

WERKSTATTBERICHT > PRACTICE REPORT

Problemorientierung in der sportwissenschaftlichen Lehre: Vom Mastermodul zum nationalen Symposium

Bryan Charbonnet, André Klostermann, Achim Conzelmann

Schlüsselwörter: problemorientierte Forschung, problembasiertes Lernen, kooperatives Lernen, Transdisziplinarität, Interdisziplinarität

ZUSAMMENFASSUNG

Dieser Beitrag befasst sich mit der oft kritisierten Kluft zwischen der sportwissenschaftlichen Forschung und Lehre an Universitäten und der praktischen Anwendung im Sport. Um diese Theorie-Praxis-Lücke zu schließen, wurden Studierende im Rahmen eines Mastermoduls am Institut für Sportwissenschaft der Universität Bern mit einem gesellschaftlich relevanten Problem aus der Sportpraxis konfrontiert, das eng mit ihren zukünftigen beruflichen Anforderungen verknüpft ist: Wie sollte das Training im Kindesalter für eine nachhaltige Talentförderung gestaltet werden – durch frühzeitige Spezialisierung oder eine polysportive Ausbildung? Zur Bearbeitung dieses Problems wurde ein lernzentrierter Ansatz gewählt, der Problemorientierung in ihrer wissenschafts- und lerntheoretischen Konnotation im Kontext einer forschungsorientierten Lehre umsetzt. Die Studierenden handelten dabei nicht nur kooperativ, um ein interdisziplinäres Problemverständnis zu entwickeln, sondern auch transdisziplinär in enger Zusammenarbeit mit Swiss Olympic und elf Sportverbänden. Am Ende des Semesters präsentierten sie 70 wichtigen Stakeholdern des Schweizer Sports ihre wissenschafts- und praxisrelevanten Ergebnisse auf einem nationalen Symposium. Das Mastermodul wurde sowohl qualitativ als auch quantitativ evaluiert und reflektiert. Insgesamt zeigt sich, dass das Mastermodul die Anforderungen an eine forschungs- und praxisnahe Lehre erfüllt, die den Theorie-Praxis-Graben reduziert und die Studierenden gezielt auf die Herausforderungen des Arbeitsmarktes vorbereitet.

1. EINLEITUNG

“The world has problems, particularly societally „complex“ or „wicked problems“, but the academy has disciplines and the university has departments: The problems of the real world and those of the academy are incommensurable. The perception of incommensurability serves as the point of departure for the advocates of problem-oriented interdisciplinarity.” (Schmidt, 2021, S. 77)

Über Jahrzehnte waren die Annäherungsversuche zwischen Sportpraxis und Sportwissenschaft eher zögerlich (Büsch, 2019). Der Sportpraxis unterstellte man, dass sie Fragen stellen würde, die niemand beantworten könne, der Sportwissenschaft, dass sie Fragen beantworten würde, die niemand gestellt habe (Roth, 1996). Dieser Theorie-Praxis-Graben (auch: Inkommensurabilitätsproblem) zeigt sich nicht nur in der Forschung, sondern auch in der Lehre. Universitäten befähigen zwar (Sportwissenschafts-)Studierende dazu, ihr Studium erfolgreich abzuschließen, jedoch mangelt es häufig an den notwendigen Kompetenzen, um unmittelbar den Anforderungen des Arbeitsmarktes gerecht zu werden (Nagel et al., 2014).

Ein direkter Übergang in mögliche Berufsfelder wird nicht angestrebt.

Das Inkommensurabilitätsproblem scheint erkannt zu sein und ein Wandel ist auf allen universitären Ebenen spürbar. Universitäten stehen zunehmend unter dem Druck, ihren gesellschaftlichen Einfluss stärker zu legitimieren. So verpflichtet sich etwa die Universität Bern in ihrer Strategie 2030 wissenschaftliche, gesellschaftliche und wirtschaftliche Werte zu schaffen („Wissen schafft Wert“; Universität Bern, 2024). Sportwissenschaftliche Masterstudiengänge werden zunehmend spezifiziert, um eine gezieltere Ausbildung zu ermöglichen und Studierende mit berufsmarktrelevanten Kompetenzen auszustatten. Das Institut für Sportwissenschaft der Universität Bern bietet hierzu spezialisierte Qualifikationen in den Bereichen Forschung, Gesundheitsförderung, Lehre und Sportmanagement an (Institut für Sportwissenschaft, 2024).

Im vorliegenden Beitrag wird ein *Mastermodul* dieses Studiengangs vorgestellt, welches Perspektiven aufzeigen soll, wie das Inkommensurabilitätsproblem mit Hilfe einer engen Verknüpfung zwischen universitärer Lehre, Forschung und Sportpraxis überwunden werden kann. Zentrale Problemstellung des Mastermoduls war nicht ein klar umrissenes disziplinäres Problem, sondern ein komplexes, interdisziplinäres und theoretisch „undurchsichtiges“ Thema aus dem Bereich des Nachwuchsleistungssports, und zwar die Frage nach der optimalen Trainingsgestaltung im Kindesalter – sollte eine frühzeitige Spezialisierung oder eine polysportive Ausbildung gefördert werden? Diese Problemstellung wurde aufgrund ihrer Aktualität in den Medien (van Beek, 2021), sowie dessen gesellschaftlicher und berufsfeldbezogener Relevanz von den Lehrenden gewählt.

2. HOCHSCHULDIDAKTISCHES PARADIGMA

In den letzten Dekaden fordert die Hochschuldidaktik zunehmend einen Paradigmenwechsel, der den Schwerpunkt „surface learning“ hin zu „deep learning“ verschieben soll (Dolmans et al., 2016). Lehrzentrierte Ansätze, bei denen Lehrende ihr Wissen vermitteln („the sage on the stage“) und die Studierenden zum passiven Rezipieren aufgefordert sind, werden deshalb zunehmend durch lernzentrierte Ansätze ersetzt und/oder ergänzt (Budwig & Alexander, 2021), bei denen Lehrende als begleitende Mentoren agieren („the guide on the side“) und Studierende ihr Wissen aktiv konstruieren (Hung, 2015). Diesem Paradigmenwechsel folgend, wurde zur Bearbeitung des Problems in unserem Mastermodul ein lernzentrierter Ansatz gewählt, der *Problemorientierung* im Kontext der forschungsorientierten Lehre betont und kooperatives¹ Lernen erfordert. Problemorientierung lässt sich dabei sowohl lerntheoretisch (problemorientiertes Lernen) als auch wissenschaftstheoretisch (problemorientierte Forschung) präzisieren und bringt Konsequenzen mit sich (Inter- und Transdisziplinarität; Schürmann & Hossner, 2012).

2.1 Problemorientierung in der forschungsorientierten Lehre

Lerntheoretisch steht die Problemorientierung im Einklang mit dem zuvor eingeführten lernzentrierten Paradigma: Problemorientiertes Lernen betont, dass „the problem drives the learning. Instead of lecturing, we give the students a problem to solve“ (Ansarian & Teoh, 2018, S. 4). Ein solches Problem sollte eng an die Alltagsrealität sowie die zukünftigen beruflichen Anforderungen der Studierenden gekoppelt sein, um das Inkommensurabilitätsproblem zu überwinden. Darüber hinaus stärkt problemorientiertes Lernen gezielt auch Soft Skills (z. B. Teamarbeit), die – wie im Folgenden näher ausgeführt – durch kooperative Lernformate gestärkt werden können (Yang, 2023). In unserem Fall erfolgt problemorientiertes Lernen im Kontext der forschungsorientierten Lehre, sodass die Studierenden ausgewählte klassische Phasen eines Forschungsprozesses durchlaufen, um die Problemstellung zu bearbeiten (Huber, 2009, 2014).

Wer Problemorientierung im Kontext der forschungsorientierten Lehre umsetzen möchte, muss zunächst klar festlegen, welche Art von Forschung in der Lehre behandelt werden soll.

¹ Im Rahmen dieses Beitrags verstehen wir unter ‚kooperativem Lernen‘ alle Formen der gemeinsamen Arbeit an Aufgaben, einschließlich kollaborativen und kooperativen Lernens. Auch wenn es zwischen diesen beiden Formen spezifische Unterschiede gibt (siehe Yang, 2023), steht in diesem Beitrag der gemeinsame Problemlösungsprozess im Fokus.

Dabei sind, basierend auf wissenschaftstheoretischen Überlegungen, zwei Dimensionen zu beachten: das *Verständnisstreben* und das *Nutzendenken* (siehe Abbildung 1; Stokes, 1997).

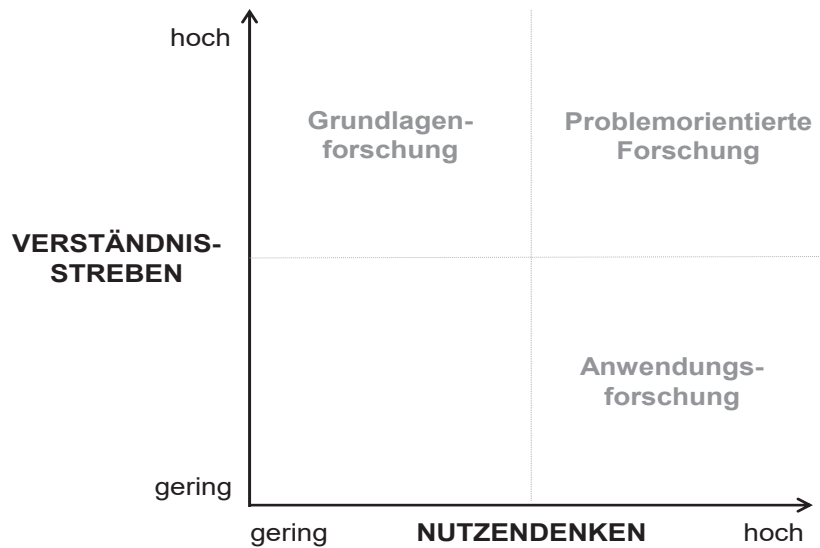


Abb. 1: Wissenschaftstheoretische Einordnung der forschungsorientierten Lehre im Quadrantenmodell (modifiziert nach Stokes, 1997, S. 73; Pasteur's Quadrant: Basic Science and Technological Innovation, Brookings Institution Press, ein Imprint von Bloomsbury Publishing, Inc.)

Wird nur eine Dimension bevorzugt, so nimmt die forschungsorientierte Lehre entweder eine *grundlagenwissenschaftliche* oder eine *anwendungsorientierte* Richtung ein. Im ersten Fall verfolgt die (grundlagenorientierte) Forschung ein Verständnisstreben und sucht nach Wenn-Dann-Antworten für eher spezifische, oft disziplinäre Detailprobleme (z. B.: Monotones Üben führt aus sportpsychologischer Sicht häufiger zu Burnout-Symptomen als spielerisches Betreiben einer Sportart). Im zweiten, anwendungsorientierten Fall würden Studierende in ihren Forschungsaktivitäten von einem starken Nutzendenken ausgehen und versuchen, konkrete Antworten auf Fragen im Sinne technologischer Regeln zu finden (z. B.: Trainiere mit Kindern maximal so viele Stunden pro Woche, wie sie alt sind). Obgleich sowohl die grundlagenwissenschaftliche als auch die anwendungsorientierte Forschung wertvolle Beiträge leisten, scheint weder die eine noch die andere für sich allein ausreichend zu sein, um den komplexen Herausforderungen unserer Zeit zu begegnen (Bechmann & Frederichs, 1996). Um das eingangs skizzierte Inkommensurabilitätsproblem zu überwinden, wird deshalb zunehmend empfohlen, einen problemorientierten (integrativen) Ansatz zu verfolgen, der *sowohl* Nutzendenken *als auch* Verständnisstreben berücksichtigt (Stokes, 1997). Dieser Ansatz zeichnet sich häufig durch praxisnahe, interdisziplinäre Fragestellungen aus und verfolgt das Ziel eines ganzheitlichen Problemverständnisses (Bechmann & Frederichs, 1996), was ihn für das vorliegende Mastermodul besonders geeignet macht. Im Idealfall leisten also die Erkenntnisse des Mastermoduls *sowohl* einen Beitrag zur Erweiterung des wissenschaftlichen Erkenntnisstandes *als auch* zur Optimierung bestehender Strukturen bei Sportverbänden und -vereinen.

2.2 Kooperatives Lernen

Unabhängig von der Diskursebene zeichnet sich die Problemorientierung dadurch aus, dass sie üblicherweise getrennte Bereiche zusammenführen möchte. Als Forschungstyp soll sie nicht nur Nutzendenken und Verständnisstreben, sondern auch Wissenschaft und Gesellschaft/Politik näher bringen (Bechmann & Frederichs, 1996). Als Lerngelegenheit integriert sie verschiedene Disziplinen mit ihren unterschiedlichen Facetten zu einem interdisziplinären Problemverständnis (Jensen et al., 2019). Es ist daher wenig verwunderlich, dass sie auch das Zusammenbringen von

Menschen fördert, indem sie das Lernen in Gruppen unterstützt (Decuyper et al., 2010), bedeutend, dass die Lernenden kooperativ zusammenarbeiten, um zu umfassenderen Problemlösungen zu gelangen. Das kooperative Lernen ist besonders effektiv bei komplexen Aufgaben, die von Einzelpersonen in begrenzter Zeit kaum bewältigt werden können (z. B. in einem Semester). Kooperatives Lernen funktioniert dennoch nicht per se. Vielmehr erfordert es eine bestimmte Inszenierung und Führung (Wellenreuther, 2011).

Damit kooperatives Lernen *auf der Seite der Studierende* erfolgreich ist, müssen fünf zentrale Elemente erfüllt sein (Johnson et al., 2007): 1) *Positive Interdependenz*: Die Gruppenmitglieder sind voneinander abhängig und müssen sich gegenseitig unterstützen, um ihre gemeinsamen Ziele zu erreichen. 2) *Soziale Kompetenzen*: Die Gruppenmitglieder benötigen soziale Kompetenzen wie Kommunikation, Führung, Konfliktlösung und Vertrauen, um effektiv zusammenzuarbeiten. 3) *Fördernde Interaktion*: Die Gruppenmitglieder müssen aktiv am Lernprozess teilnehmen, sich gegenseitig helfen und Feedback geben. 4) *Individuelle Verantwortlichkeit*: Jedes Gruppenmitglied leistet einen Beitrag zum Erfolg der Gruppe und wird dafür verantwortlich gemacht. 5) *Gruppenreflexion*: Die Gruppe evaluiert regelmäßig ihre Zusammenarbeit und erarbeitet Verbesserungsvorschläge. Zusätzlich wird häufig eine *ausgewogene Zusammensetzung der Gruppen* als sechstes Element genannt, die die verschiedenen Stärken und Schwächen der Studierenden berücksichtigt (Kaufman et al., 1997).

Auf der Seite der Lehrperson ist demgegenüber erforderlich, dass sie als eine begleitende Ressource agiert, welche die Lernprozesse beobachtet, moderiert, managt und unterstützt. Sie nimmt somit eine zurückhaltende Rolle ein, damit *die Lernenden* ihre passiv-rezeptive Rolle verlassen und in den Mittelpunkt rücken (Borsch, 2015). Dies entspricht einer konstruktivistischen Sichtweise des Lehrens und Lernens, wobei das Wissen aktiv von den Lernenden in gemeinsamen Verhandlungsprozessen ko-konstruiert wird (Borsch, 2015). Daraus ergeben sich vier Aufgabenbereiche für die Lehrperson (Weidner, 2008): 1) *Vorbereitung*: Die Lehrperson plant die Gruppenarbeit, wählt die Themen aus und stellt sicher, dass alle Studierenden die notwendigen Materialien haben; 2) *Unterstützung*: Während der Gruppenarbeit beobachtet die Lehrperson, gibt Tipps und hilft bei Problemen. Sie sorgt dafür, dass alle aktiv mitarbeiten und voneinander lernen; 3) *Lenkung*: Wenn nötig, lenkt sie die Diskussion in eine bestimmte Richtung und fasst wichtige Punkte zusammen; 4) *Bewertung*: Am Ende bewertet sie nicht nur die Ergebnisse, sondern auch den Arbeitsprozess innerhalb der Gruppen.

Auf einer abstrakteren Ebene stellt die Form der Zusammenarbeit im Unterricht (Kooperation, Kompetition oder Individualismus; Johnson, 1970) einen sozialen Lernkontext dar. Dieser Kontext beeinflusst die Befriedigung psychologischer Grundbedürfnisse wie *Kompetenz*, *Autonomie* und *soziale Eingebundenheit* (Deci & Ryan, 1985). Theoretisch wirken sich diese Befriedigungen wiederum auf die Motivation aus, die sich entlang eines Kontinuums von Amotivation zur intrinsischen Motivation erstreckt, und letztlich auch das Lernengagement und den Lernerfolg beeinflussen sollten (Johnson et al., 2007). In der Vorbereitung des Mastermoduls wurde davon ausgegangen, dass Kooperation als sozialer Lernkontext einen positiven Einfluss auf diese Sequenz haben könnte (Johnson et al., 2007).

2.3 Inter- und Transdisziplinarität

Die integrative Idee der Problemorientierung in der forschungsorientierten Lehre sowie das kooperative Lernen bieten ideale Voraussetzungen für eine Annäherung an das inter- und transdisziplinäre Ideal. Oder anders formuliert: Wer ein Problem ganzheitlich verstehen will, muss häufig verschiedene Perspektiven einbeziehen (Hossner, 2024) – sowohl innerhalb der Wissenschaft (Problemorientierung → Interdisziplinarität) als auch darüber hinaus (Problemorientierung → Transdisziplinarität). Im Idealfall fördert das Lehrangebot einerseits die Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit zwischen den Disziplinen der Sportwissenschaft (Conzelmann et al., 2011) und andererseits den Austausch zwischen Wissenschaft und Gesellschaft, beispielsweise durch die Zusammenarbeit mit Sportverbänden. So entsteht ein theorie- und praxisnaher Ansatz zur gemeinsamen Problembearbeitung (Budwig & Alexander, 2021).

3. Transfer ins Mastermodul

Neun Studierende haben sich für das Mastermodul im Frühjahrssemester 2022 eingeschrieben. Es handelt sich um ein Wahlpflichtmodul mit einem Umfang von 8 ECTS (240 Arbeitsstunden), bei dem sich der Workload zu 30 % auf Präsenzzeiten in der Lehrveranstaltung und zu 70 % auf das Selbststudium verteilt. Das Mastermodul wurde im Teamteaching von zwei Lehrpersonen durchgeführt. Beide sind Autoren (Erst- und Letzt) der vorliegenden Publikation und befassen sich intensiv mit Forschung zum Thema „Talentförderung“. Im Sinne eines problemorientierten Ansatzes wurde das Ziel des Moduls in Zusammenarbeit mit dem Hauptpraxispartner Swiss Olympic festgelegt: die Bearbeitung der Forschungsfrage (Verständnisstreben) und Durchführung eines nationalen Symposiums, um praktische Lösungsvorschläge für die aktuelle Debatte über frühe Spezialisierung versus Polysportivität vorzustellen (Nutzendenden). Zu diesem Symposium sollten die wichtigsten Vertretenden des Schweizer Sports eingeladen werden.

In Tabelle 1 sind die wöchentlichen Lerninhalte dargestellt. Neben den spezifischen Inhalten werden die eingesetzten hochschuldidaktischen Methoden aufgeführt (z. B. Think-Pair-Share und Brainwriting in Woche 3 zur gemeinsamen Identifikation zentraler interdisziplinärer Fragestellungen) sowie die daraus resultierenden Arbeitsaufträge. Gemäß dem Ansatz der forschungsorientierten Lehre ist das Semester als ein kontinuierlicher Forschungsprozess konzipiert (Huber, 2014), wobei die Studierenden den Forschungsprozess nicht vollständig selbst steuern konnten, da zentrale Entscheidungen – wie die Wahl der Forschungsfrage oder methodische Festlegungen zur Datenerhebung – von den Lehrenden getroffen wurden. Dies erfolgte insbesondere mit Blick auf den notwendigen Fortschritt der Gruppe, um die Ergebnisse rechtzeitig für das Symposium aufzubereiten. Dieser Prozess begann mit der Definition zentraler Begriffe (Woche 1), führte über die Präzisierung von Forschungsfragen (Woche 2-3), zur Erarbeitung *theoretischer Grundlagen* (Woche 4-6) hin zu der Entwicklung von Erhebungsinstrumenten (Woche 7-8). Nach der Datenerhebung (Woche 9) und deren Analyse (Woche 10) folgte die intensive Übung von Präsentationsformaten (Woche 11-12), die schließlich in einem nationalen Symposium ihren Abschluss fand (Woche 13). Die forschungsorientierte Lehre war in drei Phasen gegliedert, die jeweils einen anderen Schwerpunkt legten: 1) *theoretischer Fokus*, interdisziplinäre Kooperation und Verständnisstreben (Woche 1 bis 6); 2) *empirischer Fokus*, transdisziplinäre Kooperation und Nutzendenden (Woche 6 bis 9); 3) *problemorientierter Fokus* (Woche 10 bis 13).

Tab. 1: Semesterprogramm

	Thema	Format	Arbeitsauftrag
1	Begriffliche Klärung und Dimensionalität	Offene Diskussion	1-seitiges Paper (3er Gruppe) «Gegenstandsbestimmung»
2	«Naives Brainstorming»: Argumente pro Polysportivität versus Argumente pro Spezialisierung	Think-pair-share; Debatte und offene Diskussion	
3	Gemeinsame Entwicklung von Fragestellungen aus Sicht unterschiedlicher Disziplinen (Biogenetik, Soziologie, Bewegung-/ Trainingswissenschaft, Psychologie, Soziologie, Pädagogik), Gruppenbildung (3x 3er Gruppe)	Think-pair-share; Brainwriting, offene Diskussion	Präsentation zu den gemeinsam erarbeiteten Fragestellungen aus den theoretischen Grundlagen
4		Selbststudium	
5	Präsentation der theoretischen Grundlagen aus den sechs disziplinären Perspektiven und formatives Feedback	Vorträge und offene Diskussion (Verbesserungsvorschläge)	Optimierung der Präsentation in Form von Erklärvideos
6	Präsentation der finalen Erklärvideos zu den theoretischen Grundlagen (formatives und summatives Feedback) und Organisation des Symposiums (Zielgruppe, Bestimmung von Sportartgruppe und möglichen Partnerverbänden)	Offene Diskussion	Nachwuchsförderkonzepte suchen und lesen (welche Infos finden wir dort?)
7	Sammlung von Interviewfragen	Offene Diskussion	
8	Gemeinsame Entwicklung des Interview-Leitfadens, Gruppenbildung für Interviews, Kontakt mit Interviewpartner:innen	Offene Diskussion	Kontaktaufnahme mit Interviewpartner:innen und Interviewdurchführung
9	-	Selbststudium	Durchführung und Auswertung der Interviewergebnisse
10	Diskussion der empirischen Erkenntnisse aus den Interviews	Offene Diskussion	
11	Präsentation der empirischen Erkenntnisse aus den Interviews (formatives Feedback)	Vorträge und offene Diskussion (Verbesserungsvorschläge)	
12	Präsentation der empirischen Erkenntnisse aus den Interviews (formatives und summatives Feedback)	Vorträge und offene Diskussion (Verbesserungsvorschläge)	
13	Symposium		

In der *ersten* Phase wurde eine *kooperative (inter-)disziplinäre Problemanalyse* durchgeführt, mit deren Hilfe das übergeordnete Problem „frühe Spezialisierung versus Polysportivität“ aus verschiedenen Perspektiven betrachtet wurde: 1) Biologie (z. B. Frage der sensiblen Phasen); 2) Psychologie (z. B. Zusammenhang zwischen Trainingsgestaltung und Motivation, Burnout); 3) Bewegung- und Trainingswissenschaft (z. B. Transferproblematik, langfristige Trainingsplanung); 4) Physiologie (z. B. Trainingsgestaltung und Verletzungen); 5) Soziologie des Hochleistungssports (z. B. Trainingsbeginn und Höchstleistungsalter); 6) Pädagogik (z. B. kindgemäßes Training, gelingende Entwicklung). Die Studierenden arbeiteten in Dreiergruppen (zwei disziplinäre Perspektiven pro Gruppe) und erhielten zwei Feedbacks für die Bearbeitung dieser theoretischen Grundlagen (Expertenfeedback und Peer-Feedback).

Das Expertenfeedback wurde summativ beurteilt. Die Teilfragestellungen und die Zusammensetzung der Arbeitsgruppen konnten von den Studierenden frei gewählt werden. Ziel des ersten Teils war die Entwicklung eines gemeinsamen theoretischen Modells zur Integration der disziplinären Perspektiven sowie die Erstellung eines Interviewleitfadens für den zweiten Teil.

In der *zweiten* Phase stand die *transdisziplinäre Kooperation* im Mittelpunkt. Mit dem präzisierten theoretischen Verständnis und einem daraus abgeleiteten Interviewleitfaden führten die Studierenden Gespräche mit nationalen Nachwuchsverantwortlichen aus elf Schweizer Sportverbänden durch. Sie arbeiteten ebenfalls in Dreiergruppen, wobei jede Gruppe für eine spezifische Sportartengruppe verantwortlich war: Konditionssportarten, Spilsportarten oder kompositorische Sportarten. Die Interviews dauerten jeweils etwa 90 Minuten und dienten dazu, die Praxisperspektive miteinzubeziehen und den Weg für praktische Lösungsvorschläge zu ebnet. Im Anschluss daran wurden sie von den Studierenden kodiert, analysiert (Kuckartz & Rädiker, 2023) und im gemeinsamen theoretischen Modell verortet, um die gewonnenen Erkenntnisse heuristisch zu integrieren und die Nutzerperspektive besser fassbar zu machen.

Zur optimalen Vorbereitung der Studierenden auf ihren Symposiumsbeitrag wurden die Interviewergebnisse in der *dritten* Phase dann gemeinsam besprochen.

Anschließend übten die Studierenden ihren Vortrag zweimal und erhielten erneut ein Experten- und ein Peerfeedback. Wiederum wurde das zweite Feedback summarisch bewertet. Am 10. Juni 2022 trafen sich 70 Vertretenden des Schweizer Sports, darunter 40 Nachwuchsleistungssport-Verantwortliche, im Rahmen des nationalen Symposiums zu einem intensiven Austausch mit der Wissenschaft. Die Thematik „frühzeitige Spezialisierung oder Polysportivität?“ wurde in drei Schritten vertieft: a) einem Plenumsvortrag von der Leitung des Mastermoduls zur Eröffnung, b) Workshops (von den Studierenden geleitet und moderiert) zur Vertiefung und c) einem Podiumsgespräch zum Abschluss. Die Grundlagen für die ersten beiden Teile des Symposiums wurden während des Mastermoduls gelegt. In den Workshops wurden insbesondere die Ergebnisse der Studierenden-Interviews mit Fachpersonen verschiedener Verbände vorgestellt und in Richtung eines Konsenses diskutiert. Die anschließende Podiumsdiskussion mit Vertretenden der anwendungsorientierten Forschung, der Sportpraxis und der grundlagen- und problemorientierten Forschung bot allen relevanten Stakeholdern eine Plattform, um den Theorie-Praxis-Graben zu überbrücken und ihre jeweiligen Perspektiven einzubringen.

Als Fazit und Konsens aller Beteiligten kann festgehalten werden, dass die Frage der optimalen Talentförderung sehr vielschichtig ist und es keinen Sinn macht, sie entweder mit frühzeitiger Spezialisierung oder Polysportivität zu beantworten. Die optimale Lösung erfolgt stets unter Berücksichtigung des Altersabschnitts, der Sportart, der bio-psycho-sozialen Situation des Kindes und im Hinblick auf eine gelingende Entwicklung des Kindes. Als Grundsatz sollte gelten: So früh wie (für den Erfolg im Höchstleistungsalter) nötig, so spät wie möglich (um die gelingende Entwicklung nicht zu gefährden).

4. Reflexion

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass dieses Mastermodul einerseits sowohl die interdisziplinäre als auch transdisziplinäre Kooperation förderte und andererseits sowohl wissenschaftstheoretisch als auch lerntheoretisch einen hohen Innovationsgrad aufwies.

Aus *wissenschaftstheoretischer* Perspektive stand im Gegensatz zu typischen disziplinär orientierten Mastermodulen die interdisziplinäre Problembearbeitung im Zentrum. Anders als in rein grundlagen- oder rein anwendungsorientierten Mastermodulen, wo entweder das Verständnisstreben oder das Nutzendenken im Vordergrund steht, wurde hier ein problemorientierter Ansatz verfolgt, der beide Aspekte gleichermaßen berücksichtigt. Der *gesellschaftliche Impact* äußert sich in einer konkreten Zusammenarbeit mit Partnerorganisationen wie Swiss Olympic und Sportverbänden, die auf Grundlage der wissenschaftlich fundierten Ergebnisse des Mastermoduls konkrete Empfehlungen zur Optimierung ihrer Talentförderkonzepte erhielten. Der *wissenschaftliche Impact* manifestiert sich in einer Publikation in einer sportwissenschaftlichen Fachzeitschrift. Die Lehrenden haben die Erkenntnisse des Mastermoduls sowie die Diskussionen des Symposiums aufgenommen, weiterentwickelt und nachhaltig sichtbar gemacht, wobei der Beitrag der Studierenden durch eine entsprechende Anerkennung im Acknowledgement gewürdigt wurde (Charbonnet & Conzelmann, 2024).

Aus *lerntheoretischer* Perspektive wurde die traditionelle Lehr-Lern-Beziehung, in der der Lehrende als Wissensvermittler im Zentrum steht (teacher-centered, teacher as sage on the stage), durch einen lernzentrierten Ansatz ersetzt (student-centered, teacher as guide on the side). Ausgehend von einem gesellschaftlich relevanten Praxisproblem wurden Lerninhalte primär mit den Studierenden (und Partnerorganisationen) ko-kreiert. Es gab keine vorgegebenen Lösungen, sondern einen offenen Prozess des gemeinsamen Suchens und Findens (wayfinding): „Wayfinding isn't knowing before we go, but, knowing as we go“ (Woods et al., 2020, S. 11). Das gesamte Semester war von dieser kooperativen und ergebnisoffenen Lernkultur geprägt.

Grundsätzlich konnten die Elemente der forschungsorientierten Lehre (von Problemidentifikation über Datenerhebung/-analyse und Ergebnispräsentation) und des kooperativen Lernens gut umgesetzt werden. Es besteht Grund zu der Annahme, dass der kooperative Lernkontext die psychologischen Grundbedürfnisse der Studierenden erfüllte, was sich positiv auf ihre Motivation und ihr Lernengagement ausgewirkt haben sollte (zu positiven Effekten kooperativen Lernens u.a. Kyndt et

al., 2013). *Erstens* konnten die Studierenden zahlreiche Entscheidungen selbstständig treffen (Wahl der disziplinären Perspektive, die vertieft wird; Mitbestimmung bei der Wahl der zu analysierenden Sportarten; Mitbestimmung bei der Abgabefrist der Arbeitsaufträge), was zur Förderung ihrer Autonomie beitrug. *Zweitens* schienen die fördernden Interaktionen, die positive Interdependenz und die Implementierung von selbstkonzeptfördernden Prinzipien (z. B. angemessene Aufgabenwahl, sofortiges, situatives, faires, ehrliches und regelmäßiges Feedback, individualisierte Lernbegleitung durch individuelle Bezugsnormorientierung bei den Feedbacks) ihr Kompetenzerleben zu stärken. Wie die Studierenden in der gemeinsamen Abschlussdiskussion betonten, fühlten sie sich bestens gerüstet und somit *kompetent*, um ihre Ergebnisse vor den wichtigsten Vertretenden des Schweizer Sports zu präsentieren. *Drittens* wurde die soziale Eingebundenheit durch verschiedene Faktoren begünstigt, wie beispielsweise die kleine Gruppengröße, das gemeinsame (hohe) Ziel (nationales Symposium), das zur Bildung einer Gruppenidentität geführt hat, sowie die Begegnung mit den Studierenden auf Augenhöhe.

4.1 Lehrevaluation

Die hohe Motivation, das Lernengagement und die Qualität des Masterseminars fanden ihren Ausdruck in der nahezu vollständigen Anwesenheit der Studierenden sowie in der *standardisierten Lehrevaluation (Fakultätspreis für ausgezeichnete Lehre; Score: 5.94 von 6.0)* (Teaching Evaluation Unit of the University of Bern, 2023). Die Lehrevaluation der Universität Bern basiert auf einem Mixed-Method-Ansatz aus quantitativen und qualitativen Elementen.

4.1.1 Quantitative Lehrevaluation

Im ersten, quantitativen Teil bewerteten die Studierenden die Lehrveranstaltung anhand zweier Dimensionen (Lernfortschritt und Zufriedenheit) auf einer Likert-Skala von 1 („trifft absolut nicht zu“) bis 6 („trifft absolut zu“). Der *Lernfortschritt* wurde durch drei Fragen erfasst, die sich auf den Kompetenzerwerb im Umgang mit Faktenwissen, das Verständnis von Zusammenhängen sowie das kritische Reflektieren von Fakten, Methoden und Theorien bezogen ($M = 6.00$; $SD = 0.00$). Die *Zufriedenheit* wurde anhand von sieben Items gemessen, die unter anderem die Gesamtzufriedenheit mit der Lehrveranstaltung, die inhaltliche Strukturierung, die unterstützenden Lehrmittel, die Klarheit der Lernzielformulierung durch die Dozierenden, die Art der Inhaltsvermittlung, die lernförderlichen Anregungen der Lehrenden sowie deren Umgang mit den Studierenden umfassten ($M = 5.92$; $SD = 0.13$). In den quantitativen Daten gab es keine kritischen Rückmeldungen.

4.1.2 Qualitative Lehrevaluation

Der positive Eindruck aus dem quantitativen Teil wird durch die anonymen Rückmeldungen der Studierenden im qualitativen Teil bestärkt. So fasste eine teilnehmende Person ihre Eindrücke folgendermaßen zusammen: *„Ich fand wirklich alles super, war eines meiner besten Seminare an der Uni.“* Diese Aussage hat aufgrund der mindestens acht Semestern Erfahrung der Person ein besonderes Gewicht und unterstreicht die hohe Qualität der Lehrveranstaltung. Im Nachfolgenden veranschaulichen wir unsere qualitative Inhaltsanalyse des Studierendenfeedbacks, die sechs zentrale Themen umfasst, jeweils mit einem Zitat:

- 1) Lernumgebung: Positive Lernatmosphäre, Augenhöhe, offene Diskussionen. Beispiel: *«super Dozenten, interessantes Thema, fortschrittliche Unterrichtsmethoden, stark lernförderliches Gruppenklima»*
- 2) Verdichtung der Lerninhalte: Weniger ist mehr, Fokus auf ein spezifisches Thema. Beispiel: *«Es war eine sehr spannende Erfahrung, sich mal über ein ganzes Semester intensiv mit einem einzigen Thema auseinandersetzen. "Qualität vor Quantität" wurde während des ganzen Semesters nicht nur angepriesen, sondern auch wirklich gelebt».*
- 3) Symposium als Abschluss: Bedeutung des Symposiums als Motivation und praxisrelevanter Abschluss. Beispiel: *«Symposium am Schluss anstatt eine normale Semesterarbeit. Ist ein in Erinnerung bleibendes Ereignis, hat Netzwerk gebildet und sogar zu einem Jobangebot in einem Schweizer Sportverband geführt»*
- 4) Dozierende: Unterstützung, Hilfsbereitschaft, fachliche Kompetenz. Beispiel: *«Faktenwissen und Hintergrundwissen der Modulleitung, Netzwerk der Modulleitung, flache Hierarchie, grosser Austausch in den Lektionen»*
- 5) Gruppengröße und Interaktivität: Kleine Gruppen, interaktive und diskussionsfreundliche Lernumgebung. Beispiel: *«Das Modul war sehr diskussionsfreudig, vor allem wegen der kleinen Gruppengrösse»*
- 6) Zeitmanagement und Planung: Verbesserungsvorschläge zu mehr Treffen und Zeitplanung. Beispiel: *«Man hätte sich ev. noch 1-2 Mal mehr treffen können, um gegen Ende des Semesters etwas weniger Stress zu haben. War aber nicht schlimm, hat ja am Ende alles gut geklappt».*

Die Studierenden äußern also größtenteils positive Rückmeldungen. Gleichzeitig gibt es konstruktive Vorschläge zur Verbesserung des Zeitmanagements. Angesichts der eingangs erwähnten wachsenden Aufgabe der Universität, den Anforderungen des Arbeitsmarktes besser gerecht zu werden, war es besonders erfreulich zu lesen, dass einige Studierende im Anschluss an das Symposium Jobangebote erhielten.

4.2 Herausforderungen

Die Problemorientierung in der forschungsorientierten Lehre bringt trotz des überwiegend positiven Feedbacks auch erhebliche Herausforderungen mit sich, sowohl auf wissenschaftstheoretischer als auch auf didaktisch-methodischer Ebene.

Wissenschaftstheoretisch stellt die Verknüpfung und Maximierung der beiden Ziele „Verständnisstreben“ und „Nutzendenden“ (Abbildung 1) ein nahezu unerreichbares Ideal dar. Das Problem an sich ist auf theoretischer Ebene nie endgültig gelöst, da jede Problemlösung neue Fragestellungen aufwirft – wie der Physiker John Archibald Wheeler treffend formulierte: *„We live on an island surrounded by a sea of ignorance. As our island of knowledge grows, so does the shore of our ignorance.“* Es wäre auch unrealistisch, in einem Semester ein wissenschaftliches Problem zu lösen, das seit mehr als zwanzig Jahren kontrovers diskutiert wird. Ebenso utopisch ist die Vorstellung, der Praxis eine präzise technologische Regel zu liefern, die exakt festlegt, wie viele Stunden ein Kind in welcher Altersstufe und Sportart trainieren sollte. Dies führt zu dem Schluss, dass *«in problem-oriented interdisciplinarity much is achieved when a problem is constituted, framed, and clarified»* (Schmidt, 2011, S. 259), was zu epistemischer Bescheidenheit anregt, aber gleichzeitig die Gefahr birgt, Frustration bei den Studierenden zu verursachen, die mit dieser Unsicherheit umgehen müssen – oder, um es genauer zu sagen, sozialisiert werden sollen.

Auf didaktisch-methodischer Ebene erfordert das Lehrformat der offenen Problemstellung, das zu Beginn des Semesters nur einen groben Fahrplan und ein „weißes Blatt“ bereithält, nicht nur Mut seitens der Dozierenden, sondern auch kontinuierliche Anpassungen, hohe Flexibilität und die Bereitschaft, den Studierenden Verantwortung zu überlassen. Im kooperativen Lernen hängt der Lehrerfolg maßgeblich von der Leistung der Studierenden ab. Dies ist besonders herausfordernd in einem Kontext der transdisziplinären Zusammenarbeit mit Partnerinstitutionen, da die gezeigte Leistung eine Visitenkarte für die eigene Institution darstellt und somit zusätzlichen gesellschaftlichen Druck erzeugt. Daraus folgt, dass ein hohes Maß an fachlicher sowie überfachlicher Expertise seitens der Studierenden erforderlich ist, um ein solch offenes Lehrformat erfolgreich zu gestalten. Dies impliziert, dass ein solches Format eher für Masterstudierende geeignet ist, da diese im Vergleich zu Bachelorstudierenden über eine höhere sportwissenschaftliche Expertise verfügen und zentrale „Soft Skills“ mitbringen sollten. Die Dozierenden hingegen müssen ihrer Rolle als begleitende Personen gerecht werden und in der Lage sein, den Studierenden so viel Autonomie wie möglich, aber gleichzeitig so viel Kontrolle wie nötig zu gewähren. Dies erfordert eine kontinuierliche Bereitschaft, je nach Stand des Seminars zwischen diesen beiden Polen zu wechseln, um sicherzustellen, dass die Lernziele erreicht werden. Eine enge und fortlaufende Zusammenarbeit zwischen Studierenden und Dozierenden ist daher unerlässlich. Evident ist es demnach, dass die kleine Gruppengröße (<10 Studierende) maßgeblich zum Erfolg unseres Lehrkonzepts beigetragen hat. Dank der kleinen Gruppengröße verlief der Arbeitsprozess insgesamt reibungslos. Dennoch hatten wir vorsorglich Maßnahmen eingeplant, um mögliche Herausforderungen zu bewältigen. Für den Fall, dass Studierenden auf Schwierigkeiten gestoßen wären, standen ihnen verschiedene Unterstützungsangebote zur Verfügung: Sie konnten individuelle Sprechstunden außerhalb der regulären Veranstaltung vereinbaren. Zudem wurden vor dem Symposium zwei zusätzliche Diskussions- und Übungstermine angeboten, um offene Fragen zu klären und Unsicherheiten zu reduzieren. Während des Symposiums war in den von den Studierenden geleiteten Workshops stets eine Lehrperson anwesend, die bei Bedarf die Moderation übernehmen konnte. Im dritten Workshop unterstützten darüber hinaus zwei promovierte Kolleg:innen, mit vertiefter Expertise in diesem Themenbereich und konnten gegebenenfalls die Leitung übernehmen. Die Frage, ob und in welcher Form dieses Vorgehen auf größere Gruppen (z. B. 25 Studierende) übertragbar ist, bleibt offen und hängt maßgeblich von den verfügbaren Ressourcen ab. Eine Umsetzung mit mehr Teilnehmenden wäre nur realistisch, wenn

entweder zusätzliche Lehrpersonen eingebunden würden oder die Studierenden noch mehr Verantwortung übernehmen. Letzteres birgt jedoch das Risiko, dass der Arbeitsprozess an Effizienz verliert. Eine mögliche Lösung wäre ein wettbewerbsorientiertes Format: Mehrere Kleingruppen entwickeln unabhängig voneinander ihre Ideen, und gemeinsam mit dem Praxispartner werden die zwei vielversprechendsten Ansätze ausgewählt und im zweiten Teil des Semesters vertieft. So ließe sich sowohl die Qualität der Beiträge sichern als auch das Nutzendenken stärken.

DANKSAGUNG

Die Autoren danken Swiss Olympic für die Kooperation und Unterstützung bei der Organisation des Symposiums sowie den befragten Sportverbänden für ihre wertvolle fachliche Expertise, ihre Zeit und die konstruktive Zusammenarbeit.

Literatur

- Ansarian, L., & Teoh, M. L. (2018). Introduction. In L. Ansarian & M. L. Teoh (Eds.), *Springer-Briefs in Education. Problem-based Language Learning and Teaching* (pp. 1–14). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-13-0941-0_1
- Bechmann, G., & Frederichs, G. (1996). Problemorientierte Forschung. Zwischen Politik und Wissenschaft. In G. Bechmann (Ed.), *Praxisfelder der Technikfolgenforschung. Konzepte, Methoden, Optionen* (pp. 11–37). Campus.
- Borsch, F. (2015). *Kooperatives Lernen: Theorie - Anwendung - Wirksamkeit* (2nd ed.). Kohlhammer.
- Budwig, N., & Alexander, A. J. (2021). Exploring the conceptual frameworks guiding developmental research and practice in higher education: Some challenges for transdisciplinary work. *Human Development*, *65*(1), 1–18. <https://doi.org/10.1159/000514553>
- Büsch, D. (2019). Wandeln zwischen den Erfahrungswelten. *German Journal of Exercise and Sport Research*, *49*(2), 201–203. <https://doi.org/10.1007/s12662-019-00576-3>
- Charbonnet, B., & Conzelmann, A. (2024). Talent development in childhood: Early specialization or sampling? From an either... or... question to a 2 × 2 × 3 question cuboid. *International Journal of Sports Science & Coaching*, *19*(1), 459–475. <https://doi.org/10.1177/17479541231197225>
- Conzelmann, A., Nitsch, J., & Willimczik, K. (2011). Sportpsychologie. In K. Willimczik (Ed.), *Sportwissenschaft interdisziplinär (Band 4: Die sportwissenschaftlichen Teildisziplinen in ihrer Stellung zur Sportwissenschaft)* (pp. 109–144). Czwalina.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.
- Decuyper, S., Dochy, F., & van den Bossche, P. (2010). Grasping the dynamic complexity of team learning: An integrative model for effective team learning in organisations. *Educational Research Review*, *5*(2), 111–133. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.02.002>
- Dolmans, D. H. J. M., Loyens, S. M. M., Marçq, H., & Gijbels, D. (2016). Deep and surface learning in problem-based learning: A review of the literature. *Advances in Health Sciences Education : Theory and Practice*, *21*(5), 1087–1112. <https://doi.org/10.1007/s10459-015-9645-6>
- Hossner, E.-J. (2024). Sportliche Bewegung zwischen Verhaltens- und Kulturwissenschaft: von Perspektivität, Vorannahmen, Randbedingungen und intertheoretischen Bändern. *Sport Und Gesellschaft*, *21*(2), 167–192. <https://doi.org/10.1515/sug-2024-2012>
- Huber, L. (2009). Warum forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer, & F. Schneider (Eds.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (pp. 9–35). UVW.
- Huber, L. (2014). Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens. *Hochschulforschung HSW*, *1+2*, 22–29.
- Hung, W. (2015). Problem-based learning: conception, practice, and future. In Y. H. Cho, I. S. Caleon, & M. Kapur (Eds.), *Education Innovation Series. Authentic problem solving and learning in the 21st century* (pp. 75–92). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-287-521-1_5
- Institut für Sportwissenschaft. (2024). *Institut für Sportwissenschaft: Studienprogramme*. <https://www.ispw.unibe.ch/>
- Jensen, A. A., Stentoft, D., & Ravn, O. (2019). *Interdisciplinarity and Problem-Based Learning in Higher Education* (Vol. 18). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-18842-9>
- Johnson, D. W. (1970). *Social psychology of education*. Holt, Rinehart & Winston.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. (2007). The state of cooperative learning in postsecondary and professional settings. *Educational Psychology Review*, *19*(1), 15–29. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9038-8>
- Kaufman, D., Sutow, E., & Dunn, K. (1997). Three approaches to cooperative learning in higher education. *Canadian Journal of Higher Education*, *27*(2/3), 37–66. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v27i2/3.183303>
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2023). *Qualitative content analysis: Methods, practice and software* (2nd edition). Sage.
- Kyndt, E., Raes, E., Lismont, B., Timmers, F., Cascallar, E., & Dochy, F. (2013). A meta-analysis of the effects of face-to-face cooperative learning. Do recent studies falsify or verify earlier findings? *Educational Research Review*, *10*, 133–149. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.02.002>
- Nagel, S., Schlesinger, T., & Studer, F. (2014). *BASIS Future. Vom Sportstudium in den Beruf: Nachfolge-studie zum Berufseinstieg von Absolventinnen und Absolventen sportwissenschaftlicher Bachelor- und Masterstudiengänge. Abschlussbericht*. Institut für Sportwissenschaft.
- Roth, K. (1996). *Techniktraining im Spitzensport*. Strauss.
- Schmidt, J. C. (2011). What is a problem? On problem-oriented interdisciplinarity. *Poiesis & Praxis*, *7*(4), 249–274. <https://doi.org/10.1007/s10202-011-0091-0>
- Schmidt, J. C. (2021). *Philosophy of interdisciplinarity*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315387109>
- Schürmann, V., & Hossner, E.-J. (2012). Interdisziplinäre Sportwissenschaft: Vom Umgang mit Perspektivität. *Spectrum Der Sportwissenschaften*, *24*, 41–52.
- Stokes, D. E. (1997). *Pasteur's quadrant: basic science and technological innovation*. Brookings Institution Press.
- Teaching Evaluation Unit of the University of Bern. (2023). *Anerkennung hervorragender Leistungen in der Lehre (ALL)*. Universität Bern. https://www.gutelehre.unibe.ch/projekte__foerdermassnahmen/anerkennung_hervorragender_leistungen_in_der_lehre_all/#pane1396134
- Universität Bern. (2024). *Vision*. https://www.unibe.ch/universitaet/portraet/vision/index_ger.html
- van Beek, I. (2021, July 18). *Über Umwege zum Erfolg: Dank polysportiver Ausbildung zu Olympia-Gold*. Schweizer Radio und Fernsehen (SRF). <https://www.srf.ch/sport/tokyo-2020/ueber-umwege-zum-erfolg-dank-polysportiver-grundausbildung-zu-olympia-gold>
- Weidner, M. (2008). *Kooperatives Lernen im Unterricht*. Kallmeyer.

Wellenreuther, M. (2011). Kooperativ lernen - aber wie? *Unterricht & Erziehung*, 11, 292–327.

Woods, C. T., Rudd, J. R., Robertson, S., & Davids, K. (2020). Wayfinding: How ecological perspectives of navigating dynamic environments can enrich our understanding of the learner and the learning process in sport. *Sports Medicine - Open*, 6(1), 51. <https://doi.org/10.1186/s40798-020-00280-9>

Yang, X. (2023). A historical review of collaborative learning and cooperative Learning. *TechTrends: For Leaders in Education & Training*, 1–11. <https://doi.org/10.1007/s11528-022-00823-9>

Dr. Bryan Charbonnet

.....
 ist seit 2024 Postdoktorand am Institut für Sportwissenschaft der Universität Bern. In seiner Lehre und Forschung beschäftigt er sich mit interdisziplinären Fragestellungen zur menschlichen Entwicklung, insbesondere im Kindes- und Jugendalter.

.....
PD Dr. André Klostermann

.....
 ist seit 2020 Dozent in der Hochschuldidaktik & Lehrentwicklung sowie am Institut für Sportwissenschaft an der Universität Bern. Er befasst sich in Lehre, Forschung und Weiterbildung u.a. mit Nutzungsmöglichkeiten und Potentialen digitalisierter Lehr- und Lernmethoden.

.....
Prof. em. Dr. Achim Conzelmann

.....
 war bis 2024 Ordinarius für Sportwissenschaft am Institut für Sportwissenschaft der Universität Bern. Er beschäftigt sich seit vielen Jahren intensiv mit Fragen der motorischen Entwicklung, Persönlichkeitsentwicklung und Talentforschung, wobei sein besonderes Augenmerk auf einer entwicklungstheoretischen und differenziellen Perspektive liegt.
