormen Wandel unterliegt? Es stellt sich die Frage, wie das Sport- und Bewegungsverhalten der Zukunft aussieht und wie die nachwachsende Generation über den Sportunterricht dafür so begeistert werden kann, dass in einer zunehmend sitzenden Gesellschaft Sport und Bewegung eine bedeutende Rolle spielt. Lebensweltliche Begründungen über die zukünftige Bedeutung von E-Sport (vgl. Schmidt-Sinns & Wendeborn, 2020) und vielfältiger, zum Teil auch fragwürdiger, neuer Sportentwicklungen im Sinne von Trendsportarten sollten – neben weiteren Legitimationsstrategien (im Überblick siehe Neuber, Golenta, Krüger & Pfitzner, 2013) – von den zukünftigen Lehrkräften des Fachs Sport reflektiert werden. Zudem werden aufgrund gesellschaftlicher und bildungspolitischer Entwicklungen weitere Inhalte relevant (Inklusion, Digitalisierung, Bildung für nachhaltige Entwicklung), die bei der Weiterentwicklung von Studiengängen Berücksichtigung finden sollten.

Innerhalb dieses Beitrags sollen zunächst einige Entwicklungen im Rahmen der Lehrer*innenbildung im Fach Sport nachgezeichnet werden. Im Anschluss wird die spezifische Situation in Bayern skizziert. Danach wird das Augsburger Modell mit seiner Theorie-Praxis-Verzahnung im Überblick sowie in dezidierter Form anhand zweier Module dargelegt und diskutiert. Theorie-Praxis-Verzahnung meint in diesem Beitrag die intramodulare Vernetzung von (eher) theoretischen Veranstaltungen (Vorlesungen, Seminaren) mit fachdidaktisch-methodischen Veranstaltungen (Übungen). Nicht gemeint ist die Annäherung von universitärer Lehre mit einer praktischen Anwendung im schulischen Kontext. Dieser Beitrag soll als Plädoyer für eine vermehrte Theorie-Praxis-Verzahnung innerhalb von Modulen im Bereich der Lehrer*innenbildung im Fach Sport verstanden werden.

Aus eigener Studienerfahrung in Baden-Württemberg (Sek. II) und Ableistung des Referendariats, einigen Jahren Erfahrung in der universitären Lehrer*innenbildung in Nordrhein-Westfalen und seit 2005 als Studiengangsleitung für das Hauptfach Sport tätig, begleitet der Autor in Augsburg die Entwicklung der Studienstruktur, betreut das studienbegleitende Praktikum und organisiert den Austausch mit den Schulen sowie den Seminarlehrkräften (2. Lehrer*innenbildungsphase). Viele im Beitrag getroffene Aussagen resultieren aus Gesprächen mit den unterschiedlichsten Akteuren (Studierende, ehemalige Studierende und Absolvent*innen, Seminarlehrkräfte, Kolleg*innen – auch anderer Universitäten, abgeordnete Lehrkräfte und Lehrbeauftragte). Einschätzungen aufgrund einer evidenzbasierten Evaluation des Studiengangs sind derzeit (noch) nicht möglich.

2 DIE ENTWICKLUNG DER LEHRER*INNENBILDUNG IM FACH SPORT

Während in der Eingliederungsphase der Lehrer*innenbildung in universitäre und fachwissenschaftliche Strukturen in den 1970er bis in die 2000er Jahre in der Bundesrepublik im Fach Sport noch weitestgehend Einigkeit in der curricularen Struktur über die länderspezifischen Vorgaben in Form von Staatsexamensverordnungen und einer Orientierung der fachpraktisch-didaktischen Ausbildungsinhalten an ‚traditionellen Sportarten' gab, folgte mit Beginn der PISA-Diskussion über Kompetenzdebatten sowie den Modularisierungsprozess im Rahmen der Bolognareform eine Profilierung der sportwissenschaftlichen Standorte, der dann auf oben beschriebene Unsicherheiten aktueller und zukünftiger Sport- und Bewegungspraxis traf (Altenberger, Brettschneider, Breuer, Heim, Prohl et al., 2006; Klieme & Hartig, 2007).

In diesem Kontext wurde auf universitärer Ebene vermehrt die Frage gestellt, was guten Sportunterricht ausmacht und welche Kompetenzen eine Sportlehrkraft für einen fundierten und nachhaltigen Sportunterricht benötigt (Kurz, 2002; Gebken, 2005; Wolters, Klinge, Klupsch-Sahlmann & Sinning, 2009; Kastrup, 2010). Wie diese Kompetenzen allerdings innerhalb der ersten und zweiten Lehrer*innenbildungsphase von den zukünftigen Sportlehrkräften erworben werden können, erscheint dagegen noch wenig erforscht (erste Ansätze finden sich in Fischer, Holzamer & Meier, 2017; Hartmann, Laging, & Scheinert, 2019).

Ferner werden auch die ‚klassischen' fachpraktisch-didaktischen Bereiche der Lehrer*innenbildung in der Theorie und Praxis der Sportarten immer wieder diskutiert (Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft [dvs], 2019a). Es stellt sich die Frage nach den Inhalten der universitären Lehrer*innenbildung im Fach Sport, die zwischenzeitlich in Deutschland größtenteils als Bachelor- und Masterabschluss tituliert werden – ohne explizite Nennung des Studienziels ‚Lehramt' (dvs, 2019b). So findet sich in Deutschland eine große Unübersichtlichkeit der Lehrer*innenbildung im Fach Sport (Hofmann, 2019), was dazu führt, dass in Teilen in einem Bundesland selbst an den Schulen kein Überblick mehr herrscht, welche grundlegenden Kompetenzen in der Theorie und Praxis der Sportarten die Kolleg*innen mitbringen. *Einerseits* wird der (vermeintliche) Gegenstandsbereichs und die Attraktivität des Fachs Sport den Schüler*innen vielfach in Form von medial übertragenen Sportwettkämpfen (z. B. mit weitem Abstand Fußball vor Leichtathletik, Skisport, Handball und Schwimmen; Statista GmbH, 2016) vermittelt. Ohne eine Orientierung an den Sportarten wird kein Sportunterricht stattfinden. *Andererseits* ist im Sportunterricht eine bewusste Distanzierung vom Profi- und Vereinssport notwendig. Hier erscheinen neben der Vielfalt an sportlichen Handlungsfeldern auch die prozessbezogenen und inhaltsbezogenen Kompetenzen wichtige Themen zu sein, die es als Sportlehrkraft anzusteuern gilt, um eine nachhaltige Begeisterung für Sport und Bewegung zu sichern.

3 DIE LEHRER*INNENBILDUNG IM FACH SPORT IN BAYERN

Im Freistaat Bayern finden sich – im Gegensatz zu anderen Bundesländern – noch vielfach ‚traditionelle' Studienstrukturen im Lehramt Sport mit einer Lehramtsprüfungsordnung I (LPO I) (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus [StMUK], 2008), die basierend auf den zu unterrichtenden Grundsportarten in den Schularten detailliert (in Form von Leistungspunkten) sowohl den Studienumfang als auch die Form der Staatsexamensteilprüfungen in den jeweiligen Lehrämtern vorgibt. So gibt die LPO I für das gymnasiale Lehramt konkret folgende Vorgaben:

mindestens 46 Leistungspunkte in Didaktik der sportlichen Handlungsfelder unter besonderer Berücksichtigung der Sicherheits-, Gesundheits- und Fairnesserziehung, davon
aa) mindestens 14 Leistungspunkte im Bereich Sportspiele einschließlich Kleine Spiele,
bb) mindestens 5 Leistungspunkte im Bereich Leichtathletik,
cc) mindestens 5 Leistungspunkte im Bereich Schwimmen,
ee) mindestens 5 Leistungspunkte im Bereich Turnen an Geräten einschließlich Bewegungskünste,
ff) mindestens 5 Leistungspunkte im Bereich Gymnastik und Tanz,
gg) mindestens 5 Leistungspunkte im Bereich Schneesport/Eislauf,

CC BY 3.0 DE
DOI: 10.25847/zsls.2020.033

Zudem gibt es verpflichtende Staatsexamensteilprüfungen in jeweils zwei Spielsportarten (frei wählbar aus den Ballsportarten Basketball, Fußball, Handball oder Volleyball) und in den Sportarten Leichtathletik, Schwimmen, Turnen an Geräten einschließlich Bewegungskünste, Gymnastik und Tanz sowie Schneesport (Ski alpin).

Dieses breite (Pflicht-)Angebot des Sports wird von den Sportstudierenden als bereichernd wahrgenommen, da viele dieses innerhalb der eigenen Schulsportbiografie selten erfahren haben. Zu hoffen bleibt, dass diese Breite nicht nur in Form von Vermittlung von Sportarten in den Schulen ankommt. Hierüber liegen derzeit noch keine gesicherten Befunde in Form von Evaluationen des Studiengangs vor.

In Bayern wurden im Rahmen der Modularisierung – beginnend mit der LPO I von 2008 – und einer Profilierung der Universitäten sowohl der Aufbau der Module als auch die Studieninhalte in den jeweiligen Bereichen an den Standorten sehr unterschiedlich gestaltet, da Freiheit in der Gestaltung des Lehramtsstudiengangs gewährt wurde. Ein Studienortwechsel zwischen den bayerischen Universitäten war in den Jahren vor der LPO I-Reform recht problemlos möglich. Dies konnte ab 2008 nur noch schwerlich beibehalten werden. Zwar gibt es aufgrund einer ministeriellen Initiative (in Form von Fachtagungen seit 2015), – die explizit den Austausch zwischen erster und zweiter Ausbildungsphase im Fach Sport zum Ziel hat – einen standortübergreifenden Austausch der bayerischen Universitäten. Diese führt allerdings aufgrund unterschiedlicher Vorstellungen von Lehrer*innenbildung nur bedingt zur Vereinheitlichung von Studienstrukturen im Freistaat Bayern. Zudem unterstützt das Ministerium regionale Workshops, um Themen der ersten und zweiten Ausbildungsphase mit Universitätsdozent*innen und Seminarlehrkräften im Fach Sport vor Ort zu diskutieren. Ferner sind die sportwissenschaftlichen Institute in Bayern vernetzt, um im ‚Arbeitskreis Lehre' Fragen zur Lehrer*innenbildung standortübergreifend zu besprechen (Arbeitskreis Sportwissenschaft und Sport der Universitäten in Bayern, 2021).

4 DIE LEHRER*INNENBILDUNG IM HAUPTFACH SPORT AN DER UNIVERSITÄT AUGSBURG

In diesem Kapitel soll dargelegt werden, wie in Augsburg die Module im Hauptfach Sport entstanden sind und welche Module letztlich gebildet wurden, um anhand zweier Beispiele das dominierende Prinzip der Theorie-Praxis-Verzahnung darzulegen. Eine selbstkritische Betrachtung dieser Modulkonstruktionen beendet das Kapitel. Die hiesige Darstellung kann als Weiterführung einer ersten Analyse aus dem Jahr 2010 gelten (Hofmann, 2011). Da die anfänglich konstruierten zehn Module 2008 ein zu großes Leistungspunktvolumen enthielten, wurde 2012 eine strukturelle Anpassung vorgenommen. Dabei wurden die schon existierenden Veranstaltungen unter Beibehaltung identischer Leitlinien in 15 Module zusammengefasst. Diese werden aktuell erneut im Kollegium diskutiert, um *einerseits* der Kompetenzorientierung in stärkerem Maße als bisher gerecht zu werden und *andererseits* weitere Inhalte (z. B. Inklusion, Digitalisierung, Bildung für nachhaltige Entwicklung) einzubinden.

4.1 Leitlinien zur Erstellung von Modulen

Das Institut für Sportwissenschaft der Universität Augsburg hat im Rahmen der Modularisierung und der damit ‚neugewonnenen Freiheit' in einem intensiven gesamtkollegialen Austausch die Neugestaltung des Lehramtsstudiengangs diskutiert. Die Überlegungen waren sowohl 2008 als auch 2012 von folgenden Leitlinien geprägt:

» Beachtung einer wissenschaftlichen Ausrichtung sowie einer berufsfeldorientierten Kompetenzorientierung (Miethling & Gieß-Stüber, 2007). Hieraus sind dann – in Absprache mit den Kolleg*innen – wesentliche Kompetenzen formuliert worden, die im Studium thematisiert werden sollten (siehe Modulbezeichnungen in Tab. 1).

» Reduktion der Theorie-Praxis-Kluft zwischen Universität und Schule (Schumacher & Lind, 2000). Dies wurde zwar schon von der neuen LPO I von 2008 in Form einer verpflichtenden Veranstaltung ‚Lehrübung' berücksichtigt, ein Praxissemester ist in Bayern weiterhin nicht angedacht. Daher bestand intern eher die Frage, welche Möglichkeiten bestehen, mehr Nähe zum Praxisfeld Schule aufzubauen.

» Überwindung der intradisziplinär im Sport immer wieder wahrgenommene Theorie-Praxis-Kluft zwischen den ‚wissenschaftsfernen Sportpraktikern' sowie den ‚sportfernen Wissenschaftler*innen' über die Struktur von gemeinsamen Theorie-Praxis-Modulen (Altenberger, 1996; Thierer, 1996; Köppe, 1999). Da das Institut für Sportwissenschaft der Universität Augsburg nur mit zwei Professuren ausgestattet ist und sich ausschließlich auf Lehramtsstudiengänge konzentriert, konnte dieser Punkt von allen Beteiligten so akzeptiert werden. Dieser gegenseitige Bezug der Sportarten und Bewegungsfelder in Theorie und Praxis sollte sich in verschiedenen spezifischen und übergreifenden Kompetenzbereichen widerspiegeln.

» In Anlehnung an die Kompetenzdebatte (Weinert, 1998; Hochschulrektorenkonferenz [HRK], 2006) sollten die Module über ihre Vernetzung von Theorie- und Praxisbausteinen nicht nur den Erwerb von Wissen, sondern auch die Anwendung und Umsetzung von Wissen in Theorie- und Praxisfeldern gewährleisten. Möglichst jedes Modul wird über eine theoretische Fundierung (im Regelfall eine Vorlesung) mit fachpraktischen Veranstaltungen verbunden. Im Bereich der Theorie soll die spezifische Fachpraxis fokussiert werden, Inhalte der Theorie sollen innerhalb der Fachpraxis thematisiert, reflektiert und angewendet werden.

» Zudem soll allen Lehrenden die Möglichkeit gegeben werden, die eigenen fachpraktisch-didaktischen Kenntnisse mit der fachwissenschaftlichen Expertise zu verbinden.

» Durch die Eingrenzung von Gegenstandsbereichen in Module und einer Integration von Sportarten in diese Module sollte einerseits das exemplarische Lernen gefördert werden, damit letztlich – ausgehend von einem sportpraktischen Gegenstandsbereich – für alle zukünftigen Sportentwicklungen Handlungskompetenzen entwickelt werden. Andererseits sollen inhaltliche Doppelungen dadurch verhindert werden. Dies wurde auch vor dem ressourcenökonomischen Gesichtspunkten gedacht. Zudem war der Gedanke handlungsleitend, dass eine Trennung in Sporttheorie- und Sportpraxismodule einen geringeren Erkenntnisgewinn ermöglicht.

» Keine Reduktion von fachpraktisch-didaktischen Inhalten im Vergleich zur vorigen Studienstruktur.

» Die Vorgabe war, dass sich jedes Modul maximal über zwei Semester erstreckt und höchstens zehn Leistungspunkte ergibt.

CC BY 3.0 DE

Tab. 1: Modulübersicht gymnasiales Lehramt Sport am Institut für Sportwissenschaft der Universität Augsburg

	Nr.	Modul	Nähere inhaltliche Beschreibung	Vermehrt theoriebasierte Inhalte	Vermehrt praxisbasierte Inhalte
Grundlagenmodule (1.-2. Semester)	1	Sportwissenschaftliche Basiskompetenzen	Wissenschaftstheoretische und forschungsmethodologische Grundlagen	Einführung in die Sportwissenschaft (V+Ü) Sportwissenschaftliche Forschungsmethoden (V+Ü)	Präsentationskompetenz und Sprecherziehung (Ü)
	2	Fachdidaktische Kompetenz	Sportunterricht begründen, planen, durchfüren und auswerten	Sportdidaktik 1 + 2 (V)	Basketball 1 + 2 (Ü) Eislauf (Ü) Schneesport 1 (Ü)
	3	Sportpraktische Basiskompetenzen	Sportpraxis durchführen und reflektieren	Sportspiele 1+2 (V)	Sportspiele 1 + 2 (Ü) Kleine Spiele (Ü) Wassergewöhnung (Ü) Spiel- und Schüler-Leichtathletik (Ü)
	4	Trainingswissenschaftliche Kompetenz	Trainingsprozesse steuern	Trainingswissenschaft 1+2 (V)	Volleyball 1+2 (Ü) Trainingsmethoden (Ü)
Aufbaumodule (2.-4. Semester)	11	Sportmedizinische Kompetenz	Erarbeiten und Verstehen von sportmedizinischen Grundlagen in Sportanatomie und Sportphysiologie	Sportphysiologie (V) Sportanatomie (V)	Körperbildung (Ü)
	12	Gesundheit im Sport und durch Sport	Gesundheit fördern	Sport und Gesundheit (V) Gesunde Schule (S)	Gesundheitsorientierte Fitness (Ü) Schwimmen 1+2 (Ü)
	13	Sportpädagogische Kompetenz	Bildungs- und Erziehungsprozesse reflektieren, analysieren und gestalten	Sportpädagogik (V) Sportpädagogik (S)	Fußball 1+2 (Ü)
	14	Bewegungswissenschaftliche Kompetenz	Bewegung vermitteln	Bewegungswissenschaft 1+2 (V)	Leichtathletik 1+2 Schneesport 2
	15	Erweiterte sportwissenschaftliche Kompetenz	Erarbeiten von Grundlagen in weiteren Teilgebieten der Sportwissenschaft	Sportpsychologie (V) Sportbiologie (V)	Biomechanik (V+Ü)
Vertiefungsmodule (4.-8. Semester)	21	Diagnostische Kompetenz	Bewegung analysieren und fördern	Diagnostik (V)	Turnen 1+2 (Ü) Handball 1+2 (Ü)
	22	Fördern und Gestalten	Sport und Bewegung fördern	Sportförderunterricht (V)	Bewegungskünste 1+2 (Ü) Sportpädagogisches Projekt
	23	Führungs- und Organisationskompetenz	Klassen leiten und begleiten	Führungs- und Organisationskompetenz (V) Führungs- und Organisationskompetenz (S)	Gymnastik/Tanz 1+2 (Ü) Lehrübung (Ü)
	24	Wahlmodul 1: Innovationen im Sport –	Trends bewerten und umsetzen	Sportgeschichte + Sportsoziologie (V) Trendsport (S)	Wahlfach 1+2 (Ü) 4 Trendsportarten (Ü)
	25	Wahlmodul 2: Erlebnispädagogische Kompetenz	Erleben und Lernen im Sport	Erlebnispädagogik (V) Erlebnispädagogik (S)	Wahlfach 1+2 (Ü) Erlebnisturnen (Ü) 2 Trendsportarten (Ü)
	26	Sportwissenschaftliche Vertiefung 1	Sportwissenschaft an ausgewählten naturwiss. orientierten Themen vertiefen	1 vertiefendes naturwissenschaftlich orientiertes Seminar	Ggfls. Integration von fachpraktischen Elementen
	27	Sportwissenschaftliche Vertiefung 2	Sportwissenschaft an ausgewählten sozial- oder verhaltenswiss. orientierten Themen vertiefen	1 vertiefendes sozial- oder verhaltenswissenschaftlich orientiertes Seminar	Ggfls. Integration von fachpraktischen Elementen

DOI: 10.25847/zsls.2020.033

4.2 Die Module im Hauptfach Sport (Gymnasium) im Überblick

Das Kollegium hat vor dem Hintergrund eigener Präferenzen und Kompetenzen gemeinsam eruiert, welche praxisbasierten Themenfelder zu den vorher festgelegten für angehende Lehrkräfte relevanten Kompetenzbereiche passen und wie diese miteinander verbunden werden (vgl. Tab. 1). Alle entfristeten Mitarbeiter*innen (Mittelbau mit im Regelfall LfbA-Stellen und Professoren) koordinieren Module, um den Theorie-Praxis-Transfer in beide Richtungen zu gewährleisten.

Entsprechend sind einige entstandene Verbindungen evident und inhaltslogisch (z. B. das Modul ‚Sport und Gesundheit' mit der Lifetime-Sportart ‚Schwimmen'). Andere inhaltliche Vernetzungen (so z. B. das Modul ‚Trainingswissenschaft' mit Einbezug der Sportart ‚Volleyball') erfordern eine intensivere Bearbeitung.

Gänzlich neu war die Überlegung für ein eigenes Modul ‚Führungs- und Organisationskompetenz', da sich guter Sportunterricht aus Sicht des Kollegiums und einigen abgeordneten Lehrkräften durch eine gelungene Organisation auszeichnet und einen deutlich größeren Anteil an Führungsarbeit benötigt als andere Schulfächer. Dies wurde bewusst zum Ende des Studiums positioniert, in dem erste Schulerfahrungen im Rahmen von Praktika vorliegen und im Regelfall ein höheres Maß an Reflexionsfähigkeit als zu Beginn des Studiums existiert.

Alle oben genannten Überlegungen haben dann zu den Modulen mit entsprechenden Schwerpunkten der Lehrer*innenbildung im Hauptfach Sport geführt (vgl. Tab. 1). Allerdings ist zu konstatieren, dass die Verbindung von Theorie und Praxis nicht in allen Modulen möglich war und es somit einige (wenige) Module gibt, die eher von Theorie- oder Praxisveranstaltung geprägt sind (so gibt es beispielsweise am Ende des Studiums zwei wissenschaftliche Seminare ohne ausgewiesenen Praxisbezug). Dies resultiert in Teilen jedoch auch aus den Vorgaben der LPO I für Gymnasialstudierende mit einem deutlich höheren theoretischen Studienanteil.

4.3 Beispiele der Theorie-Praxis-Verknüpfung

Im Folgenden sollen exemplarisch zwei Module näher beleuchtet werden, um diesen gegenseitigen Theorie-Praxis-Transfer zu verdeutlichen. Dabei soll ein Modul aus dem Bereich der Grundlagenmodule und eines aus dem Bereich der Vertiefungsmodule erläutert werden. Hierbei wird auf die Modulhandbücher verwiesen, die inhaltliche Aussagen machen und Hinweise auf die Lernziele und die zu erwerbenden Kompetenzen geben (Institut für Sportwissenschaft der Universität Augsburg, 2020).

4.3.1 Grundlagenmodul ‚Trainingswissenschaftliche Kompetenz'

Die Inhalte dieses Moduls bestehen darin, theoretische Grundlagen mit der Anwendung der Trainingswissenschaft in der Sportpraxis – hierbei vorrangig in der Sportart Volleyball – in einer Vorlesung zur Trainingswissenschaft zu verbinden. Neben den zu erwartenden Inhalten wie Trainingsplanung und -steuerung anhand biologischer Grundlagen sowie dem Training sportmotorischer Fähigkeiten wird auch das Training von Taktik und Strategie anhand sportmotorischer Anforderungsprofile – und hier eben spezifisch im Volleyball – thematisiert. Die Vorlesung findet modulbegleitend über beide Semester statt.

Die in der Vorlesung vorgestellten Trainingsmethoden zu Kraft, Schnelligkeit, Ausdauer und Koordination werden in der gleichnamigen Übung „Trainingsmethoden" in sportpraktischen Settings, vornehmlich in der Modulsportart Volleyball, vertieft und praktisch angewendet. In der zweisemestrigen fachpraktisch-didaktischen Übung Volleyball im Bereich der Theorie und Praxis der Sportarten spielt – neben einem vertieften Einblick in die Trainingsplanung und steuerung – der Erwerb von sportpraktischen, methodischen und didaktischen Kompetenzen in dieser Sportart eine große Rolle.

Der Fokus des Moduls liegt entsprechend auf trainingswissenschaftlichen Aspekten. Die Modulnote resultiert aus einer Abschlussklausur im Bereich der Trainingswissenschaft, deren Fragen sich in Bezug zur Sportpraxis vor allem auf die Modulsportart Volleyball beziehen.

4.3.2 Vertiefungsmodul ‚Führungs- und Organisationskompetenz'

Die Teilnehmer*innen beschäftigen sich in der Vorlesung ‚Führungs- und Organisationskompetenz' mit den Basisdimensionen der Unterrichtsqualität im Allgemeinen sowie der Führung von Schulklassen im Bereich des Sportunterrichts und bei außerschulischen Sportangeboten (Gebken, 2005; Meyer, 2005; Hattie, 2009; Helmke, 2010; Herrmann, Seiler & Niederkofler, 2016). Dabei wird stets Bezug genommen zu den Besonderheiten des Sportunterrichts und dessen spezifischen Anforderungen. Behandelt werden dabei u. a. die Themen Gruppen/Gruppenstrukturen, Rollen/Rollenverhalten/Rollenkonflikte, Grundlagen der Kommunikation und Interaktion, insbesondere der Personenwahrnehmung (Selbst-/Fremdwahrnehmung), Dimensionen des Führungsverhaltens sowie die Bedeutung organisatorischen Handelns für die Gruppenführung. Viele dieser Aspekte werden exemplarisch auf das Praxisfeld Gymnastik mit Handgerät und Tanz angewendet.

Eine Vertiefung der Organisations- und Führungsperspektive wird durch die Planung und Durchführung einer thematisch vorgegebenen Lehrübung in jeweils einer Spielsportart sowie einer kurzen Unterrichtssequenz im Fach Tanz erreicht. Dabei sind die Studierenden die zu unterrichtenden Schüler*innen (dies ist aufgrund des Aufwands nicht in realen Schulsettings durchführbar). Durch den Einbau von Störfaktoren (einzelne Studierende werden gebeten, unterrichtstypische Fehlerquellen zu simulieren) ergeben sich für die Studierenden anspruchsvolle Lehrsituationen. Diese Lehrübung wird auf Video aufgenommen und das Video wird den Studierenden im Anschluss zur kritischen Selbstreflexion zur Verfügung gestellt. Zudem haben einige Studierende die Aufgabe, sich als Critical Friends zur Verfügung zu stellen, die dann differenziert eine geleitete Rückmeldung an die Studierenden geben.

Innerhalb eines Seminars sollen sich die Studierenden in projektartiger Form in zugelosten Zweierteams anhand von vorgegebenen Aufgabenstellungen an einer selbstgewählten Schule in Zusammenarbeit mit den Sportlehrerkräften, der Sportfachschaft sowie der Schulleitung in den Bereich der Organisations- und Schulsportentwicklung einbringen. Eine Posterpräsentation zur Vorstellung ihres Projekts am Ende gibt den Studierenden Rückmeldung zu ihren rhetorischen Fähigkeiten sowie ihrer Präsentationskompetenz.

Im Praxisfeld steht die Vermittlungskompetenz mit einer Vertiefung elementarer tänzerischer und gymnastischer Handlungsweisen im Vordergrund. Sowohl traditionelle als auch moderne Bewegungsformen werden schulspezifisch aufgearbeitet und unter Anleitung methodisch-didaktischer Prinzipien für Studierende anwendbar und gestaltbar gemacht. Dabei werden stets das Führen von Gruppen sowie die organisatorischen Perspektiven in der Sportart Gymnastik mit Handgerät und Tanz thematisiert und reflektiert. Die Besonderheiten des Fachs mit Blick auf den Körper und dessen Ausdrucksfähigkeit, der Umgang mit Musik im spezifischen Setting eines Tanz- und Gymnastikunterrichts sowie das gemeinsame Erreichen von Zielen können besonders gut mit den Modulintentionen verbunden werden. Durch vielfältige Feed-Back-Verfahren soll eine positiv-realistische Selbstreflexion angesteuert werden.

Ein Portfolio mit Reflexionen über alle Veranstaltungen des Moduls dient als Grundlage einer 20-minütigen mündlichen benoteten Prüfung. Diese Prüfung soll als Fachkolloquium zeigen, ob die Studierenden sich auf der fachlichen Ebene mit den Problemen und Chancen des Schulsports im Allgemeinen und des Sportunterrichts im Speziellen – hier vor allem im Bereich Gymnastik und Tanz – auseinandergesetzt hat. Dabei sollen eigene Stärken und Potentiale im Kontext der Führungs- und Organisationskompetenz selbstkritisch benannt werden, um daraus Folgerungen für das zukünftige Verhalten abzuleiten.

5 AUSBLICK UND DISKUSSION

Nach einigen Jahren des Umgangs mit dieser Modulkonstruktion ist innerhalb des Kollegiums erneut der Zeitpunkt gekommen, diese Struktur kritisch zu betrachten. Folgende Punkte sollen in zukünftigen Überarbeitungen berücksichtigt werden:

- In der persönlichen Rückmeldung der Absolvent*innen und jungen Sportlehrkräfte sowie der Seminarlehrkräfte wird die Lehrer*innenbildung im Hauptfach Sport am Standort Augsburg durchaus positiv wahrgenommen. Limitierend ist an dieser Stelle zu erwähnen, dass empirische Evidenz dafür standortbezogen aktuell nicht vorliegt.
- Noch immer bestehen hinsichtlich der Vernetzung sowohl innerhalb der einzelnen Module als auch modulübergreifend hinsichtlich klarer inhaltlicher Abgrenzungen noch Potentiale. Dies hängt auch daran, dass durch die hohe Lehrbelastung häufig der notwendige – aber auch zeitintensive – Austausch unterbleibt.
- Für Studierende, die alle Lehrveranstaltungen eines Moduls in der angegebenen Reihenfolge belegen, kommt der Modulcharakter durchaus zur Geltung und ist greifbar. Schwierig wird es nur dann, wenn aus Kapazitäts-, Stundenplan- oder Verletzungsgründen vom Studierenden nicht alle Modulveranstaltungen im vorgesehenen Studienjahr belegt werden können. Dann geht die ursprünglich angedachte Intention der Vernetzung schnell verloren. Hier muss den Studierenden intensiver als bislang verdeutlicht werden, dass das Modul eine Einheit bildet. Als Hinweis sei angemerkt, dass eine inhaltliche Klammer, die in den meisten Fällen greift, immer noch besser ist, als generell Einzelveranstaltungen anzubieten, die nicht oder nur marginal miteinander in Verbindung stehen.
- In einigen Modulen erscheint die Passung zwischen Theorie- und Praxisveranstaltungen trotz intensiver Diskussion nur schwerlich möglich (z. B. Modul 1 – Sportwiss. Basiskompetenzen, Modul 3: Sportprakt. Basiskompetenz).
- Die Konstruktion der Module findet im Kollegium weiterhin hohe Akzeptanz. Allerdings benötigen neue Kolleg*innen eine längere Orientierungsphase, um sich innerhalb dieser Struktur zurecht zu finden und den Vernetzungsgedanken in ihren Unterricht zu integrieren.
- Es finden sich Module oder Veranstaltungen wieder, für die sich keine Verantwortlichen finden. Das ist der Zeitpunkt, um zu überlegen, inwiefern an dem Modul oder der Veranstaltung festgehalten werden sollte oder ob nicht über eine Umstrukturierung andere Module konstruiert werden können, die dann ausreichende inhaltliche und kollegiale Unterstützung erfahren.
- Studierende, die aus anderen Standorten nach Augsburg wechseln, sehen sich zunächst bei der Anrechnung ihrer schon erworbenen Studienleistungen hohen Hürden gegenüber gestellt. Je nach Studienfortschritt ist das Anrechnungsprozedere komplex und mit hohem Aufwand verbunden. Die Theorie-Praxis-Verzahnung wird von im Beruf seit einigen Jahren tätigen Lehrkräften jedoch durchgängig als positiv angesehen.

Der eingeschlagene Weg mit der – zugegebenermaßen komplizierteren und anstrengenderen – Theorie-Praxis-Verzahnung in möglichst vielen Modulen wird auch zukünftig das Lehramtsstudium Sport in Augsburg bestimmen. Viele Aspekte bestärken dieses Vorgehen, wenngleich es vieler kollegialer Absprachen bedarf. Die Tatsache jedoch, dass zwischenzeitlich andere Universitäten ebenfalls zumindest einige Module im Fach Sport Theorie-Praxis-übergreifend und vernetzt gestalten, unterstützt das bisherige Vorgehen.

6 LITERATUR

Altenberger, H. (Hrsg.) (1996). *Forschung und Lehre – zwei flüchtige Bekannte? Zur Verbindung von Forschung und Lehre in sportwissenschaftlichen Studiengängen*. Wißner.

Altenberger, H., Brettschneider, W-D., Breuer, C., Heim, R., Prohl, R., Rittner, V., & Schmidt, W. (2006) Handlungsempfehlungen. In Deutscher Sportbund (Hrsg.), *DSB-Sprint-Studie: Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland* (S. 283-286). Meyer & Meyer.

Arbeitskreis Sportwissenschaft und Sport der Universitäten in Bayern (2021). *Kommission LehrerInnenbildung*. Zugriff unter http://sportwissenschaft-bayern.de/kommission-lehrerbildung/

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus [StMUK] (2008). *Lehramtsprüfungsordnung I (LPO I) vom 13. März 2008*. Zugriff unter https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayLPO_I/true

Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft [dvs]. (2019a). *„Theorie und Praxis der Sportarten und Bewegungsfelder" – Positionspapier der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft*. Zugriff unter https://www.sportwissenschaft.de/fileadmin/pdf/Positionspapier/dvs-Positionspapier_ThPrSpa_2019.pdf

Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft [dvs]. (2019b). *Memorandum Schulsport*. Zugriff unter https://www.sportwissenschaft.de/fileadmin/pdf/download/Memorandum_Schulsport_2019.pdf

Fischer, B., Holzamer, A.-K. & Meier, S. (Hrsg.) (2017). *Professionelle Entwicklung in der universitären (Sport-)Lehrerbildung: Grundlagen und Konzeption von Unterstützungsangeboten*. Academia.

Gebken, U. (2005). Guter Sportunterricht für alle! In A. Gogoll & A. Menze-Sonneck (Hrsg.), *Qualität im Schulsport* (S. 234-239). Czwalina.

Hartmann, M., Laging, R. & Scheinert, C. (Hrsg.) (2019). *Professionalisierung in der Sportlehrer*innenbildung*. Schneider.

CC BY 3.0 DE
DOI: 10.25847/zsls.2020.033

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 metaanalyses relating to achievement*. Routledge.

Helmke, A. (2010). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (3. Aufl.). Klett Kallmeyer.

Herrmann, C., Seiler, S. & Niederkofler, B. (2016). Was ist guter Sportunterricht. Dimensionen der Unterrichtsqualität. *Sportunterricht, 65*(3), 7-12.

Hochschulrektorenkonferenz [HRK]. (2006). *Empfehlung zur Zukunft der Lehrerbildung in den Hochschulen*. Online unter https://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/2006_Beschluss_Lehrerbildung.pdf

Hofmann, J. (2011). Die Konzeption des modularen Lehramtsstudiengangs Sport am Institut für Sportwissenschaft der Universität Augsburg - Kompetenzorientierung und Vernetzung. In B. Gröben, V. Kastrup & A. Müller (Hrsg.), *Sportpädagogik als Erfahrungswissenschaft* (S. 368-373). Feldhaus.

Hofmann, J. (2019). Germany. In Z. Avsar, A. MacPhail & D. Tannehill (Eds.), *European Physical Education Teacher Education: Practices Initial, Induction, and Professional Development* (pp. 102-121). Meyer & Meyer.

Institut für Sportwissenschaft der Universität Augsburg (2020). *Modulhandbuch Sport Lehramt Gymnasium*. Zugriff unter https://mhb.uni-augsburg.de/Lehramtsstudiengaenge/LA+Gymnasium+%28modularisiert%29/Sport+%28Hauptfach%29/POVersion+2012/Sommersemester%202020/Sport_Lehramt_Gymnasium_PO_2015.pdf

Kastrup, V. (2010). Überlegung zur universitären Sportlehrerbildung und zum Berufsverständnis der Sportlehrkräfte (Stellungnahme zum Memorandum zum Schulsport). *Sportunterricht, 59*(1), 11-12.

Klieme, E. & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,* Sonderheft 8, 11-29.

Köppe, (1999). Theorie und Praxis der Sportarten – Wer braucht was für welches Berufsfeld? *dvs-Informationen, 14*(1), 22-23.

Kurz, D. (2002). Qualität im Sportunterricht. In Landesinstitut für Schule (Hrsg.), *Qualität von Bewegung, Spiel und Sport in der Schule.* (S. 25-36). Bönen.

Meyer, H. (2005). *Was ist guter Unterricht?* (3. Aufl.). Scriptor.

Neuber, N., Golenta, M., Krüger, M. & Pfitzner, M. (2013). Erziehung und Bildung – Sportpädagogik. In A. Güllich & M. Krüger (Hrsg.), *Sport. Das Lehrbuch für das Sportstudium* (S. 395-438). Berlin.

Miethling, W.-D. & Gieß-Stüber, P. (2007). Persönlichkeit, Kompetenzen und Professionelles Selbst des Sport- und Bewegungslehrers. In W.-D. Miethling & P. Gieß-Stüber (Hrsg.), Beruf: *Sportlehrer/in* (S. 1-24). Schneider.

Thierer, R. (1996). Theorie und Praxis der Sportarten in der Sportlehrerausbildung. *dvs-Informationen, 11*(2), 5-15.

Schmidt-Sinns, J. & Wendeborn, T. (2020). E-Sport im Schulsport? Über die Bestrebungen und Folgen E-Sport als gemeinnützigen Sport anzuerkennen. *Sportunterricht, 69*(3), 108-112.

Schumacher, K. & Lind, G. (2000). *Praxisbezug im Lehramtsstudium. Bericht einer Befragung von Konstanzer LehrerInnen und Lehramtsstudierenden.* Online unter https://www.yumpu.com/de/document/read/4318979/praxisbezug-im-lehramtsstudium-bericht-einer-befragung-von-

Statista GmbH (2016). *Welche Sportarten schauen Sie gerne im Fernsehen?* Zugriff unter https://de.statista.com/statistik/daten/studie/235067/umfrage/die-beliebtesten-sportarten-im-tv/#statisticContainer

Weinert, F. E. (1998). Neue Unterrichtskonzepte zwischen gesellschaftlichen Notwendigkeiten, pädagogischen Visionen und psychologischen Möglichkeiten. In Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hrsg.), *Wissen und Werte für die Welt von morgen* (S. 101-125). Eigenverlag.

Wolters, P., Klinge, A., Klupsch-Sahlmann, R. & Sinning, S. (2009). Was ist nach unseren Vorstellungen guter Sportunterricht? *Sportunterricht, 58*(3), 67-72.

CC BY 3.0 DE

ORIGINALIA › PEER REVIEW

Relevanz und Bedingungen des Curriculumprozesses sportwissenschaftlicher Bildungsangebote

Sebastian Kaiser-Jovy

korrespondierender Autor
Prof. Dr. Sebastian Kaiser-Jovy, MBA
Hochschule Heilbronn
Campus Künzelsau –
Reinhold-Würth-Hochschule
Daimlerstr. 35, D-74653 Künzelsau
E-Mail: sebastian.kaiser-jovy@hs-heilbronn.de

Schlüsselwörter
Curricula, Profilierung, Qualifikationsbedarfe, Sportwissenschaft

Keywords
Curriculum, Curriculumprozess, Sportwissenschaft, Bildungsangebote

Zitieren Sie diesen Beitrag wie folgt:
Kaiser-Jovy, S. (2021): Relevanz und Bedingungen des Curriculumprozesses sportwissenschaftlicher Bildungsangebote. *Zeitschrift für Studium und Lehre in der Sportwissenschaft, 4, (1)*, 45-50.

ZUSAMMENFASSUNG

Bezugnehmend auf Theorien und Wissensbestände der allgemeinen und speziellen Bildungs- und Curriculumforschung, nimmt der vorliegende Beitrag eine Standortbestimmung der Relevanz und der Bedingungen der Konstruktion bzw. Revision von Curricula sportwissenschaftlicher Studiengänge vor. Er spricht sich gegen eine kritiklose Übernahme eines berufspädagogischen Curriculumverständnisses aus, dessen zentrale Bezugspunkte jeweils möglichst konkrete berufliche Arbeitssituationen bilden. Curriculumentwicklung sollte hiernach nicht als bloße ‚Marktorientierung' (miss-)verstanden werden, zumal die tatsächlichen Qualifikationserfordernisse vieler beruflicher Einsatzfelder ohnehin kaum mehr zu ermitteln bzw. zu antizipieren sind. Paradoxerweise können Hochschulen Praxisorientierung gerade dadurch vergrößern, dass sie eine theoretische Distanz zur Praxis einnehmen. Mit Blick auf die zunehmende Konvergenz von Bildungsinstitutionen, welche sich auch (und gerade) in der sportbezogenen Bildungslandschaft beobachten lässt, birgt die Sicherstellung einer angemessenen Theoriebasiertheit der Lehre wichtige Differenzierungs- und Positionierungspotenziale. Qualitativ hochwertige akademische Curricula sind hiernach allgemein dadurch gekennzeichnet, dass sie sich einerseits so eng an konkreten, empirisch ermittelbaren, Qualifikationsbedarfen einzelner beruflicher Einsatzfelder orientieren wie nötig (im Falle ihrer möglichst gesicherten Relevanz und Permanenz), aber so unabhängig wie möglich um die persönlichkeitsformenden Wirkungen umfassender wissenschaftlicher Bildung greifen zu lassen.

Relevance and conditions of the curriculum process in sports science

Abstract: Referring to theories and bodies of knowledge of general and special education and curriculum research, the present contribution positions on the relevance and conditions of the construction or revision of curricula for sports science courses. It speaks out against an uncritical adoption of a traditional vocational curriculum understanding. Curriculum development should not be seen as a mere "market orientation", especially as the actual qualification requirements of many occupational fields can hardly be determined or anticipated. Paradoxically, universities can increase their practical orientation precisely by taking a theoretical distance from practice.

1 EINLEITUNG

Die möglichst optimale Passung von Bildungsangebot und –bedarf bildet den zentralen Bezugspunkt der Curriculumtheorie und –forschung. Der dynamische Wandel der Arbeitswelt und das Entstehen neuer Qualifikationserfordernisse (Dunkel et al 2018) machen demnach eine kontinuierliche Überprüfung der Passung von Bil-

DOI: 10.25847/zsls.2020.030

dungsangebot und Nachfrage erforderlich. Dabei sind die tatsächlichen Qualifikationserfordernisse vieler beruflicher Einsatzfelder immer schwieriger zu ermitteln bzw. zu antizipieren (Kaiser/Beech 2012; Kaiser/Schütte 2012). Ein Charakteristikum von Hochschulbildung[1] ist ohnehin, dass sie Kompetenzen vermittelt, die man nicht vollends aufschlüsseln kann und die sogar „prinzipiell unaufschlüsselbar sind" (Kruse 2010, 79). Im Falle sportwissenschaftlicher Studienangebote, und hier gerade bei relativ jungen Disziplinen (etwa Sportrecht, Sportpublizistik, Sportökonomik), kommt erschwerend die hohe Innovationsdynamik ihres jew. Umfelds bzw. ihres ‚Gegenstands' hinzu, was den Druck auf die betreffenden Hochschulen und die verantwortlichen Personen weiter erhöht. Beispielhaft lassen sich die Themen ‚Blockchain' und ‚eSports/Gaming' anführen, deren Verständnis und zielgerichtete Entwicklung Kompetenzen verlangt, die von sportwissenschaftlichen Studiengängen bislang kaum abgedeckt werden dürften.

Unter Bezugnahme auf Theorien und Wissensbestände der allgemeinen und speziellen Bildungs- und Curriculumforschung nimmt der vorliegende Beitrag eine Standortbestimmung der Relevanz und der Bedingungen der Konstruktion bzw. Revision von Curricula sportwissenschaftlicher Studiengänge vor. Vor dem Hintergrund der Bedeutungsaufwertung und Ausdifferenzierung der sportbezogenen Bildungslandschaft („blurring of boundaries", Kleimann/Hückstädt 2018, 21), und mit Blick auf die Perspektiven einer strategie-geleiteten (curricularen) Profilierung, ist eine solche Standortbestimmung von besonderer Relevanz. Hierzu erscheint ein weites Verständnis des Curriculumbegriffs funktional, welches u. a. von Robinsohn Ende der 1960er Jahre geprägt wurde. Ein Curriculum wird hiernach nicht (nur) als Struktur bzw. Lehrplan verstanden, sondern, im Sinne einer dynamischen Betrachtung, als Prozess (1967; Evers 2011, 51). Damit einher geht eine „Verschiebung der Akzentuierung vom Lehren zum Lernen" (ebd.). Die Auswahl von Bildungsinhalten betreffend sprach sich bereits Robinsohn für ein modellhaftes Vorgehen aus. Insbesondere seien Curricula „unter Bezug auf eine durch Forschung zu erschließende Realität zu konstruieren" (ebd.) und auf das Ziel der für die „Bewältigung von Lebenssituationen erforderlichen Qualifikationen" zu beziehen (Blankertz 1975, 11, in ebd.).

Der empirischen Ermittlung von Qualifikationsbedarfen einzelner beruflicher Einsatzfelder als Grundlage berufsfeldadäquater Qualifizierungsangebote wird auch innerhalb der Sportwissenschaft traditionell große Bedeutung beigemessen, siehe etwa die Entwicklung nordamerikanischer Studiengänge für Sportmanagerinnen und Sportmanager („Competency-based Approach to Curriculum Development", Desensi et al. 1990). In Anlehnung an die Mitte des vorigen Jahrhunderts begründete empirische Management-Verhaltensforschung (u. a. Mintzberg 1973) sei es nicht angemessen analytisch, von der Logik der Aufgabenstellung, auszugehen, so eine zentrale Erkenntnis. Zu leicht falle man einem „Mythos vom Managen" zum Opfer (ebd.; Horch et al. 1999, 103; Kaiser/Beech 2012). Aufbauend auf diesen Forschungsarbeiten hat die intersektoral vergleichende Betrachtung der Tätigkeiten und Qualifikationen von Sportmanager*innen in Deutschland (u. a. Kaiser/Schütte 2012) insbesondere zu der Erkenntnis geführt, dass ein „Universalcurriculum" den spezifischen Lern-/ bzw. Qualifikationsanforderungen einzelner Arbeitsmarktsegmente nicht gerecht werden kann. Das unterstreicht die Bedeutung der zuvor angesprochenen segmentbezogenen Analysen für den Curriculumprozess.

2 HERAUSFORDERUNGEN UND LEGITIMATIONSDILEMMATA

Die Ausdifferenzierung der Bildungslandschaft, hohe und steigende gesellschaftliche Ansprüche und, nicht zuletzt, ein bildungspolitisches Klima, das durch das Primat der Berufsqualifizierung (Stichwort: „Employability") bestimmt wird, haben dazu geführt, dass sich auch Hochschulen vermehrt mit den Gesetzen eines (Bildungs-)Marktes konfrontiert sehen (Becker/Kaiser 2016, 18). Damit gewinnen die Passung von Bildungsinhalten und Qualifikationserfordernissen und der Erfolg von Absolvent*innen auf dem Arbeitsmarkt zunehmend an Bedeutung und werden zu Faktoren im Wettbewerb mit anderen Bildungsträgern. Diese Entwicklung ist einerseits positiv zu werten, da sie den Druck auf Bildungsanbieter erhöht, die Qualität ihrer Angebote regelmäßig kritisch zu hinterfragen. Druckverstärkend wirken u. a. der dynamische Wandel der Arbeitswelt, der neue (und dabei immer weniger vorhersehbare) Qualifikationserfordernisse hervorbringt, sowie technologische Innovationen und damit neue Formen der Vermittlung. Die programmatische Ausrichtung an Arbeitsmarkterfordernissen bzw. Marktorientierung sind aber für Hochschulen nicht nur nicht selbstverständlich, sie stehen vielmehr im Widerspruch zu ihrem traditionellen Selbstverständnis, das durch Autonomie und akademische Freiheit gekennzeichnet ist (ebd., 105; Macilwain 2015), struktur- und kulturprägenden Attribute, welche regelmäßig in Gefahr sind und gegen Übergriffe von Innen und Außen sowie gegen politische Instrumentalisierung verteidigt werden müssen. Eine der wesentlichen gemeinsamen Herausforderungen, mit der sich Bildungsorganisationen aller Sektoren konfrontiert sehen, besteht darin, dass ihre jeweiligen „Abnehmer- ‚Märkte' und Akteurskonstellationen jeweils spezifischen Logiken folgen" (Laske et al. 2016, 139), und dass sie damit „unterschiedlichen und größtenteils einander widersprechenden Rationalitätsansprüchen genügen müssen" (ebd.).

In diesem besonderen Spannungsfeld kommt es zu Widersprüchen und Legitimationsdilemmata: So müssen Hochschulen, wie auch einzelne Fachbereiche und Studiengänge, etwa den hohen und steigenden Erwartungen verschiedener (interner und externer) Anspruchsgruppen Rechnung tragen und dabei einen fortlaufenden Abgleich konfliktionärer, langfristiger (qualitativ-inhaltlicher) und kurzfristiger (ökonomisch-formaler) Ziele herbeiführen. Ihre inhaltliche bzw. programmatisch-didaktische Ausrichtung betreffend, müssen sie ferner auf der einen Seite, um im zunehmenden Wettbewerb mit anderen Bildungsinstitutionen um Studierende bestehen zu können, Berufsorientierung fördern. Dies können sie dadurch erreiche, dass sie ihre Studienangebote und Curricula möglichst konkret an den tatsächlichen Qualifikationserfordernissen beruflicher Einsatzfelder ausrichten. Genau davon müssen sie sich andererseits aber distanzieren, da sie andernfalls Einflussnahme und Instrumentalisierung Vorschub

[1] *Wenn im Folgenden von Hochschulen gesprochen wird, und sofern keine inhaltliche Differenzierung geboten ist, so sind zusammenfassend solche Organisationen gemeint, die dem tertiären Bildungsbereich zugerechnet werden können und, aufbauend auf einer abgeschlossenen Sekundarschulbildung, auf höhere berufliche Positionen vorbereiten (entsprechend ISCED-Level 5) und deren Tätigkeitsspektrum (gleichwohl mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung) durch Forschung, wissenschaftliche Lehre und die Vermittlung akademischer Grade gekennzeichnet ist. Dazu zählen Universitäten, Technische Universitäten, Pädagogische Hochschulen, Hochschulen für Musik und Kunst sowie Fachhochschulen/Hochschulen für Angewandte Wissenschaften (HAW).*

CC BY 3.0 DE

leisten und letztlich entgegen der ihnen traditionell eigenen und für sie konstitutiven Sinnstruktur handeln (Kaiser-Jovy et al. 2019, 18/19).[2]

3 BEDEUTUNGSAUFWERTUNG DES SPORTBEZOGENEN BILDUNGSMARKTES

Unter den oben beschriebenen strukturellen und bildungspolitischen Rahmenbedingungen, und unter den besonderen Bedingungen der Entwicklung der Sportwirtschaft, hat sich auch die sportbezogene Bildungslandschaft in den vergangenen Jahrzehnten fundamental gewandelt. Eckpunkte dieses Wandels sind eine allgemeine Bedeutungsaufwertung des Sports, einhergehend mit seiner zunehmenden Kommerzialisierung und Professionalisierung. Die hohe Bedeutung, die dem Sport in unserer Gesellschaft, nicht erst in jüngerer Zeit, zukommt, ist unumstritten. Seine tiefe sozio-kulturelle Verankerung erhebt ihn in den Rang eines allgemeinen Kulturguts (Neidhardt 2007). Historisch-kulturelle Kontinuität weist dabei aber vor allem das Grundbedürfnis nach der Struktur von Spielen auf, insofern als es eine universelle Komponente in sich trägt (Kaiser/Wolfram 2012). Sport wurde allerdings traditionell als ein Gut verstanden, das nicht vermarktet und als Ware verkauft, sondern für alle bereitgestellt werden sollte, und zwar nicht durch erwerbswirtschaftliche Betriebe, sondern ausschließlich bedarfswirtschaftlich durch Vereine und ehrenamtliche Kräfte (Horch 1994). Dieses klassische Verständnis des Sports als Teil der Freizeit, geradezu als Gegenwelt zu Beruf, Markt und Gelderwerb, ist ein wesentlicher Grund für seine lange Zeit ausgeprägte Wirtschaftsferne und hat die akademische Entwicklung wie auch die Entstehung sportbezogener Berufsfelder, verlangsamt (ebd.). Vor allem der organisierte Sport (Sportvereine und –verbände) hatte lange Zeit keinen Bedarf an einer ökonomischen Betrachtung, nicht zuletzt, weil die besondere Ressourcenstruktur (v. a. Finanzierung durch Mitgliedsbeiträge, Spenden und hohe öffentliche Subventionen) den Druck wirtschaftlich zu handeln reduziert hat (ebd., Heinemann 1995). Im Zuge von Kommerzialisierung und Professionalisierung wurde der Sport mehr und mehr „nach Strukturen gestaltet, welche für die Wirtschaft unserer Gesellschaft insgesamt typisch sind, also Markt, bürokratische Verwaltung und Beruf" (Heinemann 1995, 247). Sportanbieter „handeln zunehmend als Umsatzmaximierer, indem sie danach streben Erlöspotenziale zu erschließen, wo immer sie sich bieten" (Kaiser/Müller 2014, 67).[3] Der jüngsten Aktualisierung des Sportsatellitenkontos (SSK) zufolge ist der Wirtschaftsfaktor Sport in Deutschland von 2010 bis 2015, wenngleich unterdurchschnittlich, weiter gewachsen. Dabei belief sich der sportbezogene Konsum der privaten Haushalte 2015 auf 56 Mrd. Euro (= 4,1% an gesamt), die sportbezogene Beschäftigung betrug 1,242 Mio. (= 2,9% an gesamt, BMWi 2018, 4). Zur Beurteilung der Faktoren, die Einfluss auf die Entwicklung des sportbezogenen Bildungsmarktes nehmen, kommt man schließlich nicht umhin, die Bedeutungsausweitung der politischen Dimension des Sports in Betracht zu ziehen. Besonders auffällig ist seine zunehmende Instrumentalisierung für sportfremde, politische Zwecke. So sollen etwa Sportvereine einen Beitrag zur Gesundheitsförderung der Bevölkerung leisten und zu einer Reduktion der sozialen Ungleichverteilung von Gesundheitschancen beitragen, Sportgroßveranstaltungen werden nach ihren sozioökonomischen Wirkungen beurteilt usw. (Kaiser 2014a, b).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die gesellschaftliche Bedeutungsaufwertung des Sports sowie seine Kommerzialisierung und Professionalisierung zu einem deutlichen Wachstum des sportbezogenen Arbeitsmarkts und zur Entstehung neuer beruflicher Perspektiven geführt haben. Damit sind nicht zuletzt neue inhaltliche Herausforderungen entstanden, im Sinne einer Diversifikation der Qualifikationserfordernisse sportbezogener Tätigkeits- und Berufsfelder (Dowling, M. et al. 2014). Entsprechend offenbart sich eine hohe und steigende Zahl sportbezogener Bildungsangebote, bei zunehmender Ausdifferenzierung der Anbieterlandschaft, die mittlerweile alle Qualifizierungsebenen umfasst. Kreiß spricht bereits Ende des vergangenen Jahrtausends von einem sehr unübersichtlichen Bild der einzelnen Ausbildungsträger mit einem „orchideenartigen Bild an Bezeichnungen für die Abschlüsse" (1999, 57/58). Eine Konsequenz der oben beschriebenen Entwicklung, die in besonderem Maße in der sportbezogenen Bildungslandschaft zu beobachten ist, ist eine hohe und steigende Anzahl hybrider Studiengänge „mit immer neuen inhaltlichen Abgrenzungen, die mit Blick auf kurzfristige und damit zweifelhafte Vermarktungserfolge nur noch mehr auf Spezialisierung ausgelegt sind, anstatt einen breiteren Ansatz zur Ausbildung zu verfolgen" (Becker/Kaiser-Jovy 2016, 105).[4]

4 CURRICULA ALS BEZUGSPUNKTE DER PROFILIERUNG

In dem oben beschriebenen Spannungsfeld kommt dem Curriculumprozess, für Hochschulen allgemein und im Kontext sportwissenschaftlicher Studiengänge im Speziellen, eine große Bedeutung zu (Kaiser-Jovy et al. 2019). Auf Grund sich ändernder gesellschafts- und bildungspolitischer Rahmenbedingungen, sowie vor dem Hintergrund eines steigenden Wettbewerbsdrucks und der daraus erwachsenden Herausforderungen, ist es für Hochschulen immer wichtiger, ein klares Profil zu entwickeln.

[2] *Laske et al. weisen, in Anlehnung an Gibbons et al. (1994, 70ff.) darauf hin, dass „der zunehmende Stellenwert von Quantitäten und Input-Output-Relationen als kurzfristige Instrumente der Legitimationsbeschaffung" auch im Bildungsbereich einen Trend zur Massenproduktion („massification of education") befördert (2016, 153/154). Zusammenfassend konstatieren sie, das „Spiel auf der Klaviatur vorwiegend wirtschaftlicher Erfolgskriterien" sei für Bildungsorganisationen alles andere als unproblematisch (ebd.).*

[3] *Die Gründe für die Kommerzialisierung des Sports, bzw. die immer engeren Verflechtungen von Sport und Wirtschaft, sind vielfältig. Eine wesentliche „Katalysatorfunktion" kommt dabei sicher der Mediatisierung zu. Gerade der Zuschauersport ist im Zuge technischer Innovationen und der Entwicklung der modernen Massenmedien in den vergangenen Jahrzehnten mehr und mehr zum Unterhaltungsgegenstand geworden. Diese Entwicklung wird durch eine Reihe seiner besonderen Eigenschaften zugleich ermöglicht und befördert (u. a. Neidhardt 2007).*

[4] *Die oben beschriebene Entwicklung bedroht letztlich die soziale Sinnsphäre der Institution Hochschule: Hochschulen sind deswegen als Ort zur Ausbildung von Führungskräften besonders geeignet und legitimiert, weil sie den intellektuellen Schauplatz für freie Debatten bieten (Becker/Kaiser 2016, 18). Werden aber „im Zuge eines auf Effizienz zugeschnittenen Bologna-Prozesses, der einen an Information, und nicht an Bildung interessierten Verwertungszusammenhang fördert" (Blecking 2010, 207), Hochschulen für das Erreichen der Bedürfnisse von Industrie und Wirtschaft instrumentalisiert und werden kurzfristige ökonomische langfristigen Bildungszielen vorangestellt, dann ist diese besondere und konstitutive Sinnstruktur in Gefahr.*

DOI: 10.25847/zsls.2020.030

Konkrete Bezugspunkte der Profilierung finden sich sowohl auf der übergeordneten Ebene der Institution, als auch auf den Ebenen der Fakultäten bzw. Fachbereiche sowie einzelner Studiengänge. Im Konzert profilbildender Merkmale und Maßnahmen spielt die inhaltlich-didaktische Programmatik, und deren Abbildung in qualitativen hochwertigen Curricula, , eine herausragende Rolle.

Hier offenbart sich eine besondere Herausforderung für Bildungsinstitutionen allgemein, gerade aber auch mit Blick auf den sportbezogenen Bildungsmarkt: Mit dessen zuvor beschriebener Bedeutungsaufwertung ging eine horizontale und vertikale Ausdifferenzierung einher, in deren Folge sich sportbezogene Bildungsangebote in unterschiedlicher Trägerschaft bzw. in allen Sektoren der Volkswirtschaft (Staat, Markt, ‚Dritter Sektor'/NPO) und auf allen Qualifizierungsebenen etabliert haben (Horch et al. 2003, Hovemann et al. 2003, Kaiser 2006, Kaiser/Schütte 2012. Eine Konsequenz dieser Entwicklung sind allzu oft ähnliche, von Seiten potenzieller Nachfrager als auch arbeitsmarkt-/ unternehmensseitig, *schwer unterscheidbare Kompetenz- und Karriereversprechen* ganz unterschiedlicher Bildungsanbieter (Dunkel et al 2018).[5] Betrachtet man diese Entwicklung vor dem Hintergrund des (ohnehin) vielfach konstatierten „Verschwimmens der Grenzen" („blurring of boundaries", Kleimann/Hückstädt 2018, 21), einer zunehmenden Konvergenz also, nicht nur der charakteristischen und systemprägenden Hochschultypen Universität und Fachhochschule (ebd.), so wird umso deutlicher, welche herausragende Bedeutung einer strategiegeleiteten curricularen Profilierung aus Sicht von Anbietern sportwissenschaftlicher Studiengänge zukommt.

5 FAZIT: RELEVANZ UND BEDINGUNGEN DES CURRICULUMPROZESSES

Vor dem Hintergrund des aktuellen bildungspolitischen Klimas, und mit Blick auf die Sportentwicklung wie auch die dynamische Entwicklung der sportbezogenen Bildungslandschaft, ist eine hohe und steigende Bedeutung qualitativ hochwertiger Curricula, auch (und gerade) für sportwissenschaftliche Studienangebote, nicht von der Hand zu weisen. Dabei sind die Rahmenbedingungen im Falle einzelner Teildisziplinen durchaus unterschiedlich zu bewerten. So sehen sich relativ junge Disziplinen wie Sportethik, Sportökonomik, Sportpublizistik, bei hoher Innovationsdynamik ihres jew. Umfelds bzw. ihres ‚Gegenstands', mit einem vergleichsweise höheren Anpassungsdruck konfrontiert, als traditionelle, etablierte Disziplinen (etwa Sportpädagogik, Sportmedizin, Trainingswissenschaft, Sportphilosophie), deren Geschichte sich zum Teil mehr als 200 Jahre zurückverfolgen lässt. Eine weitere Determinante stellt die mehr oder weniger enge Anbindung einzelner sportwissenschaftlicher Teildisziplinen an ihre jeweiligen Mutterdisziplinen bzw. der Grad ihrer ‚Emanzipiertheit' dar.

Was aber sind qualitativ hochwertige Curricula bzw. woran sind sie zu messen? Mutet die Forderung nach Qualität fast schon als Gemeinplatz an, so gilt dies für die Frage nach dem geeigneten *Qualitätsverständnis* keineswegs. Problematisch erscheint vor dem Hintergrund des zuvor erörterten zunächst die kritiklose Übernahme eines berufspädagogischen Curriculumverständnisses, dessen zentrale Bezugspunkte jeweils möglichst konkrete berufliche Arbeitssituationen bilden. Curriculumentwicklung sollte nicht als bloße ‚Marktorientierung' (miss)verstanden werden, zumal die tatsächlichen Qualifikationserfordernisse vieler beruflicher Einsatzfelder, ohnehin kaum mehr zu ermitteln bzw. zu antizipieren sind. Mit Kruse (2010, 79) lebt Hochschulbildung seit Humboldts Zeiten davon, „dass sie Kompetenz vermittelt, die man nicht vollends aufschlüsseln kann und die sogar prinzipiell unaufschlüsselbar sind". Qualitativ hochwertige akademische Curricula sind hiernach allgemein dadurch gekennzeichnet, dass sie sich einerseits so eng an konkreten, empirisch ermittelbaren, Qualifikationsbedarfen einzelner beruflicher Einsatzfelder orientieren wie nötig (im Falle ihrer möglichst gesicherten Relevanz und Permanenz), aber so unabhängig wie möglich um die „persönlichkeitsformenden Auswirkungen einer vollständigen wissenschaftlichen Ausbildung greifen zu lassen" (Becker/Kaiser-Jovy 2016, 111). „Der Fokus der Hochschulbildung sollte sich […] vom Paradigma der Steuerung und Kontrolle abwenden, hin zur Erkenntnis, dass es in vielen Bereichen kein generalisiertes Wissen geben kann" (ebd., 112). Es gilt insofern, eine gute Balance zu finden, die inhaltliche Bezugspunkte der Profilierung einbezieht, gleichzeitig aber genügend Freiraum lässt für die Entwicklung universeller, fachübergreifender Kompetenzen (etwa Medien- und Recherchekompetenz, kritisches Urteilsvermögen, Analyse- und Diskurskompetenz). Bereits für Humboldt stand außer Frage, dass es den Wissenschaften nicht genügen kann, sich so sehr auf ein Fachgebiet zu spezialisieren, dass man den Kontext aus den Augen verliert. Darüber, was er einen „vollständigen wissenschaftlichen Unterricht" nennt, wurde in den letzten beiden Jahrhunderten leidenschaftlich diskutiert (Becker/Kaiser 2016; Erpenbeck/Sauter 2015).

»Man fühlte, daß jede Trennung von Facultäten der Acht wissenschaftlicher Bildung verderblich ist, daß Sammlungen und Institute, […] nur erst dann recht nützlich werden, wenn voll- ständiger wissenschaftlicher Unterricht mit ihnen verbunden wird, […] Sie (die Universität, d. V.) könnte, von richtigen Ansichten allgemeiner Bildung ausgehend, weder Fächer ausschließen, noch von einem höhern Standpunkt, da die Universitäten schon den höchsten umfassen, beginnen, noch endlich sich bloß auf praktische Uebungen beschränken« (von Humboldt 1846, zit. in Becker/Kaiser 2016, 18).

Hinter dem Anspruch ganzheitlicher Bildungsangebote, die kritische Akademiker*innen hervorbringen, verbirgt sich ein weiteres für den akademischem Curriculumprozess zentrales (konstitutives) Merkmal, die Sicherstellung einer angemessenen Theoriebasiertheit der Lehre nämlich. Mit Blick auf die zunehmende Konvergenz von Bildungsinstitutionen birgt diese nicht zuletzt wichtige Differenzierungs- und Positionierungspotenziale, welche von Hochschulen allzu oft nicht gehoben werden. Im Gegenteil lässt sich, vor allem auf Seiten der Fachhochschulen bzw. Hochschulen für Angewandte Wissenschaften und vor dem Hintergrund eines bildungspolitischen Klimas, das regelmäßig durch das Primat der Berufsqualifizierung und den Ruf nach Praxisorientierung bestimmt wird, eine *Verkürzung des Theorieverständnisses* ausmachen, in deren Folge Theorie als das ‚Gegenteil von Praxis' verstanden wird. Im Zuge dessen verliert eine breite theoretische Fundierung und gewinnt einfaches Regelwissen immer mehr an Bedeutung und hält eine Kultur bloßen praktischen Übens Einzug, wie sie bereits Humboldt ablehnt (Becker/Kaiser 2016, 19). Der Berliner Philosoph Peter Bieri (2007) sieht gar die Gefahr, dass Hochschulen ihren Status als Bildungsinstitutionen aus dem Blick zu verlieren. Gegenüber Ausbildung setze Bildung Neugierde voraus, den Wunsch also zu verstehen nicht nur ‚wie' Dinge sind sondern ‚warum' sie sind, wie sie sind, und damit die Lust auf theoretische Einsichten wie am wissenschaftlichen Arbeiten gleichermaßen.

Hochschulen sollten sich im Curriculumprozess auf ihre Wurzeln als Institutionen des freien, toleranten und kreativen Denkens besinnen. Sie sind der legitime intellektuelle Schauplatz für freie Debatten und sollten den kreativen Raum lassen, um alternative Weltsichten und Ansätze zu tolerieren, die sich nicht einfach in ein Funktionstraining integrieren lassen. Gerade in der Bezugnahme auf umfassende theoretische Bezugsrahmen und nicht-gängige Perspektiven und Sichtweisen, die eine Herausforderung an konventionelles Wissen (und ggf. praktische Erfahrungen) darstellen, sollte ihre besondere Stärke bestehen. Gerade deswegen sind sie als Ort zur Ausbildung von Führungskräften besonders geeignet. Umgekehrt können Hochschulen, im Falle einer zu starken Orientierung an jew. konkreten Berufsbildern ihrem zentralen Bildungsauftrag nicht in angemessener Weise nachkommen.

Werden Curricula ausschließlich mit bestimmten Berufsbildern vor Augen entwickelt, so nimmt man Studierenden gerade, ungeachtet der ohnehin zunehmend sinkenden Verlässlichkeit und Permanenz von Qualifikationserfordernissen, Chancen am Arbeitsmarkt. Zumal: Berufsausbildung betreiben Unternehmen, Berufsakademien usw. selbst wesentlich effektiver. Die Attraktivität von Hochschulabsolventinnen und Absolventen für Arbeitgeber liegt eben nicht nur in ihrer Fachkompetenz, sondern vor allem in der Fähigkeit, sich schnell und gewissenhaft in neue, komplexe Themengebiete einzuarbeiten. Paradoxerweise können Hochschulen d*en praktischen Nutzen gerade dadurch vergrößern, dass sie eine theoretische Distanz zur Praxis einnehmen*, u. a. indem sie schlüssige alternative Sichtweisen bzw. Pluralität von Ansätzen und Sichtweisen liefern und damit Studierenden ein breiteres Entscheidungsfeld bieten (Becker/Kaiser-Jovy 2016; Harrison et al. 2007). Für das strategische Marketing von Hochschulen bedeutet das, dass sie das Argument der „Praxisnähe", welches vor allem von Seiten privater Bildungsanbieter regelmäßig glaubwürdig ins Feld geführt wird, durchaus erfolgreich aufgreifen können, nämlich indem sie den besonderen *Arbeitsmarktbezug eines theoriegeleiteten Studiums* herausstellen.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass einer systematischen Entwicklung von Curricula im Zusammenspiel der relevanten Bezugspunkte einer Profilierung von Hochschulen eine besondere Bedeutung zuzuschreiben ist. Dies gilt für einzelne Studiengänge und Fachbereiche bzw. Fakultäten, aber auch auf institutioneller Ebene. Gerade staatliche Universitäten können den Arbeitsmarktbezug ihrer Studiengänge und Bildungsangebote stärken und damit, nicht zuletzt, eine angemessene Einbindung in strategisches Marketing und Kommunikation vorausgesetzt, etw. verlorenen Boden im Wettbewerb um Studierende gutmachen (Becker/Kaiser-Jovy 2016). Nicht zuletzt erscheint doch gerade ihr Engagement in dieser Hinsicht besonders glaubwürdig, sind sie doch weniger verdächtig, ihren Bemühungen regelmäßig (kurzfristige) ökonomische Ziele voranzustellen. Vor dem Hintergrund der Bedeutungsaufwertung und Ausdifferenzierung der sportbezogenen Bildungslandschaft („blurring of boundaries", Kleimann/Hückstädt 2018, 21) wird umso deutlicher, welche herausragende Bedeutung einer strategiegeleiteten curricularen Profilierung gerade aus der Perspektive sportwissenschaftlicher Studiengänge, sowie aus der Sicht der betreffenden Institutionen bzw. Hochschulen, zukommt.

[5] *So werden etwa sportwissenschaftliche Bildungsangebote mit Schwerpunkt Training und Leistung nicht nur von (privaten und staatlichen bzw. staatlich anerkannten) Universitäten und Fachhochschulen angeboten, sondern vermehrt auch von Berufsakademien. Die Studienformen variieren zwischen Vollzeit, berufsbegleitendem Präsenzstudium, dualem Studium und Fernstudium usw.*

6 LITERATUR

Becker, T., Kaiser, S. (2016). Zur Rolle von Theorie und Praxis in der Hochschulbildung, *Die Neue Hochschule* (DNH) (1), S. 18–21.

Becker, T., Kaiser-Jovy, S. (2016). Zur Fragwürdigkeit von Praxisorientierung im Rahmen der Hochschulbildung, *Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung* 25/2, S. 104–113.

Bieri, P. (2007). Wie es wäre gebildet zu sein, *ZEITmagazin LEBEN*, 02.08.2007 Nr. 3. Hamburg: Zeitverlag.

Blankertz, H. (1975). Theorien und Modelle der Didaktik. München: Juventa.

Blecking, D. (2010). Die transkulturelle und interkulturelle Dimension des Sports.

Bundesministerium für Wirtschaft und Energie, BMWi (2018) (Hrsg.). Sportwirtschaft – Fakten & Zahlen. Berlin.

Desensi, J.-T., Kelley, D.-R., Blanton, M.-D., Beitel, P.-A. (1990). Sport management curricular evaluation and needs assessment: a multifaceted approach, *Journal of Sport Management* (4), S. 31–58.

Dowling, M., Edwards, J., Washington, M. (2014). Understanding the concept of professionalisation in sport management research, *Sport Management Review*, 17, S. 520-529.

Dunkel, K., Wohlfahrt, O., Wendeborn, T. (2018). Kompetenzen in Sportmanagementstudiengängen – Eine curriculare Analyse der zu erreichenden fachspezifischen Kompetenzen an deutschen Hochschulen, *Zeitschrift für Studium und Lehre in der Sportwissenschaft* 1(2), S. 13-21.

Erpenbeck, J.,Sauter, W. (2015). Stoppt die Kompetenzkatastrophe!: Wege in eine neue Bildungswelt. Heidelberg: Springer.

Evers, T. (2011). Zur Konstruktion von Curricula in Gesundheitsberufen. Bonse-Rohmann, M., Burchert, H. (Hrsg.), *Neue Bildungskonzepte für das Gesundheitswesen.* Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, S. 49–62.

Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., Trow, M. (1994). The New Production of Knowledge – The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies. London: SAGE.

Harrison, R.T., Leitch, C. M., Chia, R. (2007). Developing Paradigmatic Awareness in University Business Schools – The Challenge for Executive Education, *Academy of Management Learning & Education*, 6(3), S. 332–343.

Heinemann, K. (1995). Einführung in die Ökonomie des Sports: Ein Handbuch. Schorndorf: hofmann.

Horch, H.-D. (1994). Besonderheiten einer Sport-Ökonomie: Ein neuer bedeutender Zweig der Freizeitökonomie, F*reizeitpädagogik*, 16(3), S. 243–257.

Horch, H.-D., Niessen, C., Schütte, N. (2003). Sportmanager in Vereinen und Verbänden. Köln: Sport und Buch Strauß.

Hovemann, G., Kaiser, S. & Schütte, N. (2003). Der Sporteventma-

CC BY 3.0 DE

DOI: 10.25847/zsls.2020.030

nager: Ergebnisse einer Berufsfeldanalyse. Düsseldorf: IST-Verlag.

Kaiser, S. (2006). Das Sportstudiomanagement. VDM: Saarbrücken

Kaiser, S. (2014a). Markt und Sportentwicklung – die Rolle der kommerziellen Sportanbieter. In: A. Rütten und C. Adolph (Hg.): *Handbuch Sportentwicklungsplanung.* Schorndorf: Hofmann, S. 245–253.

Kaiser, S. (2014b). Zur Sozioökonomie Olympischer Spiele. In: bewegung und sport 68. Jg. (1/2014), S. 6–12.

Kaiser, S., Müller, C. (2014). Theorie und Praxis der Markenführung im Sport. In: H. Preuß, H., Huber, F., Schunk, H., Könecke, T. (Hrsg.): Marken und Sport. Wiesbaden: Springer Gabler, S. 57–70.

Kaiser, S., Beech, J. (2012). Perspectives of Sport-related Labour Market and Employment Research. The Need for a Specific Approach, *European Journal for Sport and Society* 9(4), S. 287–304.

Kaiser, S., Schütte, N. (2012). Patterns of Managerial Action – An Empirical Analysis of German Sport Managers, *International Journal Management in Education* 6(1/2), S. 174–189.

Kaiser, S., Wolfram, G. (2012). Synergetische Projektformate und ihre besonderen Chancen auf Förderung. Wolfram, G. (Hrsg.): Kulturmanagement und Europäische Kulturarbeit: Tendenzen – Förderungen – Innovationen, Leitfaden für ein neues Praxisfeld. Bielefeld: transcript, S. 101–115.

Kaiser-Jovy, S., Nicklaus, Y., Becker, T. (2019). Perspektiven der Profilierung von Hochschulen: zur Rolle der Curricula, Die Neue Hochschule (DNH) 2, S. 18–21.

Kleimann, B./Hückstädt, M. (2018). Auswahlkriterien in Berufungsverfahren: Universitäten und Fachhochschulen im Vergleich, *Beiträge zur Hochschulforschung* 40(2), S. 20–46.

Kreiß, F. (1999). Das (außer-)verbandliche Qualifizierungswesen des deutschen Sports – ein Weg zur Professionalisierung? Hartmann-Tews, I. (Hrsg.): *Professionalisierung und Sport*. Hamburg, S. 55–67.

Kruse, O. (2010). Kritisches Denken als Leitziel der Lehre – Auswege aus Verschulungsmisere, *die hochschule* 1, S. 77–86.

Laske, S./Meister-Scheytt, C. M./Küpers, W./Deeg, J. (2016). Organisation und Führung, unveröffentlichtes Studienmanuskript. Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität.

Macilwain, C. (2015). Time to cry out for academic freedom, *Nature* 527, S. 277.

Mintzberg, H. (1973). The nature of managerial work. New York: Harper & Row.

Neidhardt. F. (2007). Sport und Medien. Deutsche Sporthochschule Köln (Hrsg.), *Universitätsreden* 13, S. 2–13.

Robinsohn, S. B. (1967). Bildungsreform als Revision des Curriculum. Ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung. Neuwied: Luchterhand.

Witzel, A. (1982). Verfahren der qualitativen Sozialforschung: Überblick u. Alternativen. Frankfurt a. M.: Campus Verlag.

CC BY 3.0 DE

WERKSTATTBERICHT > PRACTICE REPORT

Zukunfts- und kompetenzorientierte Gestaltung von Sportmanagementcurricula in Deutschland – Erkenntnisse aus einem Erasmus+-Forschungsprojekt

Sandy Adam, Olivia Wohlfart und Gregor Hovemann

Schlüsselwörter Digitalisierung, Hochschulkooperation, Importance-Performance-Analyse, Internationalisierung, sequenzielles Mehrmethodendesign

ZUSAMMENFASSUNG

Der dynamisch wachsende Sportmarkt in Deutschland bietet vielfältige Möglichkeiten für einen erfolgreichen Berufseinstieg von Sportmanagementabsolvent*innen. Dieser Beitrag liefert Grundlagen zur Gestaltung von zukunfts- und kompetenzorientierten Sportmanagementcurricula, welche aus den Ergebnissen eines zweijährigen Forschungsprojektes in neun europäischen Ländern abgeleitet wurden. Im Rahmen eines sequenziellen Mehrmethodendesigns wurden 635 Rückmeldungen von Expert*innen des Sportmarktes zu aktuell verfügbaren und zukünftig wichtigen Kompetenzen im Berufsfeld Sportmanagement ausgewertet. Generische Kompetenzen, wie Teamwork, Organisationsfähigkeit, Planungsfähigkeit, die Fähigkeit, selbständig zu arbeiten, Problemlösefähigkeit und digitale Kompetenzen sind demnach neben sportmanagementspezifischen Kompetenzen besonders wichtig für ein zukünftiges Sportmanagementcurriculum.

1 EINLEITUNG

Der heterogene Sportmarkt, welcher Anbieter und Nachfrager sportbezogener Produkte und Dienstleistungen umfasst, kennzeichnet sich durch starkes Wachstum und Schnelllebigkeit. Verschiedene gesellschaftliche Veränderungsprozesse beeinflussen diese Entwicklung und tragen zu einer zunehmenden funktionalen und organisationalen Ausdifferenzierung des Sportmarktes bei (Giulianotti & Robertson, 2007). Wesentliche Veränderungsprozesse umfassen die zunehmende Leistungserstellung bzw. Leistungserbringung in digitalen, computerhandhabbaren anstelle von analogen Formaten (Digitalisierung, digitale Transformation: vgl. Thompson et al., 2018; Vial, 2019) sowie die zunehmende Bedeutung des Sportmarktes für wirtschaftliche Zwecke (Kommerzialisierung: vgl. Beech & Chadwick, 2013; Slack, 2004) und grenzüberschreitende Organisations- bzw. Unternehmenstätigkeit (Internationalisierung: vgl. Giulianotti & Robertson, 2007; Westerbeek & Smith, 2003). Um Wachstumschancen weiter nutzen zu können, benötigen die im Sportmarkt tätigen (Anbieter)-Organisationen qualifizierte und flexible Sportmanager*innen. Diese Arbeitskräfte müssen diverse Kompetenzanforderungen erfüllen, welche weit über Fach- und Methodenkompetenzen hinausgehen und vermehrt personale, sozio-kommunikative und Aktivitäts- und Handlungskompetenzen einschließen (Heyse & Erpenbeck, 2004).

Die Anforderungen des Sportmarktes stellen in quantitativer und qualitativer Hinsicht große Herausforderungen für Universitäten und Hochschulen dar. Einerseits sollen sie eine immer höhere Anzahl an Studierenden in kürzerer Zeit (aus)bilden, sie andererseits aber auch im Sinne des zentralen Postulats der Bologna-Erklärung arbeitsmarktbezogenen qualifizieren und ihre (internationale) Mobilität fördern (European Commission, n.d.). Sportmanagementcurricula müssen deshalb präzise formulierte Lernziele enthalten und Lerngelegenheiten so ausgestalten, dass sie den Kompetenzanforderungen an zukünftige Sportmanager*innen gerecht werden. Hierzu bedarf es einer intensiven Zusammenarbeit bzw. eines stetigen Austauschs zwischen den Universitäten und Hochschulen (welche Sportmanagementstudiengänge anbieten) und dem Sportmarkt (Vossensteyn et al., 2018). Dieser Dialog erscheint umso bedeutsamer, da es bisher an einem konzeptionellen Rahmen mangelt, der das Berufsfeld Sportmanagement klar definiert bzw. von anderen Berufsfeldern abgrenzt (Dowling et al., 2014). Chalip (2006) sowie Kaiser und Beech (2012) verweisen deshalb auf die Notwendigkeit eines spezifischen Ansatzes in der Arbeitsmarktforschung im Sport und stellen dabei die Bedeutung empirischer Untersuchungen zur Entwicklung im Berufsfeld Sportmanagement heraus.

Die Autor*innen des vorliegenden Beitrages setzen an dieser Forderung an und ermitteln im Rahmen eines übergreifenden EU-Forschungsprojektes eine manifeste Vorstellung von den Kompetenzanforderungen an Sportmanagementabsolvent*innen aus der Sicht des Sportmarktes. Darauf aufbauend werden Empfehlungen für die zukunfts- und kompetenzorientierte Ausgestaltung eines Sportmanagementcurriculums an Universitäten und Hochschulen in Deutschland formuliert.

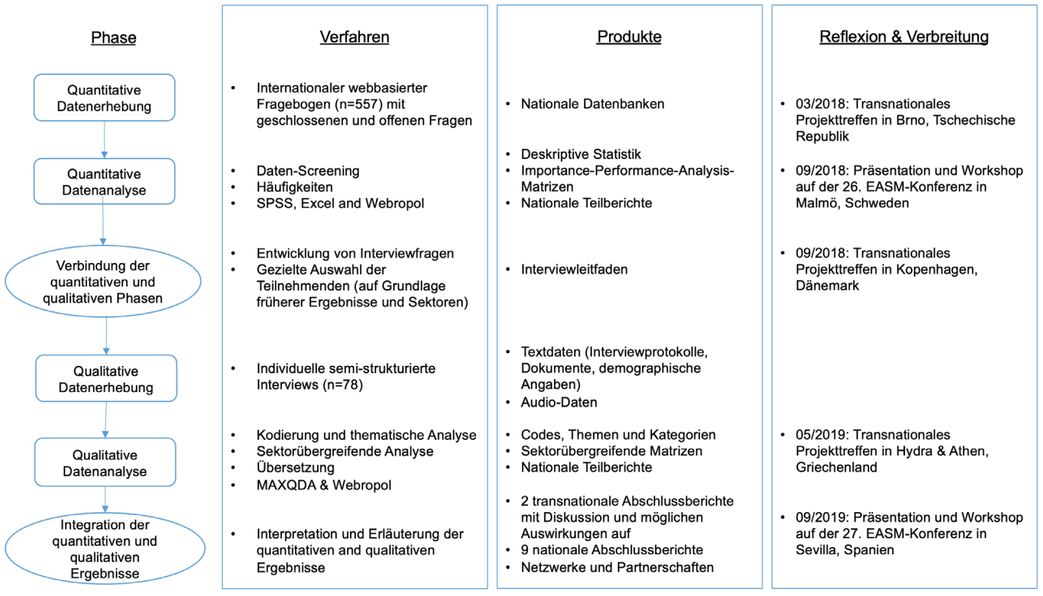


Abb. 1: *Sequenzielles Mehrmethodendesign im NASME-Projekt (eigene Darstellung, in Anlehnung an Ivankova et al., 2006)*

2 HINTERGRUND

Der Sportmarkt kennzeichnet sich durch verschiedene kulturelle Praktiken und Strukturen, ein unterschiedliches Ausmaß an Kommerzialisierung und Professionalisierung, verschiedene Ebenen des Amateur- und Profisports sowie die Bedeutung verschiedener gesellschaftlicher Sektoren. Das europäische Sportsystem umfasst hauptsächlich vier Sektoren: Sportclubs, Sportverbände, öffentlicher Sektor und privatwirtschaftlicher Sektor.

Diese Besonderheiten sind bei der Entwicklung sportwissenschaftlicher Studiengänge an Universitäten und Hochschulen zu berücksichtigen. *Aligning a European Higher Education Structure in Sport Science* (AEHESIS) in den Jahren 2003-2007 war eines der ersten von der EU geförderten europaweiten Forschungsprojekte, welche sich auf die Entwicklung von Studiengängen in den Berufsfeldern Sportlehramt, Trainingswissenschaft, Gesundheits- und Fitnesssport und Sportmanagement konzentrierten. Das AEHESIS-Projekt identifizierte Sportmanagement dabei als eines der am stärksten wachsenden Berufsfelder (Petry, Froberg, & Madella, 2006). Seit dem Abschluss des Projektes hat sich eine Vielzahl von Sportmanagementstudiengängen europaweit etabliert, wobei sich, u.a. demografisch, geografisch, kulturell und politisch bedingt (Breitbarth, Walzel, & van Eekeren, 2019), große Unterschiede zwischen einzelnen Ländern beobachten lassen. Beispielhaft zeigt die komparative Untersuchung von Wohlfart et al. (2020a), dass in Deutschland derzeit 48 Sportmanagement- bzw. Sportökonomiestudiengänge an 31 Universitäten und Hochschulen angeboten werden, wohingegen in Norwegen lediglich drei Institutionen ein Sportmanagementstudium ermöglichen. In Spanien existieren neben 42 sportwissenschaftlichen Studiengängen mit maximal vier sportmanagementspezifischen Modulen zwölf Sportmanagementstudiengänge (ebd.).

Es lässt sich somit feststellen, dass europaweit eine wachsende Anzahl von Sportmanagementabsolvent*innen auf den Sportmarkt strebt. Inwieweit und wie schnell diese Absolvent*innen eine Beschäftigung auf dem Sportmarkt finden, lässt sich nicht eindeutig bestimmen, da offizielle Arbeitsmarktstatistiken Sportmanagement nicht als eigenständiges Berufsfeld führen und deshalb meist nur auf (oft unsystematisch durchgeführte) Absolvent*innenstudien zurückgegriffen werden kann. Beispielhaft zeigen die Studien von Skirstad et al. (2018) für Norwegen sowie Wohlfart, Hodeck und Hovemann (2017) für Deutschland eine Arbeitslosenrate für Sportwissenschafts- und Sportmanagementabsolvent*innen zwischen drei und zehn Prozent. Wohlfart et al. (2017) stellen in einer Absolvent*innenstudie an der Universität Leipzig im Jahr 2015 fest, dass Sportwissenschaftsabsolvent*innen im Durchschnitt vier Monate für ihre erste Beschäftigung suchen. Die in beiden Ländern erhobenen Daten erscheinen zwar nicht zwingend besorgniserregend, zeigen aber dennoch (unter Berücksichtigung der Wachstumsdynamik des Sportmarktes) einen Verbesserungsbedarf hinsichtlich der Beschäftigungsfähigkeit von Sportmanagementabsolvent*innen auf, der in anderen europäischen Ländern möglicherweise noch deutlicher sein dürfte.

Ein Grund für Arbeitslosigkeit und lange Suchzeiten kann in einer mangelnden Passfähigkeit zwischen vom Sportmarkt nachgefragten und von Sportmanagementabsolvent*innen angebotenen Kompetenzen gefunden werden. Universitäten und Hochschulen sind, teilweise auch bedingt durch institutionelle Rahmenbedingungen, oft zu konservativ, ihre Curricula an die Anforderungen des dynamischen Sportmarktes anzupassen und qualifizieren ihre Sportmanagementabsolvent*innen für nicht mehr zeitgemäße Berufsbilder.

Das von der EU geförderte Erasmus+ Forschungsprojekt *New Age of Sport Management Education in Europe* (NASME) verfolgt das Ziel, durch eine europaweite Erhebung und Analyse derzeitig verfügbarer und zukünftig relevanter Kompetenzen im Berufsfeld Sportmanagement ein gemeinsames Verständnis für die akademische Sportmanagementausbildung zu schaffen und unter Berücksichtigung nationaler Besonderheiten und Rahmenbedingungen Empfehlungen für deren zukünftige Ausgestaltung auszusprechen. Es soll somit ein Beitrag für eine höhere Beschäftigungsfähigkeit und Mobilität von Sportmanagementabsolvent*innen geleistet werden. Hierfür bedarf es eines kultur- und kontextspezifischen Forschungsansatzes (Breitbarth et al., 2019; Fahrner & Schüttoff, 2020). Dies schließt auch die Auswahl der Projektpartner ein, um trotz der dargestellten Vielfalt des Sportmarktes in Europa repräsentative Aussagen treffen zu können. Die Zusammensetzung des Projektteams wird diesen Anforderungen gerecht, da Forscher*innen von Universitäten und Hochschulen aus neun europäischen Ländern teilnehmen. Forscher*innen aus sechs Ländern wirkten zudem bereits am AEHESIS-Projekt mit und können so wertvolle Erfahrungen einbringen.

3 METHODIK

Das NASME-Projekt wurde durch Forscher*innen des Projektantragstellers *University College of Northern Denmark* (UCN) koordiniert. Darüber hinaus wurde ein Projektausschuss eingerichtet, welcher während der zweijährigen Projektlaufzeit mehrfach zusammenkam und für strategische, methodische und operative Entscheidungen zuständig war. So wurden u. a. drei transnationale Projektmeetings terminiert und eine Publikations- und Präsentationsstrategie festgelegt. Weiterhin wurde beschlossen, die Datenerhebung und Datenanalyse innerhalb eines sequenziellen Mehrmethodendesigns (Ivankova, Creswell, & Stick, 2006) durchzuführen, wobei in einer ersten Projektphase quantitative Daten und darauf aufbauend in einer zweiten Projektphase qualitative Daten mit dem Ziel der Erklärung bzw. des Gewinnes von Hintergrundinformationen erhoben und analysiert werden. Abbildung 1 verdeutlicht das im Projekt angewandte Forschungsdesign.

Schütz (1972) folgend, werden innerhalb des Forschungsdesigns Personen als Expert*innen eingestuft, die in Bezug auf Qualifikations- und Kompetenzanforderungen im Sportmarkt über komplex integrierte Wissensbestände verfügen. Dieses Wissen besitzen die Expert*innen nicht notwendigerweise alleine, es ist jedoch nicht jeder Person im interessierenden Handlungsfeld zugänglich (Meuser & Nagel, 2009). Die Teilnehmer*innen wurden deshalb für beide Befragungsphasen gezielt rekrutiert. Die Gesamtstichprobe umfasste 635 Rückmeldungen von Personen, welche aufgrund ihrer Qualifikationen und Positionen mit Führungs- und Personalverantwortung in Sportorganisationen der vier Sektoren Sportclubs, Sportverbände, öffentlicher Sektor und privatwirtschaftlicher Sektor Expert*innen im Sportmarkt darstellen.

In der quantitativen Befragungsphase kam ein vom Projektausschuss erarbeiteter Online-Fragebogen zum Einsatz. Neben sozio-demografischen Fragen, Fragen zum Einfluss globaler Trends, wie Digitalisierung, Kommerzialisierung und Internationalisierung auf den Sportmarkt, Fragen zu Kooperationen zwischen Sportorganisationen und Universitäten und Hochschulen umfasste der Fragebogen schwerpunktmäßig 72 Kompetenzen, welche die Expert*innen hinsichtlich ihrer eigenen Leistungsfähigkeit (Skala: 1 = schwach, 5 = ausgezeichnet) und ihrer zukünftigen Wichtigkeit (Skala: 1 = überhaupt nicht wichtig, 5 = sehr wichtig) einschätzen sollten. Diese 72 Kompetenzen wurden basierend auf Erkenntnissen aus dem AEHESIS-Projekt und einer ergänzenden Literaturrecherche für das Berufsfeld Sportmanagement als besonders relevant definiert. Sie lassen sich den sechs Kompetenzgruppen sozial-kommunikative Kompetenz, Aktivitäts- und Handlungskompetenz, personale Kompetenz, digitale Kompetenz, Managementfachkompetenz und sportmanagementspezifische Fachkompetenz zuordnen1. Zwischen Dezember 2017 und Februar 2018 beantworteten 557 Expert*innen den Fragebogen in den neun Ländern vollständig, 54 davon in Deutschland. Die Fragebögen wurden auf nationaler Ebene deskriptiv analysiert und auf zwei transnationalen Projektmeetings auf europäischer Ebene diskutiert, um unter anderem die Zielstellung für die sich anschließende qualitative Befragungsphase zu definieren. Die Ergebnisse der quantitativen Befragungsphase wurden zudem in nationalen Zwischenberichten dokumentiert und auf nationalen und internationalen Konferenzen im Rahmen von Einzelvorträgen und eines Workshops diskutiert.

Auf den Ergebnissen der quantitativen Befragung aufbauend, kam in der qualitativen Befragungsphase ein semi-strukturierter Interviewleitfaden zum Einsatz, welcher neben sozio-demografischen Fragen insgesamt elf Leitfragen aus fünf Themenblöcken (Trends, Kompetenzen, Arbeitsplatzentwicklung, Rekrutierung und Sonstiges) beinhaltete2. Zwischen November 2018 und Februar 2019 wurden europaweit 78 Expert*innen befragt, zwölf davon in Deutschland. Die Interviews wurden audioaufgezeichnet und transkribiert. Die Forscher*innen analysierten, interpretierten und kodierten die Interviewtranskriptionen auf nationaler Ebene, um kulturellen Unterschieden und persönlichen Präferenzen Rechnung zu tragen. Die Daten für Deutschland wurden mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2015) ausgewertet und analysiert. Die Ergebnisse der qualitativen Befragungsphase wurden in weiteren nationalen Zwischenberichten dokumentiert und auf einem transnationalen Projektmeeting sowie auf nationalen und internationalen Konferenzen im Rahmen von Einzelvorträgen und eines Workshops diskutiert. Darüber hinaus wurden Implikationen der gesamten Forschungsergebnisse für die akademische Sportmanagementausbildung und den Sportmarkt diskutiert und zusammen mit den Gesamtergebnissen in zwei europäischen Abschlussberichten sowie neun nationalen Abschlussberichten dokumentiert.

4 ZENTRALE ERGEBNISSE

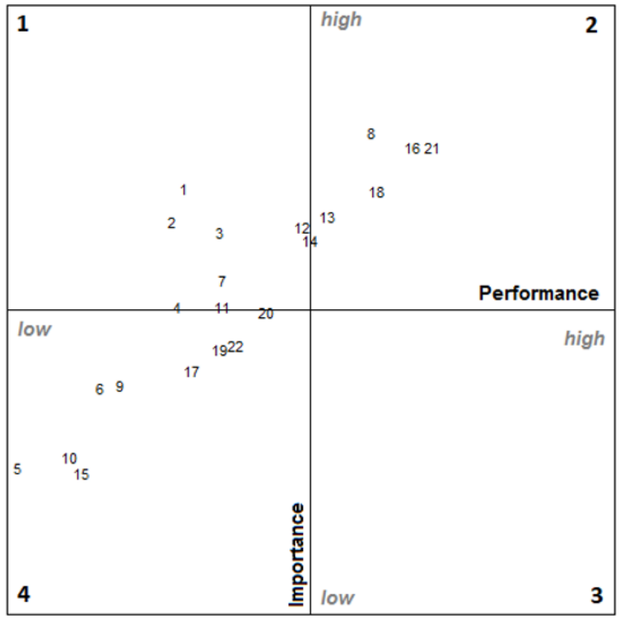
Die mannigfaltigen Ergebnisse der nationalen und europäischen Untersuchungen sind in den jeweiligen Abschlussberichten der Projektpartner (für Deutschland: Wohlfart et al., 2020b) sowie in den finalen Abschlussberichten (Grønkjær, 2019; Wohlfart & Adam, 2019) und auf der Projekt-Homepage (www.nasme.eu) ersichtlich. Der vorliegende Beitrag fokussiert wesentliche Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Datenanalyse, um Empfehlungen für ein zukunfts- und kompetenzorientiertes Sportmanagementcurriculum in Deutschland zu geben. Die Ergebnisse zeigen, dass der Sportmarkt in Deutschland und in Europa diverse Kompetenzanforderungen an Sportmanagementabsolvent*innen stellt, die neben fachlichen Kompetenzen (sportmanagementspezifische Fachkompetenz, Managementfachkompetenz) ein hohes Maß an generischen, also fachübergreifenden, Kompetenzen (sozial-kommunikative Kompetenz, Aktivitäts- und Handlungskompetenz, personale Kompetenz, digitale Kompetenz) beinhalten.

Mit der quantitativen Datenerhebung wurden die Stärken und Schwächen bestimmter Kompetenzbereiche aktueller Sportmanager*innen sowie die zukünftige Wichtigkeit dieser für Sportmanager*innen untersucht. Die befragten Expert*innen aus

[1] *Der Fragebogen ist auf Anfrage bei den Autor*innen erhältlich.*

[2] *Der deutschsprachige Interviewleitfaden ist auf Anfrage bei den Autor*innen erhältlich.*

CC BY 3.0 DE



Legend	
1	Digital marketing
2	Use of virtual media / platforms in work
3	Use of social media in work
4	Sales management
5	Physical activities for the disabled
6	Ability to utilize big data
7	Knowledge of a second language
8	Networking
9	Business intelligence in sport
10	Sports related legislation
11	Customer relations management
12	Sponsorship management
13	Critical and self-critical abilities
14	Marketing
15	Legacy planning
16	Decision making skills
17	Recruitment
18	Leadership skills
19	Financial management
20	Crisis management
21	Oral communication
22	Ability to create new products or services

Abb. 2: Importance-Performance-Analyse (IPA) der Kompetenzen im Sportmanagement in Deutschland (n=49) (Wohlfart et al., 2020b, S. 29).

Tab. 1: Top 5 Zukünftige Anforderungen an die Kompetenzen von Sportmanager*innen (Europäische und nationale Ergebnisse; n = 516) (Wohlfart & Adam, 2019, S. 16)

Europe	Czech Republic	Denmark	Finland	France	Germany	Greece	Lithuania	Norway	Spain
Teamwork	Teamwork	Teamwork	Leadership skills	Organisational skills	Teamwork	Digital marketing	Capacity for applying knowledge in practice	Communication skills and management	Teamwork
Decision making skills	Capacity to adapt to new situations (Flexibility)	Networking	Networking	Planning skills	Networking	IT-skills	Capacity to learn	Organisational skills	Problem solving skills
Oral communication	Planning skills	Capacity for applying knowledge in practice	Ability to work in an interdisciplinary team	Capacity to adapt to new situations (Flexibility)	Oral communication	Sport tourism	Decision making skills	Teamwork	Data management skills
Planning skills	Written communication	Use of social media in work	Decision making skills	Oral communication	Decision making skills	Networking	Ability to make conclusions from research data	Leadership skills	Decision making skills
Organisational skills	Capacity to learn	Digital marketing	Ability to communicate with experts in other fields	Teamwork	Capacity for applying knowledge in practice	Sponsorship management	Organisational skills	Capacity for applying knowledge in practice	Capacity to adapt to new situations (Flexibility)
Blue cells highlight the top five European competencies.									

Deutschland bewerteten ihre aktuelle Leistungsfähigkeit in den 72 Kompetenzen durchschnittlich mit 3,63 (n=53) und somit nah am europäischen Durchschnittswert von 3,64 (n=528). Sie beherrschten die Fähigkeit, selbständig zu arbeiten, Organisationsfähigkeit sowie Problemlösefähigkeit, Erfolgswillen und Planungsfähigkeit besonders gut. Im europäischen Gesamtergebnis traten darüber hinaus noch Teamwork und Flexibilität hervor. Die zukünftige Wichtigkeit der 72 Kompetenzen schätzten die Befragten aus Deutschland im Durchschnitt mit 3,99 (n=51) ein. Der europäische Gesamtdurchschnitt betrug 4,10 (n=516). Demnach werden für zukünftige Sportmanager*innen in Deutschland sogenannte ‚Soft Skills', wie Teamwork, Networking, mündliche Kommunikationsfähigkeit, Entscheidungsfähigkeit und die Fähigkeit, Wissen praktisch anzuwenden, besonders wichtig sein. Auch hier entspricht die Einschätzung im Wesentlichen der europäischen Gesamteinschätzung, in welcher weiterhin noch Organisationsfähigkeit und Planungsfähigkeit betont wurden. Tabelle 1 aus dem europäischen Abschlussbericht präsentiert die fünf wichtigsten Kompetenzen im transnationalen Vergleich.

Im NASME-Projekt wurden mittels *einer Importance-Performance-Analyse* (IPA) zusätzlich die Potentiale für das Sportmanagementstudium analysiert. Dabei wurden diejenigen Kompetenzen fokussiert, die in Zukunft wichtig sein werden und aktuell eher zu den Schwächen gezählt werden. Die IPA wurde ursprünglich von Martilla und

CC BY 3.0 DE

James (1977) für die Marktforschung entwickelt und von Wohlfart und Hovemann (2019) hinsichtlich deren Übertragbarkeit auf die Hochschulbildung diskutiert. Sie verwendet ein zweidimensionales Raster, welches spezielle Attribute gemäß ihrer Wichtigkeit (*Importance*) (Y-Achse) und Leistung (*Performance*) (X-Achse) einem von vier Quadranten (Q) zuordnet. Die Quadranten liefern dabei strategische Implikationen für die Attribute. Die speziellen Kompetenzen in Q1 *(concentrate here*) sollten prioritär bei der Entwicklung von Sportmanagementcurricula berücksichtigt werden, da sie für die Zukunft als besonders wichtig erachtet, aktuell jedoch nicht zufriedenstellend beherrscht werden. In Q2 (*keep up the good work*) werden diejenigen Kompetenzen aufgeführt, die es weiterzuentwickeln gilt, weil sie einerseits wichtig für die Zukunft sind, gleichzeitig aber bereits gut beherrscht werden. Q3 (*possible overkill)* stellen diejenigen Kompetenzen dar, welche aktuell gut beherrscht werden, aber weniger wichtig für die Zukunft sind. Diese gilt es nicht zu vernachlässigen, sondern sie hinsichtlich ihrer zukünftigen Entwicklung kritisch zu beobachten. Q4 (*low priority*) zeigt diejenigen Kompetenzen, welche in der Entwicklung eines zukünftigen Sportmanagementcurriculums mit geringer Priorität berücksichtigt werden sollten, da sie derzeit nur unterdurchschnittlich beherrscht werden, aber zukünftig auch nicht wichtig erscheinen. Abbildung 2 zeigt die Ergebnisse der im nationalen Abschlussbericht (Wohlfart et al., 2020b) präsentierten IPA mit datenzentrierter Skalierung (Bacon, 2003) für Kompetenzen im Sportmanagement in Deutschland.

Insgesamt haben in Deutschland sieben Kompetenzen besonderen Entwicklungsbedarf (Q1). Dabei zeigt sich vor allem der zunehmende Einfluss der Digitalisierung auf den Sportmarkt, welcher in der qualitativen Befragungsphase verdeutlicht wurde. Digitales Marketing, die Verwendung virtueller Medien und Plattformen sowie die Verwendung sozialer Medien signalisieren dabei das größte Entwicklungspotenzial für die akademische Sportmanagementausbildung in Deutschland.

Zusätzlich zu den Ergebnissen der quantitativen Datenanalyse lieferte die qualitative Datenanalyse Ergebnisse zu weiteren Kompetenzen, die für zukünftige Sportmanager*innen wichtig sein werden. In den meisten Ländern erwähnten die Befragten wiederholt eine Leidenschaft oder Affinität zum Sport im Allgemeinen. Auch allgemeine Intelligenz und gesunder Menschenverstand wurden von verschiedenen Befragten aus allen Bereichen genannt. Darüber hinaus wurde die Kommunikation kontinuierlich hervorgehoben. Tatsächlich untermauerte die qualitative Datenanalyse die Ergebnisse der quantitativen Datenanalyse, dass generische Kompetenzen für einen Großteil der Stichprobe wichtiger sind als fachspezifische Kompetenzen.

Tab. 2: Empfehlungen für das zukünftige Sportmanagementcurriculum in Deutschland (Wohlfart et al., 2020b, S. 97)

Recommendations for the future sport management curriculum in Germany	
1.	Develop teamwork through adjusted learning environments and assessment methods
2.	Develop digital competencies by integrating or strengthening subject-specific courses concerning (applied) digital marketing and social media management
3.	Implement or expand the use of virtual media platforms in learning activities
4.	Integrate (compulsory) internships in study programmes (bachelor' and master's degree)
5.	Develop ability to work autonomously through independent learning and adapted assessment methods
6.	Develop sponsorship and customer relationship management skills through role-playing situations
7.	Promote foreign language courses (bachelor's degree) and integrate English as a classroom language (master's degree)
8.	Promote international exchange of students, lecturers and researchers
9.	Implement generalist education (bachelor's degree) with sector-specific education and electives (master's degree)

EMPFEHLUNGEN FÜR DIE CURRICULUM-ENTWICKLUNG

Dem zentralen Postulat der Bologna-Erklärung folgend, sollte ein Sportmanagementcurriculum in Deutschland kompetenzorientiert sowie anwendungs- und praxisbezogen ausgestaltet und an den zukünftigen Handlungsfeldern von Sportmanager*innen ausgerichtet sein (Hochschulrektorenkonferenz, 2013). Ein zukunftsorientiertes Sportmanagementcurriculum muss zudem die Entwicklungen auf dem sich dynamisch entwickelnden Sportmarkt berücksichtigen, welcher stark von globalen Mega-Trends wie Digitalisierung, Kommerzialisierung und Internationalisierung beeinflusst wird. Die Ergebnisse zeigen, dass Universitäten und Hochschulen vor der Herausforderung stehen, zunehmend den generischen Kompetenzerwerb innerhalb des Sportmanagementcurriculums zu ermöglichen. Tabelle 2 zeigt einen Überblick der ergebnisbasierten Empfehlungen für die Curriculumentwicklung.

Teamwork kristallisierte sich als wichtigste zukünftige Kompetenz für Sportmanager*innen heraus. Deshalb wird empfohlen, Lerngelegenheiten so zu gestalten, dass sie Teamwork anwendungs- und praxisbezogen fördern, wie bspw. durch die gemeinsame Arbeit an Präsentationen, Projekten, Fallstudien oder Businessplänen. Digitales Marketing, die Verwendung virtueller Medien und Plattformen sowie die Verwendung sozialer Medien erwiesen sich als wichtige spezielle Kompetenzen und signalisieren somit besonderes Entwicklungspotenzial. Ein anwendungsbezogenes Modul, welches Digitales Marketing und Social Media Marketing zum Gegenstand hat, sollte deshalb Gegenstand eines jeden Bachelor-Sportmanagementstudienganges sein. Darüber hinaus empfiehlt sich ein optionales Anschlussmodul im Master, welches strategische und internationale Aspekte fokussiert. Eine konsequente Einbindung virtueller Lernumgebungen eröffnet innovative und aktivierende Gestaltungsmöglichkeiten in der akademischen Sportmanagementausbildung. Einerseits ermöglichen sie eine höhere Interaktion zwischen Studierenden untereinander und zwischen Studierenden und Lehrenden außerhalb der Präsenzzeit durch alternative Lerngelegenheiten, wie den *Flipped Classroom* oder *Just-in-Time-Teaching* und fördern durch einen potenziell größeren Zugang zu Lernmaterialien das Selbststudium. Selbständiges Arbeiten kann darüber hinaus weiter gefördert und auch honoriert werden, indem der

Abschlussarbeit im Sportmanagementcurriculum wesentliche Bedeutung beigemessen wird (z. B. 10 Prozent der Abschlussnote im Bachelor und 30 Prozent im Master). Sponsorenmanagement und *Customer Relationship Management* (CRM) erwiesen sich als wichtige spezielle Kompetenzen. Die Bewertung und Verhandlung von Sponsorenverträgen oder die direkte Kommunikation mit Kunden kann praxisorientiert in Rollenspielsituationen in Seminaren durchgeführt werden.

Mündliche Kommunikationsfähigkeit und Fremdsprachenkenntnisse werden immer bedeutsamer. Deshalb sollte mindestens ein Fremdsprachenmodul im Bachelor verpflichtend sein, vorzugsweise in Englisch, weil sich dieses aus den Ergebnissen der qualitativen Befragungen zunehmend als Geschäftssprache in international tätigen Sportorganisationen etabliert. Darüber hinaus wird Englisch als Unterrichtssprache in ausgewählten Modulen im Master angeregt, damit Studierende Fachvokabular ausbauen und anwenden können. Im Allgemeinen wird die Internationalisierung des Sportmanagementcurriculums immer wichtiger. Neben der Förderung von Fremdsprachenkenntnissen sind insbesondere Austauschprogramme für Studierende und auch Lehrende (z. B. Erasmus+) geeignet, den internationalen und interkulturellen Kompetenzerwerb zu unterstützen. Zudem ermöglichen internationale Forschungskooperationen einen sinnvollen Transfer in die Lehre. Praktika und Projekte mit Praxispartnern stellen wertvolle Möglichkeiten für Studierende dar, ihr Wissen nicht nur praktisch anzuwenden, sondern auch potenzielle Arbeitgeber*innen und deren Tätigkeitsfelder kennenzulernen und somit ihr Netzwerk zu erweitern.

Die Ergebnisse des NASME-Projektes zeigen auf europäischer Ebene und auch für die betrachteten Sektoren nur geringe Unterschiede hinsichtlich der vom Sportmarkt nachgefragten Kompetenzanforderungen an Sportmanagementabsolvent*innen. Deshalb wird empfohlen, die ausgesprochenen Empfehlungen als wesentliche Bestandteile in ein allgemeines Sportmanagementcurriculum in Deutschland zu integrieren und länder- bzw. sektorenspezifischen Besonderheiten im Rahmen von Wahlpflichtangeboten, insbesondere im Masterstudium, gerecht zu werden.

5 FAZIT

Der Sportmarkt hat einen hohen Bedarf an qualifizierten und flexiblen Sportmanager*innen. Die Ergebnisse des NASME-Projektes zeigen, dass Sportmanagementabsolvent*innen für einen erfolgreichen Berufseinstieg im Sportmarkt neben Fach- und Methodenkompetenzen vermehrt über generische Kompetenzen verfügen müssen.

Die Ergebnisse lassen keine bzw. nur geringe Unterschiede zwischen Sportorganisationen aus den verschiedenen Sektoren hinsichtlich der Kompetenzanforderungen erkennen. Im Rahmen der Kompetenzorientierung an den Erfordernissen des Sportmarktes erfordert dies Lerngelegenheiten, welche u.a. Teamwork, Organisationsfähigkeit, selbstständiges Arbeiten, die Fähigkeit, Wissen in der Praxis anzuwenden sowie sportmanagementspezifische und digitale Kompetenzen fördern.

Für eine Umsetzung dieser Empfehlungen stehen Universitäten und Hochschulen vor der Herausforderung, entsprechende institutionelle Rahmenbedingungen zu gewährleisten. Dafür bedarf es zunächst personeller Ressourcen. Dabei gilt es nicht nur eine quantitative Betrachtung im Sinne benötigter Stellen vorzunehmen, sondern auch qualitative Aspekte, wie die hochschuldidaktische Befähigung der Lehrenden, zu berücksichtigen. Hierfür bedarf es auch hinreichender Anreizsysteme, die es Lehrenden ermöglichen, sich hochschuldidaktisch weiterzubilden. Weiterhin sind Investitionen in technische Infrastruktur an den Universitäten und Hochschulen unerlässlich, wenn es gelingen soll, den Erwerb digitaler Kompetenzen im Rahmen des Sportmanagementstudiums zu fördern. Die Internationalisierung des Sportmanagementcurriculums wird immer wichtiger, wenn erreicht werden soll, die internationale Wettbewerbsfähigkeit des Sportmarktes in Deutschland, aber auch der Sportmanagementabsolvent*innen deutscher Universitäten und Hochschulen zu stärken, die ihre berufliche Zukunft möglicherweise im Ausland sehen. Die Implementierung von Englisch als Unterrichtssprache bzw. die Förderung von internationaler Studierendenmobilität erfordert auf der individuellen Ebene die Qualifikation und Motivation der Lehrenden und auf der institutionellen Ebene den Zugang zu englischsprachiger wissenschaftlicher Literatur und den systematischen Ausbau internationaler Hochschulkooperationen. Der Wissenstransfer in die Praxis stellt eine wesentliche Anforderung an ein kompetenzorientiertes Sportmanagementcurriculum dar. Deshalb bedarf es auch hier verstärkt institutioneller Kooperationen der Universitäten und Hochschulen mit Partnern auf dem Sportmarkt, um Studierenden innerhalb von Praktika, Projektarbeiten oder auch Abschlussarbeiten Gelegenheiten für erste Praxiserfahrungen zu ermöglichen.

Dieser Beitrag konnte wesentliche Erkenntnisse für die kompetenzorientierte akademische Sportmanagementausbildung in Deutschland liefern, welche innerhalb des zweijährigen NASME-Projekts gewonnen wurden. Dieses Projekt verfolgte den innovativen Ansatz, durch Befragungen von Expert*innen des Sportmarktes Ergebnisse zu zukünftig relevanten Kompetenzanforderungen zu gewinnen und Empfehlungen für ein zukunftsorientiertes Sportmanagementcurriculum auszusprechen. Da der Sportmarkt durch hohe Wachstumsdynamik und Schnelllebigkeit geprägt ist, werden ähnliche Forschungsprojekte für die Zukunft empfohlen. Diese könnten neue Trends, wie bspw. die zunehmende Bedeutung sozial und ökologisch nachhaltiger Organisationsführung, identifizieren, welche bei einer fortlaufenden Entwicklung eines akademischen Sportmanagementcurriculums in Deutschland zu berücksichtigen sind.

Literatur

Bacon, D. R. (2003). A comparison of approaches to importance-performance analysis. *International Journal of Market Research, 45*(1), 55-71.

Beech, J. & Chadwick, S. (2013). The commercialisation of sport. In J. Beech & S. Chadwick (Eds.), *The business of sport management* (2nd ed., pp. 3-23). Harlow: Pearson.

Breitbarth, T., Walzel, S., & van Eekeren, F. (2019). ‚European-ness' in social responsibility and sport management research: Anchors and avenues. *European Sport Management Quarterly, 19*(1), 1-14.

Chalip, L. (2006). Toward a distinctive sport management discipline. *Journal of Sport Management, 20*(1), 1-21.

Dowling, M., Edwards, J., & Washington, M. (2014). Understanding the concept of professionalisation in sport management research. *Sport Management Review, 17*(4), 520–529.

European Commission (n.d.). *Relevant and high quality higher education*, abgerufen von https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/relevant-and-high-quality-higher-education_en

Fahrner, M. & Schüttoff, U. (2020). Analysing the context-specific relevance of competencies – Sport management alumni perspectives. *European Sport Management Quarterly, 20*(3), 344-363.

Giulianotti, R. & Robertson, R. (2007). *Globalization and sport.* Malden: Wiley-Blackwell.

CC BY 3.0 DE

Grønkjær, A. B. (2019). *New age of sport management education in Europe: General conclusions and recommendations.* Aarhus: University Colleges Knowledge Database (UC Viden).

Heyse, V. & Erpenbeck, J. (2004). *Kompetenztraining: 64 modulare Informations- und Trainingsprogramme für die betriebliche, pädagogische und psychologische Praxis*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Hochschulrektorenkonferenz (2013). *Europäische Studienreform - Empfehlung der 15. Mitgliederversammlung der Hochschulrektorenkonferenz Karlsruhe, 19.11.2013*. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.

Ivankova, N., Creswell, J., & Stick, S. (2006). Using mixed-methods sequential explanatory design: From theory to practice. *Field Methods, 18*(3), 3-20.

Kaiser, S. & Beech, J. (2012). Perspectives of sport-related labour market and employment research: The need for a specific approach. *European Journal for Sport and Society, 9*(4), 287-304.

Martilla, J. A. & James, J. C. (1977). Importance-performance analysis. *Journal of Marketing, 40*(1), 77–79.

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.). Beltz Pädagogik. Weinheim: Beltz.

Meuser, M. & Nagel, U. (2009). Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In S. Pickel, D. Jahn, H.-J. Lauth, & G. Pickel (Hrsg.), *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Neue Entwicklungen und Anwendungen* (S. 465-479). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Petry, K., Froberg, K., & Madella, A. (2006). *Thematic network project AEHESIS "Aligning a European higher education structure in sport science"*. Cologne: German Sport University Cologne on behalf of ENSSEE.

Schütz, A. (1972). *Gesammelte Aufsätze. 2 Studien zur soziologischen Theorie.* Dordrecht: Springer Netherlands.

Skirstad, B., Lægreid, I., Stang, J., & Langøien, L. J. (2018). *Arbeidslivsundersøkelsen 2017 SIM, SKP & SKS (Work life survey 2017)*. Oslo: Norwegian School of Sport Sciences.

Slack, T. (Ed.) (2004). *The commercialization of sport*. Abingdon: Routledge.

Thompson, A. J., Martin, A. J., Gee, S., & Geurin, A. N. (2018). Building brand and fan relationships through social media. *Sport, Business and Management: An International Journal, 8*(3), 235-256.

Vial, G. (2019). Understanding digital transformation. A review and a research agenda. *The Journal of Strategic Information Systems, 28*(2), 118-144.

Vossensteyn, H., Kolster, R., Seeber, M., File, J., Kaiser, F., Huisman, J., Gwosc, C., Muehleck, K., & Vukasovic, M. (2018). *Promoting the relevance of higher education: Main report.* Brussels: European Commission.

Westerbeek, H. & Smith, A. (2003). *Sport business in the global marketplace.* Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Wohlfart, O. & Adam, S. (2019). *New age of sport management education in Europe: Research Project under the Erasmus+ programme.* Aarhus: University Colleges Knowledge Database (UC Viden).

Wohlfart, O., Adam, S., Hovemann, G., Skirstad, B, Strittmatter, A.-M., & García-Unanue, J. (2020a). Internationalization of the sport management labor market and curriculum perspectives: Insights from Germany, Norway, and Spain. *Sport Management Education Journal, 14*, 129-141.

Wohlfart, O., Adam, S., Hovemann, G., & Kaden, M. (2020b). *New age of sport management education in Europe (NASME): Research project under the Erasmus+ programme – NASME report Germany (Final report)*. Leipzig: Leipzig University.

Wohlfart, O., Hodeck, A., & Hovemann, G. (2017). Perspektiven auf dem Arbeitsmarkt Sport – Ergebnisse einer Absolventenbefragung der Universität Leipzig. *Sciamus – Sport und Management, 8*(2), 10-27.

Wohlfart, O. & Hovemann, G. (2019). Using importance-performance analysis to bridge the information gap between industry and higher education. *Industry & Higher Education, 33*(4), 223-227.

Sandy Adam

ist seit 2020 Senior Analyst beim Danish Institute for Sport Studies (Idan). Er ist Doktorand am Lehrstuhl für Sportökonomie und Sportmanagement an der Sportwissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig, wo er auch als Wissenschaftlicher Mitarbeiter tätig war. Seine Schwerpunkte in Lehre und Forschung liegen in den Bereichen Governance und Regulation im Sport.

Olivia Wohlfart

*arbeitete von 2016-2020 als Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Sportökonomie und Sportmanagement der Universität Leipzig. In der Forschung beschäftigte sie sich dort im Rahmen ihrer Dissertation mit dem Berufsfeld Sportmanagement. Seit 2020 arbeitet sie als Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Lehrer*innenbildung des Karlsruher Instituts für Technologie mit Fokus auf Digitalisierung in der Lehramtsausbildung und Schulwesen.*

Prof. Dr. Gregor Hovemann

ist seit 2012 Professor für Sportökonomie und Sportmanagement an der Sportwissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig. Seine Schwerpunkte in der Lehre liegen in den beiden Studiengängen BA und MA Sportmanagement. In der Forschung beschäftigt er sich u.a. mit dem Arbeitsmarkt Sport und den im Arbeitsmarkt verlangten Qualifikationen.

WERKSTATTBERICHT > PRACTICE REPORT

Besondere Herausforderungen des sportwissenschaftlichen Curriculumprozesses

Sebastian Kaiser-Jovy

Schlüsselwörter Curriculumprozess, Herausforderungen, sportwissenschaftliche Studiengänge, Bildungsinstitutionen

ZUSAMMENFASSUNG

Der Blick auf das Hochschulwesen offenbart, zieht man die bildungswissenschaftliche bzw. organisationstheoretische Fachliteratur in Betracht, einige struktur- und kulturprägende Charakteristika, die die Gestaltung und Revision von Curricula als besonders voraussetzungsvoll erscheinen lassen. Deren Kenntnis und Berücksichtigung können daher als kritische Erfolgsfaktoren gelten. Sie lassen sich vor allem in drei Bereichen ausmachen: a) Besonderheiten der Zielsysteme, b) Besonderheiten der Professionen, die Wissenschaftler*innen und Hochschullehrer*innen besetzen und c) Besonderheiten der Einbindung von Hochschulen in ein dynamisches soziokulturelles bzw. politisches Umfeld. Im vorliegenden Essay stellt der Autor diese Besonderheiten vor und diskutiert deren Konsequenzen für die Gestaltung und Revision von Curricula, allgemein und mit Blick auf sportwissenschaftliche Studiengänge im Speziellen.

EINFÜHRUNG

Wie für Betriebe und Unternehmen generell so gilt auch für Bildungsorganisationen, dass sie, „aus einer gewissen Distanz betrachtet [...] eine ganze Reihe von Gemeinsamkeiten" (Behrends 2003, 241) aufweisen.

> *»Sie verfügen über hierarchische Strukturen sowie ein mehr oder weniger ausdifferenziertes Gefüge von Abteilungen bzw. Aufgaben; sie verfolgen bestimmte Zielsetzungen (Fortbestand, Umsatz, Gewinn etc.), sehen sich dabei vergleichbaren Problemen gegenüber und greifen bei ihren Bemühungen, diese Probleme zu bewältigen, in der Regel auf ähnliche Lösungsalternativen, Instrumente und Maßnahmen zurück« (ebd.).*

Bildungsorganisationen unterscheiden sich aber auch auf vielfältige Weise von Organisationen außerhalb des Bildungssystems. Sie sind dabei ihrerseits Teil einer komplexen und sich dynamisch wandelnden Bildungslandschaft. Ihre zahlreichen und heterogenen Anspruchsgruppen und Akteurskonstellationen folgen jeweils spezifischen Logiken (vgl. Laske et al. 2016, 139), so dass sie „unterschiedlichen und größtenteils einander widersprechenden Rationalitätsansprüchen genügen müssen" (ebd., 138). Schließlich sei gerade das Hochschulsystem, so eine weithin geteilte Diagnose, einem fundamentalen Wandel unterworfen. In Deutschland wird vor allem eine vertikale Entdifferenzierung, bzw. das „Verschwimmen" der Grenzen („blurring of boundaries", Kleimann/Hückstädt 2018, 21) zwischen den charakteristischen und systemprägenden Hochschultypen Universität und Fachhochschule, regelmäßig hervorgehoben (siehe z.B. die Diskussionen um die Einführung des Promotionsrechts an Fachhochschulen).

In diesem besonderen Spannungsfeld benötigen insbesondere Hochschulen „adäquate und auf ihre Besonderheiten zugeschnittene Steuerungsinstrumente [...], um ihren gesellschaftlichen Bildungs- und Forschungsauftrag erfüllen zu können" (Symanski 2012, 52). Theoretische Einblicke in die Besonderheiten ihrer Funktions- und Entwicklungsbedingungen sind dabei eine zentrale Voraussetzung für kritische Reflexionen. Sie erlauben es Hochschulen, Wandlungs- und Entwicklungsprozesse, etwa im Bereich der Konstruktion und/oder Revision von Curricula, bei der Einführung neuer Lehr-/ Lernarrangements usw., zielgerichtet auf den Weg zu bringen. Deren erfolgreiche Umsetzung hängt dabei nicht zuletzt von der „Feldkompetenz" (Meisel/Feld 2016, 160) der beteiligten Personen ab, denn „gerade die hybride Organisationsform von Hochschulen mit unterschiedlichen Kulturen und Strukturen begrenzt die Reichweite gängiger Management- und Führungsansätze" (Hanft/Maschwitz 2017, 52).

Mit Blick auf die bildungswissenschaftliche bzw. organisationstheoretische Fachliteratur lassen sich allerdings einige gemeinsame struktur- und kulturprägende Charakteristika ausmachen, die die Gestaltung und Revision von Curricula (anders als Prozesse der Produkt- oder Angebotsentwicklung in anderen Wirtschaftsbereichen) als besonders voraussetzungsvoll erscheinen lassen. Deren Kenntnis und Berücksichtigung können daher als kritische Erfolgsfaktoren gelten. Zur Identifikation dieser Besonderheiten gilt es, einen weiten theoretischen Bezugsrahmen aufzuspannen, wodurch Erklärungsbeiträge unterschiedlicher Theoriefelder und Hintergrundwissensbestände einbezogen werden können. Im Einzelnen erscheinen Besonderheiten drei Bereiche betreffend besonders relevant:

a. Besonderheiten der *Zielsysteme*,
b. Besonderheiten des *Tätigkeits- und Berufsfelds* bzw. der *Professionen*, die Wissenschaftler*innen und Hochschullehrer*innen besetzen,
c. Besonderheiten der Einbindung von Hochschulen in ein dynamisches *soziokulturelles und politisches Umfeld*, sowie die jeweils typischen Wechsel- und Austauschbeziehungen betreffend.

BESONDERHEITEN DER ZIELSYSTEME

In Bezug auf die besonderen *Zielsysteme* sind Zielunsicherheit, -heterogenität und -divergenz besonders hervorzuheben. In Bildungsinstitutionen ist die Formulierung von Zielen schwierig und problembehaftet. Neben inhaltlichen Zielen, etwa Forschung und Lehre betreffend, welche sich zumeist nur vage formulieren und operationalisieren lassen (vgl. Knust/Hanft 2009, 53), treten Formalziele (z. B. Umsatz, Forschungsgelder/Drittmittel usw.), was zu Zielkonflikten führen kann. Zudem arbeiten „Lehrende und Wissenschaftler [...] überaus selbstständig, und verfolgen eigene Ziele, die von den Zielen der Gesamtorganisation durchaus abweichen können" (ebd.). Akademische Freiheit gehört zu den ‚core values' von Hochschulen (Tremp/Tresch 2016, 7).[1]

Bildungsinstitutionen wurden in diesem Zusammenhang als „mikropolitische Gebilde" (Knust/Hanft 2009, 57) beschrieben, im Sinne von „permanent stattfindenden Auseinandersetzungen und Spielen der autonomen Akteure, die die ihnen hierfür zur Verfügung stehenden Machtquellen und Einflussmöglichkeiten strategisch nutzen" (ebd.), bzw. auch als „organisierte Anarchie mit schwach ausgeprägten Steuerungsmöglichkeiten" (ebd., 55, vgl. u. a. Cohen/March 1974, zit. n. ebd.). Auf Ebene der Gesamtorganisation ist wiederum das Nebeneinander ganz unterschiedlicher Teilsysteme besonders typisch, die, wenngleich sie miteinander in Beziehung stehen, doch in einem nicht unerheblichen Ausmaß getrennt voneinander operieren. „Hochschulen gelten als hybride Organisationen, da in ihnen funktionale, divisionale und netzwerkförmige Organisationsstrukturen nebeneinander bestehen" (Hanft et al. 2016, 30). Zur Beschreibung dieses typischen Nebeneinanders kaum steuerbarer Ziele, Prozesse und Ergebnisse von Bildungsinstitutionen hat Weick (1976) den Begriff der „losen Kopplung" eingeführt.[2]

BESONDERHEITEN DES TÄTIGKEITS- UND BERUFSFELDS

Ordnet man die Tätigkeit von Wissenschaftlerinnen und Lehrkräften, im Sinne einer funktionalistisch orientierten Perspektive der angloamerikanischen Soziologie, *professionalisierungstheoretisch* ein (Parsons 1939, 1971, vgl. Hesse 1968), dann zeigt sich die besondere Bedeutung, welche ihr für die gesellschaftliche Entwicklung zugeschrieben wird. So gehe der soziale Wandel hauptsächlich vom Hochschulsystem aus, in erster Linie getragen von den Professionen. Hochschulen und Professionen seien gleichsam ‚Leiteinrichtungen' bzw. ‚Leitrollen' in der Gegenwart (Parsons 1971, zit. n. Stock 2005, 72). Zentrale Merkmale einer Profession sind dabei u. a. eine besondere Qualität der Ausbildung, welche theoretisch fundiert sein und sich über einen längeren Zeitraum erstrecken muss, sowie ein ihr immanentes Selbstverständnis als besonderer Dienst an der Allgemeinheit. Die Profession ist demnach am öffentlichen Wohl orientiert und leistet einen Beitrag zur Stabilität der Gesellschaft. Damit einher geht ein hoher gesellschaftlicher Status. Unter Bezugnahme auf Mintzberg (1979) weisen Knust und Hanft (2009, 54) darauf hin, dass, neben dem zuvor bereits beschriebenen hohen Grad an Autonomie der Aufgabenerfüllung, das Tätigkeitsfeld von sog. ‚Professionellen' ferner durch gespaltene Loyalitäten gekennzeichnet ist: die Verpflichtung gegenüber der eigenen Profession überwiegt typischerweise diejenige gegenüber der betreffenden Organisation/Hochschule.

BESONDERHEITEN DES SOZIOKULTURELLEN UND POLITISCHEN UMFELDS

Bildungsinstitutionen verfügen über ihnen immanente, für sie charakteristische und dabei historisch beständige Werte- und Normensysteme (u. a. Knust/Hanft 2009, 58). Dabei eint sie die Zugehörigkeit zum Bildungssystem, welches seinerseits über starke und charakteristische Werte verfügt (siehe etwa den Bildungsauftrag, bzw. Dienst an der Gesellschaft). Anschlussfähig sind vor diesem Hintergrund die Annahmen des *soziologischen Neo-Institutionalismus*, der die Handlungen und Entscheidungen in Organisationen als Ergebnis ihres jeweiligen soziokulturellen Rahmens erklärt (Methodologischer Kollektivismus).[3] Nach DiMaggio und Powell (1983)

[1] *Sie ist darüber hinaus für die deutsche Hochschullandschaft konstitutiv, insofern als sie im Sinne des Art. 5 Abs. 3 Satz 1 GG gesetzlich normiert ist. Der Wissenschaftsrat (WR) bezeichnet in seinem „Leitfaden der Institutionellen Akkreditierung nichtstaatlicher Hochschulen" die akademische Freiheit als eine zentrale Voraussetzung für die Hochschulförmigkeit: „Lehre, Forschung und Kunstausübung finden unter den Bedingungen der grundgesetzlich garantierten Freiheit der Wissenschaft und der Kunst statt" (2015, 10). Sie ist dabei nicht zuletzt voraussetzungsvoll, muss sie doch, gerade in einem zunehmenden Klima der Ökonomisierung von Bildung regelmäßig verteidigt und eingefordert werden.*

[2] *Nach Meyer und Rowan (1977) neigen (auch) zielpluralistische Institutionen als widersprüchlich verfasste Systeme dazu, auf Mehrwertigkeiten und Paradoxa mit der Herausbildung einer Art ‚Zweiebenen-Organisation', mit einer Entkoppelung von formalen Strukturen und Handeln also, zu reagieren („decoupling", zit. n. Laske et al. 2016, 151). Zu den Vor- und Nachteilen loser Kopplungen innerhalb einer Bildungsinstitution, vgl. u. a. Knust/Hanft 2009, 60.*

[3] *Zur Kritik bzw. zum Erklärungsbeitrag des soziologischen Neo-Institutionalismus siehe Knust/Hanft 2009. Die Unterscheidung der Bedingungen organisationalen Handelns in den verschiedenen volkswirtschaftlichen Sektoren ist ein zentrales Thema der Organisationstheorie. Hiernach sind erwerbswirtschaftliche Betriebe vor allem durch eine „Mentalität des Erwerbs" (Hansen 1995) gekennzeichnet, Non-Profit Organisationen wie Vereine und Verbände durch ihre zentrale*

CC BY 3.0 DE

bringen Organisationen ihre formalen Strukturen mit Rationalitätsmythen ihres Umfelds in Einklang (vgl. Meyer/Rowan 1977). Ihr Handeln spiegelt (auch) generelle Regeln, Annahmen und Konventionen der Organisationsumwelt wider, oder kann als Antwort auf diese verstanden werden (ebd.). Den zentralen Bezugspunkt bildet dabei das „Organisationale Feld" (DiMaggio/Powell 1983).[4] Organisationale Felder konstituieren sich aus einer Gemeinschaft disparater Organisationen, die gemeinsame Aktivitäten unternehmen bzw. Ziele verfolgen und einem gemeinsamen regulatorischen Druck ausgesetzt sind. Sie sind darüber hinaus typischerweise durch ein gemeinsames Bedeutungs- und Wertesystem verbunden und grenzen sich dadurch von anderen gesellschaftlichen Teilsystemen ab. Im Rahmen von Organisationalen Feldern, so die Grundannahme, finden nun Prozesse der Annäherung zwischen den betreffenden Organisationen statt ("institutional isomorphism", DiMaggio/Powell 1983).

Diesem Konzept folgend ließe sich darauf verweisen, dass gerade der Sport über ein ihm immanentes und charakteristisches Werte- und Normensystem verfügt. Die betreffenden Bildungsinstitutionen eint darüber hinaus die Zugehörigkeit zum Bildungssystem, welches seinerseits über starke und charakteristische Werte verfügt, etwa den Bildungsauftrag bzw. Dienst an der Gesellschaft. Unabhängig von ihrer sektoralen Verortung unterliegen viele sportbezogene Bildungsorganisationen ferner dem gemeinsamen regulatorischen Rahmen der Bildungsgesetzgebung (‚coercive isomorpism') und es werden über das Ausbildungssystem, wiederum sektorenübergreifend, einheitliche Vorstellungen und Werte Normen in die Organisationen hineingetragen („normative isomorphism"). Schließlich gilt für Bildungsorganisationen grundsätzlich, dass sie sich vermehrt mit den Gesetzen eines (Bildungs-)Marktes auseinandersetzen und nach diesen Handeln müssen (Laske et al. 2016, 153). Annäherungsprozesse, welche dadurch ausgelöst werden, das Bildungsorganisationen (im Sinne des Benchmarking) Herangehensweisen und Prinzipien erfolgreicher Konkurrenten adaptieren bzw. übernehmen, lassen sich in Anlehnung an DiMaggio und Powell als „mimetic isomorphism" bezeichnen.

HERAUSFORDERUNGEN AN DEN CURRICULUMPROZESS: ABSCHLIESSENDE THESEN

a. Geringe Steuerbarkeit von Zielen, Prozessen und Ergebnissen („lose Kopplung", Weick 1976), sowie die Notwendigkeit des Abgleichs konfliktionärer Ziele, stellen tertiäre Bildungsinstitutionen vor besondere Herausforderungen. Dazu kommen vielfältige Ansprüche, die von Seiten unterschiedlicher gesellschaftlicher Institutionen an sie herangetragen werden, da sie, unabhängig von ihrer sektoralen Verankerung, gleichzeitig an verschiedenen gesellschaftlichen Teilsystemen teilhaben.
b. Dies gilt für sportbezogene Bildungsanbieter umso mehr, mit Blick auf die gesellschaftliche Bedeutungsausweitung des Sports sowie seine zunehmende Instrumentalisierung für sportfremde, politische Zwecke. Gerade im Falle relativ junger sportwissenschaftlicher Disziplinen (etwa Sportrecht, Sportpublizistik, Sportökonomik), kommt erschwerend die hohe Innovationsdynamik ihres jew. Umfelds bzw. ihres Gegenstands hinzu. Die Verfolgung langfristiger (qualitativ-inhaltlicher) Ziele, etwa den Curriculumprozess betreffend, droht dabei regelmäßig hinter der kurzfristiger (ökonomisch-formaler) Ziele zurückzubleiben.
c. Allerdings wird gerade für Hochschulen, die sportwissenschaftliche Studiengänge anbieten, bzw. die betreffenden Fachbereiche und Studiengänge, eine Profilierung über ihre inhaltlich-didaktische Programmatik immer wichtiger: Sportbezogene Bildungsangebote haben sich, in unterschiedlicher Trägerschaft, in allen Sektoren der Volkswirtschaft (Staat, Markt, Dritter Sektor/NPO) und auf allen Qualifizierungsebenen etabliert („blurring of boundaries", Kleimann/Hückstädt 2018, 21). Damit finden sich allzu oft ähnliche, von Seiten potenzieller Studierender wie auch von Seiten des Arbeitsmarkts bzw. von Unternehmensseite schwer unterscheidbare, Kompetenz- und Karriereversprechen ganz unterschiedlicher Bildungsanbieter (u.a. Dunkel/Wohlfahrt/Wendeborn 2018; Kaiser/Schütte 2012).
d. Mitarbeit in der akademischen Selbstverwaltung ist zwar grundsätzlich eine Pflichtaufgabe, birgt aber nur wenig Anreize (Programmentwicklung ist gegenüber repräsentativen Aufgaben nicht reputationsfördernd, fehlende Mitwirkung kann kaum sanktioniert werden). Dazu kommen gespaltene Loyalitäten (die Verpflichtung gegenüber der eigenen Profession überwiegt typischerweise diejenige gegenüber der betreffenden Organisation/Hochschule; Knust/Hanft 2009, 54). Die für eine angemessene Profilierung notwendigen programmatischen Differenzierungsprozesse müssen vor diesem Hintergrund, und mit Blick auf den zuvor beschriebenen hohen ‚Annäherungsdruck' in der sportbezogenen Bildungslandschaft (= ‚institutional isomorphism', DiMaggio/Powell 1983), regelmäßig aktiv vorangetrieben werden.

Ausrichtung an den Interessen ihrer Mitglieder (u. a. Wex 2004). Staatliche Organisationen wiederum sind vor allem durch eine bürokratische Rationalisierung charakterisiert, deren Vorteile Weber (zuerst 1921) u. a. in Regelgebundenheit, klaren Hierarchien und kompetenzorientierter Aufgabenerfüllung sieht. Dem „stählernen Gehäuse der Bürokratie", welches individuelle Freiheiten begrenze und zu einer vergleichsweise unpersönlichen Kultur führe, sei dabei allerdings nur schwer zu entrinnen (DiMaggio/Powell 1983).

[4] *vgl. hierzu auch das Feldkonzept bei Bourdieu (u. a. Bourdieu/Wacquant 1992).*

Prof. Dr. Sebastian Kaiser-Jovy

ist seit 2015 Professor für Allgemeine Betriebswirtschaftslehre, insb. Sportmanagement an der Hochschule Heilbronn. Er studierte Sportwissenschaften, Wirtschaftswissenschaften/Sportökonomie und Bildungs- und Wissenschaftsmanagement in Köln, Hagen und Oldenburg. In Forschung und Lehre widmet er sich schwerpunktmäßig sozioökonomischen und bildungstheoretischen Fragen des Sports.
sebastian.kaiser-jovy@hs-heilbronn.de

CC BY 3.0 DE

Literatur

Behrends, T. (2003). Organisationskultur. In: Martin, A. (2003) (Hg.): *Organizational Behaviour* – Verhalten in Organisationen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 241–261.

Bourdieu, P./Wacquant, L. J. D. (1992). An Invitation to Reflexive Sociology. Chicago: University of Chicago Press.

Cohen, M. D./March, J. D. (1974). Leadership and Ambiguity – The American College President. Boston: McGraw-Hill.

DiMaggio, P. J./Powell, W.W. (1983). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields, *American Sociological Review* (48), S. 147–160.

Dunkel, K./Wohlfahrt, O./Wendeborn, T. (2018). Kompetenzen in Sportmanagementstudiengängen – Eine curriculare Analyse der zu erreichenden fachspezifischen Kompetenzen an deutschen Hochschulen, *Zeitschrift für Studium und Lehre in der Sportwissenschaft 1(2)*, S. 13-21.

Hanft, A./Maschwitz, A. (2017). Hochschulen in Reformprozessen – Managen oder führen? In: Truniger, L. (Hg.): *Führen in Hochschulen. Anregungen und Reflexionen aus Wissenschaft und Praxis*. Wiesbaden: Springer Gabler, S. 51–66.

Hanft, A./Brinkmann, K./Kretschmer, S./Maschwitz, A./Stöter, J. (2016). Organisation und Management von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen (Band 2). Münster/New York: Waxmann.

Hansen, K. P. (1995). Die Mentalität des Erwerbs. Erfolgsphilosophien amerikanischer Unternehmen. Frankfurt/Main: Campus.

Kaiser, S./Schütte, N. (2012). Patterns of Managerial Action – An Empirical Analysis of German Sport Managers, *International Journal Management in Education* 6 (1/2), S. 174–189.

Kleimann, B./Hückstädt, M. (2018). Auswahlkriterien in Berufungsverfahren: Universitäten und Fachhochschulen im Vergleich, Beiträge zur *Hochschulforschung* 40(2), S. 20–46.

Knust, M./Hanft, A. (2009). Rahmenbedingungen des Bildungsmanagements. In: Gessler, M. (Hg.): *Handlungsfelder des Bildungsmanagements*. Münster: Waxmann, S. 39–66.

Kruse, O. (2010). Kritisches Denken als Leitziel der Lehre – Auswege aus Verschulungsmisere, *die hochschule* 1, S. 77–86.

Laske, S./Meister-Scheytt, C. M./Küpers, W./Deeg, J. (2016). Organisation und Führung. Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität, Studienmanuskript zum Masterstudiengang Bildungs- und Wissenschaftsmanagement.

Meisel, K./Feld, T. C. (2016). Veränderungen gestalten – Organisationsentwicklung und -beratung in Weiterbildungseinrichtungen. Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität, Manuskript zum Masterstudiengang Bildungs- und Wissenschaftsmanagement.

Meyer, J. W./Rowan, B. (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structures as Myth and Ceremony, *American Sociological Review,* 83, S. 340–363.

Mintzberg, H. (1979) (Hg.). The Structuring of Organizations: A Synthesis of Research. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Parsons, T. (1971). Higher Education as a Theoretical Focus. In: Turk, H./ Simpson, R. L. (Hg.): *Institutions and Social Change*. Indianapolis: BobbsMerrill, S. 233–252.

Stock, M. (2005). Hochschule, Professionen und Modernisierung Zu den professionssoziologischen Analysen Talcott Parsons', *die hochschule*, 1, S. 72–91.

Symanski, U. (2012). Und wie tickt Ihre Hochschule...? Plädoyer für den Blick auf die organisationale Individualität von Hochschulen, *wissenschaftsmanagement*, 6, S. 52–56.

Tremp, P./Tresch, S. (2016). Akademische Freiheit als ‚core value' von Hochschulen. In Tremp, P./Tresch, S. (Hrsg.): Akademische Freiheit – ‚Core Value' in Forschung, Lehre und Studium, *die hochschule* (2)2016, S. 7–18.

Weber, M. (1921). Wirtschaft und Gesellschaft. Tübingen: Mohr.

Weick, K. E. (1976). Educational Institutions as Loosely Coupled Systems, *Administrative Science Quarterly,* 21(3), S. 1–19.

Wex. T. (2004). Der Nonprofit-Sektor der Organisationsgesellschaft. Wiesbaden: G.W.V. Fachverlage GmbH.

WR Wissenschaftsrat (2015). Leitfaden der Institutionellen Akkreditierung nichtstaatlicher Hochschulen; www.wissenschaftsrat.de, aufgerufen am 17.05.2019.