



2/21

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

JOURNAL FOR STUDY AND TEACHING IN SPORT SCIENCE

.....

HERAUSGEBER/INNEN

Jens Kleinert · Katrien Franssen · 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 Franssen, University of Leuven/Belgien, Departement of Movement Sciences (Sektion Internationales) Prof. Dr. Nils Neuber, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Institut für Sportwissenschaft (Sektion Bildungswissenschaft) Prof. Dr. Nadja Schott, Universität Stuttgart, Institut für Sport- und Bewegungswissenschaft (Sektion Lebenswissenschaften) Prof. Dr. Pamela Wicker, Universität Bielefeld, Fakultät für Psychologie und Sportwissenschaft (Sport und Gesellschaft)
Herausgebende Körperschaft	Deutsche Sporthochschule Köln, <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 (ZSL) 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 ZSL erfolgt nach Anmeldung und der Aufnahme in den Zeitschriftenverteiler.

Inhalt

EDITORIAL	4
<hr/>	
ORIGINALIA > PEER REVIEW	
Ingo Wagner	5
Schülerlabore – eine Bereicherung für Studium und Lehre?	
Jonas Rohleder, Luis Ohlendorf, Ilka Staub, Marlen Schapschröer, Inga Fokken, Tobias Vogt	12
Wie beschreiben Sportstudierende sportartspezifische Bewegungen? Eine explorative Studie auf Basis von Bewegungsbeobachtungen	
Carolin Bastemeyer, Fabienne Bartsch, Birte von Haaren-Mack	22
Belastungen und Beanspruchung bei Sportlehrer*innenstudierenden: eine qualitative Studie	
Theresa Kley, Pamela Wicker	36
Kompetenzauffassung in sportwissenschaftlichen Sportmanagementstudiengängen aus Student*innensicht	

EDITORIAL

Die Vielfalt sportwissenschaftlicher Hochschullehre

Liebe Leserin, liebe Leser,

der Reiz der Sportwissenschaft und ihrer Vermittlung im Bereich der Hochschullehre besteht auch in der thematischen Vielfältigkeit. Ein Beweis hierfür ist die vorliegende Ausgabe der Zeitschrift für Studium und Lehre in der Sportwissenschaft, in der in vier Originalbeiträgen sehr unterschiedliche Problemlagen der Lehramtsausbildung und anderer sportwissenschaftlicher Studiengänge aufgegriffen werden.

Die Beiträge von Ingo Wagner sowie Carolin Bastemeyer et al. befassen sich mit Fragen der universitären Lehramtsausbildung. Der Beitrag von Ingo Wagner (Karlsruhe) geht der Frage nach, inwiefern Schülerlabore (und im Speziellen Lehr-Lern-Labore) eine Bereicherung für Studium und Lehre in der Sportwissenschaft darstellen können. Potenziale der Schülerlabore in der Lehramtsausbildung, wie die Förderung von Professionswissen sowie von Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehramtsstudierenden, werden herausgearbeitet. Carolin Bastemeyer et al. (Köln) stellen eine explorative Studie zu Belastungen und Belastungsfolgen von Studierenden in der Sportlehrer*innenbildung vor, ein auch gesellschaftlich immer bedeutsameres Thema. Auf Grundlage ihrer Ergebnisse leiten die Autor*innen stresspräventive Maßnahmen für die erste Bildungsphase von angehenden Sportlehrkräften ab.

Mit dem Kern der Sportwissenschaft, nämlich der Bewegung selbst, befasst sich die explorative Studie von Rohleder et al. (Köln) mit der Kernfrage „Wie beschreiben Sportstudierende sportartspezifische Bewegungen?“. Die Untersuchung liefert interessante Erkenntnisse für konzeptionelle Weiterentwicklung der sportpraktischen Bewegungsvermittlung im Rahmen von Lehre und Forschung. Der Beitrag von Kley und Wicker (Bielefeld) schließlich stellt die Ergebnisse einer qualitativ angelegten Erhebung eines universitären Bachelor Sportmanagementstudiengangs zum Erwerb fachlicher und überfachlicher Kompetenzen vor. Die Ergebnisse der Studie liefern Implikationen für die Schwerpunktsetzung und Fokussierung von Kompetenzen in der Curricular-Gestaltung und Lehrpraxis.

Die nächsten beiden Ausgaben der ZSLS werden als Themenhefte konzipiert sein. Der Call for Papers zur „Digitalisierung in der Sportlehrer*innenbildung“ (Gasteditorin Dr. Julia Mierau, Köln) hat so viel Interesse gefunden, dass wir die Beiträge in zwei Heften veröffentlichen werden (Spätherbst 2021 und Frühjahr 2022).

Wir wünschen allen unseren Leser*innen und unseren Autor*innen viel Freude und inspiriertes Weiterdenken bei der Lektüre unseres Heftes und einen guten Start in das Wintersemester 2021/22.

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

ORIGINALIA › PEER REVIEW

Schülerlabore – eine Bereicherung für Studium und Lehre?

Ingo Wagner

Korrespondierender Autor

Jun.-Prof. Dr. Ingo Wagner
Karlsruher Institut für Technologie (KIT)
Zentrum für Lehrer*innenbildung (ZLB) &
Institut für Sport und Sportwissenschaft (IfSS)
Kaiserstraße 12
76131 Karlsruhe
E-Mail: ingo.wagner@kit.edu
Tel.: 0721-608-45401

Schlüsselwörter

Schülerlabor; Lehr-Lern-Labor; MINT; Studium; Lehre; Sportwissenschaft

Keywords

Out-of-school laboratory; Teaching-learning laboratory; STEM; Higher Education; Teaching; Sport science

Zitieren Sie diesen Beitrag wie folgt:

Wagner, I. (2021). Schülerlabore - eine Bereicherung für Studium und Lehre? *Zeitschrift für Studium und Lehre in der Sportwissenschaft*, 4(2), 5-11

ZUSAMMENFASSUNG

In naturwissenschaftlichen Fächern gibt es an einigen Universitäten Schülerlabore, die für Schüler*innen spezifische Mitmach-Angebote offerieren. Dadurch sollen u. a. das Interesse an den wissenschaftlichen Fachinhalten sowie Kontakte für ein späteres Studium an der Universität gefördert werden. Stellenweise werden die Angebote durch Studierende als Teil des Studiums mit Betreuungs-Supervision durch Hochschul-Lehrende durchgeführt. Solche Lehr-Lern-Labore als spezielle Unterform von Schülerlaboren offerieren besondere Bildungsmöglichkeiten für Lehramtsstudierende. Ob diese Ansätze auch für das Studium und die Lehre in der Sportwissenschaft eine Bereicherung darstellen könnten, erörtert der vorliegende Überblicksbeitrag. Dazu werden zunächst Konzepte und Ausprägungsformen von Schülerlaboren dargestellt und danach ein Studienüberblick zu Wirkungen von Schülerlaboren in anderen Fächern gegeben. Nach diesen Studien können das Interesse von Schüler*innen sowie das Professionswissen und die Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehramtsstudierenden durch Schülerlabore gefördert werden. Abschließend werden Potenziale für Studium und Lehre in der Sportwissenschaft herausgestellt sowie Implementierungsmöglichkeiten von Schülerlaboren diskutiert.

Out-of-school laboratories - an enrichment for studies and teaching at universities?

Abstract: In the natural sciences, some universities provide out-of-school laboratories that offer specific hands-on activities for school students. Among other things, this is intended to promote interest in the scientific subject and contacts for later studies at the university. In some places, the offers are carried out by teacher students as part of their studies with supervision by university lecturers. Such teaching-learning laboratories as a special sub-form of out-of-school laboratories offer special educational opportunities for student teachers. This overview article discusses whether these approaches could also be an enrichment for the study and teaching of sports science at universities. First, concepts and forms of out-of-school laboratories are presented and then an overview of studies on their effects in other subjects is given. According to these studies, the interest of school students as well as the professional knowledge and self-efficacy expectations of student teachers can be promoted by such laboratories. Finally, potentials for studying and teaching in sports science at universities are highlighted and possible implementations of out-of-school laboratories are discussed.

1. EINLEITUNG

Junge Menschen für die eigenen Fachinhalte zu begeistern, ist ein zentrales Anliegen von Dozierenden an Universitäten aller Fächer. Primäre Zielgruppe sind dabei die eigenen Studierenden, aber auch Schüler*innen, die für ein Studium gewonnen werden

sollen. Dazu gibt es insbesondere in den MINT-Fächern (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik) an Universitäten Labore, die für Schüler*innen spezifische Mitmach-Angebote offerieren. Sie sollen das Interesse an den wissenschaftlichen Fachinhalten sowie Kontakte für ein späteres Studium an der Universität fördern. Stellenweise werden die Angebote sogar durch Studierende als Teil des Studiums mit Betreuungs-Supervision durch Hochschul-Lehrende durchgeführt.

In Deutschland gibt es Anfang des Jahres 2020 mehr als 400 Labore für Schüler*innen, die vorwiegend an Universitäten sowie an Museen, Industriebetriebe und Wissenschaftszentren angebunden sind (Lernortlabor, 2020). Bereits im Jahr 2013 haben etwa 700.000 Schüler*innen ein deutschsprachiges Schülerlabor besucht, mehr als doppelt so viele wie noch im Jahr 2005, mit weiter steigender Tendenz (Haupt, 2015). In der Sportwissenschaft sind Schülerlabore bisher jedoch kaum verbreitet, obwohl es auch hier zwecks fachspezifischer Nachwuchssicherung relevant sein könnte, bei Schüler*innen frühzeitig Interesse für das Fach zu stärken und sportwissenschaftliche Laboreinrichtungen naheliegende Ausgangspunkte für die Implementierung von Schülerlaboren sein könnten. Inwiefern Schülerlabore auch für das Studium und die Lehre in der Sportwissenschaft eine Bereicherung darstellen könnten, erörtert der vorliegende Beitrag.

2. DEFINITION UND AUSPRÄGUNGEN VON SCHÜLERLABOREN

Schülerlabore in Deutschland haben vielfältige Ausprägungen. Dies liegt vor allem darin begründet, dass sie zum einen mit maximal etwa 25 Jahren noch ein relativ junges Feld sind und zum anderen bottom-up in unabhängiger Weise von engagierten Personen gegründet worden sind, ohne dass es dazu eine übergreifende strukturierende oder systematisierende Koordination durch die Politik gegeben hätte.

Diese Vielfalt ordnend, definieren Haupt et al. (2013) Schülerlabore als eine Teilmenge der außerschulischen Lernorte, wobei in den Schülerlaboren an mindestens 20 Tagen im Jahr schwerpunktmäßig Schüler*innen Forschen durch eigenes Experimentieren erfahren. Dabei lernen sie wissenschaftliche Arbeitsprozesse sowie -methoden kennen, werden aber beim selbständigen Experimentieren begleitet. Entsprechend diesem Definitionskern sollten Schülerlabore am Prinzip des forschenden Lernens (inquiry-based learning) orientiert sein sowie eine hohe Authentizität anstreben, zum Beispiel indem die Räumlichkeiten auch in Forschungsprojekten genutzt werden oder die Schüler*innen mit Doktorand*innen in Kontakt kommen. In diesem Sinne verweist in einem weiten Verständnis eines Schülerlabors der Begriff „Labor“ nicht nur auf ein räumliches Labor, sondern auf eine von Menschen speziell geschaffene (künstliche) Situation sowie auf die forschende Tätigkeit.

Mittlerweile haben die Schülerlabore selbst die Dachorganisation „Lernort Labor – Bundesverband der Schülerlabore e.V.“ gegründet, die auch ein Internetportal mit einer Übersicht zu existierenden Schülerlaboren bietet (www.schuelerlabor-atlas.de). Die dort auffindbaren Schülerlabore lassen sich in vier verschiedene Kategorien unterteilen (klassische Schülerlabore, Schüler-Forschungszentren, Lehr-Lern-Labore, Weitere Formen):

Die klassischen Schülerlabore geben Schüler*innen die Möglichkeit, selbstständig zu experimentieren und sorgen für eine fachliche Begleitung. Sie werden häufig von Universitäten an-

gebunden und ihr Fokus liegt eher auf der Breitenförderung (nicht selektiver Begabtenförderung). Klassische Schülerlabore sind daher für ganze Schulklassen als schulische Veranstaltung geöffnet und arbeiten nah am Lehrplan der Schulen. Die Mehrzahl der Schülerlabore ist nach diesem Muster gestaltet. Innerhalb dieser Gemeinsamkeiten gibt es allerdings große Unterschiede, wie das einzelne Schülerlabor seine Angebote umsetzt und präsentiert. Eine besondere Untergruppe davon sind Schülerlabore, die nicht an einem fixen Labor-Ort stattfinden, sondern mobil sind. Zudem gibt es neben der überwiegenden Ausrichtung auf MINT-Fächer auch Schülerlabore mit sozial-geisteswissenschaftlicher Ausrichtung.

Als Schüler-Forschungszentren werden Schülerlabore bezeichnet, in denen Jugendliche in ihrer Freizeit alleine oder in kleinen Teams unabhängig von Schulbesuchen experimentieren. Diese primär individuelle Förderung von (eher begabten, motivierten) Kindern und Jugendlichen hat in der Regel keinen festen Bezug zum Lehrplan und bietet vor allem Möglichkeiten, längerfristig an Projekten zu arbeiten. Teilweise sind diese Schüler-Forschungszentren auch für Erwachsene offen, die in angedockten, sogenannten Maker-Spaces, Maker-Garagen oder FabLabs handwerklich aktiv sind. Es handelt sich dabei im Kern um offene Werkstätten, die Material, Werkzeug oder Fachwissen bereitstellen.

Lehr-Lern-Labore sind im Hinblick auf das Lehramtsstudium eine relevante und verbreitete Form von Schülerlaboren. In Lehr-Lern-Laboren werden Schülergruppen von Lehramtsstudierenden unterrichtet oder betreut. Zusätzlich zu den beschriebenen Potenzialen von Schülerlaboren für Schüler*innen sammeln hier die Studierenden im geschützten Raum frühzeitig Erfahrungen im Umgang mit Schüler*innen (Priemer, 2020) und können ihre Kompetenzen in unterrichtsnahen Situationen bereits während der Lehramtsausbildung selbst erproben und ihr Handeln angeleitet reflektieren (Haupt et al., 2013).

Neben den beschriebenen drei Formen existieren in kleinerer Anzahl weitere Formen von Schülerlaboren, die sich hinsichtlich ihrer Schwerpunkte und Hauptintentionen wie folgt klassifizieren lassen: In Abgrenzung zur Förderung des Interesses und der Motivation in klassischen Schülerlaboren kann der Schwerpunkt erstens auf der Wissenschaftskommunikation liegen, mit der Zielsetzung, den Stand der neusten Technik zu kommunizieren und für Akzeptanz zu werben. Zweitens können Schülerlabore auf unternehmerisches Handeln fokussieren, um betriebswirtschaftliche Zusammenhänge und Produktentwicklungszyklen zu vermitteln. Drittens gibt es Schülerlabore mit dem Hauptanliegen, Berufsorientierung zu geben, indem Berufsbilder und Berufsmöglichkeiten illustriert werden.

Einschränkend ist festzuhalten, dass bei dieser groben Einteilung teilweise die Trennschärfe schwierig ist und Mischformen vorhanden sind (beispielsweise bei Schulklassenbesuchen in klassischen Schülerlaboren mit additiven Berufsbildinformationen). Die beiden hauptsächlich existierenden Formen sind klassische Schülerlabore und Lehr-Lern-Labore. Auf diese beschränken sich bisher vorliegende empirische Studien, die im Folgenden vorgestellt werden.

3. STUDIENÜBERBLICK ZU WIRKUNGEN VON SCHÜLERLABOREN

Empirische Forschung zu Schülerlaboren konzentriert sich bisher auf die Formen der klassischen Schülerlabore und der Lehr-Lern-

Labore. Allerdings sind aus der Sportwissenschaft zu Schüler- oder Lehr-Lern-Laboren bisher keine empirischen Studien bekannt. Daher werden im Folgenden Arbeiten zu klassischen Schülerlaboren sowie Lehr-Lern-Laboren der Lehramtsausbildung aus anderen Fächern betrachtet, insbesondere aus den in diesem Forschungsbereich stark vertretenen MINT-Fächern, und ein Überblick über diesbezügliche Studien gegeben.

3.1 Ziele

Die bisherigen Forschungen orientieren sich inhaltlich an den Zielen der Schülerlabore (s. Kap. 2), untersuchen also bei klassischen Schülerlaboren insbesondere die Förderung des Interesses von Schüler*innen sowie in Lehr-Lern-Laboren die Verbesserung des Professionswissens und zugehöriger Kompetenzen sowie der Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehramtsstudierenden. Zur Einordnung werden die in den Studien genutzten theoretischen Ansätze je Zielsetzung kurz skizziert und anschließend zugehörige empirische Befunde dargestellt.

3.2 Theoretische Ansätze

Klassische Schülerlabore sollen das Interesse von Schüler*innen fördern (Engeln & Euler, 2004). Dieses Interesse wird in den Studien weitgehend durch zwei Ansätze theoriegeleitet operationalisiert. Einem ersten theoretischen Ansatz folgend wird Interesse als erstrebenswerter Effekt und als mehrdimensionales Konstrukt verstanden, wobei „eine besondere, durch bestimmte Merkmale herausgehobene Beziehung einer Person zu einem Gegenstand“ den Kern bildet (Krapp, 2018, S. 286f.). Im Rahmen dieser sogenannten Person-Gegenstands-Theorie werden als Gegenstand auch Tätigkeiten (z.B. wissenschaftliches Arbeiten) oder Wissensbestände (z.B. fachliches Wissen) aufgefasst. Der Grad des Interesses wird durch die subjektiv empfundene Wertschätzung oder das emotionale Erleben erfasst (Schiefele, Köller & Schaffner, 2018). Einem zweiten theoretischen Zugang folgend, der Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 1993), wird dabei positives Gefühlserleben mit einer autonomen Verhaltensregulation assoziiert. Die Selbstbestimmungstheorie postuliert für Motivation bzw. Interesse drei zentrale relevante Bedürfnisse: das Erleben von Kompetenz, von Autonomie (oder Selbstbestimmung) und von sozialer Eingebundenheit (Deci & Ryan, 1993; Lewalter, 2005). Einige Forschungen nutzen zudem ergänzend die Konzeption, dass die Wahrnehmung von Interesse geformt wird durch einerseits stabile persönliche Präferenzen sowie andererseits situationaler Umwelteinflüsse (Renninger & Hidi, 2011). Entsprechend unterscheidet Krapp (1992) zwei Formen der Interessiertheit, in Abhängigkeit von der Ursache für den momentanen Interessenszustand: liegt der Ursprung des Interesses in der Attraktivität des Lerngegenstands oder der Lernumgebung, handelt es sich um situationales Interesse (Nachtigall, Rummel & Serova, 2018); hingegen meint aktualisiertes (individuelles) Interesse momentanes Interesse, das durch die persönlichen Dispositionen, also das bereits in einer Person vorhandene Interesse, hervorgerufen wird. Einige Autor*innen verwenden für diese beiden Formen des kurzzeitigen Interessiertseins den Überbegriff aktuelles Interesse (z.B. Guderian, 2007; Pawek, 2009; Guderian & Priemer, 2008). Als messtheoretisches Konstrukt bietet situationales Interesse nach Knogler et al. (2015) eine Definition, die einerseits die durch die Lernumgebung angeregte Aufmerksamkeit und die positiv hervorgerufene Emotion (Catch) beinhaltet, andererseits die individuell wahrgenommene Wichtigkeit beschreibt, die die Schüler*innen

der Lernumgebung einräumen sowie das Interesse, die Thematik weiter zu erkunden und neue Informationen zu suchen, was als sogenannte epistemische Orientierung und wertbezogene Valenz (Hold) bezeichnet wird.

Lehr-Lern-Labore streben eine Zunahme des Professionswissens bei Lehramtsstudierenden an. Professionswissen wird dabei relativ einheitlich nach Shulman (1986) definiert. Sein Modell stützt sich auf die Annahme, dass professionalisierte Lehre dann gut gelingt, wenn bei Lehrkräften Inhaltswissen („Content Knowledge (CK)“) und pädagogisches Wissen („Pedagogical Knowledge (PK)“) als „pädagogisch-inhaltliches Wissen“ (PCK) verknüpft werden. Des Weiteren untersuchen Studien in Lehr-Lern-Laboren die Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehramtsstudierenden, definiert als „die subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen auf Grund eigener Kompetenz bewältigen zu können“ (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 35).

3.3 Studienergebnisse aus den MINT-Fächern in Deutschland

3.3.1 Studienergebnisse zu klassischen Schülerlaboren

Eine der ersten ausführlichen Studien zum Thema Interesseförderung durch Schülerlabore in Deutschland stammt von Engeln (2004) und basiert auf der Person-Gegenstands-Theorie des Interesses. In ihrer Studie wurden 334 Schüler*innen der Jahrgangsstufen 9 und 10 direkt nach einem Besuch eines von fünf physikalischen Schülerlaboren sowie 12 Wochen später erneut befragt. Engeln stellte zu beiden Messzeitpunkten je eine signifikante Korrelation zwischen dem aktuellen Interesse und Sach- sowie Fachinteresse fest. Zudem konnte sie direkt nach Schülerlaborbesuchen hohe Werte für die emotionale Komponente des aktuellen Interesses feststellen. Ebenfalls ein großes aktuelles Interesse von Schüler*innen bei einem physikalischen Schülerlaborbesuch zeigen Untersuchungen von Pawek (2009) mit 734 Schüler*innen der Klassenstufen 9 bis 13. Dieses Interesse ist bei seiner Studie auch nach sechs bis acht Wochen (trotz signifikanter Abnahme der emotionalen und epistemischen Komponente des Interesses) noch deutlich vorhanden.

Zehren (2009) hat das Interesse (gemäß Person-Gegenstands-Theorie) von 69 Schüler*innen der Klassenstufe 9 bei mehrfachen biologischen Schülerlaborbesuchen und von 59 Schüler*innen ohne Besuche durch Interviewer bewertet, wobei als Ergebnis das Interesse der Besuchsgruppe signifikant über dem der Kontrollgruppe lag. Umfangreicher hat Itzek-Greulich (2014) das Interesse von 1347 Schüler*innen der 9. Klasse in einem Kontrollgruppendesign mit Pre- und Post-Fragebögen zu Schülerlaboren in der Chemie erforscht. Ihre Daten zeigen im Pre-Post-Vergleich eine positive Korrelation zwischen situationalem Interesse, Freude und situationaler Kompetenzerwartung sowie eine negative Korrelation zwischen situationalem Interesse und Ärger sowie Langeweile. Außerdem zeigt die Versuchsgruppe im Posttest ein größeres situationales Interesse als die Kontrollgruppe. Ebenso fördert die Auswertung der Daten von Beumann (2016) ein insgesamt hohes situationales Interesse während den mathematischen Experimenten sowie einen schwachen Anstieg des individuellen Interesses zu Tage. In dieser Studie wurde das situationale und individuelle Interesse von 179 Schüler*innen nach einem mathematischen Schülerlaborbesuch im Kontrollgruppendesign (weitere 101 Schüler*innen) mithilfe von Fragebögen vor, während und unmittelbar nach dem Besuch analysiert. Hingegen fand Damerau (2012) in seiner Studie zwar auch heraus, dass das aktuelle Interesse

unmittelbar nach dem Laborbesuch hoch war, jedoch nicht höher als in der Kontrollgruppe. Hier war das Interesse in biologischen Schülerlaboren auf Basis der Person-Gegenstands-Theorie und durch eine Fragebogenstudie mit 301 Schüler*innen der Sekundarstufe II sowie als Vergleichsgruppe mit 100 Schüler*innen ohne Laborbesuch unmittelbar sowie 9 bis 11 Wochen nach dem Besuch erhoben worden.

Zwei weitere Studien im Pre-/Post-/Follow-up-Design mit Fragebögen fanden hinsichtlich des Interesses zuwachs positive Effekte mit Einschränkungen. Erstens fand Guderian (2007) bei 37 Achtklässlern bei denjenigen mit hohem Vorinteresse an physikalischen Themen bei mehrmaligen physikalischen Schülerlaborbesuchen (bei Einbettung der Besuche in den Unterricht) einen Anstieg der wertbezogenen und epistemischen Komponente des aktuellen Interesses. Für Schüler*innen, die zu Beginn bereits ein geringes Interesse an der Physik hatten, sank jedoch das aktuelle Interesse unter denselben Bedingungen noch ab. Zweitens wies Scharfenberg (2005) bei untersuchten 198 Schüler*innen der Jahrgangsstufe 12 ein hohes Interesse am Schülerlaborbesuch im Bereich Biologie nach. Er stellte bei den Mädchen der Untersuchungsgruppe jedoch eine kurz- und langfristige Abnahme des hohen Interesses fest, während sich bei Schülerinnen der Kontrollgruppen genauso wie bei den männlichen Schülern keine statistisch bedeutsamen Änderungen des Interesses ergaben.

Damit bestätigen zahlreiche Studien zu klassischen Schülerlaboren tendenziell positive Effekte auf das Interesse von Schüler*innen (Engeln, 2004; Pawek, 2009; Zehren, 2009; Itzek-Greulich, 2014; Beumann, 2016; für Vorinteressierte auch: Guderian, 2007; ambivalent: Damerau, 2012; Interessensabnahme bei Mädchen: Scharfenberg, 2005). Jedoch wird insbesondere eine kurzfristige Steigerung des Interesses deutlich, während diese Effekte ohne Zusatzmaßnahmen selten langfristig erhalten bleiben. Als flankierend sinnvolle Maßnahmen vermuten zahlreiche Studien positive Effekte auf das Interesse durch eine entsprechende Vor- und Nachbereitung des Schülerlaborbesuchs bzw. eine Einbindung in den Schulunterricht (Guderian, Priemer & Schön, 2006; Glowinski, 2007; mittels Online-Portale: Streller, 2015). Andere Studien betonen als wichtige Faktoren die Authentizität des Labors (Engeln, 2004; Glowinski, 2007; Pawek, 2009), die angemessene Herausforderung der Aufgaben (Engeln, 2004; Krapp, 2018) sowie die Verständlichkeit, die Betreuung und die Atmosphäre (Pawek, 2009).

3.3.2 Studienergebnisse zu Lehr-Lern-Laboren

Ein deutlich geringerer Umfang an Studien existiert zu Lehr-Lern-Laboren. Ergebnisse eines systematischen Reviews zu Lehr-Lern-Laboren in Deutschland (Rehfeldt et al., 2020) zeigen, dass sie das Professionswissen, die Selbstwirksamkeitserwartungen und die unterrichtliche Handlungsfähigkeit steigern (können), jedoch auf Einstellungen der Lehramtsstudierenden nur mäßigen Einfluss haben. Im Detail gelingt Lehramtsstudierenden durch Lehr-Lern-Labore ein Kompetenzzuwachs oder eine Steigerung ihres Professionswissens hinsichtlich instruktionaler Möglichkeiten (Steffensky & Parchmann, 2007; Leonhard, 2008; Anthofer, 2016) und des Umgangs mit Lernschwierigkeiten (Scharfenberg & Bogner, 2016), bezüglich der Verbindung zu fachdidaktischer Forschung (Smoor & Komorek, 2018) sowie hinsichtlich der eigenen Reflexions- (Dohrmann & Nordmeier, 2018a) und Diagnosekompetenz (Lengnink et al., 2017; Beretz et al., 2017; Brüning, 2017; Treisch, 2018). Lehr-Lern-Labore können zudem einen Einfluss auf die Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehramtsstudierenden

haben Dazu fanden Dohrmann und Nordmeier (2018b), dass sich die Werte der Selbstwirksamkeitserwartungen bezüglich Planung, Durchführung und Reflexion von Instruktion im Studienverlauf positiv durch die Teilnahme an Lehr-Lern-Laboren veränderten.

3.4 Weitere Studienlage

Laut Haupt (2015, S. 34) ist die deutschsprachige „Schülerlabor-Szene“ international gesehen als „außerschulischer Bereich der MINT-Bildung [...] einmalig“. Aber auch im internationalen Raum sind Studien zu Schülerlaboren und Lehr-Lern-Laboren in den MINT-Fächern auffindbar. Dabei handelt es sich meist um englischsprachige Studien aus Deutschland (z.B. Schwan, Grajal & Lewalter, 2014) sowie um Studien zu Schülerlaboren in Kooperation mit Science-Museen (z.B. Paris, Yambor & Wai-Ling Packard, 1998) oder Naturzentren (z.B. Jung, Zimmerman & Land, 2019). Allerdings werden statt „Schülerlabor“ Bezeichnungen wie „hands-on“ (Paris, Yambor & Wai-Ling Packard, 1998), „out-of-school activity/laboratory“ (Walan & Gericke, 2019) oder „outreach workshop“ (Lakanen & Isomöttönen, 2018) verwendet. Jedoch würde eine ausführliche Übersicht zum empirischen internationalen Forschungsstand hier den Rahmen sprengen, zukünftig bedarf es eines systematischen Reviews, um diese Forschungslücke zu schließen.

Zusätzlich zu den bisher betrachteten Schülerlaboren mit MINT-Ausrichtung existieren laut des Internetportals zu Schülerlaboren insgesamt 17 Schülerlabore mit sozial-geisteswissenschaftlichen Angeboten in Deutschland. Dabei handelt es sich meist um Angebote innerhalb primär naturwissenschaftlicher Schülerlabore, die auf ethische Verhaltensregeln, historische Kontexte oder gesellschaftliche Implikationen zielen. Beispielsweise befassen sich Schüler*innen im naturwissenschaftlich ausgerichteten Kieler Ozean-Schülerlabor mit der Frage, inwieweit der oder die Einzelne in der demokratischen Gesellschaft mithilfe partizipativer Verfahren einen Beitrag zur Lösung des globalen Problems der Meeresverschmutzung leisten kann. Insgesamt konnten im Internetportal sechs Schülerlabore mit einer anderen Schwerpunktsetzung als MINT identifiziert werden. Diese Schülerlabore geben nach eigenen Angaben praxisnahe Einblicke in wissenschaftliche Arbeitsweisen (drei Schülerlabore), fokussieren die englischsprachige Kommunikationskompetenz durch handlungs- und dramenpädagogisch orientierte Ansätze, illustrieren religionspädagogische Konzepte oder führen in asiatische Kulturen ein. Dazu liegen vereinzelt Konzeptbeschreibungen vor (Duczak, 2013; Häusler, Krause & Tobaben, 2016), aber bisher keine empirischen Studien. International zu sozial-geisteswissenschaftlichen Inhalten beschreibt Stoddard (2009) Potenziale für virtuelle Ausflüge im Rahmen von Schülerlaborbesuchen.

4. SPORTWISSENSCHAFTLICHE SCHÜLERLABORE UND LEHR-LERN-LABORE

Bei den aufgezeigten Potenzialen und Chancen stellt sich die Frage, ob Schülerlabore bisher schon in der Lehre oder im Studium der Sportwissenschaft implementiert sind. Eine Bestandsaufnahme zu Schülerlaboren in der Sportwissenschaft fördert die Existenz einiger weniger sportwissenschaftlicher Schülerlabore zu Tage. Über das Internetportal von „Lernort Labor“ sind in ganz Deutschland bisher nur zwei sportwissenschaftliche Schülerlabore aufzufinden, die beide am Institut für Sport und Sportwissenschaft (IfSS) des Karlsruher Institut für Technologie (KIT) ansässig sind. Diese

beiden Schülerlabore sind regelmäßig in das Lehramtsstudium eingebunden und fungieren derart auch als Lehr-Lern-Labore. Inhaltlich ist eines der Labore angebunden an das biomechanisch ausgerichtete „BioMotion Center“ und wurde dort im Rahmen des Projekts „School goes BioMotion“ ins Leben gerufen. Sportkurse der Sekundarstufe II können aus fünf Modulen rund um die Themen Ausdauer, Kraft und biomechanische Messmethoden wählen (Stockinger et al., 2017). Das zweite dortige Schülerlabor richtet sich an Schüler*innen der Sekundarstufe I und ist strukturell angebunden an eine Professur zur interdisziplinären Didaktik der MINT-Fächer und des Sports. Angeboten werden fachübergreifende Lernstationen, die Bewegungsphänomene und MINT-Inhalte verbinden.

Weitere Recherchen haben ergeben, dass am Institut für Sport und Sportwissenschaft der Universität Kassel im Rahmen des Projektes PRONET2 jüngst ein drittes Schülerlabor gegründet worden ist, in dem unterrichtsrelevante Themenstellungen pädagogisch aufbereitet, didaktisch erprobt und individuell reflektiert werden (Scheid et al., 2019). In diesem Lehr-Lern-Labor erfolgt mit Lehramtsstudierenden videogestützte Fallarbeit zur Förderung der Reflexionsfähigkeit sowie die Entwicklung themenspezifischer Handlungskompetenzen.

Jeweils ein so bezeichnetes „Lehr-Lern-Labor“ bieten in ihren Fakultäten bzw. Bereichen für Sportwissenschaft auch die Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, die Universität Konstanz und die Technische Universität München an (OVGU Magdeburg, 2020; Universität Konstanz, 2020; TU München, 2020). Da diese Einrichtungen jedoch nicht primär auf den Besuch von Schüler*innen ausgerichtet sind, sondern auf das Erproben und Anwenden trainingswissenschaftlicher Diagnoseverfahren durch Sportstudierende, handelt es sich nicht um Lehr-Lern-Labore in der hier gewählten Begriffsverwendung.

5. DISKUSSION: BEWERTUNG, IMPLEMENTIERUNGSMÖGLICHKEITEN UND AUSBLICK

Der Studienüberblick (Kap. 3) zeigt, dass klassische Schülerlabore und Lehr-Lern-Labore positive Effekte zumindest in den MINT-Fächern bewirken können. Insgesamt belegt die Studienlage positive Effekte von klassischen Schülerlaboren hinsichtlich der Förderung des Interesses von Schüler*innen und von Lehr-Lern-Laboren für Lehramtsstudierende in Bezug auf ihr Professionswissen, ihre unterrichtlichen Handlungsfähigkeiten sowie ihre Selbstwirksamkeitserwartungen. Es handelt sich bei Schülerlaboren und Lehr-Lern-Laboren folglich um Settings, die auch für eine Umsetzung in anderen Fächern Potenziale versprechen. Ob diese in der Sportwissenschaft eingelöst werden können, bleibt allerdings offen, da bisher keine empirischen Studien zu Schülerlaboren oder Lehr-Lern-Laboren in der Sportwissenschaft vorliegen. Gleichwohl zeigt die Übersicht zum sportwissenschaftlichen Bereich (Kap. 4), dass sowohl Schüler- als auch Lehr-Lern-Labore dort prinzipiell möglich sind. Allerdings ist zu bedenken, dass Sportwissenschaft als integrative Wissenschaft sowohl naturwissenschaftliche als auch mindestens sozial-, geistes-, verhaltens- sowie kulturwissenschaftliche Disziplinen umfasst. Zukünftige (Machbarkeits-) Studien wären für alle Teildisziplinen wünschenswert.

Die theoretischen Fundamente bisheriger Studien (Kap. 3.2) erscheinen prinzipiell geeignet, um auch in der Sportwissenschaft Konstrukte wie Interesse, Professionswissen und Selbstwirksamkeitserwartungen zu evaluieren. Fachspezifische Adaptionen

wären jedoch ggf. hinsichtlich der besonderen Komponente der Bewegung im Sportbereich zu berücksichtigen.

Neben den empirisch bestätigten Wirkungen können konzeptionell-argumentativ weitere potenzielle Bereicherungen für Studium und Lehre (in den Sportwissenschaften) begründet werden.

Im Rahmen von Studium und Lehre wären Profiteure vor allem Studierende der Sportwissenschaft. Dabei bietet das Sportstudium in Abgrenzung zu anderen Fächern die Besonderheit, dass neben Lehramtsstudierenden auch viele weitere Studierende Berufe mit lehrendem Anteil anstreben, z.B. als Trainer*in oder als Sport-Therapeut*in. Ein frühzeitiger Kontakt mit Schüler*innen kann authentische Praxiserfahrungen im Rahmen der universitären Lehre in einem geschützten Setting bieten. Von Vorteil wäre dabei der von verantwortlichen Dozierenden gut kontrollierbare Kontext, die Eigenverantwortung könnte an den Kompetenzstand der Studierenden angepasst werden. Im Rahmen des Studiums könnten Sportstudierende so relevante Kompetenzen in den Feldern der Lehre, Kommunikation, Öffentlichkeitsarbeit oder Probandenakquise einüben.

Für die Sportwissenschaft könnten Schülerlabore zudem eine wichtige Möglichkeit der Nachwuchssicherung werden. Denn Schüler*innen kennen Sport aus Schule und Freizeit vor allem als Sich-Bewegen, der wissenschaftliche Charakter der Sportwissenschaft als Studienfach könnte in Laborsettings anschaulich illustriert und derart Erwartungen an ein Studium der Sportwissenschaft transparenter werden.

Vielleicht bieten sich darüber hinaus in sportwissenschaftlichen Schülerlaboren sogar besondere Interessenszuwächse bei Schüler*innen, da sich durch das Alleinstellungsmerkmal der Körperlichkeit eine selbst erfahrbare Anwendungsnähe ergibt, die anderen Fächern so nicht innewohnt und die sehr aufmerksamkeitsfördernd wirken kann (z.B. Breithecker & Dordel, 2003).

Abschließend stellt sich die Frage, wie weitere Schülerlabore (unter Beachtung von Ressourcenschonung) in der sportwissenschaftlichen Lehre und im Studium implementiert werden könnten. Ein ressourceneffizienter Weg könnte es sein, bestehende laborähnliche Einrichtungen und Angebote daraufhin zu prüfen, ob sie mit wenig Aufwand als Schülerlabore gestaltet werden könnten. Anbieten würden sich bestehende Laboreinrichtungen, wie sie es anders als in anderen Fächern in der Sportwissenschaft an vielen Standorten schon gibt (z.B. zur Diagnostik oder Biomechanik). Aber auch in sozial-geisteswissenschaftlicher Ausrichtung könnten beispielsweise Schulklassenbesuche zu speziellen Workshops oder Diskussionsrunden zu Themen wie Olympia, Doping, Gewalt, Sportmotivation etc. durchgeführt werden. Die Sportwissenschaft als Integrationswissenschaft (vieler Disziplinen) bietet zudem disziplinübergreifende Möglichkeiten sowie darüber hinaus auch viele interdisziplinäre Anknüpfungspunkte an andere Fachbereiche. Hinsichtlich der Herausforderung benötigter Ressourcen ist zu beachten, dass nicht neue von der eigenen Forschung losgelöste, teure Labore gegründet werden müssten, sondern die aktuellen Forschungstätigkeiten ressourcenschonend für Schüler*innen aufbereitet werden. Dies kann zudem personalressourcenschonend beispielsweise in der sportwissenschaftlichen Lehre durch Abschlussarbeiten von (Lehramts-) Studierenden gelingen, die Workshops/Stationen begründet auf fachlichen Inhalten sowie didaktischen Kriterien entwickeln, einsetzen, evaluieren und optimieren. Die Durchführung von Schulklassenbesuchen könnte als Praxisphase sinnvoll und gewinnbringend für die Studierenden in die sportwissenschaftliche Lehre integriert werden. Orientierung können die aufgedeckten Maßnahmen (Kap. 3) bieten, die eine längerfristige Interessesteigerung fördern könnten.

Insgesamt existieren also viele Belege für die Wirkung von Schülerlaboren aus anderen Fächern, zudem konzeptionelle Überlegungen zur besonderen Eignung von Schülerlaboren in den Sportwissenschaften bei gleichzeitig noch geringer Verbreitung. Abschließend ist hinsichtlich der Studienlage zu beachten, dass die Erkenntnisse primär aus den MINT-Fächern stammen, für die Sportwissenschaft besteht noch ein Forschungsdesiderat hinsichtlich Schülerlaboren, das – positiv gewendet – viel Forschungspotenzial offeriert.

LITERATUR

- Anthofer, S. (2016). *Förderung des fachspezifischen Professionswissens von Chemielehramtsstudierenden*. Regensburg: Universität Regensburg.
- Beretz, A.-K., Lengnink, K. & Aufschnaiter, C. (2017). Diagnostische Kompetenz gezielt fördern – Videoeinsatz im Lehramtsstudium Mathematik und Physik. In C. Selter, S. Hußmann, C. Hößle, C. Knipping, K. Lengnink & J. Michaelis (Hrsg.), *Diagnose und Förderung heterogener Lerngruppen – Theorie, Konzepte und Beispiele aus der MINT-Lehrerbildung* (S. 149-168). Münster: Waxmann.
- Beumann, S. (2016). *Versuch's doch mal – Eine empirische Untersuchung zur Förderung von Motivation und Interesse durch mathematische Schülerexperimente*. Fakultät für Mathematik der Ruhr-Universität Bochum: Dissertation.
- Breithecker, S.D.D., & Dordel, S. (2003). *Bewegte Schule als Chance einer Förderung der Lern- und Leistungsfähigkeit. Haltung und Bewegung*, 23(2), 5-15.
- Brüning, A.-K. (2017). Lehr-Lern-Labore in der Lehramtsausbildung – Definition, Profilbildung und Effekte für Studierende. In U. Kortenkamp & A. Kuzle (Hrsg.), *Beiträge zum Mathematikunterricht* (S. 1377-1378). Münster: WTM
- Damerau, K. (2012). *Molekulare und Zell-Biologie im Schülerlabor. Fachliche Optimierung und Evaluation der Wirksamkeit im BeLL Bio (Bergisches Lehr-Lern-Labor Biologie)*. Fakultät Mathematik und Naturwissenschaften der Bergischen Universität Wuppertal: Dissertation.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223-238.
- Dohrmann, R. & Nordmeier, V. (2018a). *Professionalität im Lehr-Lern-Labor anbahnen – Ergebnisse zu verschiedenen Facetten von Reflexion und Selbstwirksamkeitserwartungen*. PhyDid B – Didaktik der Physik – Beiträge zur DPG-Frühjahrstagung, Würzburg. www.phydid.de/index.php/phydid-b/article/view/907
- Dohrmann, R. & Nordmeier, V. (2018b). Praxisbezug und Professionalisierung im Lehr-Lern-Labor-Seminar (LLLS) – ausgewählte vorläufige Ergebnisse zur professionsbezogenen Wirksamkeit. In C. Maurer (Hrsg.), *Qualitätvoller Chemie- und Physikunterricht – normative und empirische Dimensionen* (S. 524). Regensburg: Universität Regensburg.
- Duczak, T. (2013). Shakespeare im Schülerlabor. Verständnis und Interesse statt Frust und „Shakesfear“. *Praxis Fremdsprachenunterricht Englisch*, 10(5), 9-13. Engeln, K. (2004). Schülerlabors: authentische, aktivierende Lernumgebungen als Möglichkeit, Interesse an Naturwissenschaften und Technik zu wecken. Berlin: Logos Verlag.
- Engeln, K. & Euler, M. (2004). *Forschen statt pauken: Aktives Lernen im*

DANKSAGUNG

Der Autor bedankt sich sehr bei den Reviewer*innen für die außergewöhnlich detaillierten und konstruktiven Anregungen, die zur Optimierung des Manuskriptes beigetragen haben.

- Schülerlabor. Physik Journal*, 3(11), 45-48.
- Glowinski, I. (2007). *Schülerlabore im Themenbereich Molekularbiologie als Interesse fördernde Lernumgebungen*. Kiel: Universitätsdruck.
- Guderian, P. (2007). *Wirksamkeitsanalyse außerschulischer Lernorte*. Berlin: Humboldt-Universität
- Guderian, P., Priemer, B. & Schön, L.-H. (2006). In den Unterricht eingebundene Schülerlaborbesuche und deren Einfluss auf das aktuelle Interesse an Naturwissenschaften. *Physik und Didaktik in Schule und Hochschule*, 2/5, 142-149.
- Häusler, U., Krause, N. & Tobaben, A. (2016). Schülerlabor „Reformationsgedenken“ – ein Werkstattbericht. *Theo-Web*, 15(2), 59-72.
- Haupt, O.J. (2015). In Zahlen und Fakten. Der Stand der Bewegung. In Lernort Labor – Bundesverband der Schülerlabore e. V. (Hrsg.), *Schülerlabor-Atlas 2015. Schülerlabore im deutschsprachigen Raum* (S. 34-53). Marktkeberg: Klett MINT.
- Haupt O., Domjahn J., Martin U., Skiebe-Corrette, P., Vorst, S., Zehren, W. & Hempelmann R. (2013). *Schülerlabor – Begriffsschärfung und Kategorisierung*. MNU 66(6), 324 – 330.
- Itzek-Greulich, H. (2014). *Einbindung des Lernorts Schülerlabor in den naturwissenschaftlichen Unterricht. Empirische Untersuchung zu kognitiven und motivationalen Wirkungen eines naturwissenschaftlichen Lehr-Lernarrangements*. Tübingen: Eberhard-Karls-Universität.
- Jung, Y.J., Zimmerman, H.T. & Land, S.M. (2019). Emerging and developing situational interest during children's tablet-mediated biology learning activities at a nature center. *Science Education*, 103(4), 900-922.
- Knogler, M., Harackiewicz, J.M., Gegenfurtner, A. & Lewalter, D. (2015). How situational is situational interest? Investigating the longitudinal structure of situational interest. *Contemporary Educational Psychology*, 43, 39-50.
- Krapp, A. (2018). Interesse. In D.H. Rost, J.R. Sparfeldt & S. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 286-297) (5., überarbeitete und erweiterte Auflage). Weinheim: Beltz.
- Krapp, A. (1992). Interesse, Lernen und Leistung. Neue Forschungsansätze in der Pädagogischen Psychologie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 38(5), 747-770.
- Lakanen, A.J. & Isomöttönen, V. (2018). Computer Science Outreach Workshop and Interest Development: A Longitudinal Study. *Informatics in Education*, 17(2), 341-361.
- Lengnink, K., Bikner-Ahsbahs, A. & Knipping, C. (2017). Aktivität und Reflexion in der Entwicklung von Diagnose- und Förderkompetenz im MINT-Lehramtsstudium. In C. Selter, S. Hußmann,

C. Hößle, C. Knipping, K. Lengnink & J. Michaelis (Hrsg.), *Diagnose und Förderung heterogener Lerngruppen – Theorie, Konzepte und Beispiele aus der MINT-Lehrerbildung* (S. 61-84). Münster: Waxmann.

- Leonhard, T. (2008). *Professionalisierung in der Lehrerbildung. Eine explorative Studie zur Entwicklung professioneller Kompetenzen in der Lehrererstausbildung*. Berlin: Logos.
- Lernortlabor (2020, 20. Februar). *Schülerlabor-Atlas*. Zugriff unter www.lernortlabor.de.
- Lewalter, D. (2005). Der Einfluss emotionaler Erlebensqualitäten auf die Entwicklung der Lernmotivation in universitären Lehrveranstaltungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(5), 642-655.
- Nachtigall, V., Rummel, N. & Serova, K. (2018). Authentisch ist nicht gleich authentisch – Wie Schülerinnen und Schüler die Authentizität von Lernaktivitäten im Schülerlabor einschätzen. *Unterrichtswissenschaft*, 46(3), 299-319.
- OVGU Magdeburg (2020, 20. Februar). *Praxisnahes Sportstudium dank Lehr-Lern-Labor*. Zugriff unter: www.ovgu.de/Presse+_Medien/Pressemitteilungen/PM+2016/Mai/PM+46_2016-p-40920.html.
- Paris, S.G., Yambor, K.M. & Wai-Ling Packard, B. (1998). Hands-On Biology: A Museum-School-University Partnership for Enhancing Students' Interest and Learning in Science. *The Elementary School Journal*, 98(3), 267-288.
- Priemer, B. (2020). Ein kurzer Überblick über den Stand der fachdidaktischen Forschung der MINT-Fächer an Lehr-Lern-Laboren. In B. Priemer & J. Roth (Hrsg.), *Lehr-Lern-Labore. Konzepte und deren Wirksamkeit in der MINT-Lehrpersonenbildung* (159-171). Berlin: Springer.
- Pawek, C. (2009). *Schülerlabore als interessefördernde außerschulische Lernumgebungen für Schülerinnen und Schüler aus der Mittel- und Oberstufe*. Kiel: Christian-Albrechts-Universität.
- Priemer, B. & Lewalter, D. (2009). Schülerlaborbesuche – eine Bereicherung für den naturwissenschaftlichen Unterricht!? *Praxis der Naturwissenschaften - Physik in der Schule* 4/58, 10-14.
- Rehfeldt, D., Klempin, C., Brämer, M., Seibert, D., Rogge, I., Lücke, M., Sambanis, M., Nordmeier, V. & Köster, H. (2020). Empirische Forschung in Lehr- Lern-Labor-Seminaren – Ein Systematic Review zu Wirkungen des Lehrformats. *Zeitschrift Für Pädagogische Psychologie*, 14, 1-22.
- Renninger, K. A. & Hidi, S. (2011). Revisiting the Conceptualization, Measurement, and Generation of Interest. *Educational Psychologist*, 46(3), 168-184.
- Scharfenberg, F.-J. (2005). *Experimenteller Biologieunterricht zu Aspekten der Gentechnik im Lernort Labor: empirische Untersuchung zu Akzeptanz, Wissenserwerb und Interesse*. Bayreuth: Universität Bayreuth.
- Scharfenberg, F.-J., & Bogner, F.X. (2016). A new role-change approach in pre-service teacher education for developing pedagogical content knowledge in the context of a student outreach lab. *Research in Science Education*, 46, 743-766.
- Scheid, V., Albert, A., Thissen, A. & Breithaupt, T. (2019). Lehr-Lern-Labor Sport – entdeckendes und forschendes Lernen in der Sportlehrer*innenbildung. In F. Borkenhagen, R. Heim, K. Pöppel, M. Schierz & J. Sohnmeyer (Hrsg.), *Bewegung und Sport im Horizont von Jugend- und schulpädagogischer Forschung*. 32. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 30. Mai – 1. Juni 2019 in Heidelberg (S. 99; Schriftenreihe der

dvs, Bd. 276). Hamburg: Feldhaus.

- Schiefele, U., Köller, O. & Schaffner, E. (2018). Intrinsische und extrinsische Motivation. In D. H. Rost, J. R. Sparfeldt & S. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 309-319; 5., überarbeitete und erweiterte Auflage). Weinheim: Beltz.
- Schwan, S., Grajal, A. & Lewalter, D. (2014). Understanding and Engagement in Places of Science Experience: Science Museums, Science Centers, Zoos, and Aquariums. *Educational Psychologist*, 49(2), 70-85.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik*, 44. Beiheft, 28-53.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Smoor, S. & Komorek, M. (2018). Zyklisches Forschendes Lernen im Lehr-Lern-Labor empirisch untersuchen. In C. Maurer (Hrsg.), *Qualitätvoller Chemie- und Physikunterricht – normative und empirische Dimensionen* (S. 536). Regensburg: Universität Regensburg
- Steffensky, M. & Parchmann, I. (2007). The project CHEMOL: science education for children – teacher education for students! *Chemistry Education Research and Practice*, 8(2), 120-129.
- Stockinger C., Hoffmann, M., Hohlbein, M.O., Fischer, A. & Neumann, R. (2017). Sportwissenschaftliche Schülerlabore – Interdisziplinäre Wissenschaftspropädeutik an außerschulischen Lernorten. *Sportunterricht*, 66(3), 77-82.
- Stoddard, J. (2009). Toward a Virtual Field Trip Model for the Social Studies. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(4), 412-438.
- Streller, M. (2015). *The educational effects of pre- and post-work in out-of-school laboratories* (Dissertation, TU Dresden). Zugriff unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:14-qucosa-192707>.
- Treichs, F. (2018). *Die Entwicklung der Professionellen Unterrichtswahrnehmung im Lehr-Lern-Labor Seminar (Studien zum Physik- und Chemielernen, Band 261)*. Berlin: Logos.
- TU München (2020, 20. Februar). *Lehr-Lern-Labor*. Zugriff unter: www.sg.tum.de/studium/lernzentrum/.
- Universität Konstanz (2020, 20. Februar). HPRC Lehr-Lern-Labor. Zugriff unter: www.sportwissenschaft.uni-konstanz.de/fach/einrichtungen/labore/hprc-lehr-lern-labor/.
- Walan, S. & Gericke, N. (2019). Factors from informal learning contributing to the children's interest in STEM – experiences from the out-of-school activity called Children's University. *Research in Science & Technological Education*, 21p.
- Zehren, W. (2009). *Forschendes Experimentieren im Schülerlabor*. Naturwissenschaftlich-Technische Fakultät III Chemie, Pharmazie, Bio- und Werkstoffwissenschaften der Universität des Saarlandes: Dissertation.

Wie beschreiben Sportstudierende sportartspezifische Bewegungen? Eine explorative Studie auf Basis von Bewegungsbeobachtungen

Jonas Rohleder^{1*}, Luis Ohlendorf^{1*}, Ilka Staub¹, Marlen Schapschröer², Inga Fokken¹, Tobias Vogt¹

Korrespondierender Autor

Dr. Jonas Rohleder
Am Sportpark Müngersdorf 6
50933 Köln, Deutschland
E-Mail: j.rohleder@dshs-koeln.de
Telefon: +49 (0) 221 - 4982 4160
Telefax: +49 (0) 221 - 4982 4826

Schlüsselwörter

Vermittlung, Bewegungsvermittlung, Beobachtungskompetenz, Bewegungsbeschreibung, Inhaltsanalyse, morphologisch

Keywords

movement education, observation competence, movement description, content analysis, morphologic, mediation

Zitieren Sie diesen Beitrag wie folgt:

Rohleder, J. & Ohlendorf, L. (2021). Wie beschreiben Sportstudierende sportartspezifische Bewegungen? Eine explorative Studie auf Basis von Bewegungsbeobachtungen. *Zeitschrift für Studium und Lehre in der Sportwissenschaft*, 4 (2), 12-21

¹Institut für Vermittlungskompetenz in den Sportarten, Abt. Didaktik und Methodik der Sportarten, Deutsche Sporthochschule Köln, Am Sportpark Müngersdorf 6, 50933 Köln, Deutschland

²Institut für Bewegungs- und Neurowissenschaft, Abt. Bewegungstechnik und Bewegungslernen, Deutsche Sporthochschule Köln, Am Sportpark Müngersdorf 6, 50933 Köln, Deutschland

*geteilte Erstautorenschaft

ZUSAMMENFASSUNG

Die sportpraktische Bewegungsvermittlung ist geprägt durch die Beurteilung und Korrektur sportartspezifischer Bewegungen. Wirkungsvolle Bewegungsvermittlung setzt voraus, dass bestimmte Bewegungsmerkmale durch Lehrende zielführend beobachtet und verbalisiert werden. Mit dem Ziel einer entsprechenden Kompetenzorientierung des universitären Sportstudiums behandelt die vorliegende explorative Studie die Fragestellung, wie Sportstudierende als angehende Bewegungsvermittler*innen sportartspezifische Bewegungen auf Grundlage von Bewegungsbeobachtungen beschreiben.

201 Sportstudierende aus sportpraktischen Lehrveranstaltungen nahmen an der Studie teil. Über die Lernplattform Moodle betrachteten die Teilnehmenden Videosequenzen mit dargestellten sportartspezifischen Bewegungen aus den Sportarten Turnen, Leichtathletik oder Schwimmen. Im Anschluss fertigten die Studierenden über eine digitale Eingabemaske eine Bewegungsbeschreibung an. Die Auswertung der Beschreibungstexte erfolgte mittels mehrschrittiger Inhaltsanalyse, indem zunächst ein Kodierleitfaden und ein Kategoriensystem induktiv entwickelt und die Beschreibungstexte anschließend frequenzanalytisch untersucht wurden.

Wesentliche Ergebnisse bestehen in der Erkenntnis, dass der Umfang und der Einsatz von Fachterminologie bei den Bewegungsbeschreibungen stark variieren. Strukturell werden zyklische Bewegungen vermehrt in Orientierung an verschiedenen Körperteilen beschrieben, während azyklische Bewegungen eine grundsätzlich chronologische Verlaufsbeschreibung aufweisen. Der Großteil der Texte weist jedoch keine identifizierbare Struktur auf.

Sowohl der Umfang der Beschreibungstexte als auch der Einsatz von Fachterminologie sind als Qualitätsmerkmale von Bewegungsbeschreibungen zu diskutieren. Angehende Bewegungsvermittler*innen müssen sowohl ausführliche, sachlich-neutrale Beschreibungstexte in Lehrbüchern verstehen als auch prägnante, anschauliche Bewegungsbeschreibungen in der direkten Kommunikation mit Lernenden formulieren. Vor dem Hintergrund einer zu schulenden Beobachtungskompetenz zur differenzierten Betrachtung zyklischer und azyklischer Bewegungshandlungen sollten Lehr- und Prüfungsformate Sportstudierende für beide Perspektiven der Bewegungsbeschreibung sensibilisieren.

How do sport students describe sport-specific movements? An exploratory study based on movement observations

Abstract: Practical movement education in sports is marked by the assessment and correction of sports-specific movements. Impactful movement education requires an adequate observation and verbalisation of movement characteristics by the teachers. Considering the aim of a respective competence orientation in university sport studies, the present explorative study addresses the question how sports students as pro-

spective mediators of movement education describe sports-specific movements on the basis of movement observations.

201 sports students were recruited from practical university classes. Using the moodle learning platform, the participants were asked to view several video sequences presenting sports-specific movements including gymnastics, track and field and swimming. Subsequently, the students were asked to phrase respective movement descriptions using a digital input screen. The description texts were analysed by performing a multi-step content analysis. This includes the development of coding guidelines as well as a system of categories in order to prepare a frequency-analysing evaluation of the description texts.

Findings indicate varying volumes and applications of technical language in the description texts. In terms of structure, cyclic movements were mainly described with respect to several body parts, whereas descriptions of acyclic movements rather show a fundamental chronological process-related structure. However, the majority of the texts does not reveal any apparent structure.

The volume and the application of technical language have to be discussed as quality features of movement descriptions. On the one hand, prospective actors in movement education have to understand detailed, objective and neutral description texts as they can be found in textbooks. On the other hand, they need to use concise, illustrating movement descriptions during the direct communication with learners. Taking into account that the development of observation competence needs to be promoted in order to allow differentiated views on cyclic and acyclic movements, teaching concepts and examination methods are suggested to sensitise sports students for both perspectives of movement descriptions.

1 EINLEITUNG

Die sportpraktische Bewegungsvermittlung ist als wesentlicher Gegenstandsbereich des Schulsports zu bezeichnen (Laging, 2013). Gleichermaßen ist das Lehren und Lernen von Bewegungen eine zentrale Herausforderung der sportartspezifischen Trainingspraxis (Heinen & Schack, 2004). Bedeutend für die zielführende, also die Bewegungsausführung begünstigende Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden ist die Weitergabe lern- und trainingsrelevanter Informationen zur Bewegungskorrektur (Meinel & Schnabel, 2007; Wolters, 2006). Als Voraussetzung für wirkungsvolle Bewegungskorrekturen zur Förderung motorischer Lernprozesse gilt wiederum die fundierte Urteilsbildung auf Grundlage der Bewegungsbeobachtung (Wolters, 2002). Somit ist die Beobachtungskompetenz eine bestimmende Eigenschaft von Lehrenden im (Schul-)Sport (Meinel & Schnabel, 2007) und zieht die Notwendigkeit einer Berücksichtigung im Sportstudium nach sich.

Der Terminus der Beobachtungskompetenz bezeichnet in diesem Zusammenhang die Fähigkeit zur zweckmäßigen visuellen Erfassung von Bewegungshandlungen (Jendrusch & Brach, 2003). Ihre Entwicklung und wirksame Anwendung ist im Kontext sportpraktischer Bewegungsvermittlung vielschichtig. Die Schwierigkeit der Bewegungsbeobachtung liegt für Lehrende zunächst in der ausreichenden Wahrnehmung schneller, häufig detailreicher Bewegungsabläufe (Lehner, 2019). Meinel und Schnabel (2007, S. 73) betonen folglich die Bedeutsamkeit „gezielter wiederholter Beobachtungen“. Das Er-

fordernis eines aktiven Wahrnehmungsprozesses suggeriert zudem die Anwendung von Beobachtungsstrategien (Jendrusch & Brach, 2003), um lernrelevante Aspekte der Bewegung zu identifizieren. Die Vielfalt dieser Strategien schließt allgemein bewusste und unbewusste Zugänge, die Orientierung an Bewegungsphasen oder auch Priorisierungsunterschiede mit ein (Knudson, 2013; Radford, 1990), wodurch die Beobachtung und Wahrnehmung gleicher Bewegungen interindividuell unterschiedlich ausfallen kann (Lehner, 2019). Neben dem großen Potential einer technisch unterstützten *Auswertung* der Beobachtung (z. B. mittels kinematischer Bewegungsanalysen auf Grundlage von Videosequenzen) wird für die Vermittlung von Bewegungshandlungen der *morphologischen* Betrachtungsweise große Bedeutung beigemessen. Eine rein morphologische Bewegungsbeobachtung sucht den Zugang zum Bewegungsvollzug von außen ohne weiterführende (z. B. biomechanische) Analysen (Olivier, Rockmann & Krause, 2013). Als morphologische Merkmale gelten beispielsweise die Struktur, der Rhythmus, der Fluss oder auch die Präzision einer Bewegungshandlung (Schnabel, 1998). Für die morphologische Erfassung steht folglich der „Bewegungsablauf in seiner [äußeren] Form“ (Meinel & Schnabel, 2007, S. 73) im Vordergrund.

Traditionell differenzierte Sichtweisen zum Terminus der Bewegung weisen jedoch darauf hin, dass die Bewegungsform nicht zwangsläufig gleich zu setzen ist mit dem Bewegungsablauf (Wolters, 2006). So schreibt Sobotka (1974) der Bewegungsform ein qualitatives, wertendes Element zu und differenziert gleichsam Form- und Zweckbewegungen. So ist die Bewegungsform in Orientierung an eine Norm quantifizier- und objektivierbar (Volger, 1997). Sofern über den Weg der Bewegungsbeobachtung zugleich der Zweck einer Bewegungsform betrachtet wird, wird dieser Bewegung bereits eine Funktion zugeschrieben (Buytendijk, 1956). Eine funktionale Betrachtung von Bewegung (Göhner, 1992) setzt wiederum das Bekanntsein von Bewegungszielen voraus, die verlaufs- oder resultatorientiert sein können (Göhner, 1979). In den technisch-kompositorischen Sportarten wie dem Turnen (Knoll, 2006) ist nicht das Ergebnis, sondern der Handlungsvollzug der Bewegungsausführung maßgebend. Die Bewegung an sich ist „Mittel zum Zweck“, zumal mit ihr „kein Resultat außer ihrer selbst angestrebt“ wird (Wolters, 2006, S. 20). Sportarten wie Leichtathletik oder Schwimmen sind hingegen durch resultatorientierte Bewegungen geprägt, bei denen das Ziel nicht im Verlauf, sondern im Ergebnis des Bewegungsvollzugs zu finden ist (Wolters, 2006). Demzufolge ist der Bewegungsvollzug im Turnen bedingt durch genaue Formvorschriften annähernd alternativlos, wohingegen im Schwimmen und in der Leichtathletik im Rahmen der Funktionalität der Bewegung größere technische Freiheitsgrade denkbar sind, die sich dennoch individuell als zielführend erweisen können (Wolters, 2006). Dies lässt den Schluss zu, dass sich die Beobachtung und resultierend die Vermittlung verlaufsorientierter Bewegungen von der Lehre resultatorientierter Bewegungen unterscheiden sollte (Wolters, 2006).

Gelöst von Verlaufs- und Resultatorientierungen betrachtet Roth (1990) die Bewegungsvermittlung in sog. offenen und geschlossenen Sportarten in Abhängigkeit von der Konstanz ihrer Umweltbedingungen¹. Anders als bei Göhner (1979) schließt dieser Zugang die aufgezeigten Individualsportarten Turnen, Leichtathletik und Schwimmen allesamt in die gleiche Gruppe geschlossener Sportarten ein. Nähert man sich der Bewegungsbeobachtung wiederum über

¹Veränderliche Umweltbedingungen in offenen Sportarten treten beispielsweise durch Einfluss und Körperkontakt mit dem Gegner in Sportspielen in Erscheinung.

seine Strukturmerkmale (Schnabel, 1998), so bieten die azyklischen (z. B. Rad, Weitsprung) bzw. zyklischen Bewegungsstrukturen (z. B. Kraulschwimmen, fliegender Sprint) dieser Sportarten jeweils unterschiedliche Möglichkeiten zur Phasierung der Bewegungshandlungen. Die offensichtliche Schwierigkeit einheitlicher Aussagen zu einer zielführenden Beobachtung sportartspezifischer Bewegungen unterstreichen die Erkenntnisse von Tidow (1996): In einer Untersuchung mit Trainer*innen und Sportstudierenden konnten bei der Beobachtung der O'Brian-Technik im Kugelstoßen unterschiedliche Blickstrategien, aber keine resultierenden Unterschiede in der Beurteilungsleistung festgestellt werden. Weitere Studien weisen darauf hin, dass die Qualität einer Bewegungsbeobachtung von (z. B. biomechanischen oder anatomischen) Vorkenntnissen (Morrison, 2000) oder dem Bekanntheitsgrad des Bewegungsablaufs (Biscan & Hofmann, 1976) abhängen kann. Die in der Literatur geschilderten Zugänge zur Beobachtungskompetenz sind augenscheinlich komplex, doch in Anbetracht verschiedener Einflussfaktoren wird bisweilen Folgendes deutlich: Die Erfassung von Bewegung durch Beobachtung ist kaum zu trennen von Bezugsgrößen und kann trotz des Bemühens um eine objektive Betrachtungsweise subjektive Zugänge nicht ausschließen (Lehner, 2019). So werden selbst der rein morphologischen Bewegungsbeobachtung beschreibende Charakteristika beigemessen (Willimczik & Schildmacher, 1999). Im Gesamtkontext wirksamer Bewegungsvermittlung wird dieser Umstand konkret, da für die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden „eine Bildung von Beobachtungs- und Beschreibungseinheit erforderlich“ ist (Meinel & Schnabel, 2007, S. 73).

So gilt die Bewegungsbeschreibung als wesentliches Werkzeug der schulsportlichen und trainingspraktischen Bewegungsvermittlung (Hildenbrandt, 2001). Sie definiert sich über die sprachliche Darlegung der beobachteten phänomenologischen Bewegungsabläufe (Hildenbrandt, 2001; Friedrich, 2016). Im Sinne einer wörtlichen *Vermittlung* zwischen Lernenden und der Bewegungshandlung (Scherer, 2019) wird die Bewegungsbeobachtung der Lehrenden (vermittelnden) Person erst auf diese Weise für Lernende greifbar, beispielsweise durch die Entwicklung einer Bewegungsvorstellung (Friedrich, 2016). Da sich im Vermittlungsprozess Lernende und Lerngegenstand aufeinander zubewegen (Vermittlung besitzt die Wortwurzel des *Mittels*), ist die generierte Bewegungsvorstellung des Lernenden nie kongruent mit derjenigen der vermittelnden Person (Scherer, 2019). Damit die Bewegung aber „vermittlungsfähig“ (Scherer, 2019, S. 113) wird, ist eine Bewegungsbeschreibung sprachlich auf die adressierte Zielgruppe abzustimmen (Röthig & Prohl, 2003), wenngleich sie durch den angemessenen Einsatz von Fachsprache geprägt sein sollte². Kennzeichnend ist weiterhin die Bildhaftigkeit durch metaphorische Ausdrucksweisen (Röthig & Prohl, 2003; Volger, 1999). Der Sprachhandlung der Beschreibung werden sowohl informierende (Klotz, 2013) als auch erklärende Attribute zugeschrieben (Größing, 2007). Jedoch ist die Bewegungsbeschreibung durch den Verzicht des Aufgreifens von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen von der Bewegungserklärung abzugrenzen³ (Größing, 2007). Als wesentlich wird die Thematisierung der „beteiligten Körperteile (Schulter, Hüfte, Kopf, Arme, Beine Rumpf, ...)“ (Friedrich, 2016, S. 198) angesehen. Eine Struktur bietet die Phasierung der Bewegung, die durch eine allgemeine Grundstruktur (z. B. Vorbereitungs-, Haupt- und Endphase) oder funktional (z. B. Hilfs- und Hauptfunktionsphasen) geprägt sein kann (Meinel & Schnabel, 2007).

Diese Merkmale der Bewegungsbeschreibung werden durch

Sportlehrkräfte und Trainer*innen alltäglich angewandt, aber selten hinsichtlich ihrer Zweckmäßigkeit im Vermittlungsprozess hinterfragt (Hildenbrandt, 2001). Die Schwierigkeit einer Definition hochwertiger Bewegungsbeschreibungen steht wiederum im Einklang mit der Komplexität der vorgeschalteten Bewegungsbeobachtung. Am Beispiel der Gegenüberstellung der drei klassischen Individualsportarten Turnen, Leichtathletik und Schwimmen eröffnen sich somit die Fragen: Ist die Suche nach *einer* Orientierungsgröße für die sportpraktische Bewegungsvermittlung zur beobachtungs-basierten Beschreibung von Bewegung überhaupt legitim? Wie soll die Beobachtungskompetenz von Sportstudierenden tatsächlich wirksam in sportpraktischen Lehrveranstaltungen aufgegriffen, weiterentwickelt und ihr Transfer in zielführende Sprache initiiert werden? Derartige Fragestellungen, die der dargestellte Hintergrund zum Transfer der Bewegungsbeobachtung in die -beschreibung offenbart, stehen exemplarisch für eine Vielzahl von Forschungslücken. Um diesen Forschungslücken perspektivisch in sportartspezifischen Kontexten systematisch begegnen zu können erscheint zunächst eine gegenstandserkundende Informationssammlung (Bortz & Döring, 2016) angezeigt, die eine weitere theoretische Annäherung begünstigt. Konkret ist zunächst der Status quo zum (sportartspezifischen) Beschreibungsvermögen ungeschulter Sportstudierender im Vorfeld einer sportpraktischen Lehrveranstaltung zu erfassen. Die vorliegende Studie verfolgt folglich einen rein explorativen Ansatz und ergründet ergebnisoffen folgende Fragestellung: *Wie beschreiben Sportstudierende sportartspezifische Bewegungen im Turnen, in der Leichtathletik und im Schwimmen?* Erkundet wird dieser Sachverhalt auf Basis der Bewegungsbeobachtung, die im Rahmen der vorliegenden Studie nur als Grundlage für die studentische Bewegungsbeschreibung fungiert.

2 METHODIK

Insgesamt 201 freiwillig teilnehmende Sportstudierende (Alter 21.3 ± 2.2 Jahre, 117 männlich, 84 weiblich, Fachsemester 1.9 ± 1.2) aus den sportpraktischen Kursen der Lehr- und Forschungsgebiete Turnen, Leichtathletik und Schwimmen des Wintersemesters 2018/2019 nahmen an der Studie teil. Bei einer erreichten Grundgesamtheit von 279 Sportstudierenden lag die Rücklaufquote folglich bei 72.0%. Alle Teilnehmenden nahmen erstmals an der jeweiligen Lehrveranstaltung teil. Darüber hinaus wurde auf weitere limitierende Teilnahmekriterien verzichtet. Alle Teilnehmenden erteilten ihr online-basiertes Einverständnis zur Studienteilnahme. Für die Darstellung der zu beschreibenden sportartspezifischen Bewegungen wurden vier Nachwuchsleistungssportler*innen rekrutiert. Die Erziehungsberechtigten der Leistungssportler*innen gaben ihr schriftliches Einverständnis für die Aufzeichnung und Verwendung entsprechender Videoaufnahmen. Die vorliegende Studie wurde von der örtlichen Ethikkommission genehmigt.

Die Studiendurchführung wurde unter Verwendung der universitätsinternen Lernplattform Moodle (Version 3.7) initiiert. Mit Beginn des Vorlesungszeitraumes erhielten die Studierenden im Vorfeld der ersten Lehrveranstaltung durch ihre Dozierenden digitalen Zugang zu verschiedenen Videoausschnitten mit Bewegungssequenzen. Die Auswahl der zu beschreibenden Bewegungen enthielt grundlegende azyklische Bewegungshandlungen aus dem Turnen (Aufschwüngen zum Handstand-Abrollen, Rad; Abbildung 1A und

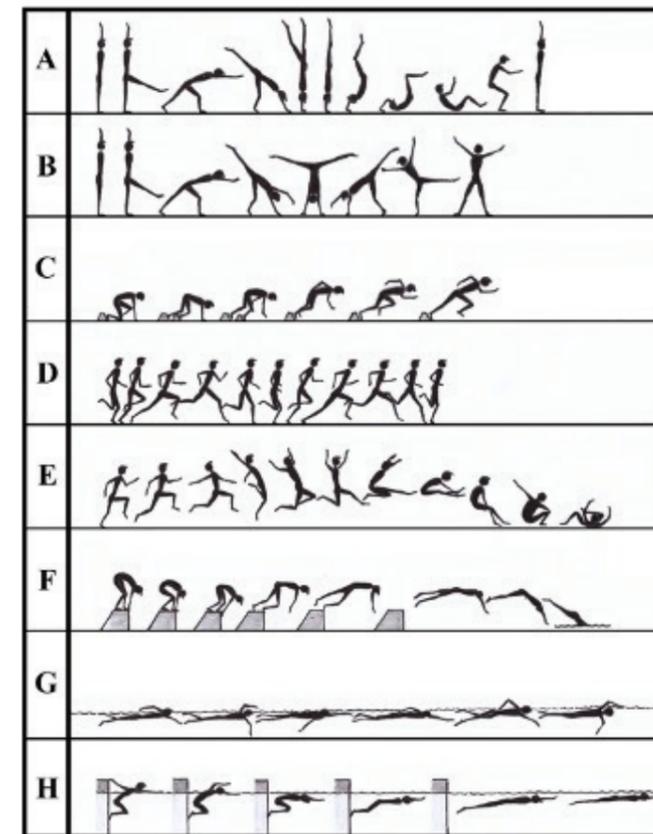


Abbildung 1. Schematische Darstellung der Bewegungshandlungen des (A) Aufschwügens zum Handstand-Abrollen, (B) des Rads, (C) des Tiefstarts, (D) des fliegenden Sprints, (E) des Weitsprungs, (F) des Startsprungs, (G) des Kraulschwimmens sowie des (H) Abstoßens vom Beckenrand und Gleiten (vgl. Ohlendorf & Staub, 2020).

1B), der Leichtathletik (Tiefstart, Weitsprung; Abbildung 1C und 1E) und dem Schwimmen (Startsprung, Abstoßen vom Beckenrand und Gleiten; Abbildung 1F und 1H), ergänzt durch zyklische Bewegungen aus der Leichtathletik (fliegender Sprint; Abbildung 1D) und dem Schwimmen (Kraulschwimmen; Abbildung 1G).

Die Videoaufzeichnung erfolgte aus einem Blickwinkel orthogonal zur Bewegungsrichtung. Ausgeführt wurden diese Bewegungen in hoher Bewegungsqualität durch die Nachwuchsleistungssportler*innen, die zur Vorbereitung der Studiendurchführung rekrutiert wurden. Mit Hilfe eines Online-Fragebogens (Questback, Unipark) wurden die Studierenden dazu aufgefordert, die dargestellten Bewegungshandlungen ausführlich zu beschreiben (Wortlaut der Aufgabenstellung: „Bitte beschreiben Sie die dargestellte Bewegung ausführlich.“). Die Distribution des Fragebogen-Links erfolgte durch die Dozierenden via Moodle-Benachrichtigungssystem im gleichen Schritt mit der Freischaltung der Videoausschnitte der Bewegungssequenzen.

Der angesetzte Zeitraum zur Bearbeitung der Aufgabenstellung beschränkte sich auf die ersten beiden Wochen des Vorlesungszeitraumes. Die Inhalte in den entsprechenden Lehrveranstaltungen wurden für diesen Zeitraum konzeptionell dahingehend angepasst, dass vor der Studienteilnahme die in den Videoausschnitten dargestellten Bewegungshandlungen weder sportpraktisch noch theoretisch thematisiert wurden. Die Ausführung der Bewegungsbe-

schreibungen erfolgte durch die Studierenden via Notebook in einer in Moodle implementierten Eingabemaske. Eine mehrfache, wiederholbare Betrachtung der Videoausschnitte war möglich (Meinel & Schnabel, 2007). Die abgebildeten schematischen Darstellungen (Abbildung 1A-G) standen den Studierenden nicht zur Verfügung.

Die Auswertung der Bewegungsbeschreibungen wurde mittels mehrschrittiger Inhaltsanalyse vorgenommen (Bortz & Döring, 2016; Kuckartz, 2018; Mayring, 2010). Um in einem ersten qualitativen Schritt verborgene Informationen der Beschreibungstexte zu identifizieren und zu ordnen, erfolgte die induktive Entwicklung eines Kodierleitfadens und Kategoriensystems auf Grundlage des Textmaterials. Im Detail wurde bei diesem Arbeitsschritt wie folgt vorgegangen:

Im ersten Schritt wurden mit Hilfe der Software MAXQDA (Verbi) die Beschreibungstexte durch einen Coder einer strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen (vgl. Kuckartz, 2018). Im Zuge der Kategorienbildung wurden induktiv gewonnene Subkategorien den Kategorien *Struktur*, *Inhalt* und *Operator* zugeordnet (Tabelle 1) und durch Kodierregeln, Beschreibungen und Ankerbeispiele expliziert⁴. Im Anschluss wurden die Beschreibungstexte ein weiteres Mal analysiert. Diejenigen Subkategorien mit hohem Potential für eine subjektive Färbung (die Subkategorien „Struktur 1“ und „Struktur 2“; Tabelle 2) wurden auf Intercoder-Reliabilität (ICR) geprüft, indem ein zweiter Coder hinzugezogen wurde. Mit Hilfe der Statistik-Software SPSS (Version 26.0 für Windows, IBM) wurde zur Ermittlung der ICR der Koeffizient *Krippendorfs* α (Feng, 2014; Hayes & Krippendorff, 2007; Krippendorff, 2011) berechnet. Als Maßstab der Übereinstimmung gilt die Skala nach Landis und Koch (1977); $0-0.20$ = leichte, $0.21-0.40$ = faire, $0.41-0.60$ = moderate, $0.61-0.80$ = wesentliche und $0.81-1$ nahezu perfekte Übereinstimmung. Sowohl für die Subkategorie „Struktur 1“ ($\alpha = 0.90$) als auch für die Subkategorie „Struktur 2“ ($\alpha = 0.94$) lagen nahezu perfekte Übereinstimmungen vor, so dass das erstellte Kategoriensystem bestätigt wurde.

Im zweiten Schritt diente das generierte Kategoriensystem der weiteren frequenzanalytischen Untersuchung der Beschreibungstexte. Als Auswertungseinheiten dienten die einzelnen Beschreibungstexte (Subkategorien: Struktur 1, Struktur 2, Betitelung der Bewegung, Kausalitäten, Vergleiche und Bilder, Bewerten, Verbessern), die Subkategorien selbst (Athlet*innenbeschreibung und Fachtermini) sowie zu Gruppen aggregierte Subkategorien (Körperteile und Blickrichtung). Die strukturellen, inhaltlichen und operativen Merkmale der Bewegungsbeschreibungen konnten so sowohl sportartübergreifend als auch sportart- und bewegungsspezifisch vergleichend dargestellt werden.

3 ERGEBNISSE

3.1 Struktur

Der Umfang der Beschreibungstexte variiert sportartübergreifend (85.7 ± 67.7 Wörter). Die Ausführlichkeit ist durch einen Median von 75 Wörtern gekennzeichnet. 27.8% der Beschreibungstexte umfassen weniger als oder 3 Sätze.

Pro Teilnehmenden wurde eine sportartspezifische Bewegung beobachtet und beschrieben. Es ergibt sich die folgende Verteilung der Stichprobe: Handstand ($n=31$), Rad ($n=24$), Kraul ($n=18$), Ab-

² Die Beobachtungskompetenz ist folglich durch eine *literale Kompetenz* zu flankieren, um wirksam werden zu können (Langelahn & Menze-Sonneck, 2015).

³ In Anlehnung an die Aussage von Größing (2007) ist die Abgrenzung von Bewegungsbeschreibung und -erklärung in der Lehrpraxis häufig lediglich theoretischer Natur, da hier beide Aspekte gerne situationsadäquat miteinander verwoben werden.

⁴ Beispiel: Die Kategorie *Inhalt* beinhaltet die Subkategorie *Allgemeine Informationen*. Eine allgemeine Information stellt beispielsweise die *Betitelung der Bewegung* dar. Diese ist mittels Kodierregel als solche definiert, sofern sie pro Beschreibungstext *lediglich einmal (zu Beginn des Textes)* kodiert werden kann. Ein Ankerbeispiel lautet: „Zu sehen ist ein Abrollen aus dem Handstand.“

Tabelle 1. Induktives Kategoriensystem in den Bewegungsbeschreibungen

Kategorie	Subkategorie
Struktur	Umfang
	Struktur 1: Chronologische Beschreibung von Bewegungsabschnitten
	Struktur 2: Beschreibung von Körperteilen und -regionen
Inhalt	Allgemeine Informationen
	<i>Betitelung der Bewegung</i>
	<i>Athlet*innenbeschreibung</i>
	<i>Sonstiges</i>
	Körperteile und Blickrichtung
	Einsatz von Fachtermini
	Kausalitäten
Vergleiche und Bilder	
Eingesetzter Operator	Beschreiben
	Bewerten
	Verbessern

Tabelle 2. Subkategorien und Merkmale zur Beschreibung unterschiedlicher Strukturierungen der Bewegungsbeschreibungen

Struktur	Merkmale
Struktur 1: Chronologische Beschreibung von Bewegungsabschnitten	<ul style="list-style-type: none"> • Kennzeichnung durch Gliederungsangaben im Sinne von Phasennennungen, Benennungen der Teilbewegungen, Nummerierungen oder Aufzählungen. • Es folgt eine Beschreibung der Gliederungspunkte (eine ausschließliche Nennung ist nicht ausreichend). • Sind nur Teile der Beschreibung nach den oben genannten Kriterien strukturiert, so wird diese nur als strukturiert gewertet, wenn der größere Textanteil den Kriterien entspricht. • Die Betitelung der Bewegung gilt nicht als Gliederungsebene.
Struktur 2: Beschreibung von Körperteilen und -regionen	<ul style="list-style-type: none"> • Die Bewegungsbeschreibung erfolgt, indem die Bewegung einzelner Körperteile bzw. -regionen (z. B. Beine, Arme, Rumpf) nacheinander und abschließend beschrieben wird. • Eine ausschließliche Nennung der Körperteile bzw. -regionen ist nicht ausreichend.

stoßen vom Beckenrand und Gleiten (n=27), Startsprung (n=15), Tiefstart (n=35), fliegender Sprint (n=29) und Weitsprung (n=22). Die sportartspezifische Betrachtung der Umfänge zeigt, dass mehr als die Hälfte der Bewegungsbeschreibungen zum Aufschwüngen zum Handstand-Abrollen (51.6%) und zum fliegenden Sprint (55.2%) mit maximal 50 Wörtern verfasst werden. Der Umfang der Beschreibungstexte zum Weitsprung (36.4%) und Kraulschwimmen (50.0%) liegt mit relativer Mehrheit zwischen 50 und 100 Wörtern. Etwa jeweils ein Drittel der Bewegungsbeschreibungen zum Rad wird mit bis zu 50 (33.3%), bis zu einhundert 100 (29.2%) bzw. bis zu 150 Wörtern (29.2%) verfasst.

75.6% der Beschreibungstexte weisen keine erkennbare Struktur im Sinne der untersuchten Strukturmerkmale (Struktur 1 und 2) auf. Ausführlichere Beschreibungen beginnen überwiegend mit der Nennung allgemeiner Informationen⁵ (siehe Tabelle 1), worauf eine Verlaufsbeschreibung der Bewegung folgt, die gelegentlich durch sonstige Informationen⁶ ergänzt wird. Diese Verlaufsbeschreibung

lässt in den meisten Fällen keine eindeutige Strukturierung erkennen. Hingegen kann in 24.4% der Beschreibungstexte entweder Struktur 1 oder Struktur 2 identifiziert werden. Bei differenzierter Betrachtung lässt sich feststellen, dass zyklische Bewegungen (fliegender Sprint und Kraulschwimmen) vornehmlich in Struktur 2 beschrieben werden. Bei den zyklischen Bewegungen ist lediglich in 6.9% der Beschreibungstexte zum fliegenden Sprint eine chronologische Phasierung gemäß Struktur 1 erkennbar. Die Beschreibungen zum Kraulschwimmen weisen in keinem Fall Struktur 1 auf. Stattdessen werden Beschreibungstexte zu den zyklischen Bewegungshandlungen vornehmlich konstruiert, indem einzelne Körperteile bzw. -regionen (wie z. B. die Bewegung der Beine bzw. der Arme beim fliegenden Sprint) separiert betrachtet werden. Die Beschreibung der Teilbewegungen einzelner Gliedmaßen erfolgt wiederum chronologisch im Sinne einer Verlaufsbeschreibung. Struktur 2 ist hingegen in den Beschreibungen azyklischer Bewegungen (Aufschwüngen zum Handstand-Abrollen, Rad, Gleiten, Startsprung, Start, Weitsprung)

⁵ Beispiel: „Man sieht eine Person im Alter von etwa 10 Jahren, (...)“

⁶ Beispiel: „der (...) seine Bahnen im Schwimmbecken zieht.“

Tabelle 3. Exemplarische Darstellung einzelner Strukturmerkmale in den sportartspezifischen Bewegungen

	Handstand-Abrollen	Rad	Tiefstart	Fliegender Sprint
Strukturmerkmale	Vorbereitungsphase Hauptphase Endphase	Ausgangsposition Hauptbewegungsphase Ende	1. Phase 2. Phase 3. Phase	Arme Beine Vordere Schwungphase Erste Vortriebsphase Zweite Vortriebsphase Hintere Schwungphase
	Auftaktbewegung Stabilisationsphase Abrollbewegung	Ausgangslage 2.-6. 7- Endposition	1. Ausgangsposition 2. Bereitschaftsstellung 3. Abdruck 4. Übergang in den Sprint	Oberkörper/Kopf Arme Beine
	Weitsprung	Startsprung	Kraulschwimmen	Abstoßen und Gleiten
	Anlaufphase Absprung Landung	Ausgangsposition Flugphase Tauchphase	Körper Füße Beine Hüfte Arme Kopf	Startposition Beginn der Bewegungsausführung Gleitphase Ende der Ausführung
	Beschleunigungsphase Absprung Gleit und Flugphase Landung	Ausgangsposition Erster Schritt Zweiter Schritt Letzter Schritt	Beinschlag Arme Atemrhythmus	Ausgangsposition Bewegung Endposition

grundsätzlich nicht zu finden. Diese erfolgt primär gemäß Struktur 1 durch eine Aufteilung in chronologische Bewegungsabschnitte. Die Bewegungsabschnitte werden durch Zahlen oder Stichworte wie „Anfangs-, Haupt- und Endphase“ gekennzeichnet (Tabelle 3).

3.2 Inhalt

83.5% der Beschreibungstexte enthalten allgemeine Informationen (Tabelle 1), wobei diese hohe Zahl vornehmlich durch Athlet*innenbeschreibungen⁷ (66.6%) bestimmt wird. 48.2% der Bewegungsbeschreibungen weisen eine Betitelung der Bewegung⁸ auf. 16.9% der Beschreibungstexte werden durch sonstige Informationen ergänzt. Bei zyklischen Bewegungen werden die Bewegungen zu 89.7% (fliegender Sprint) bzw. 83.3% (Kraulschwimmen) betitelt. Bei azyklischen Bewegungshandlungen können Betitelungen seltener identifiziert werden (z. B. Gleiten, 22.2%, Weitsprung: 9.1%). Allgemein enthalten die Beschreibungstexte vorwiegend Informationen⁹ zu Körperteilen und Gelenkwinkelstellungen. Nur 8.0% der Bewegungsbeschreibungen nutzen Vergleiche und Bilder zur Veranschaulichung¹⁰. Ergänzend werden Teilphasen der Bewegungshandlungen funktional begründet.

Turnen

Mit 26.8% (Aufschwüngen zum Handstand-Abrollen) bzw. 28.9% (Rad) der Beschreibungstexte sind die Beine in der Sportart Turnen mit relativer Mehrheit die vornehmlich beschriebene Körperregion. Mit einem Anteil von 22.7% folgen der Rumpf (Aufschwüngen zum Handstand-Abrollen) bzw. mit 21.3% die Hände (Rad). Dies geht

einher mit den im Turnen meist genannten Fachbegriffen: Die Termini *Schwungbein* (16), *Stemmbein* (9), *Arm-Rumpf-Winkel* (9) sowie *Stützbein* (5) werden als Fachbegriffe mit mehr als drei Nennungen ermittelt. Insgesamt weisen 27.2% der Beschreibungstexte zu Turnbewegungen Fachbegriffe auf. Auf veranschaulichende Vergleiche und Bilder wird in 5.5% der Bewegungsbeschreibungen zum Turnen zurückgegriffen. Funktionale Begründungen einzelner Bewegungsmerkmale erfolgen in 25.8% der Beschreibungstexte zum Aufschwüngen zum Handstand-Abrollen, jedoch nur in 4.2% der Beschreibungen zum Rad. Insgesamt sind funktionale Begründungen in 16.4% der Bewegungsbeschreibungen zum Turnen zu finden.

Leichtathletik

Mit 40.4% der Beschreibungstexte sind beim leichtathletischen Weitsprung die Beine mit relativer Mehrheit die vornehmlich beschriebene Körperregion. In den Bewegungsbeschreibungen zum fliegenden Sprint werden der Rumpf (23.3%), die Arme (21.8%), die Beine (21.8%) und die Füße (23.6%) thematisiert, während der Kopf, die Hände und die Hüfte nur eine untergeordnete Rolle spielen. Beim Tiefstart aus dem Block lässt sich keine explizite Priorisierung bestimmter Körperteile und -regionen feststellen, wobei der Kopf (7.6%) und die Hüfte (2.9%) nur selten beschrieben werden. Fachbegriffe werden nur vereinzelt und in 60.5% der Beschreibungstexte gar nicht ermittelt. Auffällig gehäuft sind lediglich die Begriffe *Flugphase* (sieben Nennungen) und *Schwungbein* (sechs Nennungen) in den Bewegungsbeschreibungen des Weitsprungs. Auf veranschaulichende Vergleiche und Bilder zur Verdeutlichung wird in 8.1% der Bewegungsbeschreibungen zur Leichtathletik

⁷Beispiel: „In dem Video erkennt man einen Mann (...)“. ⁸ Beispiel: „Das Video zeigt einen Startsprung im Schwimmen (...)“. ⁹ Informationen ohne direkten Bezug zur Bewegung und Informationen, die sich auf die gesamte Bewegung und nicht auf Teilbewegungen beziehen. Beispiel: „Auf dem Boden mit gewissen Abständen sind mit Hütchen Linien markiert.“ ¹⁰ Beispiel: „Arme und Beine stellen während der Bewegung die Speichen eines Rades dar.“

zurückgegriffen. Im Weitsprung wird das Beugen im Hüftgelenk in der Flugphase vermehrt als *Klappmesser* beschrieben. Funktionale Begründungen einzelner Bewegungsmerkmale erfolgen in 52.1% der Beschreibungstexte zum Weitsprung. Beim fliegenden Sprint (37.9%) und beim Tiefstart (31.4%) liegen diese Werte niedriger. Insgesamt sind funktionale Begründungen in 39.5% der Bewegungsbeschreibungen zur Leichtathletik zu finden.

Schwimmen

Mit 40.6% (Kraulschwimmen) bzw. 26.9% (Gleiten) der Beschreibungstexte sind die Arme mit relativer Mehrheit in der Sportart Schwimmen die vornehmlich beschriebene Körperregion. Beim Startsprung lässt sich keine explizite Priorisierung bestimmter Körperteile und -regionen feststellen. Beschreibungen zur Kopfhaltung verzeichnen einen Anteil von 17.3% (Gleiten), 14.0% (Kraulschwimmen) bzw. 13.6% (Startsprung). Fachbegriffe werden nur vereinzelt und in 60.5% der Beschreibungstexte gar nicht ermittelt. Auffällig gehäuft ist lediglich der Begriff *Gleitphase* (sechs Nennungen) in den Bewegungsbeschreibungen zum Gleiten. Auf veranschaulichende Vergleiche und Bilder zur Verdeutlichung wird in 10.0% der Bewegungsbeschreibungen zum Schwimmen zurückgegriffen. Funktionale Begründungen einzelner Bewegungsmerkmale erfolgen in 38.9% der Beschreibungstexte zum Kraulschwimmen. Beim Startsprung (12.5%) und beim Gleiten (26.0%) liegen diese Werte niedriger, zumal beim Gleiten der Abstoß vom Beckenrand thematisiert wird. Insgesamt sind funktionale Begründungen in 26.6% der Bewegungsbeschreibungen zum Schwimmen zu finden.

3.3 Operator

84.5% der Beschreibungstexte sind rein beschreibend konzipiert. Bewertungen und Verbesserungen werden in 23.3% der Beschreibungstexte zur Leichtathletik formuliert. Bei den Bewegungsbeschreibungen zum Schwimmen (13.3%) und Turnen (5.5%) liegen diese Werte niedriger. Insgesamt werden in 15.5% der Bewegungsbeschreibungen zusätzlich Bewertungen bzw. Verbesserungen formuliert

4 DISKUSSION

Vor dem Hintergrund der Bedeutsamkeit einer Beobachtungskompetenz für Berufsfelder in der sportpraktischen Bewegungsvermittlung (Lehramt Sport, Trainer*innen-tätigkeit) untersuchte die vorliegende explorative Studie die Fragestellung, wie Sportstudierende sportartspezifische Bewegungen im Turnen, in der Leichtathletik und im Schwimmen auf Grundlage von Bewegungsbeobachtungen beschreiben. Wesentliche Ergebnisse bestehen in der Erkenntnis, dass der Umfang sowie der Einsatz von Fachterminologie bei den Bewegungsbeschreibungen stark variieren. Der Großteil der Texte weist keine erkennbare Struktur auf. In Texten mit erkennbarer Struktur werden zyklische Bewegungen vermehrt in Orientierung an verschiedenen Körperteilen beschrieben, während azyklische Bewegungen eine grundsätzlich chronologische Verlaufsbeschreibung aufweisen.

Der Umfang der studentischen Bewegungsbeschreibungen war sportartübergreifend sehr heterogen. Unabhängig von motivationalen Aspekten bei der Bearbeitung ist dieser Sachverhalt zu diskutieren, zumal die Aufgabenstellung die *Ausführlichkeit* ausdrücklich ausgewiesen hat. Dennoch gehen geringere Umfänge einer Bewegungsbeschreibung nicht zwangsläufig mit einer geringeren

Qualität einher. Im Gegenteil betonen Röthig und Prohl (2003) die Vorzüge einer akzentuierten im Vergleich zu einer vollständigen Bewegungsbeschreibung. Auch Größing (2007, S. 194) charakterisiert Bewegungsbeschreibungen als „möglichst kurz“, womit die Unterschiede in der Ausführlichkeit zwar in ihrer Bewertung relativiert, aber phänomenologisch weiterhin hinterfragt werden müssen. Rückschlüsse zur Ausführlichkeit oder Akzentuierung scheinen weder auf eine Differenzierung in resultat- und verlaufsorientierte (Göhner, 1979) bzw. offene oder geschlossene Sportarten (Roth, 1990), noch in zyklische oder azyklische Bewegungen (Meinel & Schnabel, 2007) möglich. Eine Ursache für diese Heterogenität könnte in unterschiedlichen Interpretationen einer möglichen Adressatengruppe liegen, die für die Wirksamkeit einer Bewegungsbeschreibung essentiell ist (Röthig & Prohl, 2003; Scherer, 2019). So ist die Bewegungsbeschreibung in der direkten Kommunikation mit Lernenden unwillkürlich anders zu gestalten als das Verfassen eines Lehrbuchtextes. In der Aufgabenstellung nicht ausdrücklich erwähnt, erscheint dieser Aspekt für aufbauende Studien wie für die Lehrpraxis zur verbalen Umsetzung beobachteter Bewegungsmerkmale relevant.

Etwa drei Viertel der Beschreibungstexte weisen keine identifizierbare Struktur im Sinne von Struktur 1 und 2 auf, was mehrere Ursachen haben kann: Zum einen wird ein Grund in dem hohen Anteil an besonders kurzen Bewegungsbeschreibungen gesehen, die vornehmlich aufgrund ihrer Kürze keinen erkennbaren Aufbau zeigten. Zum anderen könnten im Zuge der Codierung anderweitige Strukturmöglichkeiten in den Bewegungsbeschreibungen nicht erkannt worden sein, weshalb diese dennoch nicht grundsätzlich auszuschließen sind. Alternative Strukturmuster, wie „vom Auffälligen zum Unauffälligen“, „vom allgemein Bekannten zum Unbekannten“ (Klotz, 2013, S. 60), sind charakteristisch für Beschreibungstexte, konnten jedoch nicht kodiert werden. Abgesehen von der Ursachen-suche im Vorgang des Beschreibens (d. h. in der Konstruktion des Beschreibungstextes) muss eine weitere Begründung im vorangeschalteten Vorgang des Beobachtens diskutiert werden. Die Ergebnisse könnten darauf zurückzuführen sein, dass die Sportstudierenden vor Absolvierung des Kurses mehrheitlich (noch) nicht über die erforderliche Beobachtungskompetenz verfügen, um Strukturmerkmale und Phasierungen (Meinel & Schnabel, 2007; Schnabel, 1998) bei sportartspezifischen Bewegungshandlungen erfassen zu können. Hingegen sind die differenzierten Herangehensweisen bei der Beschreibung zyklischer und azyklischer Bewegungen im Einklang mit der Literatur (Olivier et al., 2013) und deuten für etwa ein Viertel der Sportstudierenden auf ein zu berücksichtigendes Ausgangsniveau hin. Da dieses Niveau jedoch nur etwa ein Viertel der Studierendenschaft im Rahmen der Studie nachweisen konnte, kann dieses Ausgangsniveau nicht als allgemein vorausgesetzt gelten. An dieser Stelle ist zudem der Wirkungsgrad der Beobachtungskompetenz nicht klar vom Einfluss literaler Kompetenzen abzugrenzen. Um diese Einflussfaktoren im Rahmen sportpraktischer Lehrveranstaltung kontrollieren zu können, wäre es denkbar, die Beobachtung und die zielgruppenspezifische Verbalisierung sportartspezifischer Bewegungshandlungen differenziert zu thematisieren.

Inhaltlich unterscheiden sich die Bewegungsbeschreibungen zyklischer und azyklischer Bewegungen hinsichtlich der Häufigkeit einer Betitelung der dargestellten Bewegungshandlung. Das Ausbleiben von Betitelungen bei azyklischen Bewegungen könnte auf die Unbekanntheit, die Komplexität der Bewegung (z. B. Aufschwimmen zum Handstand-Abrollen) und/oder auch die implizite Identifikation als Teilbewegung einer übergeordneten Bewegung (z. B. Gleiten als Teilphase des Schwimmens) zurückgeführt werden, so dass bei Unsicherheiten der *Mut* zu einer Bezeichnung der

Bewegungshandlung fehlt. Die unterschiedliche Thematisierung einzelner Körperteile und -regionen scheint wiederum nicht durch eine Kategorisierung in zyklische und azyklische Bewegungsmerkmale oder andere Gliederungen (Göhner, 1979; Roth, 1990) zu begründen zu sein. Bei den zyklischen Bewegungen steht eine annähernde Gleichgewichtung von Rumpf, Armen, Beinen und Füßen beim fliegenden Sprint einer mehrheitlichen Thematisierung der Arme im Kraulschwimmen gegenüber. Da sich auch bei azyklischen Bewegungen Schwerpunktsetzungen (Leichtathletik: Weitsprung) und Gleichgewichtungen (Schwimmen: Startsprung) zeigen, sprechen die Ergebnisse dafür, dass möglicherweise die Auffälligkeiten immanenter Bewegungsmerkmale (z. B. Amplitudengrößen von Extremitäten in der Leichtathletik, Sichtbarkeit über Wasser im Schwimmen) ausgewirkt haben. Da Bewegungsbeschreibungen primär Bewegungsakzente thematisieren (Größing, 2007; Röthig & Prohl, 2003) und Beschreibungstexte allgemein Auffälliges dem Unscheinbaren vorziehen (Klotz, 2013), ist eine Priorisierung einzelner Bewegungsmerkmale durchaus legitim (Knudson, 2013; Lehner, 2019). Dass lediglich im Schwimmen dem Kopf höhere Aufmerksamkeit geschenkt wurde, ist möglicherweise auf die Interpretation der beobachteten Kopfhaltung im Sinne einer Bedeutsamkeit für die Wasserlage zurückzuführen. Auf Grundlage von Vorkenntnissen (Morrison, 2000) könnte der beobachteten Kopfhaltung auf diese Weise eine Funktion zugeschrieben worden sein (Buytendijk, 1956; Sobotka, 1974). Es ist davon auszugehen, dass ähnliche Ursachen den vermehrten funktionalen Begründungen leichtathletischer Bewegungen und den allgemeinen Abweichungen vom Operator *beschreiben* zu Grunde liegen. Bemerkenswert ist, dass derartige Vorkenntnisse zur Bedeutsamkeit der Kopfhaltung im Turnen nicht erkennbar waren. Obgleich im Schwimmen und im Turnen die Kopfbewegung morphologisch zunächst als unscheinbar zu bezeichnen ist, so erscheint der hohe Stellenwert der Kopfsteuerung bei turnerischen Bewegungshandlungen bei Sportstudierenden weniger präsent als die Bedeutsamkeit des Kopfes für die Wasserlage im Schwimmen. Gleichwohl bietet diese Unvoreingenommenheit bei der beobachtungsbasierten Beschreibung turnerischer Bewegungen zunächst vermehrt Chancen für eine objektiv-morphologische Erfassung von Bewegung.

Diese Interpretation auf Basis turnerischer Unerfahrenheit steht wiederum nicht in Einklang mit der (im Vergleich zur Leichtathletik und zum Schwimmen) vermehrten Verwendung von Fachbegriffen. Es kann lediglich vermutet werden, dass diese Begebenheit auf die Charakteristik des Turnens als einzige verlaufsorientierte Sportart zurückzuführen ist (Göhner, 1979; Wolters, 2006), bei der Studierende zur Berücksichtigung exakter Formvorschriften möglicherweise implizit die Notwendigkeit von Fachsprache verspüren. Einerseits begrüßen Langelahn und Menze-Sonneck (2015) die Verwendung von Fachsprache in turnerischen Bewegungsbeschreibungen als Indikator einer literalen Kompetenz. Andererseits kann die Verwendung von sportartspezifischen Fachbegriffen vor Absolvierung einer Lehrveranstaltung lediglich als Werkzeug, aber nicht als Qualitätsmerkmal einer guten studentischen Bewegungsbeobachtung und -beschreibung gewertet werden. Als Qualitätsmerkmal einer Bewegungsbeschreibung gilt vielmehr sprachliche Angemessenheit und bildliche (metaphorische) Veranschaulichung gegenüber der Zielgruppe (Röthig & Prohl, 2003). Beim Transfer in die Lehrpraxis ist die Wichtigkeit eines Verständnisses neutraler, sportartspezifischer Fachsprache für angehende Sportlehrkräfte und Trainer*innen unbestritten (z. B. für das Textverständnis beim Studieren von Bewegungsbeschreibungen in relevanten Fachbüchern). Trotz Schnittmengen ist davon jedoch die Bewegungsbeschreibung in der direkten Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden ab-

zugrenzen, bei der die Verständlichkeit der Ausführung Priorität genießen sollte (Größing, 2007). Im Sinne einer tatsächlichen Bewegungsvermittlung mit dem Ziel motorischer Lerneffekte können sich Lehrende und Lernende nur so wirkungsvoll verständigen (Scherer, 2019). Eine ganzheitliche sportpraktische Lehrveranstaltung sollte entsprechend beide Perspektiven, beispielsweise durch Differenzierung in unterschiedlichen Prüfungsformen, berücksichtigen.

5 SCHLUSSFOLGERUNGEN, LEHRIMPLIKATIONEN UND AUSBLICK

Die vorliegende explorative Studie gewährt einen Einblick in die komplexe Herausforderung für Sportstudierende, eine adäquate sportartspezifische Bewegungsbeschreibung auf Grundlage einer vorangestellten Bewegungsbeobachtung zu formulieren. Diese Herausforderung gilt für Lehrende auf der Suche nach einer Orientierungsgröße für zielorientierte Bewegungsvermittlung an eine heterogene Zielgruppe in gleichem Maße. Schlussfolgernd ist festzuhalten, dass in sportpraktischen Lehrveranstaltungen der Individualsportarten Turnen, Leichtathletik und Schwimmen in der Studierendenschaft ausgeprägt unterschiedliche Zugänge zur Beschreibung von (insbesondere zyklischen und azyklischen) Bewegungshandlungen in Betracht gezogen werden müssen. Dozierende der Hochschulen sind hier gefordert, angehende Bewegungsvermittler*innen auf einer Meta-Ebene in sportartspezifischen Blick- und Beobachtungsstrategien zu schulen (Reuker, 2018). Denkbare Ansätze bieten sich neben der Präsenzlehre auch im begleitenden E-Learning an, wo beispielsweise mittels Videosequenz einer Bewegung die Aufmerksamkeitslenkung auf bestimmte Körperregionen eingeübt werden kann. Weiterhin sind Sportstudierende inhaltlich für die sprachliche Angemessenheit im Bezugsrahmen unterschiedlicher Zielgruppen zu sensibilisieren. Konkret kann dies durch differenzierte Lehreinheiten und Prüfungsformate wie folgt umgesetzt werden: Erstens ist (gemäß Anforderungsbereich I; Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2020) die Reproduktion sachlich-neutraler, durch Fachbegriffe gekennzeichnete Bewegungsbeschreibungen zu erschließen, um den sicheren Umgang mit Fachliteratur im künftigen Berufsleben als Sportlehrkraft oder Trainer*in zu gewährleisten. Zweitens ist (gemäß den Anforderungsbereichen 2 und 3) der Transfer und die kritische Reflexion sachlich-neutraler Bewegungsbeschreibungen in die zielführende Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden anzustreben. Aufgabenstellungen zur Beschreibung auszuführender Bewegungen ohne Bekanntheit der Zielbewegung (Langelahn & Menze-Sonneck, 2015) könnten bei Erlaubnis zur Verwendung von Sprachbildern bei gleichzeitigem Abweichen von bewährter Fachsprache dienlich sein.

Auch wenn die vorliegende explorative Studie bereits vereinzelte Implikationen für die Lehrpraxis andeutet, so ist es ihr vorrangiges Anliegen, eine breitere theoretische Basis für weiterführende, hypothesengeleitete Untersuchungen zur sportpraktischen Bewegungsvermittlung zu generieren. Zur umfassenden Evaluation der Wirksamkeit sportartspezifischer Lehrformate kann perspektivisch die Beurteilungskompetenz als Untersuchungsgegenstand in den Fokus rücken (z. B. über die Abfrage sporttechnischer Potentialreserven im Bewegungsablauf; Korban & Künzell, 2019). Als wesentliches Instrument derartiger Untersuchungen können Prä-Post-Vergleiche dienen, die die Güte eines Lernfortschritts mit Absolvieren der Lehrveranstaltung aufzudecken vermögen. Vergleichende Analysen der studentischen Daten mit Expertenbeschreibungen und Expertenbeurteilungen können diese Ansätze zielführend flankieren. Über den

gewählten Studienansatz hinaus eröffnen sich zudem Transferoptionen zu weiteren Sportarten, die beispielsweise die Differenzierung der Beschreibung und Beurteilung von zyklischen und azyklischen Bewegungshandlungen adressieren können. Übergeordnete Zielstellung ist die Generierung von Prüfungstools, die wesentliche Elemente der Vermittlungskompetenz von Sportlehrkräften und Trainer*innen besser greifbar machen, als dies gegenwärtig über schriftliche oder sportpraktische Prüfungen gewährleistet werden kann.

6 LIMITATIONEN

Die Durchführung der Studie im universitären Alltagsgeschehen erfordert die Diskussion verschiedener Limitationen. So erweist es sich stellenweise als schwierig, die generierten Erkenntnisse zum „Status quo“ studentischer Bewegungsbeschreibungen auf beobachtungs- oder sprachbezogene Aspekte zurückzuführen. Einerseits wäre es künftig denkbar, die mittels Fragebogen erhobenen Informationen zu den sportartspezifischen oder auch sprachlichen Vorerfahrungen der Studierenden einfließen zu lassen. Andererseits zeigen die Studienergebnisse eindeutig die Diversität der Studierendenschaft auf, wonach ganz im Sinne dieser Studie die Synergien beider Gegenstandsbereiche im Unterricht Berücksichtigung finden müssen. Mit der Adressierung von Sportstudierenden als Zielgruppe wurde jedoch mit der gegebenen Voraussetzung der Hochschulreife für ein vereinheitlichtes Mindestmaß literaler Kompetenz Sorge getragen. Darüber hinaus ist retrospektiv zu diskutieren, ob eine Erfassung von verwendeten Propositionen (Inhaltseinheiten) im Vergleich zur Erfassung des Textumfangs mehr Aussagekraft versprochen hätte. Wie erwähnt ist die Aussagekraft des Textumfangs für die qualitative Bewertung zu relativieren, doch können in der Ausführlichkeit inhaltlich relevante Aspekte extrahiert werden, die beispielsweise bei einer Beschreibung im (stichpunktartigen) Infinitiv-Stil verloren gehen können (z. B. die zeitliche Abfolge von Bewegungshandlungen). Die kombinierten Auswertungen von Umfang und Propositionen gleichermaßen sollten folglich in künftigen Untersuchungen Berücksichtigung finden. Zudem kann die Bearbeitung der Aufgabenstellung innerhalb einer Seminarsituation mögliche motivationale Unterschiede extrinsisch ausgleichen, so dass großen Umfangsdifferenzen entgegengewirkt werden kann. Außerdem könnte die beliebige Wiederholbarkeit der Bewegungsbeobachtung (Meinel & Schnabel, 2007) in den Videosequenzen die Ergebnisse beeinträchtigt haben. Zur Vermeidung dieses Störfaktors könnte in künftigen Untersuchungen die Versuchsdurchführung mit einmaliger Beobachtung gestaltet werden, was hingegen das Risiko einer Überforderung unerfahrener Studierender birgt. Weiterhin ist im Hinblick auf die angewandte Methodik zu hinterfragen, ob ein deduktives Kodieren möglicherweise weiterführende oder gar anderweitige Erkenntnisse generiert hätte. Trotz vielfältiger Literaturgrundlagen zur (Bewegungs-) Beschreibung, die einen deduktiven Zugang oder gar eine Hypothesenbildung ermöglicht hätten, liegt gerade in der unvoreingenommenen, induktiven Herangehensweise eine wesentliche Stärke dieser Studie im Sinne des praxisrelevanten Erkenntnisgewinns für sportpraktische Lehrveranstaltungen. So hätte ein literaturbasierter Zugang einerseits möglicherweise eine Ausdifferenzierung der Aufgabenstellung bewirkt (z. B. die Betonung von Anschaulichkeit und Fachsprache), womit zentrale Schlussfolgerungen für die Lehrpraxis hätten ausbleiben können (z. B. die Ausprägung eines im-

pliziten Zurückgreifens auf Sprachbilder). Andererseits hätte eine ausdifferenzierte Fragestellung, beispielsweise durch Vorgabe der Adressatengruppe, zweifellos weiterführende Analysepotentiale eröffnet. Aufbauende Studien sollten verschiedene Adressatengruppen vorgeben und mittels Prä-Post-Design Zuwächse in Beschreibungsfähigkeit und Bewegungswissen eruieren.

7 DANKSAGUNGEN

Diese Studie wurde durch eine hochschulinterne Forschungsförderung im Förderprogramm „Forschung und Lehre innovativ verbinden“ der Deutschen Sporthochschule Köln unterstützt, welche den Autor*innen Ilka Staub, Inga Fokken und Jonas Rohleder gewährt wurde.

Ein besonderer Dank gilt Jonas Breuer für die Unterstützung bei der Datenauswertung.

LITERATUR

- Biscan, D. V. & Hofmann, S. J. (1976). Movement analysis as a generic ability of physical education teachers and students. *Research Quarterly*, 47(2), 161–163.
- Bortz, N. & Döring, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation* in den Sozial- und Humanwissenschaften (5., vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Buytendijk, F. J. J. (1956). *Allgemeine Theorie der menschlichen Haltung und Bewegung*. Berlin: Springer.
- Feng, G. C. (2014). Intercoder reliability indices: disuse, misuse, and abuse. *Quality & Quantity*, 48 (3), 1803-1815.
- Friedrich, G. (2016). Erklären von sportmotorischen Bewegungen als Gegenstand systematischer Unterrichtsanalyse und Indikator unterrichtlicher Kompetenzentwicklung. In R. Vogt (Hrsg.), *Erklären. Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven* (2. Aufl., S. 189-202). Tübingen: Stauffenberg.
- Göhner, U. (1979). Zur Analyse von Bewegungsaufgaben. *Sportpädagogik*, 3(2), 8-13.
- Göhner, U. (1992). *Einführung in die Bewegungslehre des Sports. Teil 1: Die sportlichen Bewegungen*. Schorndorf: Hofmann.
- Größing, S. (2007). *Einführung in die Sportdidaktik* (9., überarbeitete und erweiterte Aufl.). Wiebelsheim: Limpert.
- Hayes, A. F. & Krippendorff, K. (2007). Answering the Call for a Standard Reliability Measure for Coding Data. *Communication Methods and Measures*, 1 (1), 77-89.
- Heinen, T. & Schack, T. (2004). Bewegungsgedächtnis und Bewegungsausführung – Optimierung von Rotationsbewegungen im Gerätturnen. In M. Roscher (Hrsg.), *Lernen und Lehren im Turnen* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 140, S. 85-95). Hamburg: Czwalina.
- Hildenbrandt, E. (2001). Bewegung beschreiben – Beschreibung verstehen. In F. Bockrath & E. Franke (Hrsg.), *Vom sinnlichen Eindruck zum symbolischen Ausdruck* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 121, S. 33-48). Hamburg: Czwalina.

- Jendrusch, G. & Brach, M. (2003). Sinnesleistungen im Sport. In H. Mechling & J. Munzert (Hrsg.), *Handbuch Bewegungswissenschaft - Bewegungslehre* (S. 175-196). Schorndorf: Hofmann.
- Klotz, P. (2013). *Beschreiben. Grundzüge einer Deskriptologie*. Berlin: Erich Schmidt.
- Knoll, K. (2006). Möglichkeiten zur Entwicklung des Nachwuchstrainings in technisch-kompositorischen Sportarten. *Zeitschrift für Angewandte Trainingswissenschaft*, 13(2), 56-65.
- Knudson, D. V. (2013). *Qualitative analysis of human movement* (3rd edition). Leeds: Human Kinetics.
- Korban, S. & Künzell, S. (2019). Verbesserung der diagnostischen Kompetenz mit iPads® - ein Ausbildungskonzept. *Zeitschrift für Studium und Lehre in der Sportwissenschaft*, 2(2), 5-13.
- Krippendorff, K. (2011). Computing Krippendorff's Alpha-Reliability. *Departmental Papers (ASC)*. Zugriff am 22. Juli 2020 unter https://repository.upenn.edu/asc_papers/43
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Landis, J. R. & Koch, G. G. (1977). The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. *Biometrics*, 33(1), 159.
- Langelahn, E. & Menze-Sonneck, A. (2015). „Zum Schluss erfolgt die Schließbewegung“ – Bewegungsbeschreibungen als Anlass für die sprachensible Ausbildung angehender Sportlehrkräfte. Posterpräsentation auf der Tagung „Fokus Sprachbildung: fächerübergreifende und fächerspezifische Perspektiven in der Lehrkräftebildung“ am 17./18. September 2015 in Potsdam.
- Laging, R. (2013). Didaktische Prinzipien des Lehrens und Lernens von Bewegungen. *Sportunterricht*, 62(12), 355-359.
- Lehner, M. (2019). *Beurteilung sportlicher Bewegungen. Untersuchung möglicher Einflussfaktoren auf die Beurteilungsleistung*. Dissertation, Passau: Universität Passau.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Beltz. Weinheim, 3, 58.
- Meinel, K. & Schnabel, G. (2007). *Bewegungslehre – Sportmotorik. Abriss einer Theorie der sportlichen Motorik unter pädagogischem Aspekt* (11., überarbeitete und erweiterte Aufl.). Aachen: Meyer & Meyer.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2020). *Sport. Übersicht über die Operatoren*. Zugriff am 29. Juli 2020 unter <https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/zentralabitur-gost/faecher/getfile.php?file=3851>
- Morrison, C. (2000). Why don't you analyze the way I analyze?. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 71(1), 22–25.
- Ohlendorf, L. & Staub, I. (2020). Handlungsoptionen und Potentiale des geöffneten Schwimmunterrichts - wirkungsvoll und motivierend schwimmen lehren. In T. Vogt (Hrsg.), *Vermittlungskompetenz in Sport, Spiel und Bewegung – Sportartspezifische Perspektiven* (S. 149-170). Aachen: Meyer & Meyer.
- Olivier, N., Rockmann, U. & Krause, D. (2013). *Grundlagen der Bewegungswissenschaft und -lehre* (2. überarbeitete und erweiterte Aufl.). Schorndorf: Hofmann.
- Radford, K. W. (1990). Movement education in physical education: A definitional effort. *Journal of Teaching in Physical Education*, 9(1), 1–24.

Reuker, S. (2018). Ich unterrichte so, wie es die Ereignisse erfordern. Der professionelle Blick von Sportlehrkräften und seine Bedeutung für adaptiven Unterricht. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 6(2), 31-52.

Roth, K. (1990). Ein neues "ABC" für das Techniktraining im Sport. *Sportwissenschaft*, 20, 9-26.

Röthig, P. & Prohl, R. (2003). *Sportwissenschaftliches Lexikon* (7., völlig neu bearbeitete Aufl.). Schorndorf: Hofmann.

Scherer, H.-G. (2019). Vermitteln von Bewegungen – Strukturelle Bedingungen menschlichen Bewegungslernens im Rahmen eines bewegungspädagogischen Vermittlungsbegriffs. In J. Bietz, R. Laging & M. Pott-Klindworth (Hrsg.), *Didaktische Grundlagen des Lehrens und Lernens von Bewegungen* (Schriftenreihe Bewegungspädagogik, 11, S. 107-125). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Schnabel, G. (1998). Allgemeine Bewegungsmerkmale als Ausdruck der Bewegungskoordination. In K. Meinel & G. Schnabel (Hrsg.), *Bewegungslehre – Sportmotorik. Abriss einer Theorie der sportlichen Motorik unter pädagogischem Aspekt* (9., stark überarbeitete Aufl., S. 74-145). Berlin: Sportverlag.

Sobotka, H.-G. (1974). *Formgesetze der Bewegungen im Sport*. Schorndorf: Hofmann.

Tidow, G. (1996). Zur Optimierung des Bewegungsehens im Sport. In U. Bartmus, H. Heck, J. Mester, H. Schumann & G. Tidow (Hrsg.), *Aspekte der Sinnes- und Neurophysiologie im Sport: In memoriam Horst de Marées* (S. 241–286). Köln: Strauß.

Volger, B. (1997). Das Lehren von Bewegungen lehren. In G. Friedrich & E. Hildenbrandt (Hrsg.), *Sportlehrer/in heute – Ausbildung und Beruf* (S. 203-210). Hamburg: Czwalina.

Volger, B. (1999). Über den Umgang mit Metaphern beim Lehren und Lernen von Bewegungen. In B. Heinz & R. Laging (Hrsg.), *Bewegungslernen in Erziehung und Bildung* (S. 121-129). Hamburg: Czwalina.

Willimczik, K. & Schildmacher, A. (1999). Ganzheitliche Betrachtungsweisen. In K. Roth & K. Willimczik (Hrsg.), *Bewegungswissenschaft* (S. 75-126). Reinbek: Rowohlt.

Wolters, P. (2002). *Bewegungskorrektur im Sportunterricht* (Forum Sportwissenschaft, 2, 2. Aufl.). Schorndorf: Hofmann.

Wolters, P. (2006). *Bewegung unterrichten. Fallstudien zur Bewegungsvermittlung in der Institution Schule* (Schriftenreihe Sportwissenschaft und Sportpraxis, 143). Hamburg: Czwalina.

Belastungen und Beanspruchung bei Sportlehrer*innenstudierenden: eine qualitative Studie

Carolin Bastemeyer¹, Fabienne Bartsch², Birte von Haaren-Mack¹

Korrespondierende Autorin

Carolin Bastemeyer
Deutsche Sporthochschule Köln
Psychologisches Institut
Abt. Gesundheit und Sozialpsychologie
Am Sportpark Müngersdorf 6
50933 Köln, Deutschland
E-Mail: c.bastemeyer@dshs-koeln.de
Tel.: +49 221 4982 5522
Telefax: +49 (0) 221 / 4982-8170

Co-Autorinnen

Fabienne Bartsch
Deutsche Sporthochschule Köln
Institut für Soziologie und Genderforschung

Dr. Birte von Haaren-Mack
Deutsche Sporthochschule Köln
Psychologisches Institut
Abt. Gesundheit und Sozialpsychologie

Schlüsselwörter

Belastungen, Lehrkräfte, Qualitative Interviews, Sportlehrer*innenstudierende, Stress

Keywords

Physical education students, qualitative interviews, stress, stressors, teacher

Zitieren Sie diesen Beitrag wie folgt:

Bastemeyer, C., Bartsch, F. & von Haaren-Mack, B. (2021). Schülerlabore - eine Bereicherung für Studium und Lehre? Belastungen und Beanspruchung bei Sportlehrer*innenstudierenden: eine qualitative Studie. *Zeitschrift für Studium und Lehre in der Sportwissenschaft*, 4(2), 22-35

ZUSAMMENFASSUNG

Typische Belastungen, die bei Studierenden mit einer Beanspruchung einhergehen sind Belastungen, die sich aufgrund der Charakteristik des Studiums oder des Alltags neben dem Studium ergeben. Das Sportlehrer*innenstudium ist im Vergleich zu anderen Fächergruppen durch spezielle Rahmenbedingungen gekennzeichnet. Welche Belastungen Sportlehrer*innenstudierende wahrnehmen und welche Beanspruchungsfolgen sich durch Belastungen ergeben, wurde bisher noch nicht untersucht. Daher ist das Ziel dieser qualitativen Interviewstudie, Belastungen und Beanspruchungsfolgen bei Sportlehrer*innenstudierenden zu analysieren.

Elf Sportlehrer*innenstudierende wurden mittels halbstrukturierter Interviews zu Belastungen und Beanspruchungsfolgen während ihrer Studienzeit befragt. Die Interviewtranskripte wurden auf Basis der strukturierenden Inhaltsanalyse ausgewertet.

Die Ergebnisse zeigen, dass Sportlehrer*innenstudierende Belastungen wie zum Beispiel hochschulbedingte Belastungen aufgrund der Prüfungsphase wahrnehmen. Darüber hinaus werden zusätzlich sportpraktisch bedingte Belastungen, wie z.B. Verletzungen, genannt. Als damit einhergehende Beanspruchungsfolgen werden Schlafprobleme oder Konzentrationsschwierigkeiten angegeben.

Auf Grundlage der hier identifizierten Belastungen und Beanspruchungsfolgen können stresspräventive Maßnahmen für die erste Bildungsphase von angehenden Sportlehrer*innen entwickelt werden. Diese beinhalten unter anderem eine Sensibilisierung für körperliche Belastungen und das Erkennen von Beanspruchungsfolgen.

Stressors and strain in physical education students: a qualitative study

Abstract: Typical stressors that are associated with strain in students are stressors that arise due to the characteristics of the course of study or everyday life in addition to studying. Compared to other subject groups, physical education (PE) programmes are characterized by specific conditions. Which stressors are perceived by PE-students and which consequences (strain) result from them, was not examined yet. Therefore, the aim of this qualitative study is to investigate stressors and strain in PE-students.

Eleven PE-students were questioned about stressors and strain by means of semi-structured interviews during their studies.

The results show that PE-students report university-related stressors, such as the examination phase. In Addition, PE-students mentioned, sports-related stressors, such as injuries, were also mentioned. Problems with sleep and concentration were reported as strain.

Based on stressors and strain that were identified, interventions to prevent stress in the first phase of PE-teacher education programs can be developed. These may include a sensitisation for sports-related stressors and possible strain.

1. EINLEITUNG

Stress bei Studierenden ist ein häufig auftretendes Phänomen (Grobe & Steinmann, 2015). 53% der Studierenden in Deutschland geben ein hohes Stresserleben an. Als akute Folgen von Stress für die Gesundheit sind psychische Symptome (z.B. Nervosität, Konzentrationsstörungen) und körperliche Symptome (z.B. Nacken- oder Kopfschmerzen) bekannt (Grützmaker et al., 2018; Thees et al., 2012). Langfristige Folgen von Stress sind psychische Erkrankungen, aktuelle Prävalenzraten zu psychischen Erkrankungen bei Studierenden in Deutschland variieren zwischen 20 und 30% (Grützmaker et al., 2018; Gusy et al., 2010; Meier et al., 2010).

Damit aus akuten stressbedingten Symptomen keine langfristigen negativen Gesundheitsfolgen entstehen, ist es wichtig, die Ursachen von Stress bei Studierenden zu identifizieren. Nach Lazarus & Folkman (1984) entsteht Stress, wenn in einem Prozess von Transaktionen zwischen Person und Umwelt (Belastungen), Belastungen als stressreich bewertet werden und nicht ausreichend Bewältigungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen. Bisherige Studien konnten als Belastungen bei Studierenden im Allgemeinen hochschulbedingte (z.B. Prüfungsphasen, alltagsbedingte (z.B. Erwerbstätigkeit), intra- (z.B. Zeitmanagement) und interpersonelle (z.B. soziale Konflikte) Belastungen identifizieren (Deasy et al., 2014, Herbst et al., 2016; Robotham, 2008; Turiaux & Krinner, 2014). Da das Sportlehrer*innenstudium sich durch besondere Rahmenbedingungen hinsichtlich der Studieninhalte (z.B. Sportpraxis) und Anforderungen (z.B. körperliche) von anderen Fachrichtungen unterscheidet, sind die Belastungen von Sportlehrer*innenstudierenden und die damit einhergehenden Beanspruchungsfolgen möglicherweise nicht mit denen von Studierenden anderer Fächergruppen vergleichbar. Daher soll die vorliegende Studie untersuchen, welche Belastungen und Beanspruchungsfolgen Sportlehrer*innenstudierende wahrnehmen.

2. THEORETISCHER HINTERGRUND

Nach dem kognitiv-transaktionalen Stressmodell (Lazarus & Folkman, 1984) entsteht Stress durch Bewertungen einer Person in einem Prozess kontinuierlicher Transaktionen zwischen Person und Umwelt. Während der primären Bewertung (primary appraisal) beurteilt eine Person die Bedeutung einer Situation für das eigene Wohlbefinden (z.B. die Bedeutung einer Prüfung im Studium). Diese Situation kann als irrelevant, positiv oder als stressreich bewertet werden. Stressreiche Bewertungen resultieren in Gedanken von persönlicher Schädigung, Bedrohung oder Herausforderung, und können in Verbindung mit einer negativen sekundären Bewertung zu Stress und damit einhergehenden negativen emotionalen Reaktionen (z.B. Wut) führen. In der sekundären Bewertung (secondary appraisal) steht ein Abwägen der einer Person zur Verfügung stehenden Ressourcen und Bewältigungsmöglichkeiten im Mittelpunkt (z.B. gute Vorbereitung der Studierenden auf Prüfungen) (Lazarus & Folkman, 1984).

Im Rahmen der deutschsprachigen Lehrer*innenforschung werden vor diesem stresstheoretischen Hintergrund unterschiedliche Modelle zur Differenzierung von Belastung und Beanspruchung diskutiert. So zum Beispiel das integrative Rahmenmodell (Cramer et al., 2018), welches zusätzlich zum transaktionalen Stressmodell mit dem Fokus auf Transaktionen von Person und Umwelt, auch die

beruflichen Anforderungen bei der Entstehung von Stress berücksichtigt. In diesem Modell wird unter Belastungen die Gesamtheit aller (potentiell negativen) Einflüsse verstanden, die auf eine Person einwirken und zu Beanspruchung führen können. Diese können zum einen durch Merkmale, die an die Person gebunden sind, und zum anderen durch die Merkmale der beruflichen Tätigkeit bestimmt sein. Beanspruchung ist ein latentes Merkmal und stellt vor dem Hintergrund verfügbarer Ressourcen (z.B. personale und berufliche) eine nicht direkt messbare, kognitive Bewertung der personalen und beruflichen Belastungen dar (Sandmeier et al., 2017). Erhöhte Beanspruchung manifestiert sich in der Zunahme an kurzfristigen und reversiblen personalen Folgen (z.B. Schlafstörungen) oder in mittel- bzw. langfristigen personalen Folgen (z.B. Burnout) und/oder in beruflichen Folgen (z.B. unangemessenes Lehrerhandeln) (Cramer et al., 2018). Diese werden im Folgenden in Anlehnung an Cramer et al. (2018) als Beanspruchungsfolgen beschrieben.

3. FORSCHUNGSSTAND UND EIGENE UNTERSUCHUNG

Bisherige Studien bei Studierenden im Allgemeinen konnten hochschulbedingte Belastungen (z.B. Prüfungsphasen, hohe Stoffmenge, Leistungsdruck; Herbst et al., 2016; Robotham, 2008; Turiaux & Krinner, 2014), alltagsbedingte Belastungen (z.B. Erwerbstätigkeit, finanzielle Probleme; Herbst et al., 2016; Hurst et al., 2013; Robotham, 2008), intrapersonelle Belastungen (z.B. Zeitmanagement, Zukunftsangst; Herbst et al., 2016; Turiaux & Krinner, 2014) und interpersonelle Belastungen (z.B. soziale Konflikte; Herbst et al., 2016; Redwhan et al., 2009; Seyedfatemi et al., 2007) identifizieren. Es zeigt sich, dass sich die Belastungen in Abhängigkeit des Studienfaches unterscheiden (Herbst et al., 2016). Herbst et al. (2016) berichten, dass z.B. Studierende der Mathematik stärker aufgrund von hochschulbedingten Anforderungen beansprucht sind als Studierende anderer Fachrichtungen. Zudem fühlen sich Studierende der Veterinärmedizin und Kunstwissenschaften aufgrund alltagsbedingter Belastungen (Erwerbstätigkeit, Vereinbarkeit von Studium und anderen Aktivitäten) stärker beansprucht als Studierende anderer Fachrichtungen. Die Folgen der durch die Belastungen ausgelösten Beanspruchung, zeigen sich u.a. in einer Beeinträchtigung des Lebensalltags der Studierenden (Barthel et al. 2011). Außerdem können z.B. finanzielle Probleme oder problematische Studienbedingungen zu einem frühzeitigen Abbruch des Studiums führen (Heublein, 2009).

Studien bei Lehramtsstudierenden berichten ebenfalls von hochschulbedingten, alltagsbedingten und interpersonellen Belastungen (Deasy et al., 2014). Betrachtet man es Rahmenbedingungen des Lehramtsstudiums wird deutlich, dass es theoretische und praktische Anforderungen in meist zwei Studienfächern (z.B. Englisch und Mathematik) und zusätzlich im Bereich der Bildungswissenschaften beinhaltet. Diese Besonderheit führt bei Lehramtsstudierenden möglicherweise zu zusätzlichen hochschulbedingten Belastungen, wie bspw. einen höheren Lernaufwand, als bei Studierenden anderer Fachrichtungen (Schaarschmidt, 2005a). Lehramtsstudierende nennen als hochschulbedingte Belastung u.a. die Arbeitsbelastung durch das Studium, welche zusätzlich durch die Unzufriedenheit mit den Studienbedingungen ausgelöst sein kann (Käser et al., 2012). Nach Römer (2012) leiden Lehramtsstudierende außerdem unter langfristigen Beanspruchungsfolgen, 21,5 % der Befragten zeigen die Symptomatik eines drohenden Burnout-Syndroms. Da sich das

Sportlehrer*innenstudium aufgrund der spezifischen Rahmenbedingungen hinsichtlich der Studieninhalte (z.B. sportpraktische Kurse und Prüfungen) und den damit verbundenen Anforderungen (z.B. körperliche und organisatorische) von anderen Fachrichtungen unterscheidet, sind die Belastungen von Sportlehrer*innenstudierenden und die damit einhergehenden Beanspruchungsfolgen möglicherweise nicht mit denen von (Lehrer*innen-)Studierenden im Allgemeinen vergleichbar.

Bisher wurden Belastungen und Beanspruchung(-sfolgen) im Sportlehrer*innenstudium nur in der zweiten Bildungsphase (im Vorbereitungsdienst; Klusmann et al., 2012; Meier, 2013; Ziert, 2012) und im Beruf (Al-Mohannadi & Capel, 2007; Buttke & Miethling, 2005; Heim & Klimek, 1999; Miethling & Brand, 2004; Oesterreich, 2008; von Haaren-Mack et al., 2019) untersucht. In einer systematischen Überblicksarbeit von von Haaren-Mack et al. (2019) wurden curriculare Vorgaben, inadäquate räumliche Bedingungen, der geringe Status der Sportlehrkräfte als auch die mangelnde Disziplin der Schüler*innen als wichtigste Belastungen berichtet. Problematische Interaktionen mit Kolleg*innen (Oesterreich, 2008; Buttke & Miethling, 2005) sowie die körperliche Beanspruchung des Berufs (Heim & Klimek, 1999; Miethling & Brand, 2004; Buttke & Miethling, 2005) werden in weiteren Untersuchungen als Belastungen der Sportlehrkräfte herausgestellt. Während Belastungen in der zweiten Bildungsphase und im Beruf der Sportlehrkräfte gut untersucht sind, ist noch keine Studie bekannt, die Belastungen und Beanspruchung(-sfolgen) von angehenden Sportlehrkräften in der ersten Bildungsphase, d.h. im Studium, untersucht hat. Das Kennenlernen von spezifischen Belastungssituationen und das Erkennen von Beanspruchungsfolgen in der ersten Bildungsphase der angehenden Sportlehrer*innen scheint jedoch von besonderer Bedeutung, um darauf aufbauend Strategien für den Umgang mit Stress im Stu-

dium zu erlernen und entwickeln zu können. Weiterhin können erworbene Kompetenzen im Umgang mit Stress den Sportlehrer*innenstudierenden dabei helfen, mit Belastungssituationen der zweiten Bildungsphase (Vorbereitungsdienst) und der späteren Berufsphase besser umzugehen. So können negative gesundheitliche Auswirkungen reduziert und einem vorzeitigen Ausscheiden aus dem Beruf möglicherweise entgegengewirkt werden.

Betrachtet man die Rahmenbedingungen des Sportlehrer*innenstudiums wird deutlich, dass dieses theoretische (z.B. Seminare) und praktische Anforderungen (z.B. Praxissemester in der Schule) in drei Studienfächern (z.B. Sport, Mathematik und Bildungswissenschaften) beinhaltet. Zusätzlich bestehen innerhalb des Sportlehrer*innenstudiums ca. 50-80% der Studieninhalte aus sportpraktischen Kursen oder sportpraxisorientierten Lehrveranstaltungen (Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft, 2020) mit teilweise hohen Intensitäten, die ein hohes Maß an körperlicher Leistungsfähigkeit (z.B. Vorbereitung/ Training für praktische Prüfungen) abverlangen. Damit einhergehen möglicherweise Belastungen und Beanspruchungsfolgen, die in bisherigen Studien bei (Lehrer*innen-)Studierenden anderer Fächergruppen nicht berücksichtigt wurden und sich daher nicht auf Sportlehrer*innenstudierende übertragen lassen. Bisher existiert keine Studie, die Belastungen und Beanspruchungsfolgen bei Sportlehrer*innenstudierenden untersucht hat. Daher soll die vorliegende Studie untersuchen, welche Belastungen Sportlehrer*innenstudierende wahrnehmen und inwiefern sich diese von Studierenden anderer Fächer unterscheiden. Um die spezifischen Rahmenbedingungen des Sportlehrer*innenstudiums zu berücksichtigen ist das zweite Ziel der Studie, insbesondere die Belastungen zu untersuchen, die durch die sportpraktischen Inhalte entstehen können. Zusätzlich soll untersucht werden, welche Folgen sich aus der durch die Belastungen verursachten Beanspruchung ergeben.

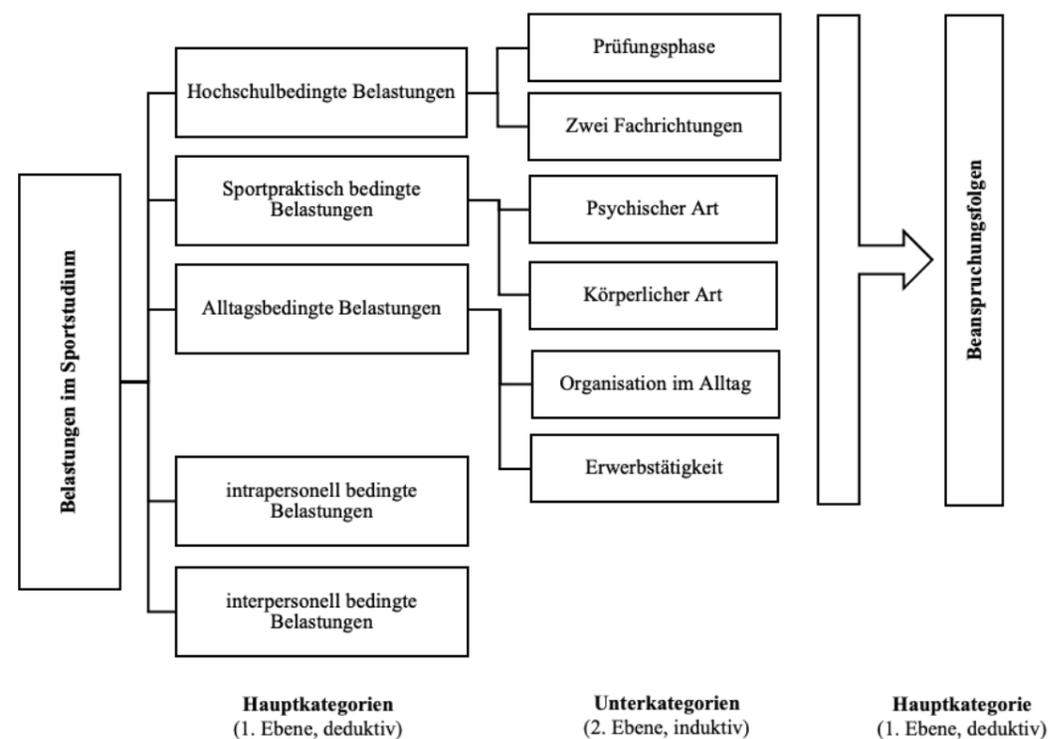


Abb. 1 (Finales) Kategoriensystem zur Datenauswertung

4. METHODE

Empirische Arbeiten zu Belastungen und Beanspruchungsfolgen bei Sportlehrer*innenstudierenden liegen bislang nicht vor. Um grundlegende Kenntnisse zu diesem Untersuchungsfeld zu generieren, die zugleich durch inhaltliche Informationstiefe gekennzeichnet sind, wurde für die vorliegende Studie eine qualitative Vorgehensweise gewählt. Diese Methodik macht die Sportlehrer*innenstudierenden zu Beteiligten des Forschungsprozesses und zeichnet sich durch die erforderliche Subjektivität der erlebten Belastungen und Beanspruchungsfolgen als auch der Offenheit der Befragten zu Erfahrungen und der Flexibilität in der Durchführung aus (Lamnek, 1995; Mey, 2010).

4.1 Stichprobe

Um Informationen zu Belastungen während des gesamten Bachelorstudiums (1. - 6. Semester) zu erhalten, sollten Sportlehrer*innenstudierende am Ende ihres Studiums (5.- 6. Semester) befragt werden. Insgesamt nahmen elf Sportlehrer*innenstudierende ($m = 7$, $w = 4$) an der Untersuchung teil, welche über Aushänge und Anfragen in Vorlesungen/ Seminaren an einer Hochschule rekrutiert wurden. Die Teilnehmer*innen waren zwischen 19 und 25 Jahren alt ($M = 22.3$, $SD = 1.8$) und befanden sich am Ende ihres Bachelorstudiums (Semester: $M = 5.6$, $SD = 1.7$). Sie gaben als hauptsächliche Schulform Gymnasium bzw. Gesamtschule an ($n = 7$; Sonderpädagogik: $n = 2$; Grundschule: $n = 1$; ohne Angabe: $n = 1$).

4.2 Untersuchungsmaterial

Interviewleitfaden

Um theoretische Vorannahmen und Erkenntnisse zu berücksichtigen und zugleich eine Offenheit der Interviewsituation zu gewährleisten, wurde ein halbstrukturierter Interviewleitfaden entwickelt. Die Inhalte des Leitfadens wurden empiriegeleitet, auf Basis bisheriger Ergebnisse zu Belastungen Studierender (Herbst et al., 2016; Robotham, 2008), generiert. Im Sinne eines offenen und erzählergenerierenden Einstiegs wurden zunächst Fragen zur sportlichen Biographie und persönlichen Studienmotivation formuliert. Für die Hauptphase des Interviews wurden Fragen zu folgenden Belastungsbereichen entwickelt: „hochschulbedingte Belastungen“, „alltagsbedingte Belastungen“, „interpersonelle Belastungen“ und „intrapersonelle Belastungen“. Zusätzlich wurden Fragen zu fachspezifischen „körperlichen Belastungen“ verfasst, die in den Interviews in besonderem Maße fokussiert wurden, um die bisher kaum berücksichtigte Charakteristik der Belastungen im Sportlehrer*innenstudium abzudecken (Definitionen der Kategorien werden in der Datenauswertung beschrieben). Weiterhin wurde in jedem Belastungsbereich nach der Beanspruchung gefragt. Diese Beanspruchung wird in den kurz- (auf vier Ebenen: psycho-physiologische Reaktion, Verhaltensreaktion, kognitive Reaktion und emotionale Reaktion), mittel- und langfristigen Beanspruchungsfolgen sichtbar (Cramer et al., 2018).

4.3 Untersuchungsablauf

Das Forschungsvorhaben wurde von der Ethikkommission der Hochschule genehmigt. Nachdem der Interviewleitfaden durch zwei Pretests auf Plausibilität und Konsistenz überprüft und überarbeitet wurde, fanden die Interviews zwischen März und August 2018 statt. Die Sportlehrer*innenstudierenden wurden einheitlich über den Hintergrund der Studie informiert und über Freiwilligkeit, Anonymität,

rechtliche Rahmenbedingungen, Aufnahme des Interviews und die Verarbeitung der Daten aufgeklärt und unterzeichneten anschließend die Einverständniserklärung. Die Dauer der Interviews lag zwischen 19 und 50 Minuten ($M = 26.8$, $SD = 9.1$). Nach Beendigung des Interviews wurden per Fragebogen soziodemographische Angaben der Interviewpartner*innen (Alter, Geschlecht, Familienstand, Studienfächer, Semesteranzahl) erfasst.

4.4 Datenauswertung

Das Interviewmaterial wurde (anhand der Transkriptionsregeln nach Kuckartz, 2018) mit Hilfe der Analysesoftware *f4* (Version 6.2.5) transkribiert. Das transkribierte Datenmaterial wurde anschließend in Orientierung an die qualitative Inhaltsanalyse (Mayring, 2010) in sechs Schritten ausgewertet. Aus der Vielzahl der Vorgehensweisen bei inhaltsanalytischen Verfahren (Stamann et al., 2016) wurde für diese Studie die Form der strukturierenden Inhaltsanalyse gewählt, da diese darauf zielt, das Datenmaterial systematisch in Bezug auf ausgewählte inhaltliche Schwerpunkte, die sich an den Forschungsfragen orientieren, zu beschreiben und ausdifferenzieren (Stamann et al., 2016). Diese Vorgehensweise erlaubt ein deduktiv-induktives Vorgehen und wurde daher als adäquat erachtet, um einerseits das theoretische Vorwissen zu Belastungen und Beanspruchungsfolgen bei Studierenden und andererseits die aus den Interviews identifizierten studienspezifischen neuen Aspekte miteinander zu vereinbaren.

Im *ersten Analyseschritt* kam es zur Prüfung der Interviews hinsichtlich fehlerhafter Schreibweisen. Im *zweiten Schritt* wurden in Anlehnung an bestehende Studien zu Belastungen bei Studierenden (Herbst et al., 2016) und die im Interviewleitfaden enthaltenen Belastungsbereiche, deduktive Hauptkategorien auf einer ersten Ebene für die Auswertung erstellt. Es wurden folgende Hauptkategorien gebildet, für die anschließend Definitionen zur inhaltlichen Abgrenzung entwickelt wurden: „hochschulbedingte Belastungen“ (Belastungen, die die Studierenden in Bezug auf das Studium erleben); „körperlich bedingte Belastungen“ (Belastungen, die die Studierenden in Bezug auf das sportpraktische Studium erleben); „alltagsbedingte Belastungen“ (Belastungen, die die Studierenden in Alltagssituationen neben dem Studium erleben); „interpersonell bedingte Belastungen“ (Belastungen, die aufgrund erlebter Erfahrungen oder Interaktionen im sozialen Umfeld auftreten) und „intrapersonell bedingte Belastungen“ (Belastungen, die z.B. durch Erwartungen an sich selbst bedingt sind). Um zu untersuchen, welche Beanspruchungsfolgen von Sportlehrer*innenstudierenden wahrgenommen werden, wurde zusätzlich deduktiv auf 1. Ebene die Kategorie „Beanspruchungsfolgen“ hinzugefügt. Mit Hilfe der Software *MAXQDA 2018* (18.1.1) wurde in einem *dritten Analyseschritt* das gesamte Interviewmaterial auf Grundlage des definierten Kategoriensystems gesichtet und passende Textstellen markiert. Dabei wurden 360 themenbezogene Aussagen identifiziert und kodiert. Im *vierten Analyseschritt* kam es auf Basis des Datenmaterials zu einer Modifizierung, die Hauptkategorie „körperlich bedingte Belastungen“ wurde in diesem Zuge umbenannt in „sportpraktisch bedingte Belastungen“, da die Aussagen der Studierenden nicht gänzlich in die zuvor formulierte Kategorie einzuordnen waren. Anhand ca. 30 % des Datenmaterials (Interview 1-3) wurden zudem zu den bestehenden Kategorien auf 1. Ebene, induktive Unterkategorien der 2. Ebene entwickelt. Für die Hauptkategorien intra- und interpersonell bedingte Belastungen wurden keine induktiven Unterkategorien abgeleitet, da die Aussagen der Studierenden zu diesen Themenbereichen keine weitere Untergliederung zuließen. Schlussendlich wurde das folgende Kategoriensystem (Abb. 1) generiert:

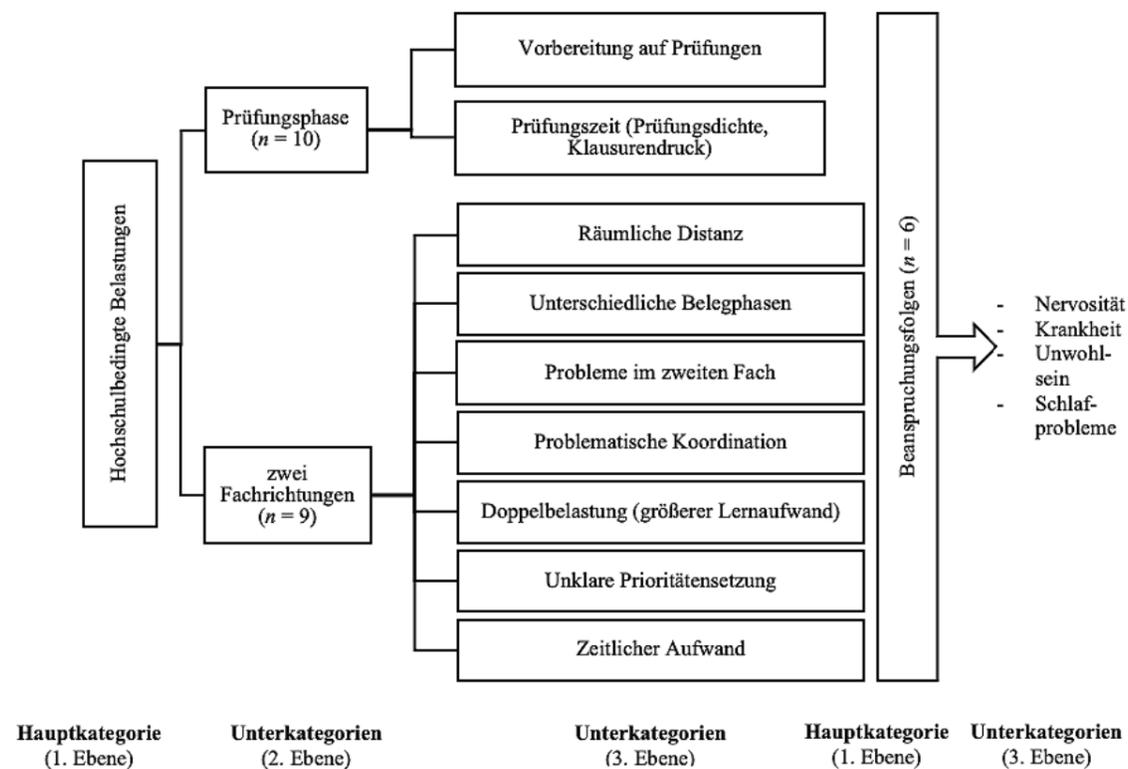


Abb. 2 Belastungen der Hauptkategorie hochschulbedingte Belastungen

In einem *fünften Analyseschritt* wurde abschließend das gesamte Datenmaterial im Hinblick auf das in Abb. 1 dargestellte Kategoriensystem analysiert und kategorisiert. Im *sechsten Analyseschritt* wurden die Aussagen zu den jeweiligen Unterkategorien (2. Ebene) nochmals gelesen und Ankerbeispiele herausgestellt (siehe Tab. 1, Gesamtübersicht aller Kategorien und Ankerbeispielen). Zudem wurden auf Basis der Kategorien der 2. Ebene weitere detaillierte Untergliederungen in Kategorien der 3. Ebene vorgenommen (Abb. 2-4). Um einen Überblick bezüglich typischer Belastungen und Beanspruchungsfolgen Sportlehramtsstudierender zu bekommen, die in künftigen Untersuchungen möglicherweise detaillierter zu betrachten sind, wurden innerhalb der Hauptkategorien (1. Ebene) die Häufigkeiten bestimmt (Abb. 2-4).

Die Kodierungen wurden von zwei Mitarbeiter*innen der Hochschule unabhängig voneinander durchgeführt. Sowohl das Kategoriensystem als auch die Kodierungen und Interpretationen von Zitaten wurden in einer institutsinternen Arbeitsgruppe sowie im Rahmen wissenschaftlicher Vorträge mit anderen Wissenschaftler*innen diskutiert.

5. ERGEBNISSE

Die strukturierende Inhaltsanalyse der Interviews zeigt, dass Sportlehramtsstudierende Belastungen und Beanspruchungsfolgen wahrnehmen, die auch bei Studierenden anderer Fachrichtungen bekannt sind (u.a. hochschul- und alltagsbedingte Belastungen). Zusätzlich zeigen sich sportpraktische bedingte Belastungen und Beanspruchungsfolgen (siehe auch Tab. 1 zur Gesamtübersicht und

zu Beispielzitaten). Im Folgenden werden zunächst die Ergebnisse zu Belastungen und für jede Belastungskategorie jeweils die Beanspruchungsfolgen berichtet. Im Anschluss werden die fachspezifischen, sportpraktisch bedingten Belastungen und Beanspruchungsfolgen dargestellt.

5.1 Hochschulbedingte Belastungen

„Hochschulbedingte Belastungen“ (1. Ebene, Hauptkategorie) wurden von allen Befragten angegeben. Innerhalb der hochschulbedingten Belastungen können Belastungen hinsichtlich der „Prüfungsphase“ und „zwei Fachrichtungen“ (2. Ebene Unterkategorien) unterschieden werden (Abb. 2).

Im Bereich der Prüfungsphase (2. Ebene) nehmen Studierende die Prüfungszeit und hohe Prüfungsdichte sowie das Vorbereiten verschiedener Prüfungen als Belastung wahr. „Also was ich auf jeden Fall immer als Belastung empfinde, sind die letzten zwei Wochen von der Vorlesungszeit, weil da alle Prüfungen sind und halt bei mir auch im Zweitfach die Prüfungen. Das heißt, es sind Wochen, da hat man pro Tag zwei Prüfungen, für die man halt parallel lernen muss [...]“ (B1w). „Dann kommt alles auf einmal“ (B11w), berichtet eine Studentin. Des Weiteren geben die Studierenden (doppelte) Lernbelastung (B1w, B5m, B11w), Klausurendruck (B5m, B7w), Zeitinvestition (B5m) an.

Je nach Studienfach geben die Studierenden im Bereich zwei Fachrichtungen (2. Ebene) unterschiedliche Belastungen an. Die zwei Fachrichtungen bringen Belastungen durch hohe Anforderungen im Zweitfach (B2m, B4m, B5m, B8m) unterschiedliche Belegphasen (B1w, B2m, B9w) und die räumliche Distanz (B7w, B9w) mit sich. Dies wird im folgenden Zitat deutlich: „Man hat ähm dadurch,

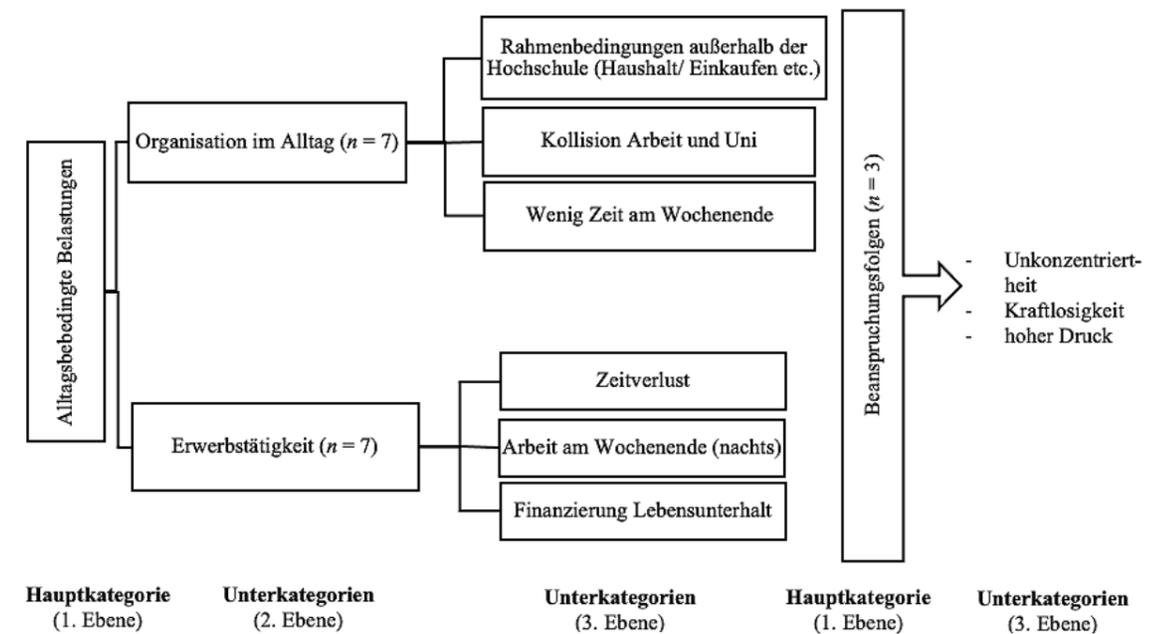


Abb. 3 Belastungen der Hauptkategorie Alltagsbedingte Belastungen

dass man an zwei Unis gleichzeitig studiert immer das hin und her hetzen und das Umschalten, das Stundenplan legen, was manchmal echt nicht ganz so einfach ist. Ähm ja also das würde ich als die Hauptbelastung beschreiben.“ (B7w). Zwei Studentinnen berichten von einer Doppelbelastung, die sie aufgrund der oben genannten Anforderungen wahrnehmen (B7w, B9w). Zusätzlich besteht die Schwierigkeit, Prioritäten zu setzen und zu entscheiden, auf welches Studienfach der Fokus gelegt werden soll (B9w).

Beanspruchungsfolgen nimmt eine Studentin wie folgt wahr: „Ja, also bei der Prüfung einfach angespannt sein. Und ja, nervös teilweise vor der Prüfung, je nachdem was es für ne Prüfung ist. Und jetzt denken, was jetzt genug Vorbereitung oder halt auch einfach, es ging nicht mehr, ich hab alles getan, aber [...], ja, trotzdem irgendwie denken, oah, ist nicht genug, aber es war einfach nicht mehr genug Zeit dafür da.“ (B1w). Insgesamt beschreiben die Studierenden Unwohlsein (B3m, B4m), Schlafprobleme (B6m: „Ähm bei mir äußert sich Stress immer in Schlafdefizit, Mangelschlafproblem, so in der Richtung[...]“), Nervosität (B1w) und Krankheit (vor Prüfungen; B5m: „[...] aber am Anfang war ich so, vor Mathe Klausuren bin ich immer krank geworden eigentlich [...]“) als Beanspruchungsfolgen.

5.2 Alltagsbedingte Belastungen

„Alltagsbedingte Belastungen“ (Abb. 3) unterteilen sich in die Bereiche Organisation im Alltag und Erwerbstätigkeit (Unterkategorien 2. Ebene). Zur Organisation im Alltag gehören Belastungen wie Haushaltsaufgaben (z.B. Einkaufen) oder die Organisation zwischen Universität, eigener Freizeit und Erwerbstätigkeit (Unterkategorien 3. Ebene). „Genau, es ist ja nicht nur das Lernen, sondern auch die ganzen Sachen die nebenher immer laufen. Die Wohnung muss geputzt

werden, man muss einkaufen, Wäsche waschen, man hat selber Training, man muss Veranstaltungen besuchen, dann muss man arbeiten gehen. [...] Dann muss man auch ständig den Standort wechseln, wenn man hier lernt, da Mittag isst, dort arbeitet, dann wieder zum Training muss, vorher zuhause die Tasche packt. Man verliert unglaublich viel Zeit, einfach durch Mobilität.“ (B4m). Das Pendeln in die Heimat oder sportliche Aktivitäten außerhalb des Studiums (B5m) nehmen viel Zeit ein, wodurch die Studierenden sich im Alltag belastet fühlen.

Ferner geben alle Proband*innen an nebenberuflich tätig zu sein, was für einige Studierende eine Belastung darstellt: „Ich hab letztes Jahr Weihnachten gleichzeitig zwei Mathevorlesungen gehört, hier in Sport relativ viel gehabt und gleichzeitig auf dem Weihnachtsmarkt gearbeitet, gleichzeitig noch im Turnverein gearbeitet, da eine Vorstellung inszeniert und im Nachhilfeinstitut gearbeitet, das war ziemlich viel. Und danach hatte ich so leichte Muskelzuckungen die ich nicht weggekriegt habe. (...) Aber das ist einfach eine relativ hohe Stressbelastung die ich mir selber gemacht habe.“ (B7w).

Als Beanspruchungsfolgen geben die Studierenden u.a. an „sich kraftlos zu fühlen“ oder auch „unkonzentriert“: „[...] ähm man kommt nicht mehr richtig hinterher, man ist nicht mehr bei allen Dingen voll konzentriert dabei, es fehlt dann am Ende raus die Kraft in manchen Dingen.“ (B4m). Durch die Vielzahl der alltagsbedingten Belastungen nehmen drei Studierende Beanspruchungsfolgen wahr: „Gleichzeitig Arbeiten und irgendwie will man ja dann selbstständig sein und auf eigenen Füßen stehen ist das für mich selber ein relativ großer Druck geworden, der mich letztes Jahr ein bisschen kaputt gemacht hat.“ (B7w).

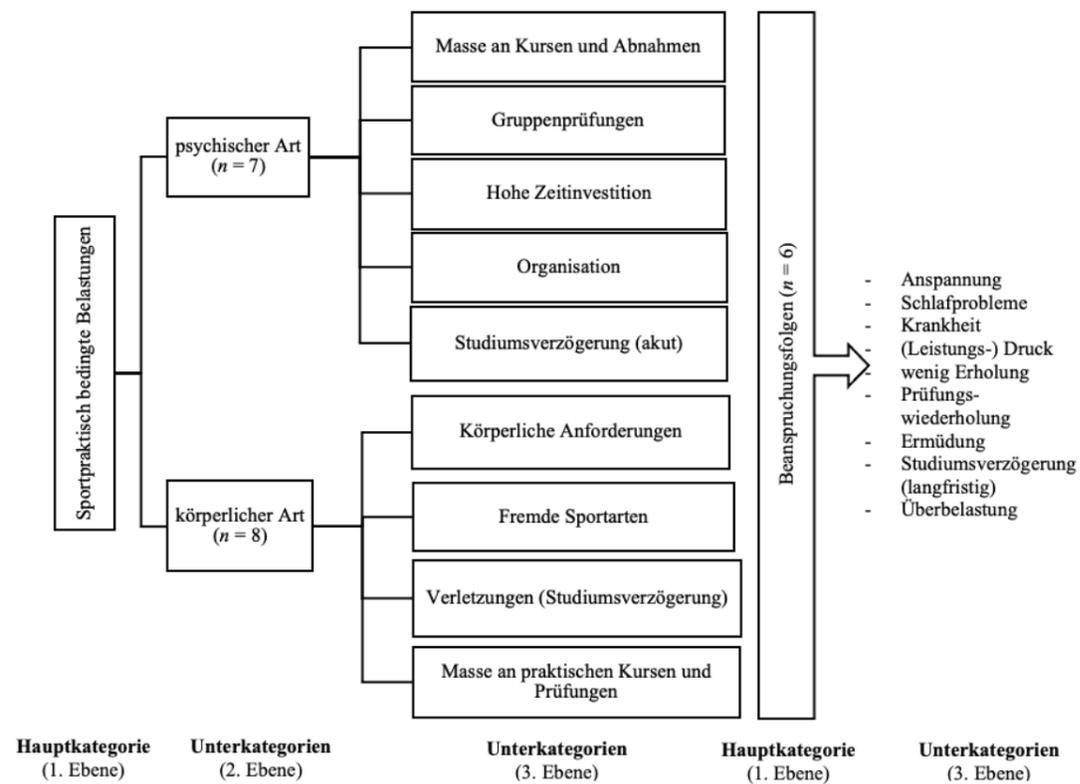


Abb. 4 Belastungen der Hauptkategorie sportpraktisch bedingte Belastungen

5.3 Intra- und interpersonell bedingte Belastungen

Als „intrapersonell bedingte Belastungen“ ($n = 10$) geben sechs Studierende die eigene „Faulheit“ beim Erledigen von Aufgaben oder das „Aufschieben“ von anstehenden Aufgaben an (Prokrastination). Des Weiteren werden hohe eigene Erwartungshaltungen (Perfektionismus) und „sich selber Druck machen“ genannt ($n = 6$; B2m, B3m, B4m, B6m, B7w, B11w). „Ja, ich habe eine hohe Erwartungshaltung an mich, [...] das steht mir immer im Weg.“ (B2m); „Ich erwarte immer sehr viel von mir und gehe immer ans Limit.“ (B4m); „Die größte Belastung für mich selber war der Druck, den ich mir selber gemacht habe.“ (B7w). Als weitere Belastungen führen die Studierenden u. a. an, dass sie „nicht nein sagen können“ bzw. versuchen, es allen Leuten recht zu machen (B7w, B11w). Es werden keine Beanspruchungsfolgen durch intrapersonelle Belastungen angegeben.

„Interpersonell bedingte Belastungen“ äußern nur drei Studierende, die Schwierigkeiten im Freundeskreis, noch keine feste Bezugsgruppe (B3m, B9w) und eingeschränkten Kontakt zur Familie (B6m) als Belastung beschreiben. Zu dieser Unterkategorie geben die Studierenden keine Beanspruchungsfolgen an.

5.4 Sportpraktisch bedingte Belastungen

„Sportpraktisch bedingte Belastungen“ (Hauptkategorie, 1. Ebene) wurden von zehn Befragten angegeben und beschreiben Belastungen, die u. a. aufgrund der Vorbereitung, des Trainings oder der körperlichen Anforderungen des Studiums wahrgenommen werden. Im Bereich der sportpraktisch bedingten Belastungen können Belastungen psychischer und körperlicher Art (Abb. 4) unterschieden werden (Unterkategorien, 2. Ebene).

Dem Bereich der Belastungen psychischer Art sind Aussagen zugeordnet, die zwar in Bezug auf die sportpraktischen Studieninhalte wahrgenommen wurden, aber ausschließlich auf psychische Belastungen schließen lassen (hier z. B., zusätzlicher psychischer Druck durch Koordinieren der Gruppentreffen vor den sportpraktischen Prüfungen). Hier werden insbesondere Angaben zur Häufigkeit der unterschiedlichen Kurse als auch zu Prüfungen oder Abnahmen am Ende des Semesters gemacht. Besonders Gruppenprüfungen, die im Sportlehrerstudium z. B. im Rahmen von Choreographien in besonderem Maße vorkommen, stellen eine Belastung dar: „[...] oder halt auch dann die Abende in den Turnhallen verbringt und das ist für mich die größte Belastung. Während des sonstigen Semesters geht es, also die letzten paar Wochen, wenn man irgendwie ne Choreo hat, wie Akrobatik, die sind natürlich sehr stressig, drei viermal die Woche treffen.“ (B1w); [...] Eher so zeitintensiv wenn man für Choreografien oder so irgendwie was üben musste.“ (B5m). Belastungen sind hier die Organisation der Gruppentreffen und der damit verbundene Zeitaufwand.

Im Bereich der Belastungen körperlicher Art sind Aussagen zugeordnet, die aufgrund der sportpraktischen Studieninhalte (z. B. fremde Sportarten, Verletzungen innerhalb eines Kurses) wahrgenommen wurden und ausschließlich auf körperliche Belastungen schließen lassen:

„[...] dieser körperliche Faktor, dass man neben dem theoretischen Studium auch extrem viel, natürlich semesterabhängig, noch körperlich leisten muss. Je nachdem, was man für Kurse hat, muss man, meinetwegen, extrem viel turnen, zeitgleich aber noch Radfahren und dann noch ne Tanzaufführung machen und das haben andere Studierende halt nicht. [...] und wir müssen halt auch praktisch was leisten [...].“ (B9w). Diese körperlichen Anforderungen erfordern zusätzli-

ches Training, wobei hier nach B9w die Besonderheit besteht, dass „[...] wenn man nen schlechten Tag hat, klappt halt meinetwegen, ein Handstandüberschlag nicht, auch wenn er so oft noch geklappt hat und bei so theoretischen Sachen, wenn man weiß man kann's, dann kann man es halt.“ (B9w). In der Unterkategorie (3. Ebene) fremde Sportarten, in die unter anderem das Erlernen neuer Sportarten eingeordnet wurde, zeigen sich sportartspezifische wahrgenommene Belastungen: „Das kommt aufs Fach an. Also Turnen ist ne Belastung [...]. Genau, da muss ich abends dann für trainieren und das war dann halt wieder mehr Belastung aufgrund des höheren Zeit-Investitions-Managements.“ (B1w). Belastungen stellen hier das Erlernen neuer Sportarten, die intensive Vorbereitung und das Training für die praktischen Prüfungen (zeitlicher Aufwand) dar. Weiterhin erhöhen sich körperliche Anforderungen im Verlauf des Studiums: „[...] aber mittlerweile fordert es mich auch körperlich, auch ähm Sportarten zu erlernen, das geht dann schon sag ich mal bisschen an die Belastungsgrenzen [...].“ (B8m). Verletzungen erleben vier Studierende als Belastung, vorwiegend da aufgrund einer längeren Sportpause das Studium verzögert und in die Länge gezogen werden kann. „Ja, also grundsätzlich diese körperliche Komponente, die im Studium gefordert ist, die ist auf jeden Fall mit drin, weil durch Krankheit, Verletzung und so weiter sind die halt beeinträchtigt. Dadurch hat man als Sportstudent ein gewisses, zusätzliches Risiko. Das würde ich so als das Hauptding sehen also, dass die körperliche Leistungsfähigkeit ein Parameter ist, an dem man gemessen wird und das kann zu Belastungen führen.“ (B3m).

Beanspruchungsfolgen sind unter anderem (Über-)Belastungen, geringe Schlaf- und Erholungsphasen (B1w, B11w) als auch die Verlängerung des Studiums durch Verletzungen: „Beim Sport kann man unter körperlicher Belastungen stehen, wenn man sechs Praxis-kurse unter der Woche hat oder mehr, da kann es natürlich im Laufe des Semesters zu starker Ermüdung führen, körperliche Belastung oder Überbelastung und auch zu Verletzungen jeglicher Art.“ (B4m). „[...] das ist das Semester mit den meisten Praxiskursen bei mir. [...] Dann sind vielleicht noch Prüfungen oder Abnahmen in irgendwelchen Kursen, das summiert sich dann halt immer. Du bist dann halt immer ein bisschen unter Druck oder Stress, ja. Dann bin ich meistens immer froh wenn Freitag ist und mal ein Ruhetag da ist, ja.“ (B8m). Sportpraktisch bedingte Belastungen lösen als Beanspruchungsfolge Angst vor Verletzungen oder Studiumsabbruch bzw. -verzögerung aus: „Dass man sich während des Studiums verletzt und das Studium sich in die Länge zieht bzw. dass man es je nachdem wie schwer man sich verletzt vielleicht sogar abbrechen muss.“ (B3m).

6. DISKUSSION

Die vorliegende qualitative Interviewstudie untersucht die Belastungen von Sportlehrerstudierenden und überprüft, inwiefern sich diese Belastungen von Studierenden anderer Fächergruppen unterscheiden. Um die spezifischen Rahmenbedingungen des Sportlehrerstudiums zu berücksichtigen, wurden zusätzlich Belastungen untersucht, die aufgrund der sportpraktischen Studieninhalte entstehen können. Zusätzlich war das Ziel der Studie herauszufinden, ob und inwiefern Beanspruchungsfolgen aufgrund der Belastungen wahrgenommen werden. Die Ergebnisse zeigen, dass Sportlehrerstudierende hochschulbedingte, alltagsbedingte, intra- und interpersonelle Belastungen wahrnehmen, die sich größtenteils mit denen von Studierenden anderer Studienfächer de-

cken. Zusätzlich nehmen Sportlehrerstudierende sportpraktische bedingte Belastungen und Beanspruchungsfolgen wahr.

In der vorliegenden Studie gab die Mehrheit der Sportlehrerstudierenden hochschulbedingte Belastungen (insbesondere „Prüfungsphasen“ und „zwei Fachbereiche“) an. Diese Ergebnisse sind im Einklang mit bisherigen Studien bei (Lehrer-) Studierenden im Allgemeinen (Grützmaker et al., 2018; Gusy et al. 2010; Herbst et al., 2016; Turiaux & Krinner, 2014; Radcliffe & Lester, 2003; Robotham, 2008). Die Ergebnisse decken sich auch bezüglich der im Bereich Prüfungsphase angegebenen hohen Prüfungsdichte (Grützmaker et al., 2018; Gusy et al., 2010) und dem Klausurendruck (Radcliffe & Lester, 2003).

Sportlehrerstudierende berichten zusätzlich von hochschulbedingten Belastungen aufgrund der Rahmenbedingungen des Lehrerstudiums (theoretische und praktische Anforderungen in mehreren Unterrichtsfächern), welche auch bei Lehrerstudierenden anderer Fachbereiche als „Doppelbelastung“ (z. B. erhöhter Lernaufwand) identifiziert werden konnte ((Schaarschmidt, 2005). Dass sich die Belastungen innerhalb der Studienfächer unterscheiden (Herbst et al., 2016), wird innerhalb der Kategorie „zwei Fachrichtungen“ deutlich. Sportlehrerstudierenden der vorliegenden Studie benennen darüber hinaus geben die räumliche Distanz zwischen den Universitäten, Probleme in der Koordination der zwei Studienfächer und unklare Prioritätensetzung als Belastungen. Hier lässt sich eine große Heterogenität der Aussagen zu Belastungen erkennen, was darauf hindeutet, dass die Probleme im zweiten Unterrichtsfach möglicherweise individuell sehr unterschiedlich sind. Diese Individualität der Aussagen zeigt sich auch in den hochschulbedingten Beanspruchungsfolgen der untersuchten Studierenden, welche sich, in Anlehnung an das integrative Rahmenmodell von Cramer et al. (2018), kurzfristig auf emotionaler (Nervosität) und psycho-physiologischer (Schlafprobleme) Ebene äußern und auch in anderen Studien als akute Folgen von Beanspruchung bei Studierenden identifiziert wurden (Cramer et al., 2018; Thees et al., 2012).

Sportlehrerstudierende berichten von ähnlichen alltagsbedingten Belastungen, die auch bisherige Studien bei Studierenden anderer Fächergruppen (z. B. Medizin) ermitteln konnten (Al-Dubai et al., 2011; Alyousef, 2019; Herbst et al., 2016; Redwhan et al., 2009). Eine Mehrheit der Sportlehrerstudierenden gibt die Organisation des Alltags oder der Erwerbstätigkeit (z. B. Finanzierung des Lebensunterhaltes) als Belastungen an, welche mit geringen zeitlichen Kapazitäten einhergehen. In einem Review zu Stressoren bei Studierenden im Allgemeinen von Hurst et al. (2013) berichten Studierende in Zusammenhang mit alltagsbedingten Belastungen ebenfalls vermehrt von Zeitproblemen, die zu einer Ressourcenknappheit führen können (Hurst et al., 2013). Alltagsbedingte Beanspruchungsfolgen äußern sich kurzfristig bei den Sportlehrerstudierenden auf kognitiver (Unkonzentriertheit), emotionaler (hoher Druck) und psycho-physiologischer (Kraftlosigkeit) Ebene, welche möglicherweise langfristig Einfluss auf die körperliche und psychische Leistungsfähigkeit der Studierenden im Studienalltag haben können (berufliche Folgen, Cramer et al., 2018).

In der vorliegenden Studie wurden als Belastungen, die in der Person selbst begründet sind, Perfektionismus und die hohe eigene Erwartungshaltung herausgestellt. Dies sind für Studierende typische intrapersonelle Belastungen (Herbst et al., 2016; Turiaux & Krinner, 2014; Ziert, 2012), welche möglicherweise auf ein Bewusstsein der Studierenden hindeuten, auch selbst für bestimmte Belastungen verantwortlich zu sein (Ziert, 2012). Bei mehreren Sportlehrerstudierenden zeigen sich weiterhin Belastungen

aufgrund der „eigenen Faulheit“ und dem „Aufschieben von anstehenden Aufgaben“ (Prokrastination). Generell geht eine hohe Prokrastination im Semesterverlauf mit einem hohen Arbeitspensum zu Semesterende und einer erhöhten Beanspruchung einher (Gerrig & Zimbardo, 2008).

Familiäre Probleme als auch ein neuer Freundeskreis wurden in vergangenen Forschungsarbeiten als bedeutende sozial bedingte Belastungen Studierender (Redwhan et al., 2009; Seyedfatemi et al., 2007) herausgestellt. Die Sportlehrer*innenstudierenden aus dieser Studie geben im Vergleich dazu sozial bedingte Belastungen wie z.B. „wenig soziale Kontakte“ bzw. „Schwierigkeiten, sozial Fuß zu fassen“ nur in geringem Maße an. Sportliche Aktivität im Allgemeinen kann positive Effekte auf die soziale Integration an Hochschulen haben (Jetzke, 2019), aufgrund der sportpraktischen Rahmenbedingungen des Studiums wird die soziale Integration möglicherweise gestärkt.

In der vorliegenden Studie wurden erstmals sportpraktisch bedingte Belastungen und Beanspruchungsfolgen bei Sportlehrer*innenstudierenden untersucht. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen, dass zehn Sportlehrer*innenstudierende sportpraktisch bedingte Belastungen wahrnehmen und diese sowohl körperlicher (z.B. aufgrund der körperlichen Anforderungen einer bisher unbekannt Sportart) als auch psychischer Art (z.B. aufgrund des zeitlichen Umfang) sein können. So sind z.B. in den Bereichen Akrobatik und Tanz mehrmalige Gruppentreffen mit Kommiliton*innen notwendig, die einerseits erhöhte Trainingsumfänge und -intensitäten (körperlich) bedingen und andererseits sehr zeitraubend (psychisch) sind. In der Literatur wurden körperliche Belastungen wie z.B. langes Stehen, Lärm und eingeschränkte Erholung bisher nur bei (Sport-) Lehrkräften ermittelt (eine Übersicht liefert das systematische Review von von Haaren-Mack et al., 2019). Greier (2006) betont, dass Sportlehrer*innen den Lehrberuf insgesamt als eine körperlich mittel bis stark belastende Tätigkeit empfinden, die aktive Teilnahme am Sportunterricht, Unterstützen oder Demonstrieren werden als körperliche Belastungen genannt. Sportlehrkräfte (im Vorbereitungsdienst; Ziert, 2012) nehmen ebenfalls Belastungen aufgrund von Sportarten wahr, die sie nicht gut beherrschen (mangelnde Demonstrationsfähigkeit). Auch Sportlehrer*innenstudierende geben fremde Sportarten als Belastung an. Aufgrund geringerer Vorkenntnisse benötigen diese einen höheren Trainingsumfang für erforderliche Prüfungsleistungen. Verletzungen (und die Angst vor einer Verletzung) sind weitere Belastungen von Sportlehrer*innenstudierenden, wobei bekannt ist, dass hohe Umfänge und Intensitäten körperlicher Anforderungen zu einem erhöhten Verletzungsrisiko führen (Dawans & Heinrichs, 2018)). In einer Untersuchung von (Goossens, Verrelst, Cardon, & Clercq, 2014)) zeigte sich, dass das Verletzungsrisiko von Sportstudierenden höher ist als das einer vergleichbar aktiven Bevölkerungsgruppe. Sportverletzungen sind per Definition (van Mechelen et al., 1996) mit einer (längeren) Sportpause und körperlichen und psychischen Einschränkungen verbunden. Diese Sportpause kann bei Sportlehrer*innenstudierenden möglicherweise zu Studiumsverzögerungen (Wiederholen von sportpraktischen Prüfungen) als auch zur Verschlechterung des Trainingszustands und der allgemeinen körperlichen Leistungsfähigkeit führen. Eine ausgeprägte und hohe körperliche Leistungsfähigkeit ist gleichzeitig die Voraussetzung für ein erfolgreiches Sportlehrer*innenstudium und den Einstieg in das Berufsleben. Durch Verletzungen bedingte Studiumsverzögerungen wurden im Zuge der Auswertung als Belastungen psychischer und körperlicher Art (Studiumsverzögerung, doppelter Trainingsaufwand) als auch als langfristige Beanspruchungsfolge (Studiumsverzögerung, gesundheitliche und berufliche Folgen) von

den hier untersuchten Studierenden angegeben.

Sportpraktisch bedingte kurzfristige Beanspruchungsfolgen äußern sich bei den in dieser Studie Befragten auf psycho-physiologischer (Anspannung, Überbelastung, Schlafprobleme) Ebene. Teilweise fühlen sich Studierende aufgrund der körperlichen Belastungen unter Leistungsdruck (emotionale Ebene) und beschreiben, dass zu wenige Erholungszeiten im Alltag bestehen. Kurzfristige Beanspruchungsfolgen wie Ermüdung, Überbelastungen oder Schlafprobleme können negative Auswirkungen auf die körperliche als auch psychische Leistungsfähigkeit der Studierenden haben und langfristig die sportliche und berufliche Laufbahn (z.B. Studiumsverzögerungen, Studienabbruch) der Studierenden gefährden.

6.1 Limitationen und Schlussfolgerungen

Die vorliegende Arbeit leistet einen ersten wichtigen Beitrag dazu, Belastungen und Beanspruchungsfolgen von Sportlehrer*innenstudierenden zu identifizieren. Allerdings sind auch Limitationen zu nennen, die für die Interpretation der Ergebnisse zu beachten sind.

Da Belastungen bei Sportlehrer*innenstudierenden bisher nicht untersucht wurden und um einen Einblick in alltägliche Belastungen von Sportlehrer*innenstudierenden zu bekommen, wurde eine qualitative Herangehensweise gewählt. Die damit einhergehende limitierte Anzahl der befragten Studierenden ist nicht als repräsentativ für alle Sportlehrer*innenstudierenden anzusehen. Dennoch wurde auf Basis der Inhaltsanalyse angenommen, dass die vorliegenden Ergebnisse die Belastungsbereiche der untersuchten Zielgruppe der Sportlehrer*innenstudierenden gut abbilden (Guest et al., 2009). In zukünftigen Forschungsarbeiten sollten die hier ermittelten Belastungen der Sportlehrer*innenstudierenden quer- und längsschnittlich zusammen mit akuten und langfristigen Beanspruchungsfolgen repliziert und tiefergehend untersucht werden. Vor dem Hintergrund der Rahmenbedingungen des Sportlehrer*innenstudiums ist es in weiteren Studien von Bedeutung, zusätzlich zu untersuchen, welche Rolle dabei unterschiedliche Unterrichtsfächer oder Schulformen der Studierenden spielen.

Die qualitative Herangehensweise ermöglichte die Identifizierung der sportpraktisch bedingten Belastungen von Sportlehrer*innenstudierenden. Da sportpraktisch bedingte Belastungen sehr häufig von den Studierenden genannt wurden, sollten zukünftige Studien die Relevanz dieses Belastungsbereichs im Sportlehrer*innenstudium detaillierter betrachten. Zusätzlich wurden als negative Beanspruchungsfolgen Verletzungen und Studiumsverzögerungen genannt, welche eine wichtige Rolle für Sportlehrer*innenstudierende zu spielen scheinen. In diesem Zusammenhang gilt es zukünftig auch zu untersuchen, inwieweit sportpraktischen Inhalte des Studiums für Studierende als Ressource bzw. als Bewältigungsstrategie dienen.

Abschließend lässt sich anhand der Ergebnisse für die Beanspruchungsfolgen nicht sicher sagen, inwieweit anhand der Aussagen der Studierenden den jeweiligen Belastungen konkrete Beanspruchungsfolgen zugeordnet werden können. Möglicherweise zeigen sich Beanspruchungsfolgen eher belastungsübergreifend (Cramer et al., 2018) und lassen sich, unter anderem aufgrund der retrospektiven Befragung, nicht auf einzelne Belastungen zurückführen, sondern ergeben sich aus einem Komplex von Belastungen.

6.2 Praktische Implikationen

Sportlehrer*innenstudierende begegnen schon während der ersten Bildungsphase Belastungen und Beanspruchungsfolgen, die sich aus den Rahmenbedingungen des Sportlehrer*innenstudiums ergeben und

sich von anderen Studienfächern unterscheiden. Um eine erfolgreiche zweite Bildungs- und Berufsphase der angehenden Sportlehrkräfte sicherzustellen, ist es von hoher Relevanz, adäquate stresspräventive Maßnahmen für den Umgang mit Belastungen und Beanspruchungsfolgen in das Studium zu integrieren.

Vor den eingangs beschriebenen stresstheoretischen Ansätzen des transaktionalen Stressmodells (Lazarus & Folkman, 1984) sowie des integrativen Rahmenmodells nach Cramer et al. (2018), stellt die vorliegende Studie Belastungen dar, die sich zum einen aus alltäglichen Transaktionen zwischen Studierenden und ihrer Umwelt, und zum anderen im Rahmen ihres Studiums ergeben. Die damit einhergehende Beanspruchung lässt sich anhand der Beanspruchungsfolgen erkennen. Mithilfe der vorliegenden Ergebnisse ist es möglich, theoriegeleitet Maßnahmen (Workshops, Seminare) zur Prävention von Stress und psychischen Erkrankungen bei Sportlehrer*innenstudierenden zu entwickeln. Durch die ermittelten Belastungen (z.B. zwei Fachrichtungen, intensive Trainingsphasen während der sportpraktischen Prüfungszeit) können für Sportlehrer*innenstudierende typische Belastungssituationen und die damit einhergehende mögliche Beanspruchung, aber auch die Möglichkeiten des Umgangs mit diesen (Bewältigungsstrategien) behandelt werden. Dabei bildet das Kennenlernen der eigenen Belastungssituationen die Grundlage, um entsprechende Strategien (Neu-, Umbewertung von Belastungssituationen; Förderung der eigenen vorhandenen Ressourcen und Integration von Erholungsphasen in den Alltag) im Umgang mit Belastungen zu erlernen und zu erproben, und damit negativen Auswirkungen auf die Gesundheit (kurzfristige und mittel-/langfristige Beanspruchungsfolgen, z.B. Unkonzentriertheit, Schlafprobleme, Verletzun-

gen, Studiumsverzögerungen) zu begegnen. Vor dem Hintergrund der ermittelten intrapersonellen Belastungen „eigene Erwartungshaltung“ und Prokrastination erscheinen Workshops und Seminarinhalte zu diesen beiden Themen sinnvoll und können sowohl kurzfristigen Beanspruchungsfolgen durch hohes Arbeitspensum am Semesterende sowie langfristigen Beanspruchungsfolgen wie Studiumsverzögerungen entgegenwirken (Gerrig & Zimbardo, 2008).

Grundsätzlich sollten zwei wichtige Aspekte körperlicher Aktivität in Ausbildungsinhalten thematisiert werden, die auch für die spätere Arbeit als Sportlehrer*in von Bedeutung sind. Körperliche Aktivität kann als Ressource und Stresspuffer für einen Ausgleich im Alltag dienen (Gerber, 2008; Klaperski et al., 2012), jedoch können zu hohe Umfänge und Intensitäten körperlicher Aktivität die Gesundheit auch negativ beeinflussen und Beanspruchungsfolgen wie z.B. Übertraining (Armstrong & van Heest, 2002; Kellmann, 2010) oder Verletzungen (Dawans & Heinrichs, 2018) hervorrufen. Innerhalb des Sportlehrer*innenstudiums sollte der Umgang mit körperlichen Belastungen und das Erkennen von Beanspruchungsfolgen geschult werden. Zusätzlich sollte dafür sensibilisiert werden, dass Phasen intensiver körperlicher Beanspruchungen bei fehlender Erholung auch negative gesundheitliche Auswirkungen haben können. Für den Umgang damit kann unter anderem die Integration von Erholungsphasen in den Studienalltag als wichtiges Werkzeug erlernt werden, um akute Überbelastungen und langfristig Übertraining zu vermeiden.

Die korrespondierende Autorin gibt für sich und ihre Koautorinnen an, dass kein Interessenkonflikt besteht.

Tab. 1: Gesamtübersicht aller Kategorien und Beispielzitate

Hauptkategorie (1. Ebene)	Unterkategorie (2. Ebene)	Beispielzitat (Code)	Unterkategorie (3. Ebene)	Beispielzitate (kurz)
Hochschulbedingte Belastungen				
	Prüfungsphase (n = 10)	„Also was ich auf jeden Fall immer als Belastung empfinde, sind die letzten zwei Wochen von der Vorlesungszeit, weil da alle Prüfungen sind und halt bei mir auch im Zweitfach die Prüfungen. Das heißt, es sind Wochen, da hat man pro Tag zwei Prüfungen, für die man halt parallel lernen muss (...).“ (B1w)	Prüfungsdichte, Prüfungszeit, Lernen, Lernbelastung, Klausurendruck, Vorbereitung auf Prüfungen, hohe Zeitinvestition	„dann kommt alles auf einmal“, „parallel lernen“, „Prüfungen aufeinander geballt“
	Zwei Fachrichtungen (n = 9)	„Man hat ähm dadurch, dass man an zwei Unis gleichzeitig studiert immer das hin und her hetzen und das Umschalten, das Stundenplan legen, was manchmal echt nicht ganz so einfach ist. Ähm ja also das würde ich als die Hauptbelastung beschreiben.“ (B7w)	unterschiedliche Belegphasen, räumliche Distanz, hohe Anforderungen, problematische Koordination, Probleme im zweiten Fach, Doppelbelastung, unklare Prioritätensetzung, zeitlicher Aufwand	„es wird schon viel abverlangt“, „extrem viel Lernaufwand“, „schwierige Stundenplangestaltung“, „hin und her hetzen“, „Koordinationsanstrengung“, „diese Doppelbelastung zwischen Uni und DSHS“

Hauptkategorie (1. Ebene)	Unterkategorie (2. Ebene)	Beispielzitat (Code)	Unterkategorie (3. Ebene)	Beispielzitate (kurz)
Hochschulbedingte Beanspruchungsfolgen (n = 6)		„Ja, also bei der Prüfung einfach angespannt sein. Und ja, nervös teilweise vor der Prüfung, je nachdem was es für eine Prüfung ist. Und jetzt denken, was jetzt genug Vorbereitung oder halt auch einfach, es ging nicht mehr, ich hab alles getan, aber (...), ja, trotzdem irgendwie denken, oah, ist nicht genug, aber es war einfach nicht mehr genug Zeit dafür da.“ (B1w)	Nervosität, Krankheit, Nicht-Wohlfühlen, Schlafprobleme, Rückzug	„nervös vor Prüfungen“, „da ging es mir nicht gut“, „vor Prüfungen bin ich immer krank geworden“, „Schlafdefizit“, „nicht abschalten können“, „nicht mehr so fröhlich“, „man wird stiller“, „Magengrummeln“
Alltagsbedingte Belastungen				
	Organisation im Alltag (n = 7)	„Genau, es ist ja nicht nur das Lernen, sondern auch die ganzen Sachen die nebenher immer laufen. Die Wohnung muss geputzt werden, man muss einkaufen, Wäsche waschen, man hat selber Training, man muss Veranstaltungen besuchen, dann muss man arbeiten gehen. [...] Dann muss man auch ständig den Standort wechseln, wenn man hier lernt, da Mittag isst, dort arbeitet, dann wieder zum Training muss, vorher zuhause die Tasche packt. Man verliert unglaublich viel Zeit, einfach durch Mobilität.“ (B4m)	Rahmenbedingungen außerhalb der Hochschule, wenig Zeit Wochenende, Kollision Arbeit und Uni	„Pendeln am Wochenende“, „nimmt viel Zeit ein“, „anfangs Alltag selbst strukturieren“, „Wegfall Wochenenden“, „alles unter einen Hut bekommen“
	Erwerbstätigkeit (n = 7)	„Ja, ich habe einige Nebenjobs. Zurzeit arbeite ich jeden Tag. Ich hab zwei verschiedene Stellen wo ich Torwarttraining gebe. Zwei Nachhilfeschüler und einen Kurs den ich im Berufskolleg gebe als Vorbereitungskurs fürs Fachabitur. Den mache ich halt an fünf Tagen in der Woche. [...] weil ich halt auf 's Geld angewiesen bin und die Sachen machen muss, auch wenn es mir gut tun würde die Sachen aus der Uni mal ordentlich nach zu Arbeiten (...). Aber ja, muss man halt machen.“ (B4m)	Zeitverlust, Arbeit am Wochenende (nachts), Finanzierung Lebensunterhalt	„fünf Tage Uni, zwei Tage Arbeiten“, „zeitraubend“

Hauptkategorie (1. Ebene)	Unterkategorie (2. Ebene)	Beispielzitat (Code)	Unterkategorie (3. Ebene)	Beispielzitate (kurz)
Alltagsbedingte Beanspruchungsfolgen (n = 3)		„Dann pack ich mir den Alltag voll, wie es vielleicht zurzeit ist mit den vielen Nebenjobs und so und zieh es halt durch und irgendwann merke ich, gut, es ist langsam zu viel auf die Dauer.“ (B4m)	Mehrere Nebenjobs, Voller Alltag, Unkonzentriert, Kraftlos, hoher Druck	„kommt nicht mehr hinterher“, „nicht mehr voll konzentriert“, „wenig Kraft“, „Muskelzuckungen“
Intrapersonelle Belastungen (n = 10)		„[...] für mich war es immer so ein bisschen problematisch allein durch das Pendeln hier so, ich sag mal, nen Fuß an die Erde zu bekommen.“ (B3m)	eingeschränkter Kontakt Familie, keine feste Bezugsgruppe	„Schwierigkeiten Aufbau Freundeskreis“
Sportpraktisch bedingte Belastungen				
	Psychischer Art (n = 7)	„[...] so wie diese Fachpraktischen Prüfungen hat bei den Choreographien oder so, dass man da halt vor allem, wenn man irgendwie so ein Gruppenprojekt hat das man sich da extrem oft treffen muss und dass das viel viel Zeit in Anspruch nimmt und die Organisation da ziemlich schwierig ist.“ (B5m)	Masse an Kursen und Abnahmen, Gruppenprüfungen, hohe Zeitinvestition, Organisation, Studiumsverzögerung	„höheres Zeit-Investitionsmanagement“, „abends trainieren“, „die Abende in den Turnhallen verbringen“, „drei, viermal die Woche treffen“, „verschiedene Zeitpläne“
	Körperlicher Art (n = 8)	„Ja, also grundsätzlich diese körperliche Komponente, die im Studium gefordert ist, die ist auf jeden Fall mit drin, weil durch Krankheit, Verletzung und so weiter sind die halt beeinträchtigt. Dadurch hat man als Sportstudent ein gewisses, zusätzliches Risiko. Das würde ich so als das Hauptding sehen, also dass die körperliche Leistungsfähigkeit ein Parameter ist, an dem man gemessen wird und das kann zu Belastungen führen.“ (B3m)	Körperliche Anforderungen, unbekannte Sportarten, Verletzungen, Studiumsverzögerung, Masse an praktischen Kursen und Prüfungen	„Praxisabnahmen“, „zunehmend schwieriger geworden“, „mehr Zeit investieren um zu bestehen“
Sportpraktisch bedingte Beanspruchungsfolgen (n = 6)		„Ja. Der Körper ist das Kapital, ohne einen gesunden Körper kann man ja nicht Sport studieren, von daher muss man schon gucken, dass man immer Sportkurse machen kann. Wenn man es gerade nicht kann und man gerade verletzt ist, ist man auch eingeschränkt im Studium.“ (B4m)	Anspannung, Schlafprobleme, Krankheit, Druck, Studiumsverzögerung, wenig Erholung, Prüfungs-wiederholung, Ermüdung, Überbelastung	„man kann sich nicht genug drauf vorbereiten“, „es kann immer was schief gehen“, „schlecht schlafen“, „dauerhaft Muskelkater“, „wenig Ruhezeit“

LITERATUR

- Al-Dubai, S., Al-Naggar, R. Alshagga, M., & Rampal, K. (2011). Stress and Coping Strategies of Students in a Medical Faculty in Malaysia. *Malaysian J Med Sci*, 18(3), 57-64.
- Alyousef, S. (2019). Psychosocial stress factors among mental health nursing students in KSA. *Journal of Taibah University Medical Sciences*, 14(1), 60-66.
- Armstrong, L. E., & van Heest, J. L. (2002). The unknown mechanism of the overtraining syndrome: Clues from depression and psychoneuroimmunology. *Sports Medicine*, 32(3), 185-209.
- Barthel, Y., Ernst, J., Rawohl, S., Körner, A., Lehmann, A., & Brähler, E. (2011). Psychosoziale Situation von Studierenden - Beratungs- und Behandlungsbedarf und Interesse an Psychotherapie. *Zeitschrift für Psychotraumatologie, Psychotherapiewissenschaft, Psychologische Medizin*, 9(2), 73-83.
- Büttner, T. R., & Dlugosch, G. E. (2013). Stress im Studium. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 8(2), 106-111. <https://doi.org/10.1007/s11553-012-0369-7>
- Buttkus, T., & Miethling, W.-D. (2005). Belastungen und Widerstandsressourcen bei Sportlehrerinnen und Sportlehrern. *Betrifft Sport: Praxis für den Schulsport*, 27(4), 3-9.
- Cramer, C., Friedrich, A., & Merk, S. (2018). Belastung und Beanspruchung im Lehrerinnen- und Lehererberuf: Übersicht zu Theorien, Variablen und Ergebnissen in einem integrativen Rahmenmodell. *Bildungsforschung*, 1, 1-23.
- Dawans, B. von, & Heinrichs, M. (2018). Physiologische Stressreaktion. In R. Fuchs & M. Gerber (Eds.), *Handbuch Stressregulation und Sport*. Berlin, Heidelberg: Springer; Springer Berlin Heidelberg.
- Deasy, C., Coughlan, B., Pironom, J., Jourdan, D., & Mannix-McNamara, P. (2014). Psychological distress and coping amongst higher education students: A mixed method enquiry. *PLOS ONE*, 9(12), e115193. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0115193>
- Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft (dvs) (2020). *Online Studienführer Sportwissenschaft der dvs*. Zugriff am 04.04.2020 unter: <http://www.dvs-sportstudium.de/>
- Gerber, M. (2008). Sportliche Aktivität und Stressreaktivität: Ein Review. *Deutsche Zeitschrift für Sportmedizin*, 59(7-8), 168-174.
- Gerrig, R. J., & Zimbardo, P. G. (2008). *Psychologie* (18., aktualisierte Aufl.). München: Pearson Studium.
- Goossens, L., Verrelst, R., Cardon, G., & Clercq, D. de (2014). Sports injuries in physical education teacher education students. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 24(4), 683-691. <https://doi.org/10.1111/sms.12054>
- Greier, K. (2006). Psychische Belastung von LehrerInnen im Unterricht „Bewegung und Sport“. *Bewegungserziehung*, 3, 23-26.
- Grobe, T. G., & Steinmann, S. (2015). *Gesundheitsreport 2015: Gesundheit von Studierenden*. Hamburg.
- Grützmaker, J., Gusy, B., Lesener, T., Sudheimer, S., & Willige, J. (2018). *Gesundheit Studierender in Deutschland 2017: Ein Kooperationsprojekt zwischen dem Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung, der Freien Universität Berlin und der Techniker Krankenkasse*. Berlin.
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2016). How Many Interviews Are Enough? *Field Methods*, 18(1), 59-82. <https://doi.org/10.1177/1525822X05279903>
- Gusy, B., Lohmann, K., & Drewes, J. (2010). Burnout bei Studierenden, die einen Bachelor-Abschluss anstreben. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 5(3), 271-275. <https://doi.org/10.1007/s11553-010-0251-4>
- Heim, R., & Klimek, G. (1999). Arbeitsbelastungen im Sportlehrerberuf: Entwicklung eines Instruments zur Erfassung fachunterrichtlicher Stressoren. *Psychologie und Sport*, 6(2), 35-45.
- Herbst, U., Voeth, M., Eidhoff, A. T., Müller, M., & Stief, S. (2016). *Studierendenstress in Deutschland: Eine empirische Untersuchung*. Berlin.
- Heublein, U. (2009). Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen: Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08. *HIS: Projektbericht*, 2009.
- Hurst, C. S., Baranik, L. E., & Daniel, F. (2013). College student stressors: a review of the qualitative research. *Stress and Health*, 29(4), 275-285. <https://doi.org/10.1002/smi.2465>
- Jetzke, M. (2019). Sport und Studienabbruch an Hochschulen: Eine Regressionsanalyse zur Relevanz sozialer Integration. *Sport und Gesellschaft*, 16(1), 85-111. <https://doi.org/10.1515/sug-2019-0004>
- Käser, U., Leuchs, K., Neugebauer, H., & Wasch, J. (2012). Stress and burnout in German teachers and students. In K. A. Moore, K. Kaniasty, & P. Buchwald (Eds.), *Stress and anxiety: Application to economic hardship, occupational demands, and developmental challenges* (pp. 51-66). Berlin: Logos-Verl.
- Kellmann, M. (2010). Preventing overtraining in athletes in high-intensity sports and stress/recovery monitoring. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 20, 95-102.
- Klaperski, S., Seelig, H., & Fuchs, R. (2012). Sportaktivität als Stresspuffer. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 19(2), 80-90. <https://doi.org/10.1026/1612-5010/a000061>
- Klusmann, U., Kunter, M., Voss, T., & Baumert, J. (2012). Berufliche Beanspruchung angehender Lehrkräfte: Die Effekte von Persönlichkeit, pädagogischer Vorerfahrung und professioneller Kompetenz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26(4), 275-290.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz.
- Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch*. Weinheim: Beltz PVU.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (UTB für Wissenschaft Pädagogik). Weinheim: Beltz, 8229.
- Miethling, W.-D., & Brand, R. (2004). Stressoren im Sportunterricht und psychische Widerstandsressourcen bei Sportlehrerinnen und Sportlehrern in der ersten Berufsphase. *Spectrum*, 16(1), 48-67.
- Meier, S., Mikolajczyk, R. T., Helmer, S., Akmatov, M. K., Steinke, B., & Krämer, A. (2010). Prävalenz von Erkrankungen und Beschwerden bei Studierenden in NRW. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 5(3), 257-264. <https://doi.org/10.1007/s11553-010-0256-z>
- Meier, S. (2013). Auf den Lehrer kommt es an?! Kompetenzniveau nach dem Sportlehrerstudium. *IMPULSE*. (Mai 01), 34-39.
- Mey, G., & Mruck, K. (Eds.) (2010). *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oesterreich, C. (2008). Arbeitsbedingungen von Sportlehrkräften. *Sportunterricht*, 57(9), 282-288.
- Radcliffe, C., & Lester, H. (2003). Perceived stress during undergraduate medical training: a qualitative study. *Medical education*, 37, 32-38.
- Redwhan, A., Sami, A., Karim, A., Chan, R. & Zaleha, M. (2009). Stress and coping strategies among management and science university students. *The international medical journal* 8(2), 11-15.
- Robotham, D. (2008). Stress among higher education students: Towards a research agenda. *Higher Education*, 56(6), 735-746. <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9137-1>
- Römer, J., Appel, J., Drewes, F., & Rauin, U. (2012). Burnout-Risiko von Lehramts- und Jurastudierenden der Anfangssemester. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 7(3), 203-208. <https://doi.org/10.1007/s11553-012-0345-2>
- Sandmeier, A., Kunz Heim, D., Windlin, B., & Krause, A. (2017). Negative Beanspruchung von Schweizer Lehrpersonen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 39(1), 75-94.
- Schaarschmidt, U. (Ed.) (2005a). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf - Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes* (2. Aufl.). Beltz Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz.
- Seyedfatemi, N., Tafreshi, M., Hagani, H. (2007). Experienced stressors and coping strategies among Iranian nursing students. *BMC Nursing* 11(6), 1-10.
- Stamann, C.; Janssen, Markus & Schreier, Margrit (2016). Qualitative Inhaltsanalyse – Versuch einer Begriffsbestimmung und Systematisierung [24 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 17(3), Art. 16
- Thees, S., Gobel, J., Jose, G., Bohrdardt, R., & Esch, T. (2012). Die Gesundheit von Studierenden im Bologna-Prozess. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 7(3), 196-202. <https://doi.org/10.1007/s11553-012-0338-1>
- Turiaux, H., & Krinner, C. (2014). Gestresst im Studium? Ein empirischer Vergleich Studierender verschiedener Hochschultypen und eine explorative Analyse potentieller Stressoren. *Journal of Business and Media Psychology*. (1), 18-28.
- Von Haaren-Mack, B., Schäfer, A., Pels, F., & Kleinert, J. (2019). Stress in physical education teachers: A systematic review of sources, consequences and moderators of stress. *Research Quarterly for Exercise and Sport. Advance online publication*. <https://doi.org/10.1080/02701367.2019.1662878>
- Van Mechelen, W., Twisk, J., Molendijk, A., & Blom, B. (1996). Subject-related risk factors for sports injuries: A one year prospective study in young adults. *Medicine and Science in Sports and Exercise*. (9), 1171-1179.
- Ziert, J. (2012). *Stressphase Sportreferendariat?! Eine qualitative Studie zu Belastungen und ihrer Bewältigung*. Zugl.: Hannover, Univ., Diss., 2012. Forum Sportwissenschaft: Vol. 24. Hamburg: Feldhaus Ed. Czwalina

Kompetenzauffassung in sportwissenschaftlichen Sportmanagementstudiengängen aus Student*innensicht

Theresa Kley, Pamela Wicker

Korrespondierende Autorinnen

Theresa Kley
Universität Bielefeld
Abteilung Sportwissenschaft
Arbeitsbereich Sport und Gesellschaft
Universitätsstr. 25
33615 Bielefeld
Tel.: 0521-106-2004
E-Mail: theresa.kley@uni-bielefeld.de

Pamela Wicker
Universität Bielefeld
Abteilung Sportwissenschaft
Arbeitsbereich Sport und Gesellschaft
Universitätsstr. 25
33615 Bielefeld
Tel.: 0521-106-12994
E-Mail: pamela.wicker@uni-bielefeld.de

Schlüsselwörter

Fachkompetenzen, Schlüsselkompetenzen, Sportmanagement, Studierendenforschung

Keywords

Professional competences, key competences, sport management, student research

Zitieren Sie diesen Beitrag wie folgt:

Kley, T., Wicker, P. (2021). Kompetenzauffassung in sportwissenschaftlichen Sportmanagementstudiengängen aus Student*innensicht. *Zeitschrift für Studium und Lehre in der Sportwissenschaft*, 4(2), 36-46.

ZUSAMMENFASSUNG

In interdisziplinär angelegten, außerschulischen sportwissenschaftlichen Studiengängen mit Schwerpunkt Sportmanagement fehlt Student*innen ein konkretes Berufsbild und damit Orientierung zur notwendigen Profilierung. Die in diesen Studiengängen erworbenen Abschlüsse sollen Absolvent*innen für mögliche Berufsfelder wie Sportvereine/-verbände, kommerzielle Sportanbieter und öffentliche Sportinstitutionen qualifizieren. Somit gewinnt die Vermittlung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen (Schlüsselkompetenzen) an Bedeutung, welche berufsübergreifend relevant sind. Allerdings setzen sich Student*innen zu Beginn des Studiums wenig mit dem Curriculum und den zu erwerbenden Kompetenzen auseinander. Vor diesem Hintergrund untersucht diese Studie das studentische Kompetenzverständnis im Sportmanagementstudium. Das theoretische Fundament bilden der akademische Kompetenzbegriff sowie unterschiedliche Niveaustufen der Kompetenzentwicklung. In der (inter)nationalen Literatur fehlt bisher eine differenzierte Betrachtung der Fach- und Schlüsselkompetenzen aus Sicht der Student*innen. In einer qualitativ angelegten Erhebung wurden 14 Student*innen eines universitären Sportmanagementstudiengangs (Bachelor) zum Erwerb fachlicher und überfachlicher Kompetenzen befragt. Die Ergebnisse zeigen, dass Student*innen ein vages Verständnis der fachlichen Kompetenzen haben, während sie den Erwerb der überfachlichen Schlüsselkompetenzen deutlicher benennen können. Außerdem verorten Student*innen die erfolgreiche Vermittlung der fachlichen Kompetenzen auf Seiten der Universitäten, während sie sich selbst in der Verantwortung sehen, die Schlüsselkompetenzen im Verlauf des Studiums zu entwickeln. Student*innen mit bereits abgeschlossener Ausbildung gehen von einem geringeren Erwerb von Schlüsselkompetenzen im Studium aus. Die Ergebnisse der Studie liefern Implikationen für die Schwerpunktsetzung und Fokussierung von Kompetenzen in der Curricular-Gestaltung und Lehrpraxis.

Student perceptions of competences in sport management programs

Abstract: Due to the lack of a concrete job profile for sport management graduates, students require orientation to enhance their job profile. Sport management graduates are supposed to be qualified to work in a number of sport sectors and organizations such as non-profit sports clubs and sport associations/federations, commercial sport providers, and public sport institutions. Therefore, the development of professional competences and key competences has become increasingly important. However, students are often not familiar with the curriculum of their program or with the competences they should achieve. Given this background, this study examines students' perceptions of competences in a sport management program. The theoretical underpinning draws on the concept of academic competences and different levels of the development of competences. Existing (inter)national research has not yet investigated student perceptions of academic professional and key competencies systematically. Using a qualitative ap-

proach, 14 students were interviewed and asked about the acquisition of professional and key competences. The results reveal that students only have a vague understanding of professional competences, while they can engage with the acquisition of key competences more clearly. Students consider universities responsible for the delivery of professional competences, while they regard themselves as responsible for developing key competences during their studies. The findings have implications for the development of curricula and in teaching with respect to emphasizing and focusing competences.

Einleitung

Außerschulische, sportwissenschaftliche Studiengänge sind dadurch charakterisiert, dass sie nicht in einem konkreten Beruf resultieren, sondern vielmehr eine Fülle an verschiedenen Anstellungsmöglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen. Damit unterscheiden sich diese sportwissenschaftlichen Studiengänge maßgeblich von der Rechtswissenschaft oder schulischen Studiengängen, bei denen Student*innen ein greifbares Berufsbild vor Augen haben (z.B. Rechtsanwalt*in, Richter*in oder Notar*in bzw. Lehrer*in), wenn sie ihr Studium aufnehmen (Hessler et al., 2013). Folglich ist es aufgrund des unspezifischen Berufsbilds in sportwissenschaftlichen Studiengängen umso wichtiger, dass nicht nur fachspezifische Kompetenzen, sondern auch überfachliche Kompetenzen mit berufsübergreifender Relevanz vermittelt werden. Das Erfordernis des Erwerbs von Kompetenzen wurde insbesondere seit der Bologna-Reform festgehalten. So sollen das Studienangebot und die Lernprozesse wirkungsbewusst gestaltet und Lernziele bzw. Lerneffekte kompetenzorientiert formuliert werden (Teichler, 2014).

Managementbezogene, sportwissenschaftliche Studiengänge stehen in besonderem Maße vor der Herausforderung, dass den Student*innen konkrete Berufsbilder und Vorstellungen über berufliche Felder, die eine Orientierung bieten, fehlen (Hessler et al., 2013). So sind Student*innen der meist interdisziplinär aufgebauten Sportmanagementstudiengänge gefordert, sich selbst sowohl um relevante Berufsfelder als auch um eine individuelle Profilbildung ihres Studiums zu kümmern, um in verschiedenen Beschäftigungsfeldern anschlussfähig zu werden. Mögliche Beschäftigungsfelder für Absolvent*innen sind erwerbswirtschaftliche Anbieter (z.B. Sportmarketingagenturen, Fitnessstudios), Non-Profit-Organisationen (Sportvereine/-verbände) oder staatliche Organisationen (kommunale Sportverwaltung). Anstellungsmöglichkeiten bestehen im aktiven Sport und Zuschauersport sowie in sportnahen Feldern im Freizeit-, Tourismus- oder Gesundheitssektor (Horch, 2008).

Folglich sollten Student*innen darüber Bescheid wissen, welche Kompetenzen im gewählten Studiengang erworben werden können und welche Kompetenzen am Arbeitsmarkt von ihnen erwartet werden. Allerdings besteht berechtigter Zweifel daran, dass Student*innen das Kompetenzprofil ihres Studiengangs bekannt ist oder sie wenigstens das Modulhandbuch kennen (Kühl, 2018). An dieser Stelle sind Universitäten gefordert, entweder in Lehrveranstaltungen oder in separaten Beratungsangeboten Unterstützung anzubieten. Kenntnisse über zu erwerbende und erwartete Kompetenzen sind wichtig für die optimale Gestaltung des Studiums und die Erlangung der Beschäftigungsfähigkeit (*Employability*; Teichler, 2014).

Außerdem bezweifelt Kühl (2018), „dass jeder Teilnehmer an einem Modul exakt die gleichen fachlichen und sozialen Kompetenzen erwerben könnte“ und dass „Lernen an Hochschulen ausschließlich im Rahmen von Modulen stattfindet“ (S. 32). Folglich können

Student*innen einerseits sehr unterschiedliche Kompetenzen in den angebotenen Veranstaltungen erwerben und Lerneffekte sind nicht standardisierbar. Andererseits entwickeln Student*innen unterschiedliche Kompetenzen erst durch allmählich entstehendes echtes Interesse am Inhalt ihrer Studienrichtung in „dichten sozialen Kontakten hochmotivierter Studierender“ (Kühl, 2018, S. 32). Folglich dürfte es für Universitäten interessant sein zu erfahren, welches Bild die Student*innen von ihrem Studiengang entwickeln, welche Kompetenzen sie glauben zu erwerben und welche Aufgabe sie allgemein der Universität in Bezug auf die Kompetenzvermittlung zuschreiben. Dieses Wissen ist wichtig für die passgenaue Ausrichtung universitärer Beratungs- und Unterstützungsleistungen.

Die vorliegende Studie untersucht das Kompetenzverständnis in einem sportwissenschaftlichen Studiengang mit Sportmanagementprofil aus Sicht der Student*innen. Sie widmet sich der folgenden übergreifenden Forschungsfrage: Welches Verständnis der zu erwerbenden Kompetenzen haben Bachelor-Student*innen im Sportmanagementstudium? In Anlehnung an die Unterscheidung zwischen fachlichen und Schlüsselkompetenzen im akademischen Kompetenzkonstrukt werden folgende Teilfragestellungen adressiert: (1a) Welche Fachkompetenzen erkennen Student*innen, wie werden diese Kompetenzen allgemein beschrieben und auf welchem Kompetenzniveau werden diese eingeordnet? (1b) Welche Schlüsselkompetenzen nehmen Student*innen in ihrem Studium wahr, womit begründen sie diese und auf welchem Kompetenzniveau werden diese eingeordnet?

Im theoretischen Teil erfolgen zunächst eine Auseinandersetzung mit dem akademischen Kompetenzbegriff und eine Einordnung der Lernergebnisse in unterschiedliche Lernniveaus anhand der Bloom'schen Taxonomiestufen. Die Ergebnisse der qualitativen Interviewstudie können in der Universitätspraxis dazu verwendet werden, Informationsdefizite hinsichtlich der vermittelten Kompetenzen zu beheben.

THEORETISCHER RAHMEN

Akademischer Kompetenzbegriff

Kompetenzen können als „erlernbare kontextspezifische Leistungsdispositionen verstanden [werden], die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen“ (Klieme & Hartig, 2008, S. 17). Es handelt sich um kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, mit denen Probleme in unterschiedlichen Situationen gelöst werden können, die motivationale, volitionale und soziale Bereitschaften voraussetzen (Weinert, 2001).

Um die Qualität von Kompetenzen im universitären Kontext erfassen zu können, ist einerseits eine Auseinandersetzung mit der Art des zu erwerbenden Wissens lohnenswert und andererseits mit dem Kompetenzniveau, das auf unterschiedlichen Stufen der Qualifizierung erreicht wird. So muss „der Unterricht auf Universitäten *wissenschaftlich* sein, und daß (sic!) er dies ist, unterscheidet die Universität von Schulen und anderen Bildungsstätten“ (Stichweh, 2013, S. 223, Hervorhebung im Original). Wissenschaftliches Wissen ist außerdem dem Wahrheitspostulat unterworfen und zeichnet sich dadurch aus, dass es immer nur als provisorisch und potentiell revidierbar angesehen werden kann (Stichweh, 2013). Student*innen sollen an diesem Verständnis von Wissenschaft als „einem Prozess des Erkenntnisgewinns“ (Stichweh, 2013, S. 224) partizipieren dürfen und sollen nicht nur mit den Resultaten des wissenschaftlichen Handelns vertraut gemacht werden.

Die im akademischen Kontext erwerbenden Kompetenzen sollen Student*innen dazu befähigen, in zukünftigen beruflichen Anforderungsbereichen komplexe und neuartige Herausforderungen zu bewältigen und qualitativ hochwertige Lösungen zu präsentieren. Dabei wird eine angemessene, verantwortungsvolle und erfolgreiche Herangehensweise erwartet (Schaper et al., 2012). Als akademische Kompetenzen gelten die besonderen Fähigkeiten, Fertigkeiten, Motivationen und Werthaltungen zur Anwendung wissenschaftlicher Konzepte, zur wissenschaftlichen Analyse, zur Erschaffung und Gestaltung innovativer Konzepte und Problemlösungen, zur Reflexion des eigenen Handelns sowie zur Kommunikation der wissenschaftlichen Erkenntnisse (Schaper et al., 2012). Für deutsche Universitätsabschlüsse liefert der Hochschul-Qualifikationsrahmen (HQR) der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und Kultusministerkonferenz (KMK) die relevanten Beschreibungen der akademischen Kompetenzen und Fähigkeiten für die Curricula (KMK, 2017). Im HQR wird zwischen Fachkompetenzen und Schlüsselkompetenzen unterschieden.

Fachkompetenzen

Fachkompetenzen werden durch Wissensverbreitung, Wissensvertiefung und Wissensverständnis entwickelt. Im Rahmen der Wissensverbreiterung erweitern Student*innen ihr vorhandenes Wissen und Verstehen nach der Hochschulzugangsberechtigung um Wissen und Verstehen der domänenspezifischen Grundlagen. Im Sinne einer Wissensvertiefung sind fachkompetente Student*innen außerdem in der Lage, sich kritisch mit den wichtigsten Theorien und Methoden ihres Fachbereichs auseinanderzusetzen und das Wissen über die Disziplin und den aktuellen Forschungsstand hinaus zu vertiefen. Wissensverständnis inkludiert, dass sich Absolvent*innen reflektiert hinsichtlich fachlicher und praxisbezogener Aussagen zeigen und wissenschaftliche Ergebnisse gegeneinander abwägen bzw. Problemstellungen fachlich lösen können (KMK, 2017). Zu den Fachkompetenzen im Sportmanagement zählen das Grundwissen über Sportarten, die Kommunikationsqualifikationen im Bereich Public Relations und Werbung sowie wirtschaftswissenschaftliche Kenntnisse. Letztere inkludieren beispielsweise Finanzierung, Marketing, Rechnungswesen, Verwaltungslehre/-recht und Veranstaltungsmanagement (Horch, 2008).

Schlüsselkompetenzen

Bei diesen überfachlichen Kompetenzen handelt es sich um erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten, die domänenübergreifend, multifunktional und polyvalent angewandt werden können. Sie sollen Absolvent*innen in die Lage versetzen, „ihr fachliches Wissen und Können in komplexen und schwierigen beruflichen Alltagssituationen, aber auch in neuen und ungewohnten Situationen zur Anwendung zu bringen“ (Schaper et al., 2012, S. 18). Die zentrale Schlüsselkompetenz von Absolvent*innen ist die Handlungskompetenz, welche die Fähigkeit beschreibt, theoretisches Wissen mit dem Praxiswissen zu verknüpfen (Brinker, 2014). Hier geht es um die Anschlussfähigkeit an berufliche Kontexte. Student*innen sollen in der Beschäftigung mit Wissenschaft Problemlösefähigkeiten entwickeln, mithilfe derer sie forschend-erkundend Antworten und Lösungsvorschläge auf komplexe, ergebnisoffene Fragestellungen finden (Rhein, 2013). Zu den überfachlichen Kompetenzen gehören auch Beurteilungsvermögen, Wertebewusstsein, Eigenverantwortung, Lernbereitschaft und -fähigkeit, Offenheit für Veränderungen, Kooperationsfähigkeit und Beratungsfähigkeit (Heyse, 2014). Im

HQR werden vier überfachliche Qualifizierungsziele thematisiert (Orth, 1999; Schaper et al., 2012): Methodenkompetenz, Sozialkompetenz, Selbstkompetenz und Sachkompetenz.

Methodenkompetenz wird verstanden als „Einsatz, Anwendung, Erzeugung von Wissen“ in dem Sinne, dass Absolvent*innen Informationen sammeln, bewerten und interpretieren, Lösungsansätze entwickeln und praktische Projekte durchführen können. Es geht aber auch um Fähigkeiten hinsichtlich der Gestaltung und Durchführung eigener Forschungsvorhaben (KMK, 2017). Sozialkompetente Absolvent*innen (Kommunikation und Kooperation) können im Fachdiskurs sachbezogene Problemlösungen begründet argumentieren. Sie sind auch fähig, mit Fachvertreter*innen zu kooperieren, um Aufgaben gemeinsam zu lösen und reflektieren differente Sichtweisen beteiligter Personen (KMK, 2017).

Selbstkompetenzen zielen auf wissenschaftliches Selbstverständnis und Professionalität ab. Darunter fällt ein berufliches Selbstbild, die Begründung des eigenen wissenschaftlichen Handelns mit theoretischem und methodischem Wissen, die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten, das Erkennen beruflicher Rahmenbedingungen und die Fähigkeit zur Reflexion des eigenen beruflichen Handelns in Bezug auf gesellschaftliche Erwartungen und Folgen (KMK, 2017). Unter Sachkompetenz werden fremdsprachliche oder EDV-Kenntnisse verstanden, die fachübergreifend eingesetzt werden können (Orth, 1999).

Kompetenzniveau

Allgemein lässt sich das Niveau von Lernzielen in Lernzieltaxonomien beschreiben und zwar als „Bezugssystem zur Klassifizierung von Aussagen darüber, was Studierende am Ende eines Lernprozesses in welcher Tiefe und Breite beherrschen sollen“ (HRK, 2015, S. 4f.). Bezogen auf die beiden Kompetenzarten gibt es kognitive Taxonomien (Fach- und Methodenkompetenzen) und affektive Taxonomien (Sozial- und Selbstkompetenz), die mehrere Stufen (nach Bloom) umfassen und sich mit verschiedenen Verben (nach Moon) beschreiben lassen (HRK, 2015; Tab. 1). In der ursprünglichen Struktur der (kognitiven) Lernzieltaxonomie von Bloom sind sechs Stufen mit den dazugehörigen sechs Hauptkategorien „Knowledge, Comprehension, Application, Analysis, Synthesis“ (Krathwohl, 2002, S. 212) hierarchisch angeordnet. Die überarbeitete Version der Bloom'schen Taxonomie enthält eine zweidimensionale Beschreibung der Lernziele bzw. Lernergebnisse. Die Wissensdimension wird hierbei um die Prozessdimension erweitert: „Thus, statements of objectives typically consist of a noun or noun phrase- the subject matter content- and a verb or verb phrase- the cognitive process(es)“ (Krathwohl, 2002, S. 213).

Forschungsstand

Über alle Fächer hinweg werden zur Einschätzung der Wichtigkeit fachlicher und überfachlicher Kompetenzen deutschlandweit Absolvent*innen und Student*innen befragt (Schaeper & Briedis, 2004). So wird der Erwerb fachlicher Kompetenzen von zwei Dritteln der Student*innen positiv bewertet, während insbesondere die Entwicklung von Teamfähigkeiten und Autonomie im Bereich der Schlüsselkompetenzen als gewährleistet erachtet wird (Bargel et al., 2009). In Bezug auf beschäftigungsrelevante Schlüsselkompetenzen wie Einfühlungsvermögen, emotionale Intelligenz, Gender- und Führungskompetenz sehen sich Student*innen der Geisteswissenschaften weniger gut auf berufliche Tätigkeiten vorbereitet (Lödermann & Scharrer, 2011). Insgesamt wird der Erwerb von Schlüsselkom-

Tabelle 1: Taxonomiestufen nach Bloom mit Verben (eigene Darstellung nach HRK, 2015, S. 5)

Stufe	Kognitive Taxonomie	Affektive Taxonomie
1	<u>Erinnern von Wissen</u> Definieren, (be-)schreiben, identifizieren, kennzeichnen, wiedergeben, auswählen, darstellen, Kenntnis haben von, erzählen, erkennen, messen, betonen, wiederholen, berichten, wissen	<u>Empfangen</u> Beachten, wahrnehmen, bemerken, Aufmerksam werden, bedenken, beherzigen, innwerden, erfahren, auffallen, berücksichtigen, feststellen, auswählen, entdecken
2	<u>Verstehen</u> Interpretieren, klären, unterscheiden, erklären, verallgemeinern, durch ein Beispiel erläutern, folgern, zusammenfassen, diskutieren, vorführen, darstellen, umformulieren, identifizieren, hinweisen, verstehen, repräsentieren, benennen, beurteilen, einordnen, vergleichen	<u>Reagieren</u> Einwilligen, bereit sein, interessiert sein, Gefallen finden an, sich richten nach, Anteil nehmen an, angesprochen sein durch
3	<u>Anwenden</u> Anwenden, lösen, erstellen, errechnen, entdecken, beeinflussen, modifizieren, durchführen, vorbereiten, entwerfen, auswählen, erklären, finden, wählen	<u>Werten</u> Akzeptieren, einverstanden sein, tolerieren, gutheißen, anerkennen, sich verpflichtet fühlen, überzeugt sein, sich einsetzen
4	<u>Analysieren</u> Testen, kontrastieren, auswählen, unterscheiden, gegenüberstellen, analysieren, bestimmen, experimentieren, untersuchen, kategorisieren, aufzeigen, aufteilen, identifizieren, schließen, hinterfragen	<u>Organisieren von Werten</u> Abwägen, richtig einschätzen, einstufen, strukturieren, prüfen, Prioritäten entwickeln, Werte abwägen, Beziehungen herstellen, Beurteilungsmaßstäbe finden, Werthaltungen entwickeln
5	<u>Beurteilen</u> Beurteilen, argumentieren, wählen, evaluieren, begründen, prüfen, entscheiden, kritisieren	<u>Charakterisieren von Werten</u> Eigenes Wertesystem hinsichtlich Einstellungen, Ideen und Haltungen
6	<u>(Er-)Schaffen</u> Zusammensetzen, organisieren, konstituieren, entwerfen, verbinden, konzipieren, entwickeln	

petenzen in reformierten Studiengängen seit der Bologna-Reform im Vergleich zu traditionellen Studiengängen wahrscheinlicher: Student*innen im Bachelorstudium sind in der Lage, ein signifikant höheres Niveau an Sozialkompetenzen zu entwickeln (Schaeper & Wolter, 2008).

Im Sportmanagement wurden Kompetenzen bislang anhand von Curricula (Dunkel et al., 2018; Shreffler et al., 2018; Wohlfahrt et al., 2020) und Stellenausschreibungen (Packheiser & Hovemann, 2013) untersucht. Außerdem wurden Befragungen von Sportmanager*innen und Praktiker*innen durchgeführt (e.g. Fahrner & Schüttoff, 2019). Berufsfeldbezogene Kompetenzen wurden für verschiedene Bereiche im Sport wie z.B. Sportvereine/-verbände (Horch & Schütte, 2003) eruiert.

Bei den Fachkompetenzen hängt insbesondere die Bedeutung des sportspezifischen Fachwissens und sportpraktischen Könnens vom spezifischen beruflichen Kontext ab (Fahrner & Schüttoff, 2019). Hingegen steigt die Wichtigkeit fachlicher Kompetenzen wie Projektmanagement (Packheiser & Hovemann, 2013; Wohlfahrt et al., 2019), Managementfunktionen und Organisationsgestaltung (Packheiser & Hovemann, 2013) und digitales Marketing (Wohlfahrt et al., 2019). Allgemeine Marketingkompetenzen werden als weniger relevant erachtet, technologiebezogene Kompetenzen dafür umso mehr (Mathner & Martin, 2012). Dazu passt die gestiegene Bedeutung von Kompetenzen im Bereich Social Media, mithilfe derer Marken über

relevante Social-Media-Kanäle vermarktet und Content-Pläne aufgestellt werden sollen (Pate & Bosley, 2020). Die gestiegene Bedeutung fachlicher Wissensbestände zu internationalen Sportorganisationen und Eventmanagement trägt der Internationalisierung des Arbeitsmarktes im Sport Rechnung (Wohlfahrt et al., 2020).

Verschiedene Schlüsselkompetenzen wurden in der bisherigen Forschung als bedeutsam angesehen. So werden Führungskompetenzen als relevante Schlüsselkompetenzen von Praktiker*innen immer wieder hervorgehoben (Mathner & Martin, 2012). Darüber hinaus werden Teamfähigkeit und Networking (Wohlfahrt et al., 2019) sowie kommunikative Kompetenzen als wichtig erachtet (Packheiser & Hovemann, 2013). Im Zuge der Internationalisierung und Globalisierung der Arbeitswelt gewinnen auch interkulturelle Kompetenzen und Fremdsprachkenntnisse immer mehr an Bedeutung (Masteralaxis & McDonald, 1997; Wohlfahrt et al., 2020).

Der Kompetenzerwerb aus Sicht von Sportmanagement-Student*innen wurde bislang nur vereinzelt untersucht (e.g. DeLuca & Braunstein-Minkove, 2016; Schlesinger et al., 2015). Empirische Befunde zu fachlichen Kompetenzen zeigen, dass Student*innen Kurse mit Praxisbezug, Praktika sowie marketing- und managementbezogene Kurse schätzen, während Zweifel zum Nutzen sportsoziologischer Veranstaltungen geäußert werden (DeLuca & Braunstein-Minkove, 2016). Bei den Schlüsselkompetenzen werden Kommunikationskompetenzen höher bewertet als kritisches Denken und Führungs-

kompetenz (DeLuca & Braunstein-Minkove, 2016). Außerdem hängt die wahrgenommene Bedeutung von Kompetenzen davon ab, ob Absolvent*innen in ausbildungsadäquaten oder -inadäquaten Jobs arbeiten. So erachten sich letztere bei der Entwicklung fachübergreifenden Denkens und der Anwendung wissenschaftlicher Methoden als überqualifiziert (Schlesinger et al., 2015).

Insgesamt ist somit wenig darüber bekannt, wie Student*innen im Sportmanagement Fachkompetenzen und Schlüsselkompetenzen konstruieren und welche an sich selbst gerichteten Erwartungen sie zu zukünftig erforderlichen Kompetenzen im anvisierten Berufsfeld formulieren. Die studentische Perspektive ist aber insofern erforderlich, als dass Kompetenzen als nicht direkt vermittelbar gelten, sondern von den Student*innen selbst in Auseinandersetzung mit Problemen erworben werden müssen.

METHODIK

Die Fragestellung erfordert ein qualitatives Design, da es bei der Erfassung der Student*innenperspektive um die Rekonstruktion studentischer Deutungen geht, also um die Rekonstruktionen zum Bezugsproblem der Kompetenzentwicklung im Studium (Hoffmann, 2019). Mithilfe halbstandardisierter, leitfadengestützter Interviews wird versucht, aus den „individuellen Derivationen Einzelner“ (Bögelein & Vetter, 2019, S. 24) soziale Deutungsmuster abzuleiten.

Die Datenerhebung erfolgte im Sommersemester 2020. Als Interviewpartner*innen (IP) fungierten 14 Student*innen im vierten ($n=7$; IP1-7) und sechsten Fachsemester ($n=7$; IP8-14) eines sportwissenschaftlichen Bachelorstudiengangs mit Sportmanagement-Profil an der Universität Bielefeld. Die Fallauswahl erfolgte als persönliche Ansprache (per Email) und bezog sich auf die jeweiligen Kohorten im Sommersemester. Die Durchführung der ersten Interviews mit Student*innen im vierten Semester offenbarte, dass Student*innen aus dem sechsten Semester hinzugezogen werden mussten, da diese weitestgehend alle Studienphasen und (Pflicht-)Module durchlaufen hatten und somit einen umfassenderen Überblick über das Studium hatten. Das Curriculum des Studiengangs samt zu erwerbender Kompetenzen wird in Tabelle A1 im Anhang zusammengefasst. Die interviewten Student*innen waren zwischen 19 und 28 Jahre alt. Der Frauenanteil betrug 50%. Fünf Student*innen haben bereits vor der Aufnahme des Studiums eine Berufsausbildung absolviert.

Der Interviewleitfaden bestand aus einem einführenden Teil mit demografischen Fragen und einem weiterführenden Teil mit Fragen zum Modulhandbuch des Studiengangs, zum Kompetenzverständnis hinsichtlich fachbezogener Kompetenzen und überfachlicher Schlüsselkompetenzen, zum kompetenzorientierten Prüfen sowie zu erwarteten Kompetenzen im anvisierten Berufsfeld (siehe Tabelle A2 im Anhang). Die Interviews wurden über den Videokonferenzanbieter Zoom von der Erstautorin geführt und aufgezeichnet, da ein Face-to-face-Kontakt zu den Befragten aufgrund der Corona-Pandemie nicht möglich war. Sie dauerten insgesamt 55 Minuten im Durchschnitt, wobei rund 30 Minuten auf die vorliegende Thematik entfielen.

Die Interviewdaten wurden vollständig, wortwörtlich transkribiert und ausgewertet. Die Auswertung erfolgte als computerunterstützte, qualitative Inhaltsanalyse nach den Regeln einer Extraktion (Gläser & Laudel, 2010) als regelgeleitete Informationsentnahme mithilfe eines (offenen) Kodierleitfadens. Im Kodierleitfaden wurde die Differenzierung in Fach- und Schlüsselkompetenzen aufgenommen. Extrahiert und ausgewertet wurden die Nennung einer Kompetenz (Häufigkeit) und die Beschreibung dieser Kompetenz. Es wurden außerdem

Taxonomiestufen mit den zugehörigen Verben zur Beschreibung der Prozessdimension der Kompetenzen aufgenommen. Zur technischen Unterstützung wurde für die Kodierung die Software MAXQDA herangezogen.

Eine Limitation der Studie liegt darin, dass alle Interviewpartner*innen entweder aktuell an den Veranstaltungen der Interviewerin teilnehmen oder in der Vergangenheit teilgenommen haben. Somit könnte es zu einer Verzerrung von Antworten durch ein strukturelles Abhängigkeitsverhältnis zwischen Dozent*innen und Student*innen oder aufgrund sozialer Erwünschtheit gekommen sein. Die Generalisierbarkeit der Ergebnisse wird durch den lokalen Kontextbezug eingeschränkt, da Student*innen eines spezifischen Studienprofils an einem Standort untersucht wurden. Mit Blick auf die fachspezifischen Kompetenzbereiche konnten allerdings bereits Dunkel et al. (2018) zeigen, dass sich die fachliche Schwerpunktsetzung bei Sportmanagementstudiengängen ähneln. Insofern wird durch die Angleichung der Curricula auch eine Ähnlichkeit der Studieninhalte vorausgesetzt, so dass sich die hier gewonnenen empirischen Ergebnisse vorsichtig verallgemeinern lassen. Neben der Generalisierbarkeit sollte auch Glaubwürdigkeit dahingehend gewährleistet sein (Lincoln & Guba, 1986), dass sich Interviewerin und Interviewpartner*innen durch die Kommunikation in gemeinsamen Lehrveranstaltungen kennen und Interviewaussagen vor dem Hintergrund dieser Bekanntschaft gedeutet werden können. Insofern kann diese Bekanntschaft sowohl limitierend wirken als auch zur Glaubwürdigkeit der Ergebnisse beitragen.

ERGEBNISSE

Interviewaussagen zum allgemeinen Kompetenzverständnis der befragten Student*innen zeigen, dass akademische Kompetenzen als das Verstehen domänenspezifischen Wissens auf der zweiten Taxonomiestufe aufgefasst werden. Insbesondere das Verstehen, Klassifizieren und Interpretieren von Theorien wird vielfach hervorgehoben:

„(...) in Bezug auf also soziologische Theorien und das irgendwie einzuordnen und zu verstehen, warum manche Dinge so sind, wie sie sind in der Gesellschaft“ (IP8).

„Ja bei den soziologischen frage ich mich das manchmal sehr, was ich daraus erwerben soll. Manchmal denke ich so ja, es ist die Kernkompetenz, dass ich da rausgehe, dass ich einen soziologischen Text verstehe“ (IP6).

Fachkompetenzen

Student*innen äußern ihre Erwartungen bezüglich der Fachkompetenzen, indem sie die Wissensverbreiterung im Sinne des HQR (KMK, 2017) hervorheben.

„Also ja, auf jeden Fall, dass ich im Sportbereich ökonomisch und soziologisch vorbereitet werde [...], dass ich weiß, wie ich Events organisiere, wie ich einen Sportverein leiten kann, wie Marketing funktioniert, [...] ja allgemein wie Wirtschaft funktioniert“ (IP1).

„Also, da habe ich schon eher immer das Gefühl gehabt, das uns halt theoretisches Wissen beigebracht wird und viele Theorien (...).“ (IP10).

Die Formulierungen im Passiv „ich im Sportbereich (...) vorbereitet werde“ und „uns... beigebracht wird“ deuten darauf hin, dass die Verantwortung zum Kompetenzerwerb auf Seiten der Universität verortet wird. Es wird außerdem häufig betont, dass Grundlagenwissen zum Sportsystem im Vordergrund des Wissenserwerbes stehen.

„(...) Ja so in die Richtung Sport und Wirtschaft oder Sportsoziologie einfach, dass man da so etwas wie ein Grundlagenverständnis bekommt“ (IP7).

„Und diese Spezialität des Sportes, sage ich einmal, die wurde ja eigentlich gefühlt auch in unserer ersten Vorlesung damals, „Historische und soziologische Fragen“ behandelt“ (IP14).

„(...) ich glaube, wir lernen viel [...] allgemeines Wissen über Sport und besonders auch Sportsoziologie“ (IP5).

„Allgemeine Kompetenzen, sage ich einmal jetzt schon auf Sport, schon auf das Feld bezogene auf jeden Fall irgendwie so das Sportsystem an sich, wie das irgendwie funktioniert in unterschiedlichen Sportarten“ (IP12).

Auch diese Aussagen deuten darauf hin, dass Student*innen auf die Frage nach erwerbenden Fachkompetenzen auf sportspezifisches Fachwissen im Sinne eines „konzeptionellen Wissens“ (HRK, 2015, S. 3) verweisen, das sich in der Kenntnis der Theorien, Modelle und Strukturen einer Fachdomäne zeigt. Deutlich wird auch, dass die wahrgenommenen Fachkompetenzen als Kompetenzen auf der ersten Stufe der kognitiven Taxonomie eingeordnet werden (HRK, 2015).

Außerdem wird in vielen Interviewaussagen auf das Methodenwissen verwiesen. Hier wird explizit nicht der Begriff der Methodenkompetenz benutzt, da sich Student*innen in beiden Aussagen nicht auf Fähigkeiten beziehen, Wissen anzuwenden und lösungsorientiert zu nutzen. Die Äußerungen lassen sich eher im Sinne der Wissensverbreiterung als Fachkompetenz einordnen.

„(...) Dann natürlich diese ganzen statistischen Verfahren, also statistische Auswertungen, die ganzen Sachen, die waren ja auch relativ zentral immer und auch wichtig, gerade auch in Vorbereitung auf die Abschlussarbeit. Das war relativ wichtig und hat man, finde ich, auch gut gelernt, weil es auch irgendwie immer wieder kam“ (IP12).

„Also ich glaube an statistischen Sachen machen wir einmal eine Vorlesung, Forschungsmethoden und jetzt im Projektseminar eben Stata und Excel haben wir ja auch ein bisschen gemacht, das ganz gut auch war, glaube ich“ (IP5).

Schlüsselkompetenzen

In Bezug auf die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen wurden vielfach Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit und Selbstständigkeit genannt. Teamfähigkeit wurde insbesondere von acht Interviewpartner*innen hervorgehoben, gefolgt von sechs Beschreibungen zur Selbstständigkeit und fünf zur Möglichkeit, Kommunikationsfähigkeiten (schriftlich und verbal) zu entwickeln. Ergänzend wurden Zeitmanagement und Führungskompetenz als im Studium erwerbende Kompetenzen erwähnt.

„Teamfähigkeit auf jeden Fall durch die ganzen Forschungsprojekte. Durch die ganzen Präsentationen, die man selber machen muss, musst du halt einfach teamfähig sein. Du musst dich auch unterordnen können oder einordnen können in die Gruppe. Auf neue Menschen einstellen“ (IP11).

„Man hat ja viel so Gruppenarbeiten auch und auch viele Gruppenprojekte gehabt, deswegen sage ich mal so Sozialkompetenz auf jeden Fall, dass man mit anderen Leuten auch arbeiten kann. Auch mit Leuten, die man jetzt vielleicht nicht so gut kennt. Seien es jetzt Podiumsdiskussionen, seien es Vorträge oder auch irgendwie so Gruppenarbeiten, Forschungsberichte, das auf jeden Fall schon auch. Aber halt auch, sich irgendwie selbstständig zu organisieren. Das ist ja bei allen Sachen auch bei Klausurvorbereitungen und so etwas. Da ist man ja mehr oder weniger nur auch auf sich selbst gestellt; dass man sowohl alleine arbeiten kann, aber auch diese Gruppenkompetenz hat, mit anderen Leuten zu einem Ergebnis zu kommen“ (IP12).

„Ich finde, die bekommt man, wenn man jetzt zum Beispiel schon alleine verschiedene Klausuren hat und muss die unter einen Hut bringen, weil es ja meistens auch Modulklausuren sind. (...) Und dann muss man sich die Zeit einplanen, dafür ist schon einmal Zeitplanung, Management und Organisation wichtig und dann aber auch das, ja, wenn man irgendwie mal eine Präsentation mit einem Kommilitonen machen muss. Und dann das auf jeden Fall auch die Zusammenarbeit, die Empathie und das Kommunizieren. (...) Also ja, ich finde, das kommt mehr oder weniger so automatisch im Studium, wenn man es ernst nimmt und richtig macht“ (IP2).

Die Interviewten sind folglich der Überzeugung, dass Teamfähigkeit über die gemeinsame Arbeit an Gruppen- oder Projektarbeiten erworben werden kann. Kommunikationsfähigkeiten können etwa über Präsentationen und die Zusammenarbeit zwischen den Student*innen entwickelt werden. Anwendungsbezogene Fähigkeiten, die als Methodenkompetenz interpretiert werden könnten, werden in den folgenden zwei Zitaten genannt:

„Ich würde schon sagen, weil wenn man zum Beispiel in dem einen Seminar Eventmanagement II auch selber ein Event zum Beispiel organisiert, dass man da sozusagen das Theoretische anwenden kann“ (IP7).

„Naja, die einzelnen Bausteine, wie man ein Event hochzieht, die ich aber natürlich jetzt nicht alle im Kopf habe, aber man hat es immerhin schon einmal gemacht und, worauf man achten muss, die verschiedenen Komponenten, die zusammenkommen, wo man überhaupt anfängt, mit den Akkreditierungen bis zu den Leuten, die man engagiert, damit die Örtlichkeit so hergerichtet ist, wie man die braucht. Die Leute, die man einladen muss als Referenten und all so ein Zeug, das dazugehört, was zu einem großen Event gehört und ja so etwas alles“ (IP8).

Es geht aber in diesem Fall um die Nutzung des theoretischen Wissens zur Eventorganisation in einem anwendungsorientierten Projekt, das im Rahmen einer weiteren Pflichtveranstaltung von den Student*innen durchgeführt wird. In der ersten Interviewaussage wird deutlich, dass die Fähigkeit, ein Event zu organisieren, durch ihren Anwendungsbezug auf der dritten Taxonomiestufe („Anwenden“) eingeordnet wird. Die Interviewaussage eines*r weiteren

Student*in zeigt allerdings, dass Methodenkompetenz auch als Fähigkeit zur Organisation des eigenen Studiums aufgefasst wird (im Sinne eines methodischen Vorgehens):

„Allgemein auf jeden Fall so methodische Kompetenzen, sage ich einmal, wie man sich das Studium selber plant, wie man da vorgeht, das hat das auf jeden Fall gefördert“ (IP9).

Schlüsselkompetenzen aus Sicht von Student*innen mit und ohne Berufsausbildung

Student*innen mit abgeschlossener Berufsausbildung vor Antritt des Studiums schreiben den Erwerb von Schlüsselkompetenzen nicht ihrem Universitätsstudium zu:

„ (...) Ich habe in der Ausbildung schon gelernt, wie man selbstständig arbeitet, wie man selbstständig seinen eigenen Alltag meistert und nicht bei den Eltern wohnt (...). Von daher habe ich das da alles schon hinter mir gehabt und bin dann ins Studium gestartet. Und es war eher [---] fast schon für mich persönlich einen Rückschritt, weil ich nicht mehr selbstständig war oder ich war wieder auf meine Eltern angewiesen, so gesehen.

(...) Ja, gut, man lernt natürlich schon, irgendwie mit den Kommilitonen in Kontakt zu treten ist, sich gegenseitig zu helfen, wenn man mal bei einer Vorlesung nicht dabei [sein kann], die Informationen einzuholen oder auch zusammen zu lernen. (...) Allerdings ist das natürlich auch von einem selbst abhängig. Wenn ich wollte, könnte ich mich auch einfach überall alleine hinsetzen und die Aufgaben alleine machen, wenn ich es denn schaffe“ (IP8).

„Ich habe vieles davon in der Ausbildung gelernt, auch mehr oder weniger unfreiwillig. Also dass wir zum Beispiel in der Klassengemeinschaft eine Situation hatten, die komplett in einem Streit ausgeartet [ist]. Und dass man sich dann hinsetzt und dieses ganze Streitthema diskutiert und ausspricht, (...), so was wie mich hinzusetzen und mich selber zu reflektieren und die Kritik von anderen Menschen nicht persönlich zu nehmen, sondern nur auf mein Verhalten zu beziehen und dass ich mein Verhalten in bestimmten Kontexten ja steuern kann und ändern kann und mein Auftreten ändern kann“ (IP6).

Kompetenzen wie Selbstständigkeit und Teamfähigkeit seien demnach kein Verdienst des Studiums, sondern konnten bereits in der Ausbildung entwickelt werden bzw. sind vom individuellen Engagement abhängig. Auch wird die Handlungskompetenz im Sinne der Fähigkeit zur Theorie-Praxis-Verknüpfung von Student*innen mit Ausbildung kritisch bewertet:

„Also, da habe ich schon eher immer das Gefühl gehabt, dass uns theoretisches Wissen beigebracht wird und viele Theorien, aber vielleicht doch tatsächlich der Bezug so zur praktischen Arbeitswelt dann doch an der einen oder anderen Stelle gefehlt hat, dass man vielleicht wirklich manchmal das Gefühl hatte: Okay und was bringt uns das jetzt so in Bezug auf unseren späteren Job?“ (IP10).

„Also, ich glaube, wenn man das, ich sage einmal im Studium, zuerst lernt, diese Bereiche, dann ist man sehr tief in der Materie. Aber man merkt dann, wenn man ins Unternehmen geht, dass ein großer Teil davon gar nicht behandelt wird (...)“

(IP14).

Die folgende Aussage macht deutlich, dass die Fähigkeit zur Einordnung neuer, im Studium erworbener Informationen leichter eingeschätzt wird, wenn praktisches Vorwissen durch eine Ausbildung vorhanden ist. Das akademische Wissen im Sinne der Fachkompetenz wird nicht in Gänze für den Einsatz in der Praxis als relevant eingeschätzt:

„Also ich glaube schon, dass wenn man jetzt rein aus dem Studium kommt, dass man oder das es einem schwerer fällt, dieses Wissen einzuordnen. Das ist der Vorteil, den ich dadurch habe, dass ich die Ausbildung habe“ (IP14).

Der/die Interviewte macht damit deutlich, dass für ihn/sie die Fachkompetenz auf der zweiten Stufe nach Blooms Taxonomie (KMK, 2017) besser zu erreichen ist, wenn Student*innen bereits Praxiserfahrung haben.

Diese*r Student*in ohne Ausbildung schätzt den potentiellen Erwerb von Fach- und Methodenkompetenzen jedoch positiv ein:

„Ich hätte auf jeden Fall gesagt: schon, weil man da ja wirklich auch an eigenen Projekten arbeitet. Also man bekommt das sozusagen nicht alles vorgekaut wie in einer Vorlesung und muss das dann in der Klausur irgendwie wiedergeben, sondern man bekommt, ich sage jetzt einmal so eine Art Leitfaden an die Hand oder auf jeden Fall Hilfestellung. Aber man muss sich das dann im Endeffekt auch schon erarbeiten, wie es dann wahrscheinlich auch später im Job sein wird, dass man irgendwie so eine generelle Anweisung, sage ich jetzt einmal bekommt oder eine Hilfestellung, Leitfaden und dass man daraus dann ein eigenes Projekt sozusagen entwerfen muss oder soll“ (IP7).

Er/sie betont, dass gerade im Rahmen projektorientierter Veranstaltungen im Studium Student*innen aufgefordert sind, selbstständig zu arbeiten und befähigt werden, eigene Problemlösungen zu erarbeiten. Demnach kann die beschriebene Kompetenz sogar auf Stufe 6 der kognitiven Taxonomie („[Er-]Schaffen“) eingeordnet werden.

DISKUSSION UND FAZIT

Die Studie hat das Kompetenzverständnis in sportwissenschaftlichen Sportmanagementstudiengängen aus Student*innensicht untersucht. Die Ergebnisse der qualitativen Interviews zeigen, dass allen Interviewten das Modulhandbuch nicht oder nur in geringem Maße bekannt ist (Kühl, 2018). Insgesamt entwickeln Student*innen nur sehr vage Vorstellungen von sportmanagementspezifischer Fachkompetenz. Konkrete Beschreibungen für Fähigkeiten lassen sich kaum identifizieren. Dieses Teilergebnis ist bereits von Hessler et al. (2013) für Student*innen der Soziologie- und Sozialwissenschaften festgehalten worden. Fachspezifische Kompetenzen, die auf Nachfrage genannt werden, sind sportspezifisches Grundwissen, wirtschaftswissenschaftliche Kenntnisse und Wissen zu statistischen Methoden. Hessler et al. (2013) nennen als zentrales Konzept für Student*innen der Soziologie und Sozialwissenschaften den „soziologischen Blick“, verstanden als „besondere Reflexionsfähigkeit und Distanz zum Gegenstand“ (S. 70). Für Student*innen im Sportmanagement ist eine äquivalente Kernkompetenz nicht so deutlich erkennbar.

Die Formulierungen der Interviewten deuten insgesamt dar-

auffin, dass die Kompetenzen hinsichtlich des Niveaus eher auf der ersten bis dritten Stufe der kognitiven Taxonomie eingeordnet werden, ohne dass den befragten Student*innen diese Stufung der Lernergebnisse bekannt sein dürfte. Dunkel et al. (2018) resümieren allerdings, dass Fachkompetenzen in Curricula von Bachelorstudiengängen grundsätzlich vorrangig auf den ersten drei Taxonomiestufen formuliert werden (Wissenserwerb und Verstehen).

Schlüsselkompetenzen und deren Entwicklungsmöglichkeiten im Studium scheinen Student*innen besser begreifen zu können. Den Erwerb dieser sieht ein Großteil der Interviewten als gewährleistet an. Sie erklären Teamfähigkeit, Kommunikationskompetenz (Sozialkompetenzen) und die Entwicklung von Selbstständigkeit (Selbstkompetenz) zu den wichtigsten Schlüsselkompetenzen (DeLuca & Braunstein-Minkove, 2016). Dieser Befund deckt sich mit den Ergebnissen einer deutschlandweiten Absolvent*innen-Befragung zum Erwerb relevanter Schlüsselkompetenzen, in der selbstständiges Arbeiten und Kommunikationsfähigkeiten ebenfalls besonders hervorgehoben werden (Schaeper & Briedis, 2004).

Hingegen vermuten Student*innen mit vor dem Studium abgeschlossener Berufsausbildung, die relevanten Schlüsselkompetenzen nicht im Studium erworben zu haben. Auch diese Wahrnehmung wird von Absolvent*innen anderer Studiengängen geteilt, die viele (beschäftigungsrelevante) Erfahrungen in Beschäftigungen neben dem Studium gemacht haben (Schaeper & Briedis, 2004). Entgegen der gestiegenen Bedeutung aus Praktiker*innensicht wurden Social-Media-bezogene Kompetenzen nur von einem*r Interviewpartner*in genannt (Pate & Bosley, 2020).

Die theoretischen Implikationen der Studie liegen in einer differenzierten theoretischen Auseinandersetzung des Kompetenzbegriffs aus der Perspektive universitärer, sportwissenschaftlicher Studiengänge mit Fachrichtung Sportmanagement. Mithilfe der vorliegenden Ausführungen zum Kompetenzverständnis von Student*innen kann die Rolle Student*in in der Organisation Universität genauer beschrieben und gedeutet werden. Das Kompetenzverständnis lässt Einblicke in die typisch-studentische Deutung der eigenen Rolle im Wissenserwerb zu, wobei sich Student*innen eher als Konsumenten von Wissen statt als Mitproduzenten im Kompetenzerwerb sehen. Das Erfassen des studentischen Kompetenzverständnisses kann somit erste Hinweise darauf geben, wie wissenschaftsorientiert bzw. schulorientiert sich Sportmanagement-Student*innen bei der Erlangung von Beschäftigungsfähigkeit zeigen.

Die Befunde haben Implikationen für Universitäten sowie Dozent*innen und Student*innen in Sportmanagementstudiengängen. So sind Universitäten bzw. Dozent*innen gefordert, sowohl das festgestellte Informationsdefizit zum Fachkompetenzerwerb zu beheben als auch zu vermitteln, dass Kompetenzentwicklung auf unterschiedlichen Niveaustufen erfolgt. Die Aufklärung der Student*innen scheint allerdings auch im Hinblick auf die eigene Verantwortlichkeit zur Profilbildung erforderlich. Informationsdefizite könnten durch die Einrichtung von Beratungsangeboten in den jeweiligen Fachbereichen zu Beginn des Studiums behoben werden. Ergänzend sollten Student*innen in die Gestaltung der Lehre einbezogen werden, damit die eigene Rolle „weg vom eher passiven Lernenden hin zum aktiven und selbstständigen Lerngestaltenden“ (Brinker, 2014, S. 216) angenommen werden kann. Dozent*innen könnten sich vielmehr als Lernberater*in oder Coach erachten als ausschließlich in der Rolle der*des Wissensvermittlers*in (Brinker, 2014). Da Kompetenzerwerb individuell erfolgen muss (Schaper et al., 2012), sollte Beratung über eine einfache Studienverlaufsplanung hinausgehen. Studienbegleitend sollten Mentoring-Konzepte, Bilanzierungsmethoden, Coachingangebote oder Selbstas-

essment- und Portfolioverfahren angeboten werden (Schaper et al., 2012). Insbesondere der Einsatz (studentischer) Mentor*innen könnte ein geeignetes Instrument darstellen, um das individuelle fachliche und überfachliche Kompetenzverständnis sicherzustellen.

LITERATURVERZEICHNIS

- Bargel, T., Multrus, F., Ramm, M., & Bargel, H. (2009). *Bachelor-Studierende. Erfahrungen in Studium und Lehre. Eine Zwischenbilanz*. KOPS - Das Institutionelle Repositorium der Universität Konstanz. <http://kops.ub.uni-konstanz.de/volltexte/2010/11717/>
- Brinker, T. (2014). Qualitätskriterien für den Erwerb und die Förderung von Schlüsselkompetenzen an Hochschulen. In V. Heyse (Hrsg.) *Aufbruch in die Zukunft. Erfolgreiche Entwicklungen von Schlüsselkompetenzen in Schulen und Hochschulen. Aktuelle und persönliche Erfahrungen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz* (S. 214-234). Waxmann.
- Bögelein, N., & Vetter, N. (2019). Deutungsmuster als Forschungsinstrument. Grundlegende Perspektiven. In N. Bögelein, & N. Vetter (Hrsg.) *Der Deutungsmusteransatz. Einführung - Erkenntnisse - Perspektiven* (S. 12-38). Beltz Juventa.
- DeLuca, J. R., & Braunstein-Minkove, J. (2016). An evaluation of sport management student preparedness: Recommendations for adapting curriculum to meet industry needs. *Sport Management Education Journal*, 10, 1-12.
- Dunkel, K., Wohlfahrt, O., & Wendeborn, T. (2018). Kompetenzen in Sportmanagementstudiengängen- Eine curriculare Analyse der zu erreichenden fachspezifischen Kompetenzen an deutschen Hochschulen. *Zeitschrift für Studium und Lehre in der Sportwissenschaft*, 1(2), 50-51.
- Fahrner, M., & Schüttoff, U. (2019). Kontextspezifische Relevanz von Kompetenzen: Theoretische Überlegungen und empirische Befunde aus der Perspektive von Sportmanagerinnen und -managern. In J. Königstorfer (Hrsg.) *Innovationsökonomie und -management im Sport* (S. 11-25). Hofmann.
- Gläser, J., & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*. (4. Aufl.). VS Verlag.
- Hessler G., Oechsle, M., & Heck, J. (2013). Studium und Beruf. Subjektive Theorien von Studierenden und Lehrenden. In G. Hessler, M. Oechsle, & I. Scharlau (Hrsg.), *Studium und Beruf- Studienstrategien- Praxiskonzepte und Professionsverständnis: Perspektiven von Studierenden und Lehrenden nach der Bologna-Reform* (S. 59-80). Bielefeld.
- Heyse, V. (2014). Entwicklung von Schlüsselkompetenzen in deutschen Hochschulen. Bilden deutsche Hochschulen wirklich kompetente Fachleute aus? In V. Heyse (Hrsg.), *Aufbruch in die Zukunft. Erfolgreiche Entwicklungen von Schlüsselkompetenzen in Schulen und Hochschulen. Aktuelle und persönliche Erfahrungen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz* (S. 203-212). Waxmann.
- Hoffmann, M. (2019). Bezugsprobleme als zentrales Element von Deutungsmusteranalysen: Methodologische Bestimmungen und methodische Implikationen. In N. Bögelein, & N. Vetter (Hrsg.) *Der Deutungsmusteransatz. Einführung - Erkenntnisse - Perspektiven* (S. 204-225). Beltz Juventa.
- Horch, H.-D., & Schütte, N. (2003). Competencies of sport managers in German sport clubs and sport federations. *Managing Leisure*, 8, 70-84.
- Horch, H.-D. (2008). Der Arbeitsmarkt für Sportmanager. In G. Nufer &

A. Bühler (Hrsg.) *Management und Marketing im Sport. Betriebswirtschaftliche Grundlagen und Anwendungen der Sportökonomie* (S. 507-532). Erich Schmidt Verlag.

HRK. (2015). *Lernergebnisse praktisch formulieren*. https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Lernergebnisse_praktisch_formulieren_01.pdf

Klieme, E., & Hartig, J. (2008). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8, 11-29.

KMK. (2017). *Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse*. https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-02-Qualifikationsrahmen/2017_Qualifikationsrahmen_HQR.pdf

Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's Taxonomy: An overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212-218.

Kühl, S. (2018). Die Trivialisierung der Studierenden. *Zeitschrift für Schule und Innovation in Baden-Württemberg*, 44(1), 31-34.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New Directions for Program Evaluation*, 30, 73-84.

Lödermann, A., & Scharrer, K. (2011). Aneignung beschäftigungsrelevanter Kompetenzen an der Universität - Bewertung aus Studierendensicht. *Das Hochschulwesen*, 59(6), 210-215.

Masteralexis, L. P., & McDonald, M. A. (1997). Enhancing sport management education with international dimensions including language and cultural training. *Journal of Sport Management*, 11, 97-110.

Mathner, R. P., & Martin, C. L. (2012). Sport management graduate and undergraduate student's perceptions of career expectations in sport management. *Sport Management Education Journal*, 13, 21-31.

Orth, H. (1999). *Schlüsselqualifikationen an deutschen Hochschulen. Konzepte, Standpunkte und Perspektiven*. Luchterhand.

Packheiser, A., & Hovemann, G. (2013). Rekrutierung von Sportmanagern - eine quantitative Analyse von Anforderungsprofilen in Stellenausschreibungen. *Sport und Gesellschaft*, 10(3), 240-259.

Pate, J. R., & Bosley, A. T. (2020). Understanding the skills and competencies athletic department social media staff seek in sport management graduates. *Sport Management Educational Journal*, 14, 48-51.

Rhein, R. (2013). Kompetenzorientierung im Studium - bildungstheoretische Quersichten. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 8(1), 1-6.

Schaeper, H., & Biedris, K. (2004). *Kompetenzen von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen, berufliche Anforderungen und Folgerungen für die Hochschulreform*. DZHW. https://www.dzhw.eu/pdf/pub_kia/kia200406.pdf

Schaeper, H., & Wolter, A. (2008). Hochschule und Arbeitsmarkt im Bologna-Prozess. Der Stellenwert von „Employability“ und Schlüsselkompetenzen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11, 607-625.

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

Schlesinger, T., Studer, F., & Nagel, S. (2015). *Sportwissenschaftliches Studium und Beruf in der Schweiz*. Hofmann.

Shreffler, M. B., Schmidt, S. H., & Weiner, J. (2018). Sales Training in Career Preparation: An Examination of Sales Curricula in Sport Management Education. *Sport Management Educational Journal*, 12, 15-25.

Stichweh, R. (2013). *Wissenschaft, Universität, Professionen. Science studies* ([Unveränd.] Neuaufl.). Transcript.

Teichler, U. (2014). *Hochschulsysteme und quantitativ-strukturelle Hochschulpolitik. Differenzierung, Bologna-Prozess, Exzellenzinitiative und die Folgen*. Waxmann.

Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. In D. S. Rychen, & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (pp. 45-65). Hogrefe & Huber.

Wohlfahrt, O., Adam, S., & Hovemann, G. (2019). Zukünftige Anforderungen an Sportmanagementabsolventinnen und -absolventen aus Sicht der Arbeitgeber in Deutschland. In J. Königstorfer (Hrsg.) *Innovationsökonomie und -management im Sport* (S. 45-65). Hofmann.

Wohlfahrt, O., Adam, S., Hovemann, G., García-Unanue, Skirstad, B., & Strittmatter, A.-M. (2020). Internalization of the Sport Management Labor Market and Curriculum Perspectives: Insights From Germany, Norway and Spain. *Sport Management Education Journal*, 14, 129-141.

Tabelle A1: Überblick über das Curriculum und die zu erwerbenden Kompetenzen nach Modulen

Modul	Fachkompetenzen	Schlüsselkompetenzen	Verben (Niveaustufe:1-6)
Einführung in die Wirtschaftswissenschaften	Betriebswirtschaftslehre, Volkswirtschaftslehre	Lernbereitschaft	Erkennen und Erinnern (1)
Sportwissenschaftliche Grundlagen I	Bewegungswissenschaft und Sportpsychologie, Sportpädagogik, Soziologische und historische Fragen des Sports	Methodenkompetenz, Lernbereitschaft	Erwerben, erarbeiten, aneignen, Einblick gewinnen, Vertraut machen (1), verstehen (2), abschätzen, kritisch auseinandersetzen, reflektieren, beurteilen, bewerten (5)
Berufsfeldbezogene Studien und Methoden I	Wissenschaftliche Arbeitstechniken, Forschungsmethoden, Orientierende Berufsfeldstudien	Methodenkompetenz	Erarbeiten, aneignen (1), übertragen, systematisieren (2), kritisch reflektieren, bewerten (5), gestalten (6)

Modul	Fachkompetenzen	Schlüsselkompetenzen	Verben (Niveaustufe:1-6)
Sportwissenschaftliche Grundlagen II	Sportökonomie, Trainingswissenschaft und Sportmedizin, Theorie des Sportunterrichts	Methodenkompetenz	Aneignen (1), beziehen auf, übertragen (2), analysieren (4), kritisch reflektieren (5), konzipieren (6)
Sport- und Eventmanagement	Sportmanagement, Eventmanagement	Planungsfähigkeit, Kommunikationskompetenz, Methodenkompetenz, Eigenverantwortung, Teamfähigkeit	Vertiefen, beziehen auf (2), erproben (3), analysieren (4)
Rechnungswesen	Interne und externe Unternehmensrechnung, Finanzbuchhaltung	Methodenkompetenz	Erkennen, verstehen (2), anwenden (3), analysieren (4), kritisch reflektieren, Werturteile abgeben, einschätzen (5)
Berufsfeldbezogene Studien und Methoden II	Verschiedene Themen (Projektseminar)	Methodenkompetenz, Kommunikationskompetenz, Eigenverantwortung, Teamfähigkeit, Kooperationsfähigkeit	Ergänzen, erweitern, vertiefen (2), erproben (3), reflektieren (5), entwickeln (6)
Sportökonomie	Ökonomische Aspekte des Profisports	Methodenkompetenz	Vertiefen, erweitern, beziehen auf (2)
Sportsoziologie	Sport und Gesellschaft, Sport und Medien	Kommunikationskompetenz, Methodenkompetenz	Aneignen (1), beziehen auf (2), erproben (3), analysieren (4)
Betriebswirtschaftslehre	Marketing, Besteuerung, Investition und Finanzierung	Problemlösefähigkeit	Erarbeiten (2), umgehen (3), analysieren (4), bewerten (5)
Praktikum im Berufsfeld	Verschiedene in Abhängigkeit der berufspraktischen Erfahrungen und Fähigkeiten im jeweiligen Tätigkeitsfeld	Methodenkompetenz, Problemlösefähigkeit, Kommunikationskompetenz, Kooperationsfähigkeit, Selbstkompetenz, Selbstmanagement	Vertiefen (2), anwenden, umsetzen (3), kritisch reflektieren (5)
Profilbezogene Erweiterung	Sportökonomie, Sportsoziologie oder Sportgeschichte (individuelle Schwerpunktsetzung)	Methodenkompetenz, Kommunikationskompetenz, Transferfähigkeit, Problemlösefähigkeit	Erweitern, vertiefen, beziehen auf (2), anwenden (3)
Sportsoziologische Vertiefung	Sport und Gesundheit, Sport und Umwelt, Sport und Gewalt (individuelle Schwerpunktsetzung)	Methodenkompetenz, Transferfähigkeit, Kommunikationskompetenz	Erweitern, vertiefen, beziehen auf (2), anwenden (3)
Steuerung und Entwicklung von Sportorganisationen	Organisationssoziologie	Methodenkompetenz, Selbstkompetenz, Kommunikationskompetenz, Beratungsfähigkeit, Problemlösefähigkeit	Erweitern (2), einsetzen, umsetzen (3), reflektieren (5)
Profilierung in Sportpsychologie und Bewegungswissenschaft	Sportpsychologisches Training und Beratung, Kognitionswissenschaft	Methodenkompetenz, Transferfähigkeit, Beratungsfähigkeit	Erwerben (1), vertiefen, erweitern (2)
Experimentelles Arbeiten	Programmierung, Programmiersprachen	Methodenkompetenz	Erlernen (1), erkennen, verstehen (2), einsetzen, anwenden (3), entwerfen (6)
Abschlussmodul	Aktuelle Felder sportökonomischer und sportsoziologischer Forschung, Verfassen einer Bachelorarbeit	Kommunikationskompetenz, Methodenkompetenz, Eigenverantwortung, Planungsfähigkeit, Selbstmanagement, Problemlösefähigkeit	Aufgreifen, übersetzen, bearbeiten diskutieren (2)

Tabelle A2: Teilfragestellungen und Leitfaden der Interviews

Teilfragestellungen

1. Welches Verständnis haben Studierende vom Kompetenzerwerb im Sportmanagementstudium?
 - a. Welche Fachkompetenzen erkennen Student*innen, wie werden diese Kompetenzen allgemein beschrieben und auf welchem Kompetenzniveau werden diese eingeordnet?
 - b. Welche Schlüsselkompetenzen erwarten Student*innen in ihrem Studium zu entwickeln, womit begründen sie diese Entwicklung und auf welchem Kompetenzniveau werden diese eingeordnet?
1. Welche Erwartungen formulieren Studierende im Hinblick auf erforderliche Kompetenzen in zukünftigen Tätigkeitsfeldern?
2. Welche Kompetenzen können Sie in Ihrem Studiengang in dem von Ihnen gewählten Profil erwerben?

Leitfaden

1. Wie alt sind Sie?
2. Welche Hochschulzugangsberechtigung haben Sie erworben?
3. Was ist der höchste Bildungsabschluss Ihrer Eltern?
4. Welche Erwartungen haben Sie an Ihr Studium gerichtet, als Sie es aufgenommen haben?
5. Welche Funktion erfüllt das Studium für Sie?
6. Welche Kompetenzen sind im Modulhandbuch zu Ihrem Studiengang beschrieben?
 - a. Welche Kompetenzen können in den jeweiligen Modulen des BA Sportwissenschaft (Name Profil) erworben werden?
 - i. Fachlich (fachspezifisches Wissen)
 - ii. Personale Kompetenz
 - iii. Sozialkompetenz
 - iv. Methodenkompetenz
7. Welche Beratungsangebote durch die Lehrenden oder andere Einrichtungen erachten Sie als hilfreich zur Entwicklung der Kompetenzen im Studium?
 - a. Erfahren Sie aus Ihrer Perspektive die nötige Unterstützung im Kompetenzerwerb durch die Lehrenden?
8. Welche Prüfungen haben Sie bisher erbracht?
 - a. In welchen Formaten fanden die Prüfungen statt?
 - b. Welche Kompetenzen wurden in den Prüfungen adressiert?
9. Was sind aus Ihrer Sicht „typische“ Sportmanagement-Kompetenzen, wenn Sie an zukünftige Tätigkeiten denken? (berufsfeldbezogene Kompetenzen)
 - a. Was erwarten Sie, welche Fachkompetenzen könnten für Ihr Berufsfeld relevant sein?
 - b. Welche Schlüsselkompetenzen?
 - c. Erwarten Sie den Erwerb dieser im Studium?
 - d. Wie sehen Sie Ihre eigene Rolle/ Ihren eigenen Beitrag im Erwerb von Schlüsselkompetenzen?
 - e. Welche Strategien verfolgen Sie zum Erwerb von diesen Kompetenzen und Schlüsselkompetenzen?
 - v. Ergreifen Sie Maßnahmen neben dem Studium?
 - vi. Bringen Sie sich selbst in Situationen, in denen Sie Kompetenzen weiterentwickeln oder erwerben?