



2/18

**ZEITSCHRIFT FÜR
STUDIUM UND LEHRE IN DER
SPORTWISSENSCHAFT**

JOURNAL FOR STUDY AND TEACHING IN SPORT SCIENCE

.....

HERAUSGEBER/INNEN

Jens Kleinert · Katrien Fransen ·
Nils Neuber · Nadja Schott · Pamela Wicker

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) PD Dr. Pamela Wicker, Deutsche Sporthochschule Köln, Institut für Sportökonomie und Sportmanagement (Sektion Sozialwissenschaft)
Herausgebende Körperschaft	Deutsche Sporthochschule Köln, <i>vertreten durch den Rektor Prof. Dr. Heiko Strüder</i>
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

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/>

Erscheinungsweise	halbjährlich
Bezugsbedingungen	Das kostenfreie Abonnement der ZSLS erfolgt nach Anmeldung und der Aufnahme in den Zeitschriftenverteiler.

Inhalt

EDITORIAL	42
------------------	----

ORIGINALIA › PEER REVIEW

Sebastian Liebl	43
------------------------	----

Selbstwirksamkeitserwartungen angehender basisqualifizierter Sportlehrkräfte
an Grund- und Hauptschulen
*Self-efficacy expectations of prospective, non-specialist sports teachers at primary
and secondary modern schools*

Kathrin Dunkel, Olivia Wohlfart & Thomas Wendeborn	50
---	----

Kompetenzen in Sportmanagementstudiengängen – Eine curriculare Analyse der zu erreichenden
fachspezifischen Kompetenzen an deutschen Hochschulen
*Competencies in Sports Management Study Programmes - Curriculum Analysis of Conveyed Subject-specific
Competencies at Institutions of Higher Education in Germany*

WERKSTATTBERICHTE

Martin Boss & Christian Zepp	60
---	----

„Lernen am eigenen Projekt. Aufbau eines Sport-einsteiger-Systems für Studierende und Kölner
Bürger/-innen, Institutionen und Unternehmen“

Nachrichten	63
--------------------	----

Kompetenzen im Fokus

Betrachtungen aus subjektiver und curricularer Sicht

Wir freuen uns sehr, dass die Zeitschrift für Studium und Lehre der Sportwissenschaft (ZSLS) in ihrem ersten Erscheinungsjahr bereits viel Beachtung erhalten hat. Der Internetauftritt der ZSLS wurde bereits über 3000-mal aufgerufen und die Beiträge des ersten Hefts wurden rege gelesen bzw. heruntergeladen. Wir möchten uns auch bedanken für die vielen positiven Reaktionen auf unsere erste Ausgabe der Zeitschrift für Studium und Lehre in der Sportwissenschaft (ZSLS). Viele von Ihnen haben die Gründung der Zeitschrift und hiermit die wissenschaftliche Fokussierung von Studium und Lehre in der Sportwissenschaft begrüßt. Ermuntert hat uns auch die der stetig größer werdende Abonnement-Verteiler unserer Zeitschrift. All dies ist ein Signal dafür, dass die sportwissenschaftliche Community eine Zeitschrift annimmt, die hochschulgebundene Bildungsprozesse unter Berücksichtigung der Besonderheit unseres Faches Sportwissenschaft aufgreift.

Im vorliegenden zweiten Heft können wir zwei Originalia (mit peer review) und einen Werkstattbericht vorstellen. Beide Originalia thematisieren die Frage der berufsorientierten Kompetenzen, einmal aus Sicht der subjektiven Kompetenzwahrnehmung (Liebl) und einmal aus Sicht der in Modulhandbüchern gemachten curricularen Versprechungen (Dunkel, Wohlfart & Wendeborn):

Sebastian Liebl greift in seinem Beitrag ein politisch aktuelles (wenn auch leider nicht neues) Problem der Sportlehrkraftbildung auf, nämlich den fachfremden Unterricht. Gerade an Grundschulen herrscht großer Sportlehrkraftmangel und es stellt sich die Frage, ob kleinere „Zusatzangebote“ für Lehrkräfte positive Effekte haben. Liebl kann nachweisen, dass zumindest die fachbezogene Selbstwirksamkeit der Teilnehmer/innen profitiert. Unklar bleibt, ob diese subjektiv wahrgenommenen Effekte mit einer Verbesserung der tatsächlichen Vermittlungskompetenz im Sportunterricht korrespondieren.

Der zweite Beitrag von Dunkel et al. befasst sich mit arbeitsmarktspezifischen Anforderungen an Sportmanager. Die Autorengruppe analysiert die curricular verankerten Zielsetzungen und Inhalte von 51 BA- und MA-Studiengängen in Hinsicht auf die hiermit verknüpften fachspezifischen Kompetenzen im Bereich Sportmanagement. Die Ergebnisse unterscheiden sich je nach Hochschulart und Studiengang. Die Verfasserinnen und der Verfasser stellt daher auch fest, dass die „mit Bologna intendierten Harmonisierungs- und Standardisierungsbestrebun-

gen (...) knapp 20 Jahre nach Beginn der Reform nur äußerst unzureichend umgesetzt wurden“ (S. 50).

Auch der Werkstattbericht dieser Ausgabe thematisiert die Frage der Kompetenzvermittlung. Martin Boss und Christian Zepp beschreiben ein Lehr-Lern-Modell durch das wissenschaftliche Vorgehensweise und praxisorientierte Handlungs- und Entscheidungskompetenzen miteinander verknüpft werden. Diese Integration von Praxisnähe auf wissenschaftlicher Basis erfordert darüber hinaus alternative Betreuungsmodelle (zwischen Lehrenden und Studierenden).

Wir freuen uns sehr, wenn die ersten positiven Entwicklungen der ZSLS weitergehen und Sie unsere Zeitschrift als Publikationsorgan nutzen. Neben der Einreichung von Einzelbeiträgen sind auch die Gestaltung eines Themenhefts und die Übernahme einer Gastherausgeberschaft möglich.

Abschließend verbleiben wir mit herzlichen Grüßen und wünschen Ihnen ein schönes Weihnachtsfest und einen guten Start in das neue Jahr.

Jens Kleinert, Katrien Fransen, Nils Neuber, Nadja Schott & Pamela Wicker

Selbstwirksamkeitserwartungen angehender basisqualifizierter Sportlehrkräfte an Grund- und Hauptschulen

Sebastian Liebl

AR Dr. Sebastian Liebl

FAU Erlangen-Nürnberg
Department für Sportwissenschaft
und Sport
Gebbertstr. 123b
91058 Erlangen
E-Mail: sebastian.liebl@fau.de

Schlüsselwörter

fachfremd, Sportlehrerbildung, Selbstwirksamkeit, Längsschnittstudie

Keywords

non-specialist, sport-teacher-education, self-efficacy, longitudinal study

Zitieren Sie diesen Beitrag wie folgt:

Liebl, S. (2018). Selbstwirksamkeitserwartungen angehender basisqualifizierter Sportlehrkräfte an Grund und Hauptschulen. *Zeitschrift für Studium und Lehre in der Sportwissenschaft* 1 (2), 43-49.
DOI: 10.25847/zsls. 2018.001

ZUSAMMENFASSUNG

An deutschen Grundschulen unterrichten im Fach Sport knapp 50 Prozent der Lehrkräfte fachfremd. An Hauptschulen sind es etwa 30 Prozent. In einigen Bundesländern werden daher für Lehramt-Studierende, die Sport nicht als Haupt- oder Nebenfach gewählt haben, Lehrveranstaltungen mit geringem Umfang zum Fach Sport angeboten. Anknüpfend an die Diskussion um Lehrkraftprofessionalität kann hierbei als ein übergreifendes Ziel die Förderung sportunterrichtsbezogener Selbstwirksamkeitserwartungen angesehen werden. Die aktuelle Forschung zu Selbstwirksamkeitserwartungen bei fachfremd unterrichtenden Sportlehrkräften erlaubt keine Rückschlüsse darüber, ob bei diesen eine solche Förderung gelingen kann. In der vorliegenden Studie wurde diese Frage mit Hilfe einer quantitativen Online-Befragung im Pre-Posttest-Design überprüft. Dabei wurden künftig fachfremd unterrichtende Sportlehrkräfte, die eine Lehrveranstaltung zum Fach Sport absolvieren (Untersuchungsgruppe: $n = 68$), mit Sportstudierenden (Vergleichsgruppe: $n = 42$) verglichen. Die Ergebnisse zeigen, dass die Untersuchungsgruppe zu Beginn der Lehrveranstaltung geringere Selbstwirksamkeitswerte besitzt als die Vergleichsgruppe, und, dass die Selbstwirksamkeitswerte der Untersuchungsgruppe im Laufe der Lehrveranstaltung gesteigert werden können. Entsprechende Qualifizierungsmaßnahmen scheinen damit einen Effekt auf sportunterrichtsbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen zu haben. Die anfänglich geringeren Selbstwirksamkeitserwartungen sollten bei der Gestaltung der Lehrveranstaltungen Beachtung finden.

Self-efficacy expectations of prospective, non-specialist sports teachers at primary and secondary modern schools

Abstract: At German primary schools, nearly 50 percent of sports teachers teach outside the subject area. At secondary modern schools it is about 30 percent. Some federal states therefore offered sports courses of low number of hours for students who have not chosen sport as a major or minor subject. Regarding the discussion about teacher professionalism, the promotion of self-efficacy expectations related to physical education can be considered as an overarching goal. The current research on self-efficacy expectations of non-specialist sports teachers does not allow any conclusions as to whether such promotion can succeed. In the present study, this question was examined with the help of a quantitative online survey in pre-post-test design. Prospective non-specialist sports teachers attending a sports course (study group: $n = 68$) were compared with sports students (comparison group: $n = 42$). The results show that at the beginning of the course the self-efficacy values of the study group are lower than those of the comparison group, and that the self-efficacy values of the study group can be increased during the course. Suchlike qualification measures thus seem to have an effect on self-efficacy expectations related to physical education. The initially lower self-efficacy expectations should be taken into account when designing those courses.

1 EINLEITUNG

Lehrkräfte² haben nicht immer studiert, was sie unterrichten. Seit der SPRINT-Studie (DSB, 2006) wissen wir, dass der Sportunterricht an Grundschulen zu knapp 50 Prozent und an Hauptschulen zu etwa 30 Prozent fachfremd unterrichtet wird. Im Memorandum zum Schulsport wird dies als „untragbare Situation“ (DOSB, DLSV & dvs, 2009, S. 8) bezeichnet, die nur durch vermehrte Einstellung fachqualifizierter Sportlehrkräfte und deren erhöhten Einsatz im Sport entschärft werden kann. Andererseits muss davon ausgegangen werden, dass es gerade an diesen Schulformen auf Grund des Klassenlehrer/innenprinzips immer auch fachfremden Sportunterricht geben wird.

Der oft genutzte Begriff *fachfremd* ist unpräzise und wertend (Porsch, 2016) und wird daher im Beitrag weitgehend vermieden. Stattdessen wird mit Fokus auf die formal erworbene Qualifikation von *basisqualifizierten Sportlehrkräften* gesprochen, wenn Sport nicht studiert wurde und kein wesentlicher Bestandteil im Referendariat war, aber eine gering-umfängliche Aus- und/oder Weiterbildung zum Fach Sport besucht wurde. Davon abgegrenzt werden *formal nicht-qualifizierte Sportlehrkräfte* ohne jegliche sportunterrichtsbezogene Aus- und/oder Weiterbildung sowie *nebenfach- bzw. hauptfachqualifizierte Sportlehrkräfte*, wenn Sport als Neben- bzw. Hauptfach studiert wurde und wesentlicher Bestandteil im Referendariat war.

In einigen Bundesländern existieren für angehende basisqualifizierte Sportlehrkräfte, gering-umfängliche, basisqualifizierende Lehrveranstaltungen. Eine Diskussion über Professionalisierungsverläufe (angehender) basisqualifizierter Sportlehrkräfte sowie eine evidenzbasierte Begleitforschung entsprechender Lehrveranstaltungen ist hingegen kaum vorhanden (Friedrich & Wagner, 2006). An dieser Stelle setzt der vorliegende Beitrag an und legt ausgehend vom Modell professioneller Handlungskompetenz von Baumert und Kunter (2011) den Fokus auf Selbstwirksamkeitserwartungen. Diese werden im Modell – im Gegensatz zu Professionswissen – nicht als Kernkompetenz konzipiert, können aber ebenfalls eine handlungsleitende Funktion einnehmen (ebd.). Außerdem werden Selbstwirksamkeitserwartungen als bedeutsam für die Unterrichtsqualität angesehen (Schwarzer & Jerusalem, 2002) und „zahlreiche Studien belegen den positiven Einfluss hoher Selbstwirksamkeitserwartungen von (angehenden) Lehrkräften auf ihr unterrichtliches Handeln, ihre Zufriedenheit bzw. ihr Wohlbefinden und ihre Bereitschaft, sich außerhalb des Unterrichts zu engagieren“ (Porsch, 2015, S. 11). Gerade der positive Einfluss auf Zufriedenheit und Wohlbefinden erscheint für basisqualifizierte Sportlehrkräfte wünschenswert, da bei dieser Zielgruppe vermehrt Hemmnisse und Ängste gegenüber dem Unterrichten des Faches Sport vorliegen (Knörzer & Treutlein, 2007).

Die aktuelle Forschung erlaubt jedoch keine Rückschlüsse zur Ausprägung sportunterrichtsbezogener Selbstwirksamkeitserwartungen und deren Beeinflussbarkeit innerhalb einer gering-umfänglichen, basisqualifizierenden Lehrveranstaltung. Der Beitrag will daher am Beispiel der in Bayern für Grund- und Hauptschul-Studierende, die Sport nicht als Haupt- oder Nebenfach gewählt haben, verbindlichen *Basisqualifikation Sport* (KM Bayern, 2013;

¹ Wenn möglich werden geschlechtsneutrale Formulierungen genutzt oder beide Geschlechter aufgeführt. In Ausnahmefällen wird auf Grund der besseren Lesbarkeit das generische Maskulinum verwendet.

Dauer: 1 Semester, Umfang: 3 SWS³) folgende Fragen beantworten:

Unterscheiden sich die Teilnehmenden der Basisqualifikation Sport (Nicht-Sportstudierende ab 3. Semester) zu Beginn der Lehrveranstaltung hinsichtlich ihrer sportunterrichtsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehramt-Studierenden (ab 3. Semester), die Sport als Haupt- oder Nebenfach gewählt haben?

Können innerhalb der Basisqualifikation Sport die sportunterrichtsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen der Teilnehmenden (Nicht-Sportstudierende ab 3. Semester) beeinflusst werden?

2 THEORIE UND FORSCHUNGSSTAND

2.1 Theoretische Grundlagen

Das gegenwärtig einflussreichste Modell professioneller Handlungskompetenz entstammt der COACTIV-Studie (Baumert & Kunter, 2011). Es wird in verschiedenen Fachdidaktiken zur Kompetenzmodellierung herangezogen (Krauss et al., 2017), so auch im Bereich der Sportlehrer/innenbildung (u. a. Heemsoth, 2016; Kehne, Seifert & Schaper, 2013; Messmer & Brea, 2015). In diesem Modell bilden unterrichts- und selbstbezogene Überzeugungen zusammen mit Werthaltungen einen von vier Kompetenzbereichen. Die Selbstwirksamkeitserwartung, also „die Einschätzung einer Lehrkraft (...), wie gut es ihr gelingen kann, das Lernen und Verhalten ihrer Schülerinnen und Schüler zu unterstützen und zu fördern, und zwar auch bei vermeintlich schwierigen oder unmotivierten Schülerinnen und Schülern“ (Kunter, 2011, S. 261f), nimmt dabei neben dem Professionswissen eine bedeutende Rolle ein (Baumert & Kunter, 2011). Die Forschung zu Wissen und die Forschung zu Überzeugungen von Lehrkräften eint eine klare kognitive Ausrichtung und „die Annahme, dass sich mit zunehmendem Erfahrungsgrad Wissens- und Überzeugungssysteme stärker ausdifferenzieren und dass stärker ausdifferenzierte Schemata mit der Fähigkeit, adaptiv und flexibel zu handeln, einhergehen“ (ebd., S. 45).

Für den Auf- bzw. Abbau von Selbstwirksamkeitserwartungen sind – in absteigender Priorität – insbesondere folgende Quellen entscheidend (Bandura, 1977; Köller & Möller, 2006, S. 693): Bewältigungserfahrungen; stellvertretende Erfahrungen; Rückmeldungen; sowie physiologische und affektive Zustände. Ihre Bedeutung entfaltet sich meist in einem *temporalen Bezugsrahmen* („Ich habe schon einmal eine ähnlich schwierige Situation erfolgreich/-los abgeschlossen, also werde ich auch diesmal...“). Neben diesem hat – mit geringerer Priorität (Pohlmann & Möller, 2006) – u. a. noch der *dimensionale Bezugsrahmen* Einfluss auf Selbstwirksamkeitserwartungen („Eine solche Unterrichtssituation ist für mich im Klassenzimmerunterricht leichter/schwerer zu bewältigen als im Sportunterricht“).

2.2 Empirische Grundlagen

Im Folgenden werden

- Studien zu Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrkräften,
- Studien zu formal nicht- bzw. basisqualifizierten Lehrkräften ohne direktem Bezug zu Selbstwirksamkeitserwartungen,
- Studien, die (näherungsweise) beide erstgenannten Kriterien (a und b) integrieren, sowie

³ Die Angaben stammen von der Universität Regensburg (WS 2016/17). Die Basisqualifikation muss dort vor der Anmeldung zum ersten Staatsexamen absolviert werden. Das genaue Semester ist nicht festgelegt.

d. Studien zu formal nicht- bzw. basisqualifizierten Sportlehrkräften ohne und mit Bezug zu Selbstwirksamkeitserwartungen dar gestellt.

Zu a): Es existieren zahlreiche Studien zu Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrkräften (z. B. Caprara, Barbaranelli, Steca & Malone, 2006; Morris-Rothschild & Brassard, 2006; Schmitz & Schwarzer, 2000; Wolters & Daugherty, 2007). Kunter (2011) fasst den Forschungsstand hierzu wie folgt zusammen:

Diverse Studien weisen darauf hin, dass hohe Selbstwirksamkeitserwartungen einen förderlichen Faktor zur Bewältigung der beruflichen Anforderungen darstellen können. So setzen Lehrkräfte mit hohen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen innovativere und effektivere Methoden ein, weisen höhere Unterrichtsqualität auf und zeigen langfristig geringere Stresssymptome und mehr Bereitschaft, sich auch außerhalb des Unterrichts beruflich zu engagieren. (S. 262)

Zu b): Es liegen nationale (z. B. Richter, Kuhl, Reimers & Pant, 2012; Tiedemann & Billmann-Mahecha, 2007) und internationale Studien (z. B. Dee & Cohodes, 2008; Goldhaber & Brewer, 2000) zu formal nicht- bzw. basisqualifizierten Lehrkräften vor. Bei diesen werden jedoch überwiegend die Auswirkung „fachfremden Unterrichts“ auf Schülerleistungen untersucht, wobei offenbar ein negativer Zusammenhang insbesondere für das Fach Mathematik in höheren Jahrgangsstufen besteht.

Zu c): Deutlich weniger Studien untersuchen Unterschiede in unterrichts- (Oettinghaus et al., 2016) und/oder selbstbezogenen Überzeugungen (Porsch, 2015) bei formal nicht- bzw. basisqualifizierten und neben- bzw. hauptfachqualifizierten Lehrkräften. Letztere erfasste u. a. Selbstwirksamkeitserwartungen von Mathematik-Lehrkräften an Grundschulen. Dabei zeigte sich, dass „fachfremd unterrichtende Mathematiklehrer“ (ebd., S. 26) ihre Handlungsfähigkeit in einem von drei mathematischen Inhaltsbereichen signifikant geringer einschätzen. Bereichsspezifische, unterrichtsbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen sind damit zumindest bei fachfremd unterrichtenden Mathematiklehrkräften geringer als bei fachqualifizierten Mathematiklehrkräften.

Zu d): Ob Entsprechendes auch auf das Fach Sport zutrifft ist unklar. Es existieren zwar einige Studien zu formal nicht- bzw. basisqualifizierten Sportlehrkräften (u. a. Friedrich & Wagner, 2006; Knörzer & Treutlein, 2007; Neumann, 2013; Schmitt, 2006; Voltmann-Hummel, 2008; Wagner, 2006), ein Bezug zu Selbstwirksamkeitserwartungen weist aber nur die Arbeit von Voltmann-Hummel (2008) auf. Sie verglich in ihrer Querschnittstudie u. a. die Selbstwirksamkeitserwartungen von

- » formal nicht-qualifizierten Grundschul-Sportlehrkräften ($n = 74$)
- » basisqualifizierten Grundschul-Sportlehrkräften ($n = 62$) und
- » neben- bzw. hauptfachqualifizierten Grundschul-Sportlehrkräften ($n = 179$).
- » Dabei zeigten die drei Gruppen keine signifikanten Unterschiede (ebd., S. 252).

Für dieses Ergebnis können neben psychologischen Faktoren möglicherweise auch testbedingte Aspekte eine Rolle gespielt haben – insbesondere Fehlerquellen bei der Item-Beantwortung (Moosbrugger & Kelavar, 2012) wie etwa *Item-Mehrdeutigkeit* (unspezifische Item-Formulierungen), unerwünschte *Aktualisierungseffekte* (Items aktivieren bestimmte Kognitionen) oder *Akquieszenz* (unkritische Zustimmungstendenz). Dass Personen mit geringen fachspezifischen Kompetenzen bspw. dazu neigen, Items zur Selbsteinschätzung unrealistisch hoch zu bewerten, zeigt sich etwa bei Baumgartner (2017). Begründet wird diese Verzerrung im Ant-

wortverhalten damit, dass noch nicht die für eine realistische Einschätzung nötigen Metakognitionen vorliegen (Kruger & Dunning, 1999). Gerade bei (angehenden) basisqualifizierten Sportlehrkräften sollten daher kognitive Prozesse bei der Item-Beantwortung unterstützt werden.

2.3 Eigene Untersuchung

Hypothesen

Vor diesem Hintergrund lässt sich folgende Hypothese aufstellen:

Hypothese H1: Die Untersuchungsgruppe (UG: Teilnehmende der Basisqualifikation Sport) besitzt zu Beginn der Lehrveranstaltung ($t1$) eine größere Differenz aus „KSW minus SSW“ als am Ende der einsemestrigen Lehrveranstaltung ($t2$). Begründung: Im direkten dimensional Vergleich (Klassen- vs. Sportunterricht) schätzt die UG zu $t1$ ihre Lehr-Kompetenzen im Klassenunterricht höher ein als im Sportunterricht. Auf Grund von in der Lehrveranstaltung erworbenen Bewältigungs- und stellvertretenden Erfahrungen sowie erhaltenen Rückmeldungen (Bandura, 1977) sollte dieser Unterschied zu $t2$ kleiner sein.

Zu den eingangs formulierten Fragestellungen lassen sich folgende Hypothesen aufstellen:

Hypothese H2: Die UG besitzt zu $t1$ eine geringere SSW als die Vergleichsgruppe (VG: Lehramt-Studierenden, die Sport als Haupt- oder Nebenfach gewählt haben). Begründung: Es wird davon ausgegangen, dass die SSW der UG geringer ausfällt als bei der VG und dies – anders als bei Voltmann-Hummel (2008) – durch den dimensional Vergleich auch empirisch feststellbar wird.

Hypothese H3: UG und VG unterscheiden sich in der Entwicklung ihrer SSW. Die SSW der UG steigt von $t1$ zu $t2$ stärker als die SSW der VG. Begründung: Auch wenn hierzu keine theoretischen oder empirischen Grundlagen vorliegen, erscheint es plausibel, dass der Effekt zwischen $t1$ und $t2$ für die UG größer ist als für die VG. Denn während die Basisqualifikation Sport für die UG ‚Interventionscharakter‘ besitzt (erste und einzige Lehrveranstaltung zum Fach Sport), ist dies für die VG nicht der Fall, da hier die Studierenden auch außerhalb des einsemestrigen Messzeitraum Lehrveranstaltungen zum Fach Sport besuchen.

Studiendesign und Stichprobe

Die Hypothesen H1-3 werden anhand einer schriftlichen Online-Befragung im Pre-Posttest-Design beantwortet. Die UG bilden Lehramt-Studierende für Grund- und Hauptschulen der Universität Regensburg, die im WS 2016/17 an der einsemestrigen Lehrveranstaltung Basisqualifikation Sport (3 SWS) teilnahmen. Die VG bilden – angelehnt an Voltmann-Hummel (2008) – Lehramt-Studierende für Grund-, Haupt-, Realschulen und Gymnasien derselben Universität, die Sport als Neben- oder Hauptfach gewählt haben. Dies ermöglicht einen Vergleich der Qualifikationsstufen (basis- vs. neben- bzw. hauptfachqualifiziert). Studierende des ersten und zweiten Semesters werden von der Untersuchung ausgeschlossen, um ein Mindestmaß an im Studium erworbenen Kompetenzen sicherzustellen.

Die Basisqualifikation Sport bestand im WS 2016/17 aus Praxis-Kursen (2 SWS; pro Kurs max. 20 Teilnehmende) zu den Handlungsfeldern Mit- und gegeneinander Spielen, Bewegung gestalten und Gesundheit fördern (KM Bayern, 2013) sowie aus einer begleitenden Theorie-Veranstaltung zu Sportdidaktik (1 SWS; Vorlesung mit Blended-Learning-Elementen zur Vertiefung ausgewählter In-

halte). In den ersten 2/3 der Praxis-Kurse wurden von Dozierenden – unter aktiver Beteiligung der Studierenden – Inszenierungsmöglichkeiten zu den Handlungsfeldern vorgestellt und reflektiert. Im letzten Drittel erprobten die Studierenden im Rahmen eines Micro-Teaching selbst verschiedene Inszenierungsmöglichkeiten und erhielten anschließend ein konstruktives Peer- und Dozierenden-Feedback.

Die Vorher-Befragung (t_1) fand in der zweiten Semesterwoche statt. Die Nachher-Befragung (t_2) fand 13 Wochen später in der vorletzten Semesterwoche statt. Bei der UG beantworteten zu t_1 und zu t_2 jeweils $n=86$ (zum Teil unterschiedliche) Studierende den Fragebogen. An beiden Messzeitpunkten beteiligten sich $n=68$ Studierende. Bei der VG nahmen zu t_1 $n=109$ und zu t_2 $n=98$ Studierende teil. Hier beteiligten sich an beiden Messzeitpunkten $n=42$ Studierende. Während sich die Geschlechterverteilung bei UG und VG deutlich (Tab. 1), jedoch nicht signifikant unterscheidet ($p=.06$ [Chi-Quadrat-Test]), ist das Durchschnittsalter (Tab. 1) in beiden Gruppen vergleichbar. Auch das durchschnittliche Hochschulsemester ist vergleichbar (Tab. 1), wenn man berücksichtigt, dass in der VG auch Studierende für ein Lehramt an Gymnasien enthalten sind und hier eine höhere Regelstudienzeit gilt (9 statt 7 Semester). Weitere Eckdaten zur Stichprobe siehe Tabelle 1.

Tab. 1: Angaben zur Stichprobe

Merkmale	Untersuchungsgruppe (UG)	Vergleichsgruppe (VG)
Rücklauf zu t_1	$n = 86$ von 98^* (88%)	$n = 109$ von 1085^{**} (10%)
Rücklauf zu t_2	$n = 86$ von 92^* (93%)	$n = 98$ von 1085^{**} (9%)
Verbundene Stichprobe (t_1 und t_2)	$n = 68$ (82% weiblich)	$n = 42$ (66% weiblich)
Alter zu t_1	$M = 23.3$ ($SD = 3.6$)	$M = 23.0$ ($SD = 2.3$)
Hochschulsemester zu t_1	$M = 6.3$ ($SD = 2.8$)	$M = 7.8$ ($SD = 3.6$)

Legende: * = Anzahl der Studierenden, die im WS 2016/17 die Lehrveranstaltung Basisqualifikation Sport begonnen bzw. abgeschlossen haben; ** = Anzahl der Studierenden, die im WS 2016/17 für Sport als Neben- (616) oder Hauptfach (469) eingeschrieben waren.

Hinweis: Die sehr hohen Rücklaufquoten der UG lassen sich darauf zurückführen, dass die beiden Online-Befragungen direkt in die Lehrveranstaltung Basisqualifikation Sport eingebettet waren.

2.4 Erhebungsmethode

Der Online-Fragebogen basiert auf der Skala zur Lehrkraft-Selbstwirksamkeitserwartung von Schmitz und Schwarzer (2000), die auch von Voltmann-Hummel (2008; Kap. 2) eingesetzt wurde. Die interne Konsistenz der Skala liegt zwischen $\alpha=.76$ und $\alpha=.81$ (Schmitz & Schwarzer, 2000), die Reliabilität kann damit als gut bezeichnet werden.

Als wesentliche Ursache für Fehlerquellen bei der Item-Beantwortung identifizieren Moosbrugger und Kelavar (2012) die oftmals zu geringe Berücksichtigung der Probanden-Perspektive. Ein besseres Verständnis hierfür liefert das Modell von Podsakoff, MacKenzie, Lee und Podsakoff (2003). Dieses beschreibt fünf kognitive Stadien der Item-Beantwortung:

comprehension: Verstehen von Aufgabeninhalt und Instruktion; Fehlerquelle: Item-Mehrdeutigkeit

retrieval: Abruf von Informationen aus dem Langzeitgedächtnis durch Schlüsselreize; Fehlerquelle: Stimmung, Zugriffsmöglichkeit auf Erinnerungen

judgement: Bewertung der abgerufenen Informationen und Treffen einer Entscheidung; Fehlerquelle: unerwünschte Aktualisierungseffekte

response selection: Auswahl einer Antwortmöglichkeit; Fehlerquelle: Tendenz zur Mitte, Akquieszenz

response reporting: Konsistenzprüfung (getroffene Entscheidung vs. Auswahl der Antwortmöglichkeit) und finale Antwortabgabe; Fehlerquelle: soziale Erwünschtheit

Ausgehend von der Annahme, dass für das o. g. Ergebnis von Voltmann-Hummel (2008) auch testbedingte Fehlerquellen in Frage kommen, werden – angelehnt an Podsakoff, MacKenzie, Lee und Podsakoff (2003) – bei der eigenen Befragung insbesondere die Fehlerquelle Item-Mehrdeutigkeit berücksichtigt, indem die Items mit Fokus auf Sportunterricht präzisiert werden, und erwünschte statt unerwünschte Aktualisierungseffekte intendiert, indem jedes Item zu sportunterrichtsbezogener Selbstwirksamkeit (SSW) einem Item zu klassenunterrichtsbezogener Selbstwirksamkeit (KSW) gegenübergestellt wird.

Durch den dimensionalen Bezugsrahmen (Klassen- vs. Sportunterricht) soll eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Items angeregt und eine differenziertere Selbsteinschätzung ermöglicht werden.

Die Original-Items wurden in diesem Sinne dahingehend konkretisiert, dass jeweils eine Version mit Fokus auf Klassenunterricht und eine Version mit Fokus auf Sportunterricht direkt hintereinander präsentiert wurden (Tab. 2; weitere Modifikationen siehe Hinweise unter der Tabelle). Das vierstufige Antwortformat (1 = stimmt nicht; 2 = stimmt eher nicht; 3 = stimmt eher; 4 = stimmt genau) wurde beibehalten.

Tab. 2: Item-Übersicht

Item 1a	<i>Fokus auf Klassenunterricht:</i> Ich weiß, dass ich es im Unterricht schaffen werde, selbst den problematischsten Schülern den prüfungsrelevanten Stoff zu vermitteln.
Item 1b	<i>Fokus auf Sportunterricht:</i> Ich weiß, dass ich es im Sportunterricht schaffen werde, selbst den problematischsten Schülern den prüfungsrelevanten Stoff zu vermitteln.
Item 2a	<i>Fokus auf Klassenunterricht:</i> Ich bin mir sicher, dass ich auch mit den problematischen Schülern in guten Kontakt kommen kann, wenn ich mich darum bemühe.
Item 2b	<i>Fokus auf Sportunterricht:</i> Ich bin mir sicher, dass ich im Sportunterricht auch mit den problematischen Schülern in guten Kontakt kommen kann, wenn ich mich darum bemühe.

Item 3a	<i>Fokus auf Klassenunterricht:</i> Ich bin mir sicher, dass ich mich in Zukunft auf individuelle Probleme der Schüler noch besser einstellen kann.
Item 3b	<i>Fokus auf Sportunterricht:</i> Ich bin mir sicher, dass ich mich in Zukunft auf individuelle sportunterrichtsbezogene Probleme der Schüler noch besser einstellen kann.
Item 4a	<i>Fokus auf Klassenunterricht:</i> Selbst wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können.
Item 4b	<i>Fokus auf Sportunterricht:</i> Selbst wenn mein Sportunterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können.
Item 5a	<i>Fokus auf Klassenunterricht:</i> Selbst wenn es mir mal nicht so gut geht, werde ich doch im Unterricht immer noch gut auf die Schüler eingehen können.
Item 5b	<i>Fokus auf Sportunterricht:</i> Selbst wenn es mir mal nicht so gut geht, werde ich doch im Sportunterricht immer noch gut auf die Schüler eingehen können.
Item 6a (negativ)	<i>Fokus auf Klassenunterricht:</i> Auch wenn ich mich noch so sehr für die Entwicklung meiner Schüler engagieren werde, weiß ich, dass ich nicht viel ausrichten kann.
Item 6b (negativ)	<i>Fokus auf Sportunterricht:</i> Auch wenn ich mich noch so sehr im Sportunterricht für die Entwicklung meiner Schüler engagieren werde, weiß ich, dass ich nicht viel ausrichten kann.
Item 7a	<i>Fokus auf Klassenzimmerunterricht:</i> Ich bin mir sicher, dass ich kreative Ideen entwickeln kann, mit denen ich ungünstige Unterrichtsstrukturen verändere.
Item 7b	<i>Fokus auf Sportunterricht:</i> Ich bin mir sicher, dass ich kreative Ideen entwickeln kann, mit denen ich ungünstige Unterrichtsstrukturen im Fach Sport verändere.

Hinweise: Im Vergleich zu Schmitz und Schwarzer (2000) wurden drei Items aus inhaltlichen Gründen gestrichen: (a) Ich weiß, dass ich zu den Eltern guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen; (b) Ich traue mir zu, die Schüler für neue Projekte zu begeistern; (c) Ich kann Innovationen auch gegenüber skeptischen Kollegen durchsetzen.

2.5 Auswertungsmethoden

Die Hypothesen wurden anhand folgender Methoden mit Hilfe der Software SPSS überprüft:

- H1: T-Tests bei abhängigen Stichproben (UG zu t_1 und t_2) mit Testvariable „KSW minus SSW“ zu t_1 und t_2 .
- H2: T-Test bei unabhängigen Stichproben (UG vs. VG) mit Testvariable SSW zu t_1 .
- H3: Univariate, zweifaktorielle Varianzanalyse (ANOVA) mit Messwiederholung. Test auf Interaktionseffekt mit Gruppe (UG vs. VG) als unabhängige Variable und SSW zu t_1 und t_2 als abhängige Variable; T-Tests bei abhängigen Stichproben (UG zu t_1 und t_2) mit Testvariable SSW zu t_1 und t_2 ; T-Tests bei abhängigen Stichproben (VG zu t_1 und t_2) mit Testvariable SSW zu t_1 und t_2 .

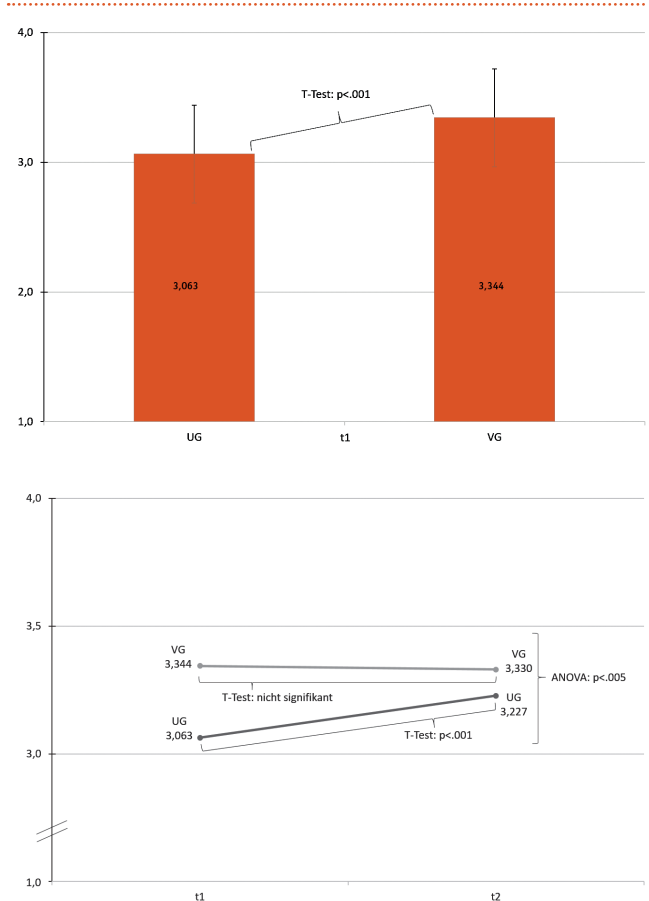


Abbildung 1: (oben) Sportunterrichtsbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen der Untersuchungs- und Vergleichsgruppe zu t_1 (Vorher-Befragung) Abbildung 2: (unten) Sportunterrichtsbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen der Untersuchungs- und Vergleichsgruppe zu t_1 und t_2 (Vorher- und Nachher-Befragung)

Die Voraussetzungen Normalverteilung und Varianzhomogenität wurden mit Hilfe des Kolmogorov-Smirnov- und Levene-Tests überprüft und bestätigt.

3 ERGEBNISSE

Zu H1: Die Differenz aus „KSW minus SSW“ der UG ist zu t_1 im Durchschnitt um 0.158 Punkte größer als zu t_2 (t_1 : $M_{\text{Differenz}} = 0.227$, $SD = 0.362$; t_2 : $M_{\text{Differenz}} = 0.069$, $SD = 0.366$). Dieser Unterschied ist laut T-Test hoch signifikant ($n = 68$, $T(67) = 3.870$, $p < .001$ [1-seitig]). Die gerichtete Alternativ-Hypothese kann damit angenommen werden. Der Effekt ($h^2 = .052$) ist laut Cohen (1988) klein.

Zu H2 (Abb. 1): Die SSW der UG ist zu t_1 im Durchschnitt um 0.281 Punkte niedriger als die SSW der VG (UG: $M = 3.063$, $SD = 0.390$; VG: $M = 3.344$, $SD = 0.364$). Dieser Unterschied ist laut T-Test hoch signifikant (UG: $n = 68$, VG: $n = 42$, $T(108) = 3.760$, $p < .001$ [1-seitig]). Die gerichtete Alternativ-Hypothese kann damit angenommen werden. Der Effekt ($\eta^2 = .119$) ist laut Cohen (1988) mittel.

Zu H3 (Abb. 2): Während bei der UG zwischen t_1 und t_2 ein leichter Anstieg der SSW um 0.164 Punkte zu beobachten ist, zeigt sich bei der VG deskriptiv ein minimaler Rückgang um -0.014 Punk-

te. Laut ANOVA mit Messwiederholung ist der Interaktionseffekt sehr signifikant (UG: $n = 68$, KG: $n = 42$, $F(1,41) = 7.333$, $p = .004$ [1-seitig]) und die Effektgröße ($\eta^2 = .064$) laut Cohen (1988) mittel. Der leichte Anstieg der SSW in der UG ($t1: M = 3.063$, $SD = 0.390$; $t2: M = 3.227$, $SD = 0.373$) ist laut T-Test hoch signifikant ($n = 68$; $T(67) = 3.697$; $p < .001$ [1-seitig]) – der Effekt ($\eta^2 = .044$) laut Cohen (1988) klein. Der minimale Rückgang der SSW in der VG ($t1: M = 3.344$, $SD = 0.364$; $t2: M = 3.330$, $SD = 0.338$) ist laut T-Test nicht signifikant ($n = 42$; $T(41) = 0.321$; $p = .750$ [2-seitig]). Insgesamt kann damit die Hypothese H3 angenommen werden.

4 DISKUSSION

Die Ergebnisse zeigen, dass die UG zu Beginn der Basisqualifikation Sport geringere sportunterrichtsbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen besitzt als die VG, und dass die Selbstwirksamkeitserwartungen der UG im Laufe der Basisqualifikation Sport gesteigert werden können. Der festgestellte Unterschied zwischen UG und VG zu $t1$ steht damit im Widerspruch zur zentralen empirischen Vergleichsquelle von Voltmann-Hummes (2008), die ihrerseits keinen Gruppenunterschied feststellen konnte (Kap. 2). Aus der beobachteten Steigerung der UG zwischen $t1$ und $t2$ kann abgeleitet werden, dass entsprechende Qualifizierungsmaßnahmen einen – wenn auch kleinen – Effekt auf sportunterrichtsbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen haben können.

Als mögliche Ursache für den festgestellten Effekt kommt u. a. das didaktisch-methodische Konzept in Frage. Vor allem das durchgeführte Micro-Teaching (Kap. 3) beinhaltet zentrale Selbstwirksamkeitsquellen wie etwa Bewältigungs- und stellvertretende Erfahrungen oder Rückmeldungen (Bandura, 1977). In diesem Zusammenhang muss aber kritisch angemerkt werden, dass die Steigerung der sportunterrichtsbezogenen Selbstwirksamkeit zwar ein plausibles und begründbares Ziel entsprechender Lehrveranstaltungen darstellt (Kap. 1). Es können aber auch weitere beispielsweise fachdidaktische Ziele als relevant angesehen werden. Für eine belastbare Ableitung von Zielen fehlt ein fundiertes und konsensfähiges Kompetenzprofil für basisqualifizierte Sportlehrkräfte. Das im Beitrag genutzte Modell professioneller Handlungskompetenz von Baumert und Kunter (2011) bietet eine fundierte Orientierungsgrundlage, wird den spezifischen Voraussetzungen und Besonderheiten basisqualifizierter Sportlehrkräfte jedoch nicht hinreichend gerecht.

Die Entwicklung eines spezifischen Kompetenzprofils für basisqualifizierte Sportlehrkräfte stellt damit innerhalb der Diskussion um fachfremden Sportunterricht ein bedeutsames Desiderat dar. Eine weitere aus den Daten ableitbare Forschungsimplication betrifft das eingesetzte methodische Verfahren. Anders als bei Voltmann-Hummes (2008) wurde in der vorliegenden Studie versucht, durch einen dimensional Vergleich (Klassen- vs. Sportunterricht) mögliche Fehlerquellen der Item-Beantwortung zu reduzieren (Kap. 3). Inwieweit dies tatsächlich gelang und der Grund für die unterschiedliche Ergebnislage ist, kann nicht abschließend geklärt werden. Das Vorgehen „dimensionaler Vergleich“ erscheint jedoch vielversprechend und eine künftige Überprüfung lohnenswert. Gewinnbringend erscheinen auch Replikationen der vorliegenden Studie mit verschiedenen Dozierenden und an anderen Hochschulen

sowie eine systematische Variation der didaktisch-methodischen Konzepte und eine stärkere Kontrolle soziodemografischer Aspekte.

Aus praxisorientierter Perspektive sollten insbesondere die anfänglich geringeren Selbstwirksamkeitserwartungen bei der Gestaltung von Lehrveranstaltungen Beachtung finden, indem sportbezogene Vorerfahrungen bzw. Bewegungsbiographien berücksichtigt (Knörzer & Treutlein, 2007, S. 229) und zielgruppenspezifische Inhalte ausgewählt werden (Porsch, 2015, S. 7). So sollten beispielsweise negativ konnotierte Erinnerungen an den erlebten Sportunterricht sowie Ängste und Vorbehalte gegenüber dem Unterrichten des Faches Sport explizit thematisiert werden. Dies setzt einen vertrauensvollen Rahmen sowie eine flache Hierarchie zwischen Dozierenden und Studierenden voraus. Die Lehrveranstaltungsinhalte sollten zudem möglichst frei von sportmotorischen Voraussetzungen sein.

Die Aussagekraft der vorliegenden Studie ist insbesondere dadurch limitiert, dass das didaktisch-methodische Konzept nicht als alleinige Hauptursache für die festgestellte Steigerung der sportunterrichtsbezogenen Selbstwirksamkeit in Frage kommt. Es können beispielsweise auch die Bedingungen des Jahrgangs und der Einrichtung Einflüsse auf die Ergebnisse gehabt haben. Unklar ist auch ob und inwiefern soziodemografische Aspekte wie z. B. Alter, Geschlecht, Fächerkombination oder außeruniversitäre Lehr-Erfahrungen eine Rolle gespielt haben. Die erfassten Selbsteinschätzungen lassen zudem keine direkten Rückschlüsse auf die tatsächlichen Lehrkompetenzen zu, die sich bei unterschiedlichen Qualifikationsstufen trotz gleicher Selbsteinschätzung deutlich unterscheiden können.

Damit kann abschließend festgehalten werden, dass innerhalb der evidenzbasierten Begleitforschung von Lehrveranstaltungen für angehende basisqualifizierte Sportlehrkräfte weiterhin ein erheblicher Forschungsbedarf existiert. Dieser sollte mit dem Ziel einer möglichst hochwertigen Ausbildung basisqualifizierter Sportlehrkräfte aufgearbeitet werden und Konzept-, Prozess- sowie Wirkungsevaluation einschließen. Solange das Klassenlehrer/innenprinzip an Grund- und Hauptschulen gilt, kann den mit fachfremdem Sportunterricht einhergehenden Herausforderungen (bspw. Sicherheit oder Qualität von Sportunterricht) nicht – wie im Memorandum zum Schulsport (DOSB, DLSV & dvs, 2009) gefordert – allein durch mehr fachqualifizierte Sportlehrkräften begegnet werden. Es bedarf zusätzlich professionell agierender Klassenlehrkräfte, die über möglichst gut ausgebildete sportunterrichtsbezogene Basis-Kompetenzen verfügen.

5 LITERATUR

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Baumgartner, M. (2017). „Denn sie wissen nicht, was sie können ...!“ *German Journal of Exercise and Sport Research*, (47) 3, 246-254.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das mathematische Wissen von Lehrkräften, kognitive Aktivierung im Unterricht und Lernfortschritte von Schülerinnen und Schülern. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften* (S. 163-192). Münster u. a.: Waxmann.

- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P. & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology, 44* (6), 473-490.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dee, T. S. & Cohodes, S. R. (2008). Out-of-field teachers and student achievement. Evidence from matched-pairs comparisons. *Public finance review, 36* (1), 7-32.
- Deutscher Olympischer Sportbund (DOSB), Deutscher Sportlehrerverband (DLSV) & Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft (dvs) (2009). *Memorandum zum Schulsport*. Frankfurt a. M.: DOSB.
- Deutscher Sportbund (DSB) (2006). DSB-SPRINT-Studie. *Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Friedrich, G. & Wagner, A. (2006). Fachfremder Sportunterricht in der Grundschule: ein vernachlässigtes Thema der Schulsportentwicklung. In A. Hummel & M. Schierz (Hrsg.), *Studien zur Schulsportentwicklung in Deutschland* (S. 185-200). Schorndorf: Hofmann.
- Goldhaber, D. D. & Brewer, D. J. (2000). Does teacher certification matter? High school certification status and student achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 22*, 129-146.
- Heemsoth, T. (2016). Fachspezifisches Wissen von Sportlehrkräften. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung, 4* (2), 41-60.
- Kehne, M., Seifert, A. & Schaper, N. (2013). Struktur eines Instruments zur Kompetenzerfassung in der Sportlehrerausbildung. *sportunterricht, 62* (2), 53-57.
- Knörzer, W. & Treutlein, G. (2007). Problemstellungen der Implementation von ‚Bewegtem Lernen‘ durch (sport-)fachfremde Lehrer. In V. Scheid (Hrsg.), *Sport und Bewegung vermitteln. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik* (S. 226-230). Hamburg: Feldhaus.
- Köller, O. & Möller, J. (2006). Selbstwirksamkeit. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 693-699). Weinheim: Beltz.
- Krauss, S., Lindl, A., Schilcher, A., Fricke, M., Göhring, A., Hofmann, B., Kirchoff, P. & Mulder, R. H. (2017). *FALKO – Fachspezifische Lehrerkompetenzen*. Münster: Waxmann.
- Kruger, J. & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: how difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology, 77* (6), 1121-1134.
- Kultusministerium Bayern (KM Bayern) (2013). *Basisqualifikationen für die Zulassung zur Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Grundschulen und das Lehramt an Mittelschulen*. München: Kultusministerium Bayern.
- Kunter, M. (2011). Motivation als Teil der professionellen Kompetenz – Forschungsbefunde zum Enthusiasmus von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften* (S. 259-275). 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.
- Moosbrugger, H. & Kelavar, A. (2012). *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion*. Heidelberg: Springer.
- Morris-Rothschild, B. K., & Brassard, M. R. (2006). Teachers' conflict management styles: The role of attachment styles and classroom management efficacy. *Journal of School Psychology, 44* (2), 105-121.
- Neumann, P. (2013). *Kompetenzorientierung im Sportunterricht an Grundschulen*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Oettinghaus, L., Korneck, F., Krüger, M. & Lamprecht, J. (2016). Lehrerüberzeugungen von Quereinsteigern und Lehramtsabsolventen im Physikreferendariat. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 9* (1), 76-96.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee J.-Y. & Podsakoff, N. P. (2003). Common Method Biases in Behavioral Research: A Critical Review of the Literature and Recommended Remedies. *Journal of Applied Psychology, 88* (5), 879-903.
- Pohlmann, B. & Möller, J. (2006). Vergleichseffekte auf kognitive, affektive und motivationale Variablen. Eine experimentelle Überprüfung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 38* (2), 79-87.
- Porsch, R. (2016). Fachfremd unterrichten in Deutschland. Definition – Verbreitung – Auswirkungen. *Die Deutsche Schule, 108* (1), 9-32.
- Porsch, R. (2015). Are there differences between primary mathematics teachers with and without a subject-specific teaching qualification with regard to their professional beliefs? Results from TIMSS 2007. *mathematica didactica, 38*, 5-36.
- Richter, D., Kuhl, P., Reimers, H. & Pant, H. A. (2012). Aspekte der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften in der Primarstufe. In P. Stanat, H. A. Pant, K. Böhme & D. Richter (Hrsg.), *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011* (S. 237-250). Münster: Waxmann.
- Schmitt, K. (2006). Individuelle Unterrichtstheorien über Sportunterricht – Ein Vergleich zwischen ausgebildeten und fachfremden Sportlehrkräften der Primarstufe. In W.-D. Miethling & C. Krieger (Hrsg.), *Zum Umgang mit Vielfalt als sportpädagogische Herausforderung. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik* (S. 243-248). Hamburg: Feldhaus.
- Schmitz, G. S., & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 14* (1), 12-25.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (S. 28-53) (44. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim und Basel: Beltz.
- Tiedemann, J. & Billmann-Mahecha, E. (2007). Macht das Fachstudium einen Unterschied? Zur Rolle der Lehrerexpertise für Lernerfolg und Motivation in der Grundschule. *Zeitschrift für Pädagogik, 53*, 58-73.
- Voltmann-Hummes, I. (2008). *Traumjob Sportlehrer-in? Belastungserleben und Selbstwirksamkeitserwartung von Schulsportlehrkräften*. Göttingen: Cuvillier.
- Wagner, A. (2006). Fachfremde und fachqualifizierte Sportlehrkräfte der Grundschule. In W.-D. Miethling & C. Krieger (Hrsg.), *Zum Umgang mit Vielfalt als sportpädagogische Herausforderung. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik* (S. 249-254). Hamburg: Feldhaus.
- Wolters, C. A., & Daugherty, S. G. (2007). Goal structures and teachers' sense of efficacy: Their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology, 99* (1), 181-193.

Kompetenzen in Sportmanagementstudiengängen – Eine curriculare Analyse der zu erreichenden fachspezifischen Kompetenzen an deutschen Hochschulen

Kathrin Dunkel, Olivia Wohlfart & Thomas Wendeborn

Kathrin Dunkel¹

Universität Leipzig
Sportwissenschaftliche Fakultät
Institut für Sportpsychologie und
Sportpädagogik
Jahnallee 59
04109 Leipzig

Olivia Wohlfart¹

Jahnallee 59
04109 Leipzig

Jun.-Prof. Dr. Thomas Wendeborn

Jahnallee 59
04109 Leipzig
E-Mail: thomas.borchert@uni-leipzig.de

Schlüsselwörter

Kompetenzentwicklung, Fachkompetenz,
Sportmanagement

Keywords

Competence development, professional
competence, Sports Management, German
Qualifications Framework

Zitieren Sie diesen Beitrag wie folgt:

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*, 1 (2), 50 - 51.
DOI: 10.25847/zsls.2018.004

¹ Geteilte Erstautorenschaft:

K. Dunkel und O. Wohlfart trugen gleichermaßen zu dieser Publikation bei

ZUSAMMENFASSUNG

Die volkswirtschaftliche Bedeutung des Sports zeigt sich nachhaltig in sportlichen Großereignissen wie der Fußball-Weltmeisterschaften und der Olympischen Spiele. Aus einer vielseitig ökonomischen Verwertbarkeit des Sports und einem zunehmend professionellen Handeln der Akteure ergeben sich dabei Veränderungen der arbeitsmarktspezifischen Anforderungen an zukünftige Sportmanagerinnen und Sportmanager (Schütte, 2016; Horch, 2012). Ein interdisziplinärer Studiengang, wie das Sportmanagementstudium, soll Absolventinnen und Absolventen arbeitsmarktrelevante Kompetenzen vermitteln und sie damit auf die Erfordernisse ihrer Berufstätigkeit vorbereiten (KMK, 2000). Diese Entwicklungen vollziehen sich an der Schnittstelle von akademischer Ausbildung und arbeitsmarktorientierter Kompetenzentwicklung der Studierenden. Modulbezogene Lernziele in den Studiengangdokumenten (Curricula) sollen Aufschluss darüber geben, wie die Kompetenzen nach einem Hochschulabschluss im Sportmanagement ausgeprägt sind. Im Beitrag wird analysiert welche fachspezifischen Kompetenzprofile die verschiedenen akademischen Ausbildungsmöglichkeiten für Sportmanagerinnen und Sportmanager (Hochschulart und Studiengänge) aufweisen. Hierfür wurden die zu erreichenden fachspezifischen Kompetenzen auf Bachelor- und Masterniveau an unterschiedlichen Hochschulen mittels verfügbarer Curricula analysiert. Zudem wurden die einbezogenen Studiengänge hinsichtlich ihrer nationalen Kompatibilität, Kohärenz sowie Vergleichbarkeit überprüft (KMK, 2017). Es zeigen sich bedeutsame Unterschiede zwischen den Hochschularten und den untersuchten Studiengängen. Weiterhin ist zu konstatieren, dass die mit Bologna intendierten Ziele nur in Teilen umgesetzt wurden.

Competencies in Sports Management Study Programmes - Curriculum Analysis of Conveyed Subject-specific Competencies at Institutions of Higher Education in Germany

Abstract: The economic significance of sports is reflected in the lasting impact of large sporting events such as the Soccer World Cup and the Olympic Games. The high commercial exploitability of sports and increasingly professional action of stakeholders set new labour market-specific requirements for future sports managers (Schütte, 2016; Horch, 2012). Interdisciplinary study programmes, such as sports management, should be designed to provide future graduates with skills relevant to the labour market and thereby prepare them for the demands of their work (KMK, 2000). These developments take place at the interface of academic education and labour market-oriented skills development of students. Module-related learning objectives of study programme documents (curricula) aim to shed light on the skills acquired in the sports management degree. The paper provides an analysis of the specific skills profile sports management students acquire in study programmes of different academic education institutions (type of university and degree). To this end available curricula of Bachelor

and Master programmes (undergraduate and graduate) of different universities were analysed concerning the subject-specific skills they offer. In addition, included study programmes were reviewed regarding their national comparability, coherence and comparability (KMK, 2017). Significant differences between types of higher education institutions and reviewed study programmes were identified. It also showed that the objectives of the Bologna process were only partially achieved.

1 EINLEITUNG UND PROBLEMLAGE

Sportliche Großereignisse wie Fußball-Weltmeisterschaften und Olympische Spiele haben einen enormen volkswirtschaftlichen Effekt, der sich – insbesondere mit Blick auf den nicht-monetarisierbaren und nicht-quantifizierbaren Beitrag – nur schwer konkretisieren lässt. Breuer, Wicker und Orlowski (2014, S. 15) gehen davon aus, dass „die sportbezogene Bruttowertschöpfung im Jahre 2008 auf 73,1 Mrd. Euro beziffert werden [kann]“, was etwa 3,3 Prozent der gesamtdeutschen Bruttowertschöpfung (2.217 Mrd. Euro) entsprach. Damit werden die Verflechtungen zwischen Sport und Wirtschaft und einer immer umsatzstärker werdenden Querschnittsbranche (Sportwirtschaft) deutlich. Dies geht mit Veränderungen in der Nachfrage- sowie Angebotsstruktur einher und bringt neue Herausforderungen für den Bereich des (Sport-)Managements mit sich. Wachsende Sportmärkte, die zunehmende Professionalisierung und die vielseitige ökonomische Verwertbarkeit, verbunden mit der Notwendigkeit eines ökonomisch-rationalen Wirtschaftens, verändern die arbeitsmarktspezifischen Anforderungen an die Akteure enorm. Diesen veränderten Bedingungen in Bezug auf das Wissen, Können und Verhalten der handelnden Akteure Rechnung tragend, wurden national und international Studiengänge mit einer starken Ausrichtung auf die Erfordernisse des Sport- und Wirtschaftssystems eingerichtet. Diese – vorwiegend mit Sportmanagement denominierten Studiengänge – haben sich in den vergangenen zwanzig Jahren zu einer eigenen Teildisziplin der Sportwissenschaft formiert und wurden systematisch weiterentwickelt (Krüger & Dreyer, 2004). Nach Thiel, Breuer und Mayer (2009, S. 14) sind diese „anwendungsorientiert, interdisziplinär und technologisch ausgerichtet“ und beschäftigen sich mit Bereichen aus dem Sport sowie aus dem Management. Der Begriff Management ist nach Steinmann, Schreyögg und Koch (2013) institutionell und funktional zu differenzieren. Während die institutionelle Perspektive auf Rollen und Anweisungsbefugnisse abhebt, umfasst die funktionale Perspektive die Prozesse und Funktionen in arbeitsteiligen Organisationen, die zur effektiven Steuerung des Leistungsprozesses notwendig sind (Steinmann et al., 2013). Dieser Definition entsprechend und bezugnehmend auf die Tätigkeitsschwerpunkte von Sportmanagerinnen und Sportmanagern, welche nach Horch (2012) mit Wirtschaften, Managen, Kommunizieren, Verkaufen und Finanzieren umrissen werden, rekurriert der vorliegende Beitrag auf die funktionale Perspektive von Management. Eine disziplinäre Unterscheidung der Studiengänge Sportmanagement und -ökonomie ist aufgrund fehlender Trennschärfe (Heinemann, 2003) sowie der fortgeschrittenen Diversifizierung (Wallrodt & Thieme, 2017) nicht ohne weiteres möglich. Gemeinsamer Bezugspunkt ist die Betrachtung der Zusammenhänge von Wirtschaft und Sport (Haag & Mess, 2010), wobei Sportökonomie nach Thiel et al. (2009) per definitionem als Teildisziplin der Sportmanagementwissenschaft verstanden wird. Dieser Prämissensetzung sowie Wallrodt

und Thieme (2017) folgend, werden die einbezogenen Studiengänge mit dem Schwerpunkt Sportökonomie konsequent dem Sportmanagement zugeordnet.

Die dargestellten Veränderungsprozesse vollziehen sich inmitten der bisher größten europäischen Bildungsreform. Der Bologna-Prozess hat bewirkt, dass die akademische Kompetenzentwicklung zu einem der bedeutsamsten Aufgaben- und auch Problemfelder der Hochschulbildung avancierte (DQR, 2014). Damit einhergehend finden sich zumindest in den Studiendokumenten (Modulbeschreibungen, Prüfungs- und Studienordnungen) der Universitäten die Sprachregelungen wieder, die auf die Ausbildung überfachlicher, arbeitsmarktorientierter Kompetenzen verweisen (Arnold, 2015). Im vorliegenden Beitrag wird auf das Kompetenzmodell nach Roth (1971) rekurriert, welches von Kauffeld (2006) hinsichtlich der Differenzierung nach fachlichen und überfachlichen Kompetenzen weiterentwickelt wurde. Dieser Logik folgend werden ausschließlich Fachkompetenzen fokussiert. Diese beschreiben „organisations-, prozess-, aufgaben- und arbeitsplatzspezifische berufliche Fertigkeiten und Kenntnisse sowie die Fähigkeit, organisationales Wissen sinnorientiert einzuordnen und zu bewerten, Probleme zu identifizieren und Lösungen zu generieren“ (Kauffeld, 2006, S. 23).

Der konjunkturelle Aufschwung des Kompetenzdenkens resultiert dabei aus Vorstellungen einer effektiven, kreativen Handlungsfähigkeit der Studierenden, welche sich positiv auf deren Wettbewerbsfähigkeit sowie eine erfolgreiche Positionierung am Arbeitsmarkt auswirken soll (Arnold, 2015). In dieser Differenzierung spiegelt sich das von Jung (2010) dargelegte Verhältnis von Kompetenz (Dispositionsebene) und Performanz (Bewältigungsebene) wieder, welches in einen Transformationsprozess von Lernen zu Handeln überführt wird. Damit wird die notwendige Anschlussfähigkeit der vermittelten theoretischen Inhalte und Methoden für berufliche Kontexte markiert. Dass sich dieses anti-behavioristische Selbstverständnis im Gewand des Kompetenzparadigmas als Schlüsselement in Ausschreibungstexten, Anforderungskatalogen, Bildungs- bzw. Weiterbildungsmaßnahmen und auch als Leitkategorie in Curricula sowie betrieblichen Personalentwicklungskonzepten wiederfindet, zeigt, wie weit das Kompetenzdenken in unserer Gesellschaft verbreitet ist. Damit ist die Kompetenzorientierung untrennbar mit der effektiven Handlungsfähigkeit verbunden, welche in diesem Kontext als Wettbewerbsfaktor fungiert (Arnold, 2015).

Abseits der mit Bologna intendierten Frage nach der Wirksamkeit von Ausbildungssystemen entsteht jedoch der Eindruck, dass das Kompetenzdenken eher im Rahmen von Struktur- und Budgetfragen administriert und verwaltet wird, als dass diese in einen produktiven Prozess der Überarbeitung von Studiengängen hinsichtlich einer stärker ausgeprägten Arbeitsmarktorientierung gerinnen (Arnold, 2015). Dies wird deutlich, wenn beispielsweise die in der Bundesrepublik eingerichteten Studiengänge mit dem Schwerpunkt Sportmanagement betrachtet werden. In Statistiken werden die Absolventinnen und Absolventen und die Studierenden dieser Studiengänge erfasst. Stellenanzeigen geben darüber Auskunft, wer gesucht wird und welche Kompetenzen für bestimmte Aufgaben erwartet werden. Damit ist das Maß der Kompetenzorientierung in Studiengängen eng mit den antizipierten arbeitsmarktspezifischen Anforderungen verbunden. Demnach werden u. a. Absolventinnen und Absolventen benötigt, die selbstständig und selbstorganisiert offene Probleme bewältigen können, eine gute fachliche Wissensbasis aufweisen sowie lebenserfahren und kompetent sind (Heyse, 2010).

Bisher weitestgehend ungeklärt ist jedoch, ob Sportmanagementstudiengänge in ihrem Kompetenzprofil den Anforderungen des Arbeitsmarkts gerecht werden. Im Umkehrschluss ist zudem der Fra-

ge nachzugehen, ob zukünftige Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber – wie mit der Bologna-Reform intendiert – von inhaltlich vergleichbaren Studienabschlüssen im Sportmanagement ausgehen können? Welche beruflichen Chancen für Sportmanagerinnen und Sportmanager bestehen, wurde bereits in diversen Studien umfangreich untersucht (u. a. Horch, Schubert & Walzel, 2014; Horch, 2012). Anhand der Analyse von aktuellen Stellenanzeigen von Sportmanagerinnen und Sportmanagern fassen Packheiser und Hovemann (2013) die Aufgaben von Sportmanagerinnen und Sportmanagern mittels Tätigkeitsclustern analog zu Horch (2012) zusammen. Demnach wird neben der Kommunikation auf Ebene der Fachkompetenzen auch die Bedeutung betriebswirtschaftlicher Aspekte wie die Budgeterstellung und Erfolgskontrolle deutlich (Packheiser & Hovemann, 2013).

Diese Untersuchungen sind nicht als Selbstzweck zu verstehen, sondern bilden den zentralen Bezugspunkt bei der Erstellung zukünftiger Curricula von Sportmanagementstudiengängen (Schütte, 2016). Dennoch bleiben hinsichtlich der Kompetenzprofile von Sportmanagementstudiengängen Fragen offen, die besonders die zu erlangenden Kompetenzen, deren nationale Vergleichbarkeit sowie deren Passung zu objektiven arbeitsmarktspezifischen Anforderungen betreffen. Dieses Desiderat wird im vorliegenden Beitrag mit der Zielstellung bearbeitet, die fachspezifischen Kompetenzbereiche von Sportmanagementstudiengängen inklusive des Ausprägungsniiveaus darzustellen. Ferner soll in diesem Zusammenhang untersucht werden, wie sich die Curricula nach Abschluss und Hochschule unterscheiden.

2 FORSCHUNGSSTAND

Grundsätzlich ist zu konstatieren, dass neben staatlich finanzierten Hochschulen Sportmanagementstudiengänge auch an Privat- oder Fernhochschulen angeboten werden (KMK, 2015; Gehrig, 2016). Kompetenzen in Sportmanagementstudiengängen wurden bereits durch zahlreiche internationale und nationale Studien übergreifend sowie tätigkeits- bzw. bereichsbezogen analysiert. Im angloamerikanischen Sprachraum verwiesen bereits Parkhouse und Ulrich (1979) sowie Hatfield, Wrenn und Bretting (1987) auf die Notwendigkeit der Spezialisierung in Sportmanagementstudiengängen. Die North American Society for Sport Management (NASPE-NASSM, 1993) identifizierte auf Grundlage der Analyse US-amerikanischer Curricula die Kerninhalte für Sportmanagementstudiengänge auf Bachelor-, Master- und Dokorniveau.

Horch, Niessen und Schütte (1999) befragten haupt- und ehrenamtliche Manager sowie Trainerinnen und Trainer nach den Tätigkeitsschwerpunkten, einschließlich der notwendigen Qualifikation, des Berufsbildes Managerinnen und Sportmanagerinnen und Sportmanager in Sportvereinen und -verbänden. In einer weiteren Untersuchung wurde dies auf den Bereich der kommunalen Sportverwaltung übertragen (Horch & Schütte, 2003). Hovemann, Kaiser und Schütte (2003) analysierten den erwerbswirtschaftlichen Sektor, mit Fokus auf die Sportagenturen. Apitzsch (2016) analysierte Kompetenzprofile von Trainerinnen und Trainern und Sportmanagerinnen und Sportmanagern im Spitzensport und erarbeitete ein Kompetenzmodell für diese Zielgruppe, welches die Besonderheiten im Team-sport berücksichtigt. Referentiell für dieses Kompetenzmodell ist der Kompetenzatlas nach Heyse (2010).

Die theoretischen und praktischen arbeitsmarktspezifischen Anforderungen an Sportmanagerinnen und Sportmanager lassen sich aus diversen Untersuchungen entnehmen. Während Dowling, Edwards und Washington (2014) kritisierten, dass das Sportmanagement im Rahmen der stetig voranschreitenden Professionalisierung die Trans-

formation von einer occupation zu einer profession noch (immer) nicht geschafft hat, erklärte Schütte (2016) den Sprung vom Tätigkeitsfeld zum Berufsfeld wiederum als erfolgreich. Demnach hat aufgrund fehlender formaler Zutrittsbeschränkungen theoretisch jeder Zugang zu diesem jungen, offenen und deregulierten Markt. Grundlegend differenzierten Schütte (2016) sowie Heinemann (2003) den Arbeitsmarkt im Sportmanagement nach drei Sektoren: den erwerbswirtschaftlichen Sportorganisationen, den staatlichen Sportförderorganisationen und den gemeinnützigen Sportorganisationen (Non-Profit-Organisationen). Nach Horch et al. (2014, S. 589) und Horch (2012) bilden die interpersonelle Kommunikation, allgemeine Informationsaufgaben, die Außendarstellung (marktorientiertes Handeln), das Sponsoring und Budgetierung, sowie soziale Aufgaben die konstitutiven Tätigkeitsschwerpunkte von Sportmanagerinnen und Sportmanagern. Packheiser und Hovemann (2013) arbeiteten drei typische Tätigkeitscluster von Sportmanagerinnen und Sportmanagern heraus und kennzeichneten diese als Kommunikations-, Marketing- und Salesmanager sowie Betriebs- und Teamleiter. Kommunikationsmanagerinnen und Kommunikationsmanager nahmen in diesem Gefüge aufgrund einer erhöhten Zuordnung von Stellenausschreibungen eine zentrale Rolle ein. Neben einem sportorientierten Wissen, benötigen Sportmanagerinnen und Sportmanager demnach vor allem Soft Skills und sollten mit den Techniken des persönlichen Managements (Zeitmanagement, Umgang mit Stress, Kommunikationsfähigkeit, Tätigkeitsaspekte im Bereich Führen und Organisationsgestaltung) vertraut sein (Schütte, 2016). Parks, Quaterman und Thibault (2011) begründeten die Notwendigkeit kommunikativer Fähigkeiten, einschließlich deren technologischen Anwendungsmöglichkeiten, mit der erforderlichen Interaktion einer heranwachsenden globalen und multikulturellen Gesellschaft. Des Weiteren ist für Parks et al. (2011) die Organisationskompetenz im Sportmanagement relevant. Während die Organisations- und Kommunikationskompetenz elementare Bestandteile in der Charakteristik von Sportmanagerinnen und Sportmanagern darstellen, komplementierten Lussiere und Kimball (2009) diese mit allgemeinen management skills für erfolgreiche Managerinnen und Manager. Speziell die überfachlichen Kompetenzen finden in mannigfaltigen Zuständigkeitsbereichen sowie beruflichen Situationen Anwendung und sind keineswegs auf bestimmte Sportorganisationen oder -bereiche limitiert (Parks et al., 2011). Neben den vielseitigen Fachkompetenzen werden von Sportmanagerinnen und Sportmanagern auch soziale, ethische und personale Kompetenzen erwartet. Trotz derer Bedeutung in der heutigen Arbeitswelt, sind diese überfachlichen Kompetenzen in der Hochschulausbildung zum Sportmanagerinnen und Sportmanager unterrepräsentiert (Haag & Mess, 2010).

Der überwiegende Anteil der aufgeführten Veröffentlichungen beruht auf Aussagen von Expertinnen und Experten oder Berufstätigen im Sportmanagement. Entsprechend fehlen inhaltliche Analysen, welche die akademischen Ausbildungsgänge mit dem Schwerpunkt Sportmanagement betreffen. Kerres und Schmidt (2011) formulierten im Ergebnis der Analyse von 265 Bachelor-Studiengängen aus den Bereichen Sozial-, Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften fachübergreifende Aussagen zur Anatomie von Bologna-Studiengängen.

Abschließend ist zu konstatieren, dass eine Vielzahl von Untersuchungen existieren, die bzgl. des Arbeitsmarktes jedoch eher die Seite der Arbeitsnachfrage betrachten und weniger das Arbeitsangebot, welches den Bildungsmarkt einschließt. Zudem ist die Evidenz zur studiengangspezifischen Umsetzung der Bologna-Forderungen als erratisch einzustufen.

Tab. 1: Übersicht der einbezogenen Studiengänge differenziert nach Abschluss und Einrichtung ($n = 51$)

	UNIVERSITÄT		FACHHOCHSCHULE		PRIVATE HOCHSCHULE	
	Sport- management	Sport- ökonomie	Sport- management	Sport- ökonomie	Sport- management	Sport- ökonomie
MBA	2	-	3	-	2	-
MA	6	1	3	-	6	1
BA	7	2	5	-	12	1
Σ	18		11		22	

Tab. 2: Ordnungssystem fachspezifischer Kompetenzbereiche im Sportmanagement (in Anlehnung an Wallrodt & Thieme, 2017)

1. ORDNUNG	2. ORDNUNG (HÄUFIGKEIT >5,00%)
Wirtschaftswissenschaft	Marketing, Rechnungswesen, Finanzen, Allg. BWL, Übergreifende betriebswirtschaftliche Themen, Allgemeines Management, VWL
Sportökonomie	Allgemein Sportmanagement, Sportmarketing, Allgemein Sportökonomie, Sportrecht
Abschlussarbeit	Abschlussarbeit, Verteidigung
Sportwissenschaft	Sportpraxis, Übergreifende sportwissenschaftliche Themen, Trainingswissenschaft, Sportsoziologie, Bewegungswissenschaft, Sportmedizin
Praxis	Praktikum, Berufspraxis
Sonstiges	Soft Skills, Fremdsprachen, Forschungsmethoden, Wissenschaftliches Arbeiten, Projekt, Rechtswissenschaften

3 METHODEN

3.1 Stichprobe und Daten

In Tabelle 1 sind die in der vorliegenden Untersuchung einbezogenen Einrichtungen differenziert nach Studiengängen und Abschlüssen dargestellt (in Anlehnung an Wallrodt & Thieme, 2017). Die Anteile der Bachelor- und Masterstudiengänge an den Universitäten, Fachhochschulen und Privaten Hochschulen deuten darauf hin, dass es sich nicht durchgängig um ein konsekutives Studienangebot handelt. Die Untersuchung des fachspezifischen Kompetenzniveaus erfolgte aufgrund der hohen Anzahl an Sportmanagementstudiengängen in Deutschland und hinsichtlich des Erhebungsaufwandes exemplarisch.

Die Auswahl vollzog sich entlang konsekutiver Studiengänge, so dass die aufeinander aufbauenden Abschlussgrade desselben Hochschultyps betrachtet werden konnten. Jeweils ein konsekutiver Studiengang jeder Hochschulart wurde zufällig ausgewählt und in die Studie einbezogen.

3.2 Datenauswertung

Ausgehend von der inhaltlichen Struktur der Untersuchungen und der Stichprobenwahl von Wallrodt und Thieme (2016) wurden Stu-

dienverlaufspläne, Curricula und Modulhandbücher von insgesamt 51 Sportmanagementstudiengängen analysiert. Diesem zweistufigen Ordnungssystem (Wallrodt & Thieme, 2017) folgend, wurden die einbezogenen Studiengänge anhand der Module und Modulbeschreibungen inhaltlich ausdifferenziert (vgl. Tab. 2). Dabei war die Definition der fachspezifischen Kompetenzbereiche nach Kauffeld (2006) handlungsleitend.

Die inhaltliche Gewichtung erfolgte anhand der Credit Points (ECTS), welche die Arbeitsbelastung (work load) der Studierenden in den Modulen abbilden (KMK, 2000). Bei der Operationalisierung wurden die ECTS-Punkte bezogen auf die einzelnen Module sowie auf den Studiengang insgesamt berücksichtigt. Entsprechend konnten die nicht-numerischen Daten deskriptiv abgetragen und die Studiengänge anhand der Abschlussgrade und Hochschultypen vergleichbar gemacht werden. Die studiengangspezifischen Inhalte wurden in Microsoft Excel (Version 2016) aufbereitet und verarbeitet. Der Analyse der prozentualen Verteilung der Studieninhalte 1. Ordnung anhand der ECTS-Punkte, folgte die Betrachtung der Lernziele der Module zur Erfassung des Ausprägungsniveaus in den fachspezifischen Kompetenzbereichen. Hierzu wurde ein allgemeingültiges Analyseraster entwickelt, welches der Logik der kognitiven Taxonomie nach Bloom folgt (HRK, 2015). Damit werden eine Operationalisierung der Lernziele sowie eine Zuordnung dieser zu den Niveaustufen ermöglicht. Das Analyseraster besteht aus sechs aufeinander aufbauenden Stu-

Tab. 3: Annahmen zur Analyse der Lernziele

ANNAHME	BESCHREIBUNG
1	Grundsätzlich wird jedes Modul mittels Lernzielen (Qualifikationszielen) beschrieben.
2	Lernziele geben die fachspezifische Kompetenz wieder.
3	Lernziele sind entweder stichpunktartig oder in Satzform formuliert und es ist daraus deutlich erkennbar, um wie viele Lernziele es sich pro Modul handelt.
4	Die Lernziele enthalten Verben, die den Taxonomiestufen nach Bloom entsprechen.
5	Jedes Lernziel fließt mit derselben Wichtung/Wertigkeit in die Berechnung ein.
6	Wenn Lernziele mehrere Verben mit unterschiedlichen Niveaustufen enthalten, wird jeweils das Verb mit der höchsten Taxonomiestufe in die Berechnung einbezogen.
7	Manche Module enthalten Wahlkurse, die wiederum teilweise wahlkurspezifische Lernziele beinhalten können. Sofern jedoch übergreifende Lernziele des Moduls vorhanden sind, werden diese zur Auswertung herangezogen.
8* wenn Annahme 7 nicht zutrifft	Stehen mehrere Wahlkurse innerhalb eines Moduls zur Auswahl, werden in erster Hinsicht die regelmäßig angebotenen Kurse analysiert. Falls dieses Ausschlusskriterium nicht ausreicht, wird nach möglichst unterschiedlichen Kursbereiche oder Levels (z.B. Fremdsprachen) entschieden.

fen, die sich in ihrer Komplexität voneinander unterscheiden (Stufe 1 = geringe Komplexität; Stufe 6 = hohe Komplexität). Jede Stufe steht für einen spezifischen Ausprägungsgrad der fachspezifischen Kompetenzbereiche (Bachmann, 2011). Damit lassen sich Tiefe und Breite beschreiben, mit der die Studierenden ein bestimmtes Lernziel am Ende eines Moduls beherrschen sollen². Je höher die Einstufung eines Lernziels, desto höher ist auch das Anforderungsniveau an die Studierenden. Folglich spiegelt die hierarchische Struktur die Fähigkeit der Studierenden wider und zeigt, auf welcher höchstmöglichen Niveaustufe operiert werden kann (HRK, 2015). Die Dokumentenanalyse wurde auf Grundlage der in Tabelle 3 gelisteten Vorannahmen durchgeführt. Diese Vorannahmen wurden unter Berücksichtigung der Arbeitshilfe zur Formulierung von Lernergebnissen (Lernziele) der HRK (2015) in einem induktiv-deduktiven, iterativen Vorgehen im Rahmen der Erhebung der unterschiedlichen Studiendokumente erstellt.

² So wurde beispielsweise für ein sportökonomisches Modul (5 LP) mit zwei Lernzielen für beide Lernziele einzeln eine Wertigkeit anhand der sechs Taxonomiestufen ermittelt. Das Lernziel „Theorie und Empirie anwenden“ entspricht der Stufe 3 („Anwenden“) und wird demnach mit dem Faktor 3,0 bewertet. Das Lernziel „effiziente Entgeltstrukturen klassifizieren“ entspricht der Stufe 2 („Verstehen“) und wird demnach mit dem Faktor 2,0 bewertet. Für das Modul beträgt folglich das durchschnittliche Ausprägungsniveau 2,5.

Fehlende Verben, welche zur Formulierung der Lernziele Verwendung fanden, wurden in der Verbenliste ergänzt. Es erfolgte eine Unterteilung der Module in ihre ausgewiesenen Lernziele und Einordnung in die jeweilige Kompetenzstufe des Analyserasters. Wenn Lernziele mehrere Verben implizierten, wurde nur das Verb mit der höchsten Kompetenzstufe in die Berechnung einbezogen. Durch die Zuordnung der Lernziele in eine Stufe wurde die Quantifizierung qualitativer Daten ermöglicht (Döring & Bortz, 2016). Des Weiteren erhielt jedes Lernziel dieselbe Gewichtung, sodass im Anschluss der Durchschnittswert aller Lernziele ermittelt und das Kompetenzniveau eines jeden Moduls bestimmt werden konnte. In einigen Fällen mussten ergänzend Teillernziele berechnet werden. Diese Strategie kam dann zum Tragen, wenn Module in mehrere Lehrveranstaltungen gegliedert waren und keine übergeordneten Lernziele identifiziert werden konnten. Durch das deduktive Vorgehen konnten alle notwendigen Informationen zur systematischen Einordnung der Lernziele in eine Stufe erhoben werden. Eine Auswertung der erhobenen Daten erfolgte unter Berücksichtigung der Abschlussgrade sowie der verschiedenen Hochschultypen.

4 ERGEBNISSE

Grundsätzlich kann ein Sportmanagementabschluss an Universitäten, Fachhochschulen und Privaten Hochschulen erworben sowie auf den Niveaustufen Bachelor, Master bzw. Master of Business Administration (MBA) abgeschlossen werden. Der Studienbeginn erfolgt entweder zum Sommersemester (65,7%) oder Wintersemester (94,1%) als Vollzeit-, Duales-, oder Fernstudium. Eine sportliche Eignungsfeststellungsprüfung ist an knapp 14% der Hochschulen und nur für das Bachelorstudium abzulegen.

4.1 Fachspezifische Kompetenzbereiche

Sportmanagementstudiengänge beinhalten folgende, nach Schwerpunkten zusammengesetzte, fachspezifische Kompetenzbereiche: Wirtschaftswissenschaft, Sportökonomie, Abschlussarbeit, Sportwissenschaft, Praxis, Sonstiges (außerdisziplinäre Inhalte z. B. Forschungsmethoden, Fremdsprachen). Die Ausbildung in fachspezifischen Kompetenzbereichen unterscheidet sich geringfügig je nach Studienabschluss (vgl. Abb. 1).

Mit Blick auf die Untersuchungsergebnisse ist festzustellen, dass die Gewichtung der sechs Studieninhalte 1. Ordnung auf allen Abschlussebenen insgesamt ähnlich erfolgt. Insbesondere bestimmen die betriebswirtschaftlichen Kenntnisse, einschließlich des Sportbezugs (Wirtschaftswissenschaft, Sportökonomie), im Bachelor (51,83%), im Master (49,33%) und im MBA (68,73%) die inhaltliche Gestaltung. Die Schwerpunktsetzung ist demnach bei allen Studiengängen gleich und belegt die nach Thiel et al. (2009) beschriebenen sportmanagementspezifischen Ausbildungsinhalte. Als dritter nennenswerter Inhalt ist im Master (21,72%) und MBA (19,44%), im Vergleich zum Bachelor (6,66%), die Abschlussarbeit zu erwähnen. Im Hinblick darauf, dass es sich im Bereich Abschlussarbeit in den meisten Fällen um nur ein einziges Modul handelt, ist der Einfluss auf die Studienendnote besonders im Master und MBA sehr groß. Die Ursache dafür könnte in den Aspekten der Selbstständigkeit, Kooperationsfähigkeit, organisatorischen Kompetenz und Kommunikationsfähigkeit liegen, welche durch das Anfertigen einer wissenschaftlichen Arbeit außerordentlich gefördert werden sollen.

Abb. 1: Fachspezifische Kompetenzbereiche der Sportmanagementstudiengänge

Fachkompetenzen der Studiengänge Sportmanagement und -ökonomie » in %

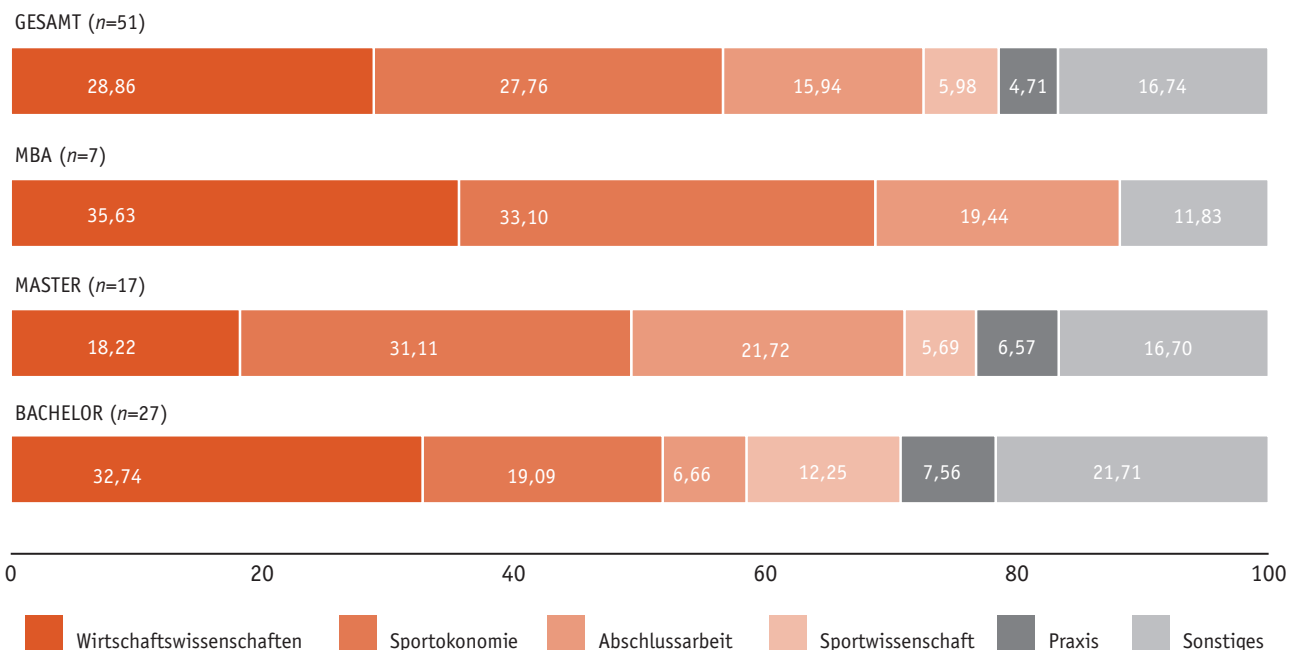


Abb. 2: Fachspezifische Kompetenzbereiche in den Sportmanagementstudiengängen differenziert nach Abschluss und Hochschule (n=51)

Fachspezifische Kompetenzbereiche der Sportmanagementstudiengänge nach Abschluss und Hochschule » in %

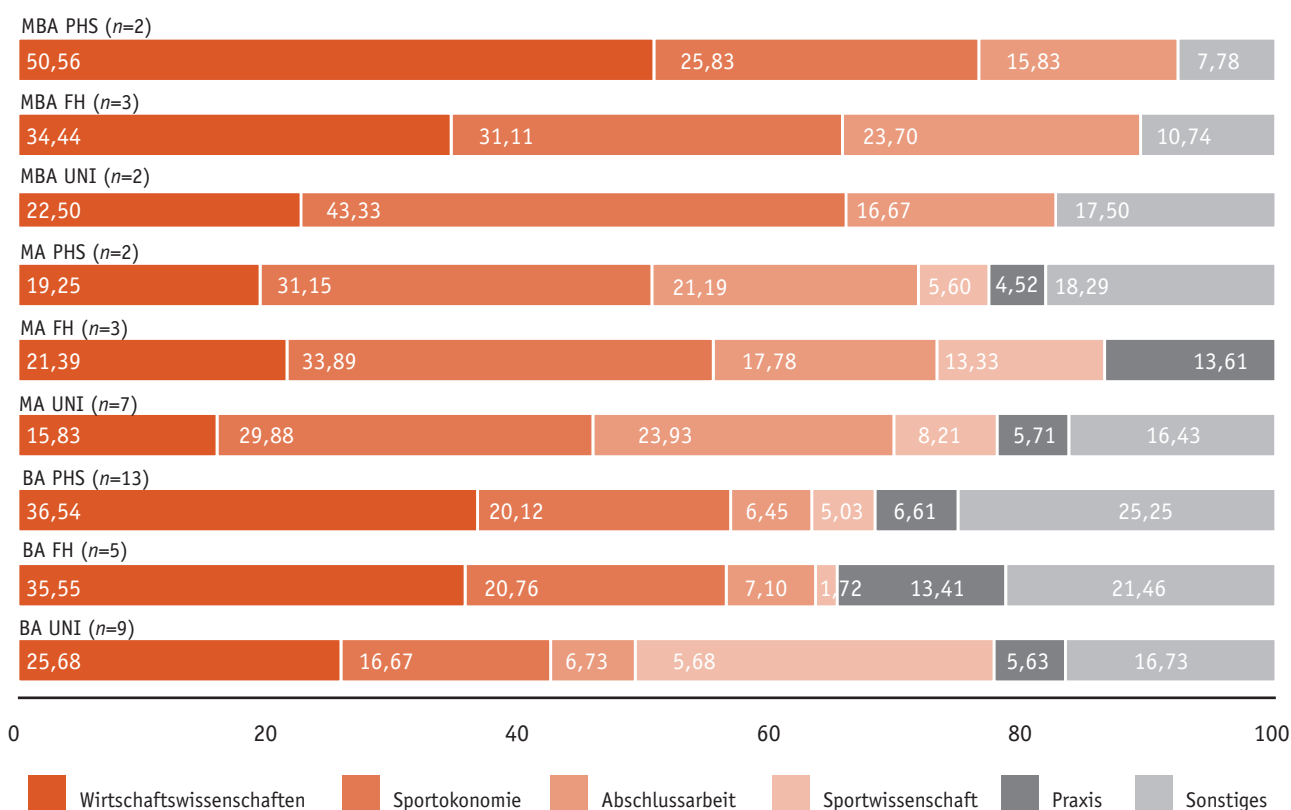
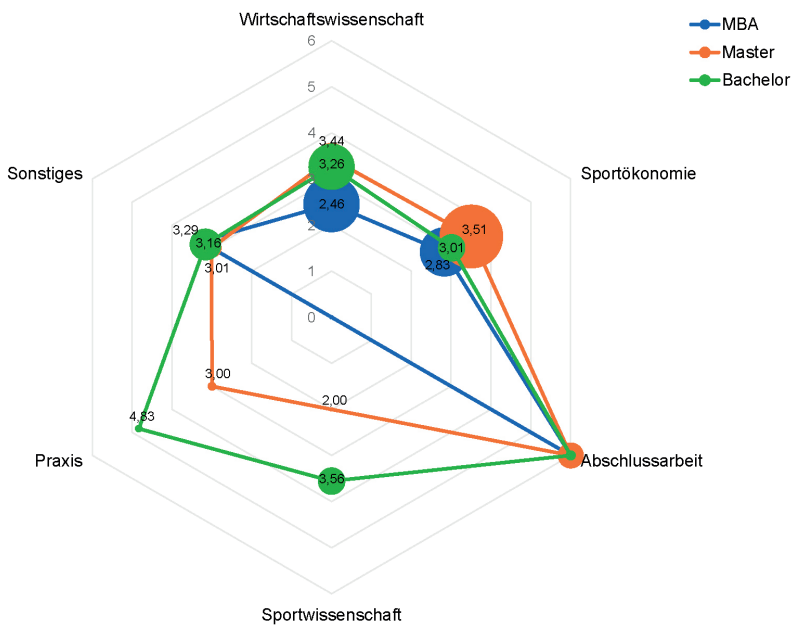


Abb. 3: Ausprägungsniveau und prozentualer Anteil der fachspezifischen Kompetenzbereiche in den Sportmanagementstudiengängen differenziert nach Abschluss



Weiterhin sind Master- oder MBA-Studiengänge für Personen angedacht, die zukünftig eine Führungsposition oder eine fortführende akademische Laufbahn anstreben (Universität Leipzig, 2015). Diese benötigen neben Kompetenzen der Selbstreflexion vor allem fachliche, konzeptionelle und kommunikative Fähigkeiten. Unabhängig von einer angestrebten Tätigkeit als Führungskraft, umfasst das Kompetenzprofil von Sportmanagerinnen und Sportmanagern generell Managementaufgaben, insbesondere der Kommunikation sowie Organisation und unterstreicht damit die Notwendigkeit der Förderung im Bachelor- sowie Masterstudium (Schütte, 2016; Parks et al., 2011).

Auf Ebene des Bachelors werden übergreifend alle sechs fachspezifischen Kompetenzbereiche ausgebildet (vgl. Abb. 2). Darüber hinaus sind Parallelen in der Gewichtung fachspezifischer Kompetenzbereiche, besonders zwischen den Privaten Hochschulen und Fachhochschulen, festzustellen. Die inhaltliche Ausrichtung auf Masterebene verläuft an allen Hochschulen weitestgehend übereinstimmend. Den größten Anteil übernehmen mit etwa 30% die sportökonomischen Inhalte. Als weitere Schwerpunkte kommen wirtschaftswissenschaftliche Inhalte, die Abschlussarbeit und die sonstigen Module hinzu. Bei einem MBA-Studium wird, unter Beachtung der verschiedenen Hochschultypen, deutlich, dass der Fokus an Privaten Hochschulen mit 50,56% auf wirtschaftswissenschaftlichen und an Universitäten mit 43,33% auf sportökonomischen Modulen liegt. Die Fachhochschulen wiederum priorisieren mit gleicher Anteiligkeit sportökonomische (31,11%) und wirtschaftswissenschaftliche (34,44%) Inhalte. Einen etwas geringeren Stellenwert besitzen die Abschlussarbeit (23,70%) und sonstige Module (10,74%).

Es kann konstatiert werden, dass die analysierten Bachelorstudiengänge den Forderungen eines Grundlagenstudiums gerecht werden und zu größeren Anteilen Module der Sportwissenschaft und sonstiger Fächer beinhalten. In Bezug auf die sportwissenschaftlichen Anteile trifft dies explizit für den universitären Bachelor und

Master zu. Die Fachhochschulen zeichnen sich hingegen in vergleichbaren Studiengängen durch einen höheren berufsorientierten Praxisanteil (z. B. Anzahl der ECTS für anwendungsbezogene Aufgaben) aus. Dies unterstreicht die Anwendungsorientierung der Fachhochschulen und die Wissenschaftsorientierung der Universitäten.

4.2 Ausprägungsniveau

Vertiefend werden nachstehend die fachspezifischen Kompetenzbereiche hinsichtlich ihres Ausprägungsniveaus vorgestellt. Dafür wurde jeweils ein konsekutiver Studiengang eines jeden Hochschultypus detailliert untersucht (vgl. 3.2). Die folgenden Ergebnisse liefern eine Orientierung für die jeweilige Hochschulart, ohne dabei einen Rückschluss auf verallgemeinerbaren Aussagen zu treffen. Während das durchschnittliche Ausprägungsniveau der hierarchischen Struktur der Studiengänge Folge leistet (vgl. Tab. 4), zeigt sich im Detail, dass in allen Bereichen Abweichungen bezüglich des angestrebten Kompetenzniveaus bestehen und in Abhängigkeit vom Abschlussgrad keine Regelmäßigkeit festzustellen ist (vgl. Abb. 3).

Das Kompetenzniveau der ausgewählten Hochschulen ist in den Bereichen Sportwissenschaft und Praxis im Bachelor (3,56; 4,83) weitaus höher als im Master (2,00; 3,00) ausgeprägt. Im Gegensatz dazu wird im Master ein höheres Kompetenzniveau in den Fachbereichen Sportökonomie und Wirtschaftswissenschaft avisiert. Diese Differenz fällt jedoch vergleichsweise geringer aus. Im Master zeigt die Wirtschaftswissenschaft ein Kompetenzniveau von 3,46 auf und im Bachelor von 3,26. Ähnlich stellt sich dies in der Sportökonomie (Master: 3,53) heraus, da sich im Bachelor lediglich ein durchschnittliches Niveau von 2,99 und im MBA von 2,83 ergibt. Es wird deutlich, dass der MBA im Sportmanagement im Vergleich zum Bachelor und Master ein insgesamt geringeres durchschnittliches Ausprägungsniveau der fachspezifischen Kompetenzbereiche (BA 3,49; MBA 3,25; MA 3,80) aufweist. Dies trifft insbesondere auf

Tab. 4: Durchschnittliches Ausprägungsniveau der fachspezifischen Kompetenzbereiche nach Hochschultyp und Abschlussgrad

ABSCHLUSSGRAD	HOCHSCHULTYP	AUSPRÄGUNGSNIVEAU	DURCHSCHNITT
MBA	FH	3,22	3,25
	PHS	3,27	
Master	Universität	3,58	3,80
	FH	3,28	
	PHS	4,54	
Bachelor	Universität	3,27	3,49
	FH	3,44	
	private Hochschule	3,77	

die wirtschaftswissenschaftlichen (2,46) und sportökonomischen (2,83) Inhalte zu. Gemeinsam haben alle Abschlussgrade, dass die Abschlussarbeit immer der Kompetenzstufe sechs zugeordnet wird. Laut DQR (2014) ist der MBA dem Masterniveau gleichzusetzen. Demnach liegt es nahe, dass neben einem vergleichbaren inhaltlichen Aufbau auch ein äquivalentes Ausprägungsniveau dieser fachspezifischen Kompetenzbereiche zu erwarten ist. Aus den Ergebnissen wird deutlich, dass die fachspezifischen Lernziele im MBA-Studium insgesamt mit einem deutlich geringeren durchschnittlichen Kompetenzniveau beschrieben werden, als dies im Masterstudium der Fall ist. Vor allem in den Bereichen Sportökonomie und Wirtschaftswissenschaft, die zu großen Anteilen den Inhalt des MBA bestimmen, sind starke Abweichungen zum universitären Master im Ausprägungsniveau festzustellen. Im untersuchten Masterstudiengang der Privaten Hochschule lässt sich gegenüber den übrigen Hochschulen diesbezüglich eine deutliche Differenz erkennen. Ein ähnlich stark abweichendes fachspezifisches Kompetenzniveau der Privaten Hochschule zeigt sich auch im Bachelor. Das avisierte fachspezifische Kompetenzniveau im Master ist an der Fachhochschule vergleichsweise geringer ausgeprägt und entspricht dem Kompetenzniveau des MBA an derselben Hochschule. Die untersuchte Fachhochschule liegt bei Bachelorstudiengängen zwischen der Universität und Privaten Hochschule, sodass zu hinterfragen wäre, ob das praktizierte Kleingruppenprinzip auch tatsächlich zu einem höheren Kompetenzniveau führt.

Insgesamt folgen nur die konsekutiven Studiengänge der Universität und der Privaten Hochschule mit Bachelor- und Masterabschluss der Logik eines aufeinander aufbauenden Stufensystems, wie es in den Qualifikationsrahmen (u. a. DQR, 2014) beschrieben wird. Auf Bachelorebene stehen der Wissenserwerb und das grundsätzliche Verstehen im Vordergrund. Entsprechend der kognitiven Taxonomie sollen Lernziele deshalb auf den Stufen eins bis drei formuliert werden (HRK, 2015). Diese Tatsache wird mit den vorliegenden Ergebnissen dieser Studie bestätigt. Allerdings steigert sich dieses Ausprägungsniveau der fachspezifischen Kompetenzbereiche in den

aufbauenden Master- und MBA-Studiengängen, wenn überhaupt, nur geringfügig. Der Logik der Formulierungsvorgaben folgend (Bachmann, 2011), wird demnach der Schwerpunkt nicht wie gefordert auf die Ebenen Gestalten, Analysieren und Beurteilen gelegt.

5 DISKUSSION UND AUSBLICK

Eines der zentralen Ziele der bisher größten europäischen Studienreform ist die Harmonisierung des Hochschulsystems. Hierzu wurden verschiedene Transparenzinstrumente geschaffen (Qualifikationsrahmen, Diploma Supplement, ECTS), um zum einen vergleichbare Studienstrukturen (Studiengänge und -abschlüsse) zu schaffen und zum anderen dem Arbeitsmarkt qualifizierte Fachkräfte zur Verfügung zu stellen. Mit Blick auf die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung ist zu konstatieren, dass die mit Bologna intendierten Harmonisierungs- und Standardisierungsbestrebungen, bezogen auf die mit Sportmanagement denominierten Studiengänge, knapp 20 Jahre nach Beginn der Reform nur äußerst unzureichend umgesetzt wurden.

Einerseits lassen sich Defizite bei der Umsetzung der Bologna-Reform hinsichtlich der Konzeption von Studienunterlagen (insbesondere Modulhandbücher) ausmachen, da die Formulierungsgrundlagen der KMK (2017) offensichtlich keinen ausreichenden inhaltlichen Bezugspunkt liefern sowie die Formulierungshilfen der HRK (2015) mit den Taxonomiestufen und den beschreibenden Verben keine durchgehende Anwendung finden. Dadurch werden die Harmonisierungsbestrebungen der Bologna-Reform teilweise außer Kraft gesetzt. Dies zeigt sich auch in der unvollständig umgesetzten kompetenzorientierten Semantik der analysierten Studiendokumente, die sportmanagementrelevante Inhalte zwar umreißen, eine strukturierte Bezugnahme auf die von Roth (1971) definierten Kompetenzen jedoch vermissen lässt. Modulhandbücher verfehlen ihre Wirkung, wenn sie als zentrales Dokument zur Steuerung der

Lehr- und Lernaktivitäten keine ausreichende Konturierung aufweisen (Kerres & Schmidt, 2011).

Erst durch die Formulierung von nachvollziehbaren, inhaltslos stringenter Lernergebnissen werden die Erwartungen an einen Studiengang sowohl aus der Organisation Hochschule hinaus, als auch in diese hinein transparent. Daraus resultiert zwangsläufig eine bessere Leistungseinschätzung respektive eine Antizipation der zu erbringenden Studienleistungen und der zu erlangenden Kompetenzen. Eng damit verknüpft sind die durch den Hochschulqualifikationsrahmen (HQR) definierten Ausprägungsniveaus der Kompetenzprofile in den einzelnen, auf unterschiedliche Abschlüsse orientierten Studiengänge (Bachelor, Master, MBA). Die exemplarische Untersuchung der drei ausgewählten konsekutiven Studiengänge konnte die Anforderungen nach HRK (2015) nicht bestätigen. Durch diese Defizite schwächen die akademischen Bildungseinrichtungen ihre Position im Wettbewerb sowohl bezüglich der Profilgebung in der Lehre als auch den Mobilitätsanforderungen auf dem Bildungs- und Arbeitsmarkt gleichermaßen, da nur eine unvollständige Vergleichbarkeit und Anerkennung außerhalb der jeweiligen Einrichtung erworbener Kompetenzen gegeben ist.

Andererseits konnte die vorliegende Analyse zeigen, dass gemäß der Ergebnisse von Packheiser & Hovemann (2013) zwischen dem fachspezifischen Kompetenzerwerb in den analysierten Studiengängen und der aktuellen tätigkeitsspezifischen Arbeitsmarktanforderungen eine bedingte Passfähigkeit gegeben ist. Dies schlägt sich in den weit angelegten Inhalten nieder, die sich nach den Aufgaben von Sportmanagerinnen und Sportmanagern richten und damit eine breite Einsatzmöglichkeit gewährleisten (Horch et al., 2014; Horch, 2012). Die Ergebnisse bestätigen auch die Dominanz des wirtschaftswissenschaftlichen Kompetenzbereichs im Sportmanagement (Lussiere & Kimball, 2009). Die Arbeitsangebotsseite (Bildungsmarkt) entspricht in ihrer fachlichen Ausrichtung demnach der Arbeitsnachfrage (Produktmarkt). Um diesem Aspekt nachdrücklich Rechnung zu tragen sollten durch weitere Untersuchungen der beruflichen Anforderungen an zukünftige Sportmanagerinnen und Sportmanager aus Sicht der Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber betrachtet werden. Zudem bedarf es den Erwerbsprozess überfachlicher Kompetenzen in Sportmanagementstudiengängen als Forschungsgegenstand zu thematisieren. Lehrformate, einschließlich deren didaktisches Konzept, sowie Prüfungsleistungen, könnten beispielsweise Rückschlüsse auf überfachliche Kompetenzen und deren Vermittlung geben (Paechter, Maier, Dorfer, Salmhofer & Sindler, 2007). Mittels qualitativer Methodik (u. a. Interviews mit Betroffenenamples) könnten weiterführende Erkenntnisse zu Sportmanagementstudiengängen generiert werden. Weiterhin wäre die Abweichung des fachspezifischen Kompetenzniveaus der Privaten Hochschule in Bachelorstudiengängen zu überprüfen, was eine hohe Relevanz in Bezug auf die Rechtfertigung erhöhter Studiengebühren haben kann.

Durch die vorliegende Analyse können Studiengangskonzepte weiterentwickelt und der nationale Bildungsmarkt im Sportmanagement attraktiver gemacht werden. Hierzu sollte in einem weiteren Schritt die vertiefende Untersuchung des fachspezifischen Ausprägungsniveaus der übrigen Studiengänge erfolgen. Neben einer Aufhebung der limitierten Samplingstrategie sind im Wesentlichen die deduktiv-induktive Kategorienbildung sowie die Einordnung der wissensbasierten Lernziele in das Analyseraster durch

Folgestudien zu bestätigen. Zudem gilt es zu berücksichtigen, dass die vorliegenden Ergebnisse zwar den durch Studiendokumente intendierten, jedoch nicht den tatsächlich stattfindenden fachspezifischen Kompetenzerwerb in Sportmanagementstudiengängen widerspiegeln. Durch fehlende Evidenzen, ist damit ein zentrales Forschungsdesiderat identifiziert: Die auf Lernziele bezogene Überprüfung der kompetenzorientierten Lehre in der Hochschule.

Des Weiteren verlangt der Arbeitsmarkt von Sportmanagementstudiengängen, dass sie den Erwerb überfachlicher Kompetenzen seitens der Studierenden fördern. Dies könnte in weiterführenden Untersuchungen überprüft werden. Diese Forderung wird auch in den Unterlagen der HRK (2015), KMK (2000, 2017) sowie im DQR (2014) deutlich formuliert.

LITERATURVERZEICHNIS

- Arnold, R. (2015). *Bildung nach Bologna! Die Anregungen der europäischen Hochschulreform*. Wiesbaden: Springer.
- Apitzsch, T. (2016). *Kompetenzprofile von Trainern und Sportmanagern im Leistungssport*. München: Herbert Utz.
- Bachmann, H. (2011). Formulierung von Lernergebnissen – learning outcomes. In H. Bachmann (Hrsg.), *Kompetenzorientierte Hochschullehre. Die Notwendigkeit von Kohärenz zwischen Lernzielen, Prüfungsformen und Lehr-Lern-Methoden* (S. 29-43). Bern: hep.
- Breuer, C., Wicker, P. & Orlowski, J. (2014). *Zum Wert des Sports - Eine ökonomische Betrachtung*. Heidelberg: Springer.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage). Berlin Heidelberg: Springer.
- Dowling, M., Edwards, J. & Washington, M. (2014). *Understanding the concept of professionalisation in sport management research*. Sport Management Review, 17, 520-529.
- DQR (2014). *Liste zugeordneter Qualifikationen. Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen* 1-61. Zugriff am 16. März 2017 unter https://www.dqr.de/media/content/Liste_der_zugeordneten_Qualifikationen_31_03_2014_bf.pdf
- Gehrig, R. (2016). *Sport studieren. Ein Überblick. Sparteignungstest, Anerkennung, Berufsfelder und Studienmöglichkeiten*. Nordstedt: BoD – Books on Demand.
- Haag, H. & Mess, F. (2010). *Einführung in das Studium der Sportwissenschaft. Berufsfeld-, Studienfach- und Wissenschaftsorientierung* (3., überarbeitete Aufl.). Schorndorf: Hofmann.
- Hatfield, B. D., Wrenn, J. P. & Bretting, M. M. (1987). *Comparison of Job Responsibilities of Intercollegiate Athletic Directors and Professional Sport General Managers*. Journal of Sport

- Management 1(2), 129-145.
- Heinemann, K. (2003). Ökonomie des Sports und Sportmanagement. In H. Haag & B. Strauß (Hrsg.), *Theoriefelder der Sportwissenschaft* (2., neu überarbeitete Aufl.) (S. 221-239). Schorndorf: Hofmann.
- Heyse, V. (2010). Verfahren zur Kompetenzermittlung und Kompetenzentwicklung. In V. Heyse, J. Erpenbeck & S. Ortmann (Hrsg.), *Grundstrukturen menschlicher Kompetenzen. Praxiserprobte Konzepte und Instrumente* (S. 55-166). Münster: Waxmann
- Horch, H.-D., Schubert, M. & Walzel S. (2014). *Besonderheiten der Sportbetriebslehre*. Heidelberg: Springer.
- Horch, H.-D. (2012). Der Arbeitsmarkt für Sportmanager. In G. Nuffer & A. Bühler (Hrsg.), *Management im Sport. Betriebswirtschaftliche Grundlagen und Anwendung der modernen Sportökonomie* (S. 578-604). Berlin: Erich Schmidt.
- Horch, H.-D. & Schütte, N. (2003). *Kommunale Sportverwaltung: Analysen zur Verwaltungsreform und zum Berufsfeld*. (1 Aufl.). Köln: Institut für Sportökonomie und Sportmanagement.
- Horch, H.-D., Niessen, C., & Schütte, N. (1999). Berufsfeldanalyse Sportmanager in Vereinen und Verbänden. In H.-D. Horch, J. Heydel, & A. Sierau (Hrsg.), *Professionalisierung im Sportmanagement* (S. 102-113). Meyer & Meyer Sport.
- Hovemann, G., Kaiser, S. & Schütte, N. (2003). *Der Sporteventmanager : Ergebnisse einer Berufsfeldanalyse*. Düsseldorf: IST-Verlag.
- HRK (2015). *Lernergebnisse praktisch formulieren. Hochschulrektorenkonferenz. Projekt nexus. Übergänge gestalten, Studierfolg verbessern*, 2, 2-8. Zugriff am 03. April 2017 unter <http://bit.ly/2strCoN>
- Jung, E. (2010). *Kompetenzerwerb. Grundlagen, Didaktik, Überprüfbarkeit*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Kauffeld, S. (2006). *Kompetenzen messen, bewerten, entwickeln. Ein prozessanalytischer Ansatz für Gruppen*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Kerres, M. & Schmidt, A. (2011). *Zur Anatomie von Bologna-Studiengängen. Eine empirische Analyse von Modulhandbüchern*. Die Hochschule, 2, 173-191.
- KMK (2000). *Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz*, 1-8. Zugriff am 10. Mai 2017 unter <http://bit.ly/2o8Megz>
- KMK (2017). *Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse. Im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz, Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung*, 2-6. Zugriff am 17. Januar 2018 unter <http://bit.ly/2IL5GcY>
- Krüger, A. & Dreyer, A. (2004.) *Sportmanagement. Eine themenbezogene Einführung*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Lussiere, R. N. & Kimball, D. C. (2009). *Applied sport management skills* (2. Aufl.). United States: Human Kinetics.
- NASPE-NASSM (1993). *Standards for Curriculum and Voluntary Accreditation of Sport Management Education Programs*. Journal of Sport Management 7(2), 159-170.
- Packheiser, A. & Hovemann, G. (2013). *Rekrutierung von Sportmanagern – eine quantitative Analyse der Anforderungsprofile in Stellenausschreibungen*. Sport und Gesellschaft – Sport and Society, 10 (3), 240-259.
- Paechter, M., Maier, B., Dorfer, A., Salmhofer, G. & Sindler, A. (2007). Kompetenzen als Qualitätskriterien für universitäre Lehre: Das Grazer Evaluationsmodell des Kompetenzerwerbs (GEKo). In: Kluge, A. & Schüler, K. (Hg.): *Die Qualität akademischer Lehre*, Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag.
- Parkhouse, B. L. & Ulrich, D. O. (1979). *Sport Management as a Potential Cross-Discipline: A Paradigm for Theoretical development, Scientific inquiry, and Professional Application*. Quest 31(2), 264-276.
- Parks, J. B., Quarteman, J. & Thibault, L. (2011). Managing sport in the 21th century. In P. M. Pedersen, J. B. Parks, J. Quartman & L. Thibault (Hrsg.), *Contemporary Sport Management* (4. Aufl.) (S. 4-27). United States: Human Kinetics.
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie. Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik*. Hannover: Hermann Schroedel.
- Schütte, N. (2016). *Grundwissen Sportmanagement*. Konstanz & München: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Thiel, A., Breuer, C. & Mayer, J. (2009). Sportmanagement – Begriff und Gegenstand. In C. Breuer & A. Thiel (Hrsg.), *Handbuch Sportmanagement* (2. erw. Aufl.) (S. 8-22). Schorndorf: Hofmann.
- Wallrodt, S. & Thieme, L. (2017). Sportökonomische Studiengänge in Deutschland: Wettbewerb oder Angleichung im organisatorischen Feld. In T. Pawlowski & M. Fahrner (Hrsg.), *Arbeitsmarkt und Sport – eine ökonomische Betrachtung* (S. 153-173). Schorndorf: Hofmann.
- Wallrodt, S. & Thieme, L. (2016). *Übersicht Sportökonomische Studiengänge*. Zugriff am 30. Mai 2017 unter <https://www.hs-koblenz.de/profilepages/wallrodt/downloads/>

„Lernen am eigenen Projekt. Aufbau eines Sport-einsteiger-Systems für Studierende und Kölner Bürger/-innen, Institutionen und Unternehmen“

Martin Boss & Christian Zepp

Schlüsselwörter: Theoriebasierte Intervention, Forschendes Lernen, Sporteinsteiger, Verhaltensänderung, Selbstbestimmung, Supervision

ZUSAMMENFASSUNG

Praxisnähe ist inzwischen eine wesentliche Forderung von Qualitätssicherung und Optimierung des Hochschulstudiums. Dies gilt insbesondere in der heutigen Zeit, in der die Berufswelt von Hochschulabsolventen und Hochschulabsolventinnen sehr heterogene und vielfältige Fähigkeiten abfordert. Das Anforderungsprofil an Berufseinsteigern und Berufseinsteigerinnen ist multifunktional ausgerichtet und geht inzwischen weit über fachspezifisches Wissen hinaus – praktische und soziale Handlungskompetenzen werden in den meisten Fällen bereits zum Berufseintritt erwartet.

Innerhalb des Lehrmoduls „Verhaltensinterventionen im Gesundheitssport“ des Bachelor-Studiengangs „Sport und Gesundheit in Prävention und Therapie“ der Deutschen Sporthochschule Köln wird versucht, Praxisnähe in das Studium wie folgt zu integrieren:

Studierende konzipieren, realisieren und evaluieren in Kleingruppen individuell initiierte, reale gesundheitsorientierte Interventionen mit Kölner Bürgerinnen und Bürgern, Unternehmen und/oder sozialen Einrichtungen. Dabei werden die Studierenden in jeder Phase engmaschig von Dozierenden supervidiert, begleitet und unterstützt. Daraus ergibt sich ein praxisnahes, autonomes, aber trotzdem intensiv betreutes Lernen. Einerseits profitieren durch diese Lehr- und Lernform die Studierenden, da sie zu projekt- bzw. produktorientierter Arbeitsweise aufgefordert werden, andererseits profitieren Kölner Bürgerinnen und Bürger, Unternehmen und sozialen Einrichtungen von den für sie kostenfreien Interventionen.

1 Lehr-Lern-Verständnis

Aufgrund der Tatsache, dass theoretisches Wissen eine wesentliche, jedoch nicht die einzige Informationsbasis für die Lösung praktischer Probleme darstellt, prägen die Entwicklung und der Einsatz sozialer Kompetenzen, der Entscheidungsfähigkeit und der Selbstverantwortung das Lehrmodul: Projektarbeit impliziert in den meisten Fällen die Koordination von sowohl eigenständiger als auch gruppenbezogener Arbeit. Dies fördert insbesondere kommunikative und soziale Kompetenzen und fordert jeden Einzelnen dazu auf, eigenes Wissen verständlich in das Projektgeschehen einzubringen (Pfäffli, 2005). Praktisches Handeln setzt die Fähigkeit voraus, Entscheidungen zu treffen. Die Arbeit an einem eigenen Projekt fordert Studierende dazu auf, auf gelernte Wissensbestände zurückzugreifen, um daraus situationsspezifische und praktikable Entscheidungen zu treffen und diese genau wie die daraus resultierenden Konsequenzen

zu verantworten. Durch die Betreuung eines eigenen Projekts agieren die Studierenden selbstverantwortlich und gestalten die Projekthalte, den Projektverlauf und das Projektergebnis. Durch das hohe Maß an Selbstbestimmung innerhalb der Projekte sollen selbstkonkordante Ziele der Studierenden verfolgt werden, was sich erfahrungsgemäß positiv auf die Motivation der Studierenden auswirken kann.

2 Konzeption des Moduls und Verknüpfung von Lehre und Forschung

Im Rahmen des Lehrmoduls führen die Studierenden eine Interventionsstudie durch. Hierbei werden Effekte einer gesundheitsorientierten Intervention auf distinkte, psychologische Konstrukte untersucht (z.B. Motivation, Wohlbefinden, Stresswahrnehmung). Die Studierenden verwenden hierbei valide und standardisierte psychologische, physiologische und motorische Diagnostiken, die entsprechend eines gemeinsam erarbeiteten Forschungsplans eingesetzt werden. Die statistisch ausgewerteten Ergebnisse werden am Ende des Semesters innerhalb eines wissenschaftlichen Symposiums in Form von Vorträgen und Posterpräsentationen vorgestellt.

3 Praktische Umsetzung des Lehrmoduls

Die drei Modulveranstaltungen Planung, Durchführung und Evaluation von Verhaltensinterventionen

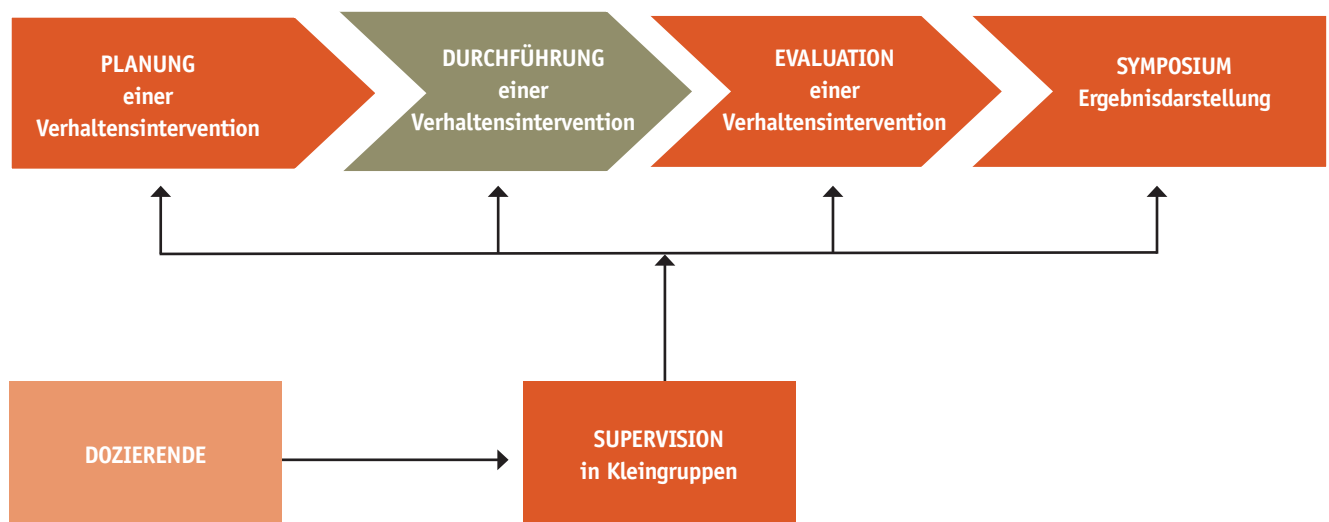
Lehrmodul SGP6

Abb. 1: Aktuelles Lehrkonzept des Modul „Planung, Durchführung und Evaluation von Verhaltensinterventionen im Gesundheitssport - SGP6“

wurden nach Einführung des Bachelorstudiengangs zunächst parallel angeboten, was jedoch für eine chronologische Abfolge der Lehrinhalte eher suboptimal war. Um das Modul praxisnäher und in seinem zeitlichen Ablauf sinnvoller zu gestalten, wurde das Modul daher bezogen auf die zeitliche Abfolge, die Seminarstruktur und das Setting der Interventionen umstrukturiert (vgl. Abb. 1)

Die Umstrukturierung der zeitlichen Abfolge bedeutet, dass die Veranstaltungen nicht mehr zum offiziellen Semesterbeginn starten. Vielmehr bauen die drei Veranstaltungen nun phasenförmig aufeinander auf, so dass die Inhalte und Ergebnisse der einen Veranstaltung die Grundlage für die darauf folgende bilden. Einer dreiwöchigen intensiven Planungsphase (Veranstaltung 1) folgt eine achtwöchige Durchführungsphase (Veranstaltung 2), an die sich schließlich drei weitere Wochen der wissenschaftlichen Evaluation der jeweiligen Interventionen anschließen (Veranstaltung 3). Am Ende eines jeden Semesters stellen die Studienteams ihre Projekte im Rahmen eines Modul-

symposiums in Form von Posterpräsentationen oder klassischen Vorträgen vor. Wie in der Realität auch sind die Studierenden zuvor dazu aufgefordert einen Abstract einzureichen.

Ein wichtiger Aspekt auf organisatorischer Ebene ist das Aufbrechen der regulären Seminarstruktur (i.d.R. 30 Studierende). Um den Studierenden ein möglichst praxisnahes Forschungs- und Lernumfeld zu bieten bilden die Studierenden Projektteams, die aus jeweils drei Personen bestehen. Diese Projektteams haben die Aufgabe möglichst eigenständige Bedarfsanalysen durchzuführen und selbstbestimmt ihre Projektziele und -inhalte, sowie deren Erreichung zu definieren und zu verfolgen.

Das Setting der Durchführung der Interventionen ist entinstitutionalisiert und aus der Hochschule ausgelagert. Die Studierenden betreuen Menschen in freier Natur (z. B. Stadtwald) sowie settingorientiert in unterschiedlichen sozialen und wirtschaftlichen Einrichtungen (z. B. Schulen, Unternehmen, Seniorenheimen) und leiten die Teilnehmenden in deren jeweiligem Umfeld zu einem verantwortungsbewussten Umgang mit der eigenen Gesundheit an. Dies ist für die Studierenden nicht nur herausfordernd, sondern aus Kapazitätsgründen der Hochschule sinnvoll.

4 Übertragbarkeit der Methodik

Wenn praxis- und handlungsorientierte Lehre als „learning on the job“ umgesetzt werden soll, bedarf es notwendigerweise der Integration von Elementen oder Strukturen

aus der Berufspraxis. Eine Möglichkeit für die berufsnahe Ausbildung besteht darin, Lernumgebungen außerhalb der universitären Infrastruktur zu schaffen und damit den Lehr- und Lernraum teilweise zu ent-institutionalisieren. Studierenden wird so die Möglichkeit gegeben, weitgehend selbstbestimmt Erfahrungen in Kontexten und Situationen des späteren und realen Berufsalltags zu sammeln.

Drei wesentliche organisatorische Maßnahmen scheinen für die Übertragbarkeit des Konzepts sinnvoll: (1) Im Sinne dieses situierten Lernens kann das theoretisch Erlernete beispielsweise durch die Entwicklung einer Dienstleistung (wie im hier vorgestellten Modul „Verhaltensinterventionen im Gesundheitssport) oder eines Produkts angewandt werden. (2) Darüber hinaus sollten Lehrkräfte eher als Projekt- oder Lernberater und weniger in dozierender Funktion den Projektverlauf mitbegleiten. In dieser Rolle kann die Lehrkraft z.B. Hilfestellungen geben, herausfordernde (Projekt-)Aufgaben stellen und bei auftretenden Problemen in der praktischen Durchführung die Studierenden unterstützen. Eine solche moderierende Haltung ist im Rahmen einer aktiven Erkenntnisgewinnung eine sinnvolle projektbegleitende Unterstützung und wirkt sich bestärkend auf die Selbstbestimmung der Studierenden aus (Berg, 2003). (3) Eine weitere entscheidende Maßnahme, die auf andere Lehr- und Lernmodule übertragen werden kann, ist die Bildung von Projekt- bzw. Lernteams, die die Lernmotivation der Studierenden fördern können (Deci & Ryan, 1993). Um eine zu hohe Diffusion und Verdünnung von Verantwortung innerhalb der Lernteams zu vermeiden, sollte die Größe kooperativer Gruppen unter sechs Personen liegen (Antoni, 1994).

Eine positiv assoziierte Vernetzung von Studierenden und Bürgern und Bürgerinnen, die in dem vorgestellten Lernmodul auf verhaltens- und bewegungsorientierte Angebote begrenzt ist, könnte langfristig auf weitere gesellschaftlich relevante Themenbereiche übertragen werden. Beispielsweise könnten für Studierende der Psychologie, der Sozialpädagogik, der Ernährungswissenschaft etc. ähnlich praxisorientierte Lernkonzepte entwickelt werden.

Ausblick

Das Gesamtkonzept überzeugt insbesondere aufgrund der positiven Dynamik, die von hohem Engagement aller Beteiligten geprägt ist. Studierende berichten von wertvollen Erfahrungen, die sie durch ihre verschiedenen Aufgaben und Rollen eines Entwicklers, Dienstleisters und Forschers in dem Modul sammeln konnten. Die Lehrkräfte beschreiben motivierte Studierende, was insbesondere der autonomieunterstützenden und kleingruppenorientierten Vorgehensweise zu verdanken ist. Eine noch zu beantwortende Frage ist jedoch die nach dem optimalen Grad an Selbständigkeit für die Projektgruppen. Weder theoretisch noch empirisch ist geklärt, wie viel Struktur einerseits und wie viel Offenheit andererseits zu effektiven Lern- und Arbeitsprozessen und -ergebnissen führen (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2002). Während eine zu detaillierte Vorgabe von Struktur und Inhalt die Kreativität behindern kann, können zu offene gestellte Aufgaben zu Überforderung oder auch zu Schwierigkeiten in der Interaktion und Kooperation der Lerngruppen führen.

Literatur

Antoni, C. H. (1994). *Gruppenarbeit im Unternehmen: Konzepte, Erfahrungen, Perspektiven*. Weinheim: Beltz

Berg, C. (2003). *Selbstgesteuertes Lernen im Team – Eine Feldstudie über die Umsetzbarkeit einer Idee*. (Dissertation Universität Hamburg).

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). *Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik*. Zeitschrift für Pädagogik, 29(2), 223-238.

Pfäffli, B. K. (2005). *Lehren an Hochschulen – Eine Hochschuldidaktik für den Aufbau von Wissen und Kompetenzen*. Bern: Haupt Verlag.

Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (2002). *Analyse und Förderung kooperativen Lernens in netzbasierten Umgebungen*. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 34(1), 44-57.

Dr. Martin Boss,

.....
ist seit 2009 Lehrkraft für besondere Aufgaben der Abt. Gesundheit & Sozialpsychologie des Psychologischen Instituts der Deutschen Sporthochschule Köln. Seine Schwerpunkte in der Lehre liegen im Studiengang „Sport und Gesundheit in Prävention und Therapie“ und im Bereich der „Schlüsselqualifikationen“. In der Forschung widmet er sich insbesondere sozialen Prozessen und damit verbundenen motivationalen Aspekten unseres (Sport-)Verhaltens. » m.boss@dshs-koeln.de

Dr. Christian Zepp,

.....
ist seit 2009 Mitarbeiter der Abt. Gesundheit & Sozialpsychologie des Psychologischen Instituts der Deutschen Sporthochschule Köln. Seine Schwerpunkt in Lehre und Forschung liegen in den Bereichen des sportpsychologischen Coachings im Sport. Neben seiner Tätigkeit an der Deutschen Sporthochschule Köln betreut und begleitet er auf nationaler und internationaler Ebene Athleten, Mannschaften, Trainer und Verbände vom Nachwuchs- bis zum Spitzensport. » c.zepp@dshs-koeln.de

KURZNACHRICHTEN

NRW-Landespreis „Sport und Wissenschaft“ 2018

Am 10. Dezember 2018 wurde in einer Feierstunde im Landtag des Landes Nordrhein-Westfalen der Landespreis „Sport und Wissenschaft“ vergeben.

Die Auszeichnung in drei Kategorien überreichten André Kuper, Präsident des Landtags, Andrea Milz, Staatssekretärin für Sport und Ehrenamt in der Staatskanzlei des Landes Nordrhein-Westfalen (NRW), sowie Walter Schneeloch, Präsident des Landessportbundes Nordrhein-Westfalen. Ausgewählt wurden die Preisträger von einer Jury mit renommierten Sportwissenschaftlerinnen und Sportwissenschaftlern unter Vorsitz des Landtagspräsidenten.

In der Kategorie Sozial-, Erziehungs- und Geisteswissenschaften würdigte die Jury Dr. Bettina Rulofs vom Institut für Soziologie und Genderforschung für ihre Arbeit in den Bereichen „Gender und Diversity im Sport“ sowie „Prävention und Intervention sexualisierter Gewalt im Sport“. Den Preis in der Kategorie Lebenswissenschaften erhielt Professor Dr. Mario Thevis vom Institut für Biochemie für seine Verdienste in der Dopingforschung und -prävention.

AUSSCHREIBUNGEN

Ausschreibung des Stifterverbands Ars Legendi-Fakultätenpreis

Noch bis zum 11. Januar 2019 können Sie sich auf den Ars legendi –Fakultätenpreis für exzellente Hochschullehre in der Sportwissenschaft bewerben.

Der Preis wird vom Stifterverband für die deutsche Wissenschaft e.V. in Zusammenarbeit mit der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft vergeben. Der Preis ist mit 10.000 Euro dotiert.

(mehr Informationen unter: <https://www.stifterverband.org/ars-legendi-sport>)